Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 64, Jg. 33|2022

Stichwort: Staatliche Anerkennung

Mit Beiträgen von
Petra Bauer, Mischa Engelbracht,
Charis Hengstenberg, Alexandra Klein,
Roland Merten, Sascha Neumann,
Gertrud Oelerich, Martina Richter,
Christine Wiezorek 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: 2x jährlich
Online-Ausgabe: https://ew.budrich-journals.de

Herausgebende dieser Ausgabe:
Dr. Mischa Engelbracht, Universität Erfurt, mischa.engelbracht@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Alex Klein, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, alexandra.klein@uni-mainz.de

Prof. Dr. Martina Richter, Universität Duisburg Essen, martina.richter@uni-due.de

Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-Liebig-Universität Gießen, Christine.Wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

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

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

Kontakt: ew@dgfe.de

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

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

Redaktionsschluss für Heft 65 ist der 15. August 2022.

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

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

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

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

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

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

SILVER
www.gugler.at

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL 5

THEMENSCHWERPUNKT
„STICHWORT: STAATLICHE ANERKENNUNG“

Roland Merten
Staatliche Anerkennung – Entwicklungslinien eines schwierigen Themas 9

Mischa Engelbracht, Alexandra Klein & Martina Richter
Zur Debatte um die Staatliche Anerkennung von Studiengängen der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Profil 23

Petra Bauer, Sascha Neumann & Christine Wiezorek
Staatliche Anerkennung auf Abwegen. Über die Bedeutung der Erziehungswissenschaft und deren Marginalisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit 31

Gertrud Oelerich & Charis Hengstenberg
Das Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe 45

LAUDATIONES

Elke Kleinau
Laudatio für Prof. Dr. Ingrid Lohmann anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 57

Bernhard Schmidt-Hertha
Laudatio für Prof. Dr. Georg Breidenstein anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 61

Bernhard Schmidt-Hertha
Laudatio für Dr. Sarah Gentrup anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 65

Birgit Althans
Laudatio für Dr. Paul Vehse anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 67

Rolf-Torsten Kramer
Laudatio für Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 69

Birgit Althans
Laudatio für Prof. Dr. Christoph Wulf anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 73

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Eingabe des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit 77

Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2020 bis März 2022 85

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 101

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 105

Sektion 5 – Schulpädagogik 112

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 115

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung 124

Sektion 12 – Medienpädagogik 125

Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung 129

Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung 134

NOTIZEN 137

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Günther Dohmen.....143

Nachruf auf Prof. Dr. Edgar Forster.....147

Nachruf der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung auf Prof. Dr. Edgar Forster.....151

Nachruf auf Prof. Dr. Maria-Eleonora (Marile) Karsten 153

Nachruf auf Prof. Dr. Horst Rumpf.....159

EDITORIAL

Das Thema einer Staatlichen Anerkennung für pädagogische Studiengänge begleitet die Erziehungswissenschaft, beziehungsweise damals die Pädagogik, bereits seit nunmehr etwa 100 Jahren. So plädierte bereits Herman Nohl 1924 dafür, an Universitäten einen Abschluss zu vergeben, der „dem Zeugnis der geprüften Wohlfahrtspflegerin gleichwertig ist. Nicht höherwertig, aber gleichwertig, […]" (Nohl 1924, S. 11). In dieses Plädoyer flossen auch die Überlegungen zu einem Vorläufer des später implementierten Diplomstudiengangs ein, dem im Wintersemester 1923/24 an der Universität Göttingen eingeführten Kurs für „sozialpädagogische Wohlfahrtsbeamte", welcher allerdings nach nur einem Jahrgang wieder eingestellt werden musste (Gängler 1995), dies insbesondere mangels einer ministerialen Anerkennung und der damit einhergehenden Benachteiligung in den Berufszugängen universitärer Absolventinnen und Absolventen im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen von Wohlfahrtsschulen (vgl. Thole et al. 2022, S. 180f.).

Gleichwohl inzwischen 100 Jahre vergangen sind und zahlreiche Diskussionen und unterschiedliche Neujustierungen innerhalb der (sozial-)pädagogischen Qualifikationslandschaft – auch vor dem Hintergrund einschneidender gesamtgesellschaftlicher wie politischer Veränderungen – stattgefunden haben, ist das Thema einer Staatlichen Anerkennung von pädagogischen Studiengängen immer wieder bzw. noch immer aktuell. Während aber die Geschichte der Pädagogik und ihrer Studiengänge als ein zuverlässiger Bestandteil von Überblicks- und Einführungswerken in der Erziehungswissenschaft gelten kann, scheint diese Geschichte der Staatlichen Anerkennung(en) pädagogischer Studiengänge kaum mehr als randständig behandelt zu werden. Einen Beitrag, diese Leerstelle zu füllen, sollen die im vorliegenden Themenschwerpunkt versammelten Artikel leisten. Den Ausgangspunkt der Überlegungen stellt die Beobachtung dar, dass offensichtlich als ‚Nebenfolge' der Umstrukturierung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs in unterschiedliche Bachelor- und Masterstudiengänge der Übergang in den Beruf für Absolventinnen und Absolventen universitärer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge schwieriger geworden ist. Dies zum Ausgangspunkt nehmend hat das Thema der Staatlichen Anerkennung in jüngerer Zeit, vor allem in der Kommission Sozialpädagogik, wieder einige Aufmerksamkeit erlangt, aus denen sich unterschiedliche Initiativen und Debatten entwickelt haben, sich mit der Thematik auch fachpolitisch auseinanderzusetzen (Kommission Sozialpädagogik 2015, 2019; Wiesner et al. 2017). Auch der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat sich jüngst dazu positioniert und einen Vorschlag der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit aufgegriffen, eine Eingabe bei der Jugend- und Familienminis-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.01

terkonferenz vorzunehmen (siehe in diesem Heft). Und auch das vorliegende Heft greift die Thematik auf und diskutiert in vier Beiträgen zentrale Aspekte der aktuellen Diskussion um die Staatliche Anerkennung:

Im ersten Beitrag widmet sich Roland Merten den unterschiedlichen „Entwicklungslinien" dieses disziplin- und professionspolitisch schwierigen Themas und führt dabei ebenso in die aktuellen, insbesondere juristischen Entwicklungen ein. Gezeigt wird, dass das Thema der Staatlichen Anerkennung eng mit der Geschichte sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Berufe und damit auch mit der Geschichte der unterschiedlichen fach-/hochschulischen bzw. universitären Studiengänge und -orte zusammenhängt. Damit wird zugleich verdeutlicht, dass die Diskussion um die Staatliche Anerkennung verschiedene Facetten der Berufs-, Institutionen-, Disziplin- und Professionsgeschichte berührt.

Mischa Engelbracht, Alexandra Klein und Martina Richter betrachten im Anschluss eben diese aktuelle Debatte um die staatliche Anerkennung von Studiengängen der Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik, wobei sie unterschiedliche Problematiken in der Berufseinmündung und die Frage von professioneller pädagogischer Fachlichkeit diskutieren. Aufgezeigt wird hier, wie durch die juristisch regulierte Vergabepraxis der Staatlichen Anerkennung der Zugang zu pädagogischen Tätigkeitsfeldern reguliert wird, ohne dass hierdurch fachspezifische Konkretisierungen pädagogischer Tätigkeiten im den verschiedenen Handlungsfeldern einhergehen. Insofern erscheint fraglich, so die Autorinnen und der Autor, inwiefern die staatliche Anerkennung als Garant für sozialpädagogische Fachlichkeit gefasst werden könne.

Die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit arbeiten Petra Bauer, Sascha Neumann und Christine Wiezorek in ihrem Aufsatz „Staatliche Anerkennung auf Abwegen. Über die Bedeutung der Erziehungswissenschaft und deren Marginalisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit" heraus. Hierbei verweisen sie auf die zentrale und grundlegende Bedeutung der Erziehungswissenschaft etwa für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und verorten damit die Sozialpädagogik als eigentliche Kerndisziplin einer Sozialen Arbeit. Schließlich stellen Gertrud Oelerich und Charis Hengstenberg in ihrem Beitrag zum „Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe" die Expertise „Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen" vor, die mittlerweile in fast allen Bundesländern die Grundlage für die Bestimmung pädagogischer Fachkräfte für erlaubnispflichtige Einrichtungen darstellt und insofern in ihrer professionspolitischen Wirkmacht kaum zu unterschätzen ist.

Die Eingabe des Vorstands der DGfE an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der Staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit, die im Februar 2022 erfolgt ist, findet sich in der Rubrik „Mitteilungen des Vorstands". Hier kann auch der Rechenschaftsbericht über die Vorstandsperiode März 2020 bis März 2022 gelesen werden.

Vor den Mitteilungen werden die Laudationes veröffentlicht, die anlässlich der Verleihung verschiedener Preise auf dem diesjährigen DGfE-Kongress gehalten wurden: Prof. Dr. Ingrid Lohmann wurde mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis geehrt, Prof. Dr. Georg Breidenstein wurde mit dem Forschungspreis ausgezeichnet. Dr. Sarah Gentrup und Dr. Paul Vehse erhielten den Förderpreis. Für ihre besonderen Verdienste um die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurden Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser und Prof. Dr. Christoph Wulf mit der Ehrenmitgliedschaft gewürdigt. Wir gratulieren den Preisträgerinnen und Preisträgern!

Abgeschlossen wird diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft mit den Berichten aus den Sektionen, den „Notizen“ und der Rubrik „Personalia“.

Mischa Engelbtracht, Alex Klein, Martina Richter,
Bernhardt Schmidt-Hertha, Katja Schmidt und Christine Wiezorek

THEMENSCHWERPUNKT
„STICHWORT: STAATLICHE ANERKENNUNG“

Staatliche Anerkennung – Entwicklungslinien eines schwierigen Themas

Roland Merten

Das Thema „Staatliche Anerkennung“ ist aufs Engste (1) mit der Geschichte sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Berufe verbunden und durchzieht diese seit ihren Anfängen als Ausbildungsberufe. In ihm spiegelt sich (2) die „gebrochene Zweistufigkeit“ (Pfaffenberger 1993, S. 15) der Ausbildungsgänge und -orte (Fachhochschulen, Universitäten) sowie (3) die terminologische Differenz zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Und nicht zuletzt ist mit ihr (4) der Zugang zum einschlägigen Tätigkeitsfeld angesprochen. Die Diskussion um die Staatliche Anerkennung bewegt sich folglich auf unterschiedlichen Arenen der Berufs-, Institutionen-, Disziplin- und Professionsgeschichte.

In der Debatte um eine Staatliche Anerkennung vermischen sich deshalb oft unterschiedliche Argumente und Diskussionsebenen. Im Folgenden geht es darum, einerseits Entwicklungslinien der Ein- und Fortführung einer Staatlichen Anerkennung sowie andererseits die aktuellen juristischen Auseinandersetzungen um sie nachzuzeichnen.

Entwicklungslinien und Problemlagen

1. Periode: 1918-1933

Mit der Gründung der ersten sozialen Frauenschule durch Alice Salomon in Berlin im Jahr 1908 wurde Soziale Arbeit verberuflicht (vgl. Salomon 1927, S. 8ff.). Es entstanden in rascher Folge bis zum Ersten Weltkrieg vielfältige Schulneugründungen. Dieser Trend wurde durch den Krieg zusätzlich befördert.

„In den Jahren 1916-1918 wurden allein dreizehn Schulen gegründet. Dieses Gründungsfieber hielt bis zum Jahre 1919 an. Seit 1920 sind nur noch sechs Schulen hinzugekommen. Die staatlichen Anforderungen schoben einen Riegel vor.“ (Salomon 1927, S. 9)

Diese starke Expansion, die hier freundlich als Gründungsfieber bezeichnet wird, darf den Blick darauf nicht verstellen, dass die Neugründungen der sozialen Frauenschulen gleichsam wildwüchsig entstanden, Curricula noch nicht

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.02

(systematisch) ausgearbeitet waren und die allermeisten Schulen in freier Trägerschaft entstanden.

„Im Jahre 1919 bestanden: 8 von Vereinen getragene interkonfessionelle Schulen, 12 von Vereinen getragene konfessionelle Schule, 6 von öffentlichen Körperschaften getragene Schulen. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Gründung von sozialen Frauenschulen in diesen Jahren vielfach überhastet vorgenommen wurde. Die Leistungen der Schulen wurden dadurch beeinträchtigt, das Berufsniveau gedrückt. Das alles drängte zu einer Vereinheitlichung von Ausbildungsziel und Methode, von Aufnahmebedingungen und Lehrplan." (Salomon 1927, S. 9)

Die von Salomon erwähnten Anforderungen fanden nach einer streitigen Debatte zwischen den Vertreterinnen der sozialen Frauenschulen sowie dem Kultus- und Innenministerium erstmals 1918 in den „Vorschriften über die staatliche Prüfung von Fürsorgerinnen" ihren Niederschlag. Hierin ist – neben curricularen Fragen – ein doppeltes Anerkennungserfordernis enthalten: Einerseits muss die jeweilige Schule staatlich anerkannt sein, andererseits muss die jeweilige Absolventin eine Staatliche Anerkennung erwerben. Zu letzterem Erfordernis heißt es in § 17:

„Nach bestandener Prüfung hat die Bewerberin ein *Probejahr* in der praktischen Wohlfahrtspflege und Fürsorge abzuleisten. Sofern sie sich hierbei bewährt und dies nach Abschluß des Probejahres durch eine Bescheinigung der zuständigen unteren Verwaltungsbehörde (Landrat, Bürgermeister) oder des zuständigen Kreisarztes oder des Leiters (Leiterin) einer öffentlichen Fürsorgestelle usw. nachweist, erhält sie die *staatliche Anerkennung* als *Fürsorgerin*." (Hervorhebung im Original)

Nach dem diese Vorschriften ersetzenden „Erlaß vom 22. Oktober 1920, betr. Staatliche Prüfung von Wohlfahrtspflegerinnen und Richtlinien über die Ausführung der Vorschriften – III P 660 –" wird in § 17 die Staatliche Anerkennung jetzt als „Wohlfahrtspflegerin" fixiert, die nach Bewährung und Führung [sic!] sowie nach Vollendung des 24. Lebensjahres verliehen wird. Während der curricularen Ausgestaltung mit dem Erlass von 1920 weitestgehend den Wünschen der sozialen Frauenschulen entsprochen wurde (vgl. Salomon 1927, S. 35), finden sich zu den Veränderungen zur Staatlichen Anerkennung keine weiteren Hinweise. Sie ist als Thema eher am Rande mitgelaufen.

Das Thema Staatliche Anerkennung stand auch in den Folgejahren trotz einer intensiven Debatte auf einer Tagung im Jahr 1924 (vgl. Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt 1926) und trotz vielfältiger Änderungen (vgl. Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt 1930, S. 10) bis 1933 nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit; lediglich die Anpassung der Erlasse für die männlichen Wohlfahrtspfleger erzeugte Regelungsbedarf. Dieses Desinteresse stand indes in einem eklatanten Missverhältnis zu den internen Schwierigkeiten, die mit dem Probejahr verbunden waren. Es schien weniger der Qualifizierung zu dienen, sondern eher als ein arbeitsmarktpolitisches Regulativ mit fehlender tariflicher

Sicherheit zu wirken, wie die Untersuchung von Beutz (1930) zeigte. Parallel wurde ein soziales Referendariat eingefordert, mit dem Akademiker unterschiedlicher Provenienz auf die Spezifik der Wohlfahrtspflege orientiert werden sollten. Hier war die Erziehungswissenschaft durch Hermann Nohl noch mit im Boot (Jeserich 1929, Sp. 1059; vgl. auch Muthesius 1931, S. 592 m. w. N.).

In den Folgejahren 1933 bis 1945 wurde der gesamte Prozess der Verberuflichung unterbrochen und deformiert – in wissenschaftlicher wie berufspraktischer Hinsicht (vgl. detailliert Lange-Appel 1993, S. 175ff.; Amthor 2003, S. 400ff.).

2. Periode: 1945-1969

Die mit dem „Dritten Reich" verbundene Zäsur wurde eher durch eine rückwärtsgewandte Verlegenheitslösung überwunden. Denn das nach dem Krieg bestehende rechtliche Vakuum wurde „durch Rückgriff auf die preußische Prüfungsordnung von 1920 gefüllt; die sie konkretisierenden Richtlinien von 1930 durften bis in die Sechzigerjahre benutzt werden. Aber nicht nur die curriculare, sondern auch die organisatorische Ausgestaltung der Ausbildung knüpfte an die bereits zu Beginn der Weimarer Republik festgesetzten Bedingungen an: Der reguläre Kurs umfasste zwei Jahre, bevor die staatliche Anerkennung für den Fürsorgeberuf – der Begriff der Volkspflege wurde auf Grund seines unerwünschten ideologischen Gehalts 1945 fallen gelassen – ausgesprochen wurde" (Lange-Appel 1993, S. 219).

Die konkreten Schritte sahen folgendermaßen aus: 1951 wurde durch ein Arbeitstreffen der Konferenz der Wohlfahrtsschulen in Treysa versucht, eine einheitliche Gestalt der Ausbildung zu erreichen. Allerdings hatten die Treysaer Beschlüsse lediglich *Empfehlungscharakter*. In der Folge setzte eine völlig disparate Entwicklung der Ausbildungsstrukturen ein. Das heißt, die „gefaßten Beschlüsse führten in den folgenden Jahren zu so uneinheitlichen Änderungen der Ausbildungsordnungen, daß schließlich die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse gefährdet schien" (Nootbaar 1983, S. 297). Damit war durch die Treysaer Beschlüsse keine Vereinheitlichung der Ausbildung erreicht, lediglich die Staatliche Anerkennung wurde unhinterfragt weitergeführt.

Deshalb fand 1958 in Düsseldorf eine Länderkonferenz statt, an der alle maßgeblichen Akteure der Wohlfahrtspflege beteiligt waren (vgl. Lange-Appel 1993, S. 221f.) und in deren Folge der Entwurf einer einheitlichen Ausbildungs- und Prüfungsordnung stand. Wenngleich dieser Entwurf als landesrechtliche Regelung nur Nordrhein-Westfalen betraf, so war mit ihm zugleich die sich später erfüllende Hoffnung verbunden, „daraus *die Grundlinien und Konturen der künftigen deutschen Sozialarbeiterausbildung abzulesen und sie in Beziehung zu den Intentionen der Gründerinnen des Berufs zu setzen*" (Wollasch 1960, S. 257, Hervorhebung im Original). Zudem wurden die Sozial- und Wohlfahrtsschulen ab 1959 in „Höhere Fachschulen für Sozialarbeit" umbenannt, gleichzeitig erfolgte eine in der Berufspraxis schon gängige Vereinheit-

lichung der Berufsbezeichnung: „Sozialarbeiter“ (vgl. RdErl. vom 23.2.1959, § 11 Abs. 1; ferner Utermann 1963, S. 340).

Unter der Hand erfolgte eine weitere Änderung: Wurde mit dem Begriff des Probejahres im Erlass von 1920 noch die nachschulische Beschäftigung (Ausbildung) im Feld der praktischen sozialen Arbeit definiert, so wandelte sich das im § 6 des Runderlasses von 1959. Nach Ablauf des ersten Ausbildungsjahres sollte in einer Konferenz festgestellt werden, „ob die Studierenden nach den gezeigten Leistungen und ihrem sonstigen Verhalten zur Fortsetzung des Besuches der Höheren Fachschule für Sozialarbeit zugelassen werden.“ Die Staatliche Anerkennung fand eine detaillierte Regelung zum nunmehr „Berufspraktikum“ genannten nachschulischen Ausbildungsabschnitt in den § 19 bis 28, die in der Grundstruktur bis heute im Wesentlichen unverändert fortgelten: sechs Monate angeleitete Tätigkeit im Innendienst einer staatlichen oder kommunalen Behörde, sechs Monate sonstige Tätigkeit bei einem freien oder öffentlichen Träger (§ 19 Abs. 2 und 3). Abgeschlossen wird das Berufspraktikum mit einem Kolloquium (§ 22 Abs. 1). Danach kann die Verleihung der Staatlichen Anerkennung beantragt werden.

Die Klarheit der Regelungen kann jedoch nicht über die unverändert fortbestehenden Probleme hinwegtäuschen. Die finanziellen Unzulänglichkeiten bei der Absicherung während des Berufspraktikums, die bereits aus den 1920er Jahren bekannt waren (vgl. Beutz 1930), bestanden so auch in den 1950er Jahren.

> „Die augenblickliche Finanzlage wirkt sich für die junge Nachwuchskraft besonders ungünstig aus. Jede Stelle muß sparen, und sie tut es in erster Linie da, wo sie zunächst keine Verpflichtung sieht, an der Berufsanfängerin. Der einzige Ausweg aus diesem Dilemma war die Zwischenlösung der Einstellung als Praktikantin mit einem Unterhaltszuschuß von 120 DM brutto im Monat. Unter Berücksichtigung der langen Ausbildungszeit und der beruflichen Leistung, der diese Vergütung in keiner Weise entspricht, ist das unbefriedigend und sollte auf die Dauer nicht so bleiben.“ (Junk 1954, S. 123)

Mit der Verabschiedung des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG vom 5. Juli 1961) und des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG vom 11. August 1961) wurde ein zweiter Reformschritt in Angriff genommen, der für die weitere Entwicklung der beruflichen Sozialarbeit relevant wurde. Zur Erledigung der anstehenden sozialpädagogischen Aufgaben wurde hier jeweils das *Fachkräftegebot* normiert (§ 102 BSHG; § 16 Abs. 3 JWG) – die Staatliche Anerkennung findet in beiden Gesetzen keine Erwähnung. Hintergrund des expressis verbis eingeführten Fachkräftegebots war der eklatante Mangel an fachlich einschlägig qualifiziertem Personal, insbesondere in den Jugendämtern. Denn bezogen auf das Rechnungsjahr 1957/58 beschäftigten 63,5 Prozent aller Jugendämter weniger als die Hälfte Fachpersonal, fast ein Viertel (22 Prozent) aller Jugendämter verfügte sogar überhaupt kein Fachpersonal (vgl. Vogel 1960, S. 152). Dass es spezifischer Fachkompetenzen bedarf, um qualifiziert im Jugendamt arbei-

ten zu können, darauf hatte Heinz Schneider (1964) unter Bezug auf die Studie von Vogel hingewiesen. Er führte seinerzeit aus:

„Um die Fehlentwicklung des Erziehungsprozesses in ihren *Anfängen* zu erkennen, bedarf es nicht nur praktischer Erfahrung, sondern regelmäßig einer fundierten sozialpädagogischen Ausbildung. […] Ein Amt *ohne* Fachkräfte ist während seiner täglichen Arbeit für eine zwar nicht feststellbare, aber nicht zu leugnende Zahl von Kindern und Jugendlichen, die seiner Hilfe bedürfen, zwangsläufig blind." (Schneider 1964, S. 139, Hervorhebung im Original)

Er wendete sich damit gegen die bis dato praktizierte Grundannahme, dass mit Alltagswissen die schwierigen Fallkonstellationen angemessen zu bearbeiten seien, aber mehr noch weist er als Jurist auf ein damit verbundenes rechtsstaatliches Problem hin: „Dieser Zustand […] führt im Bereich der individuellen Erziehungshilfe zu einem faktischen Zusammenbruch rechtsstaatlicher Verwaltung […]" (Schneider 1964, S. 140). An beiden Problemlagen konnte der Gesetzgeber nicht länger vorbeisehen, Fachlichkeit und Rechtsstaatlichkeit waren (und sind) zwei Seiten derselben Medaille. Konsequenterweise finden sich dann auch später in den Nachfolgeregelungen, d. h. 1989 bei der Verabschiedung des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) in § 72 (Mitarbeiter, Fortbildung) sowie 2003 des SGB XII (Sozialhilfe) in § 6 (Fachkräfte) inhaltsgleiche Nachfolgeregelungen.

3. Periode: 1969-1999

Die durch die wirtschaftliche Prosperität der Nachkriegsjahre induzierte Europäisierung des Wirtschaftsraumes sorgte für Veränderungsnotwendigkeiten im Bereich der Bildungspolitik. Aus dem Umstand des niedrigeren Abschlussniveaus für deutsche Ingenieure gegenüber denen anderer Länder der Europäischen Wirtschaftszone (EWG) folgten die stärksten Impulse, eine entsprechende Qualifikation vorzuhalten: Das war die Geburtsstunde der Fachhochschulen. Gleichsam im Huckepackverfahren zogen die Höheren Fachschulen für Sozialarbeit mit und stiegen in den tertiären Bildungssektor auf.

Die sich damit vollziehende Akademisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – ab 1969 an Universitäten, ab 1971 an den neu gegründeten Fachhochschulen – zerreißt jedoch das einigende Band, das sich aus den gemeinsamen Aufgaben ergibt, wie seit den 1920er Jahren immer wieder beteuert wurde. Fachhochschulen und Universitäten finden nicht zusammen, es entsteht eine „gebrochene Zweistufigkeit" (Pfaffenberger 1993, S. 15). Dass die Institutionalisierung an zwei Orten durchaus sach- und gegenstandsangemessen sein könne (vgl. Tenorth 1994, S. 27), gerät völlig aus dem Blick.

Das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen bleibt in den Folgejahren konkurrent. Die Verleihung des Diplomabschlusses ab 1979 durch die Fachhochschulen wirkt hier nicht befriedend, sondern vergrößert eher das Abgrenzungsbedürfnis. Mit Freud lässt sich diese Situation des Abgrenzungsbedürfnisses

aufgrund allzu großer Nähe zur Kenntlichmachung der eigenen Identität als „Narzissmus der kleinen Differenz“ (Freud 1986, S. 243) charakterisieren:

„Man erkennt nun darin eine bequeme und relativ harmlose Befriedigung der Aggressionsneigung, durch die den Mitgliedern der Gemeinschaft das Zusammenhalten erleichtert wird.“ (Freud 1986, S. 243).

In diesem Zusammenhang gewinnt die Staatliche Anerkennung dann eine eigene Bedeutung, die bis zur Gegenwart fortwirkt. Während sie ab 1918 noch als Berufspraktikum im Sinne einer Bewährungszeit nach der theoretischen Ausbildung etabliert wurde und in den 1950er Jahren eine formale Ausgestaltung erfuhr, wird sie mit Blick auf die Etablierung der Fachhochschulen, an deren Abschlüsse sie in den Folgejahren ausschließlich gebunden war, bis heute historisch verklärt:

„Die 1971 eingeführte Staatliche Anerkennung war ein Teil des Wandels innerhalb der Ausbildung. […] In dieser Phase kam es innerhalb der Sozialen Arbeit zu heftigen Debatten darüber, ob der Abschluss der Hochschule (das Diplom) oder die Staatliche Anerkennung als zukünftiges Gütesiegel gelten solle. Das Diplom wurde der akademische Abschluss, die Staatliche Anerkennung bildete die Voraussetzung für die Zulassung zum Beruf.“ (Leinenbach et al. 2022, 86f.)

Weder wurde 1971 die Staatliche Anerkennung noch das Diplom eingeführt, auch die Frage nach einem Gütesiegel wurde seinerzeit nicht gestellt. Und nicht zuletzt wurde spätestens 1961 mit der Einführung des § 16 JWG und § 102 BSHG der (später: akademische) Abschluss – und nicht die Staatliche Anerkennung – als Berufszugang normiert: das *Fachkräftegebot*.

Schmitt (2007) weist in Bezug auf das Berufspraktikum darauf hin, dass mit dem Einrücken der Sozialarbeiterausbildung in den tertiären Bildungsbereich die Bundesländer zum Träger der Qualifikation wurden und die Kommunen und Wohlfahrtsverbände, die bis dato Träger der Höheren Fachschulen waren, ihre Gestaltungshoheit einbüßten. Das Berufspraktikum, an das die Staatliche Anerkennung gebunden wurde, ist für ihn Ausdruck einer „Resteinflussnahme auf die in der Ausbildung vermittelten und in der Rolle der Anstellungsträger später geforderten Kompetenzen des späteren Berufsnachwuchses“ (Schmitt 2007, S. 21f.).

4. Periode: 1999-2018

Mit dem Bologna-Prozess hat sich ab 1999 die Situation noch einmal verändert. Die Einführung des konsekutiven Studienaufbaus Bachelor/Master schuf die Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse, unabhängig vom Hochschultypus, an dem sie erworben wurden. Das bisherige Diplom einer Fachhochschule, das für den gehobenen Dienst qualifizierte, entspricht dem Bachelorabschluss (vgl. BT-Drs. 15/1445, S. 3, Frage 5), der Masterabschluss korrespondiert mit dem bisherigen Universitätsdiplom. Mit der Etablierung von Masterstudiengängen

an Fachhochschulen wurde folglich deren Gleichstellung mit Universitäten vorgenommen (vgl. u. a. Leinenbach et al. 2022, S. 104).

Das Thema Staatliche Anerkennung taucht dann mit der Umstellung der Studiengangstruktur als Regelungsbedarf erneut auf, diesmal auf der politischen Ebene bei der sachlich dafür zuständigen Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK). Auf ihrer Sitzung am 29. und 30. Mai 2008 hat sie beschlossen, „die staatliche Anerkennung als Reglementierung des Berufszugangs der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik beizubehalten" (JFMK 2008, S. 1, Zif. 1). Zur Begründung führt die JFMK dann weiter aus:

„Der staatlichen Anerkennung als Reglementierung des Berufszuganges von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen wird in der Fachöffentlichkeit weiterhin hohe Bedeutung beigemessen. Sie gilt als Gütesiegel, mit dem die Qualität der Ausbildung, insbesondere deren Praxisbezug und die Professionalität der Absolventinnen und Absolventen auch hinsichtlich der Ausübung hoheitlicher Aufgaben gewährleistet wird." (Ebd., S. 3)

Auch bei der JFMK taucht der Begriff des Gütesiegels auf, der jedoch inhaltlich nicht bestimmt wird. Es wird allerdings eher implizit durch den Verweis auf den Praxisbezug und die Professionalität von Absolventinnen und Absolventen von einer Ergebnisqualität ausgegangen. Auffällig ist dabei, dass weder empirische Belege hierfür angeführt werden, noch dass widersprechende empirische Befunde irritieren. Ungeklärt bleibt auch der Bezug auf sogenannte hoheitliche Tätigkeiten.

Mit ihrer Entscheidung hat die JFMK jedoch ein weiteres Problem heraufbeschworen, nämlich den Ausschluss der Zuerteilungsmöglichkeit einer Staatlichen Anerkennung für andere Studienabschlüsse. Die betrifft insbesondere die Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik, denen damit der Zugang zu sozialpädagogischen Arbeitsfeldern (insbesondere in *öffentlicher* Trägerschaft) verwehrt wird.

Die Entscheidung der JFMK widerspricht der Logik des Bologna-Prozesses. Gleichwertige (nicht aber identische) Leistungen und Abschlüsse sind gegenseitig anzuerkennen. Dies wird jedoch von vornherein mit Blick auf universitäre erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterabschlüsse mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik unterbunden. Vielmehr fixiert sie die Anerkennungsmöglichkeit an die Curricula der Fachhochschulen mit dem Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik:

„Die JFMK spricht sich dafür aus, dass auf der Grundlage des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit des Fachbereichtags vom 31. Mai 2006 für die Frage der stattlichen [sic!] Anerkennung die Prüfung erfolgt, ob der Studiengang die qualitativen Voraussetzungen dafür bietet, dass die Absolventinnen und Absolventen die fachlichen Anforderungen in der sozialen Praxis erfüllen. Dies sind:

- Bachelorabschluss in einem Studiengang der Sozialen Arbeit,

- ausgewiesene Kenntnisse der relevanten deutschen Rechtsgebiete mit exemplarischer Vertiefung auf Landesebene sowie der Erwerb administrativer Kompetenzen,
- angeleitete Praxistätigkeit in von der Hochschule bzw. der zuständigen Behörde anerkannten, fachlich ausgewiesenen Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Umfang von mindestens 100 Tagen und
- eine kritische Reflexion des in Hochschule und Praxisfeldern erworbenen Wissens unter den Bedingungen angeleiteter Praxis." (JFMK 2008, S. 1f.)

Jenseits des Hinweises, dass dieser Beschluss der JFMK nicht aus sich heraus verbindlich ist, weil die JFMK keine „‚gesetzgebende Gewalt' im Sinne des Art. 20 Abs. 2 Satz 2 GG" (VG Münster 2018, Rn. 48) darstellt, ist die Engführung der Anerkennungsvoraussetzungen auf einen (fachhochschulischen) Studiengang Soziale Arbeit sachlich nicht geboten, weil damit Äquivalenzmöglichkeiten von vornherein ausgeschlossen werden.

Die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat deshalb ein Gutachten in Auftrag gegeben, das die Frage der „Staatlichen Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit" (Wiesner et al. 2017) eingehend beleuchtet. Auch in diesem Gutachten wird deutlich herausgearbeitet, dass die Fixierung der Erteilungsmöglichkeit einer Staatlichen Anerkennung auf Studiengänge der Sozialen Arbeit bei gleichzeitigem Ausschluss erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik willkürlich erscheint (vgl. ebd., S. 39). Denn damit wird einerseits die Berufsfreiheit der potenziellen Absolventinnen und Absolventen sachgrundlos eingeschränkt. Andererseits wird über die Festschreibung des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit des Fachbereichstags (der im Wesentlichen von den Fachhochschulen gestellt wird) als Anspruchsvoraussetzung zur Erteilung einer Staatlichen Anerkennung indirekt (aber wirkungsvoll) in die Wissenschaftsfreiheit der an Universitäten lehrenden erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrenden (mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik) eingegriffen.

„Aus *verfassungsrechtlicher Sicht* ist bei den einzelnen landesrechtlichen Regelungen zur Anerkennung von Ausbildungsgängen zu prüfen, ob die damit verbundenen *(mittelbaren) Eingriffe in die Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 GG) und in die Berufsausübungsfreiheit (Art. 12 GG) für das angestrebte Regelungsziel, also die Qualifizierung der fachlichen Arbeit, geeignet und erforderlich sind*. Soweit landesrechtliche Regelungen über die staatliche Anerkennung sozialer Berufe explizit oder implizit nur auf Studiengänge der Sozialen Arbeit bezogen sind und erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit sozialpädagogischem Schwerpunkt (an Universitäten) ausnehmen, erscheint eine solche Engführung willkürlich und nicht mit dem Regelungsziel vereinbar." (Wiesner et al. 2017, S. 39, Hervorhebung im Original)

Nun besteht bei von interessierter Seite beauftragten Gutachten immer der Verdacht der Gefälligkeit gegenüber dem Auftraggeber. Der im Gutachten angesprochene Sachverhalt der willkürlich eingeschränkten Berufsausübungsfreiheit für erziehungswissenschaftliche Universitätsabsolventinnen und -absolventen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik ist im Folgejahr 2018 dem

sächsischen Oberverwaltungsgericht (OVG) in Bautzen zur Entscheidung vorgelegt worden. Hier hatte eine Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik die ihr mit Hinweis auf das Sächsische Sozialanerkennungsgesetz (SächsSozAnerkG) verweigerte Staatliche Anerkennung rechtlich angegriffen. Die Klage war erfolgreich und das Gericht in seiner Begründung unmissverständlich:

„Ein Ausschluss von universitären Abschlüssen von der Möglichkeit einer staatlichen Anerkennung entbehrt indes eines sachlichen Grundes. Es gibt bei der Bewertung von Hochschulabschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen keine belastbaren Unterschiede (mehr)." (OVG BZ, Rn. 29, ebenso Rn. 33)

Das OVG bringt auf diese Weise auch die Logik des Bologna-Prozesses wieder zur Geltung. Abschlussanerkennung ist keine Einbahnstraße zugunsten der Fachhochschulen gegenüber den Universitäten.

Gleichwohl wäre es denkbar, dass der Landesgesetzgeber universitäre Absolventinnen und Absolventen deshalb ausschließen wollte, weil sie nicht dieselben Qualifikationsmerkmale aufweisen wie Absolvierende der Fachhochschulen. Aber auch dieser Regelungsabsicht hat das Gericht einen Riegel vorgeschoben.

„Selbst wenn man davon ausgehen wollte, dass mit § 1 Abs. 1 SächsSozAnerkG Universitätsdiplome ausgeschlossen werden sollten, so lässt sich das angesichts der heute geltenden Rechtslage in Ansehung von Art. 12 Abs. 1, 3 Abs. 1 GG, Art. 28 Abs. 1, 18 Abs. 1 SächsVerf nicht oder jedenfalls nicht mehr verfassungsrechtlich halten." (OVG BZ. Rn. 24)

Mit dem Verweis auf Art. 12 GG macht das Gericht noch einmal den Verfassungsrang des Rechts der freien Berufsausübung für einschlägig und gleichwertig Qualifizierte deutlich. Der Verweis auf die Historie der Staatlichen Anerkennung ist dabei zwar ein erklärendes, aber kein begründendes Argument.

Zudem würde mit der Einschränkung der Verleihung der Staatlichen Anerkennung der Gleichheitsgrundsatz verletzt. Auch hier steht wieder ein verfassungsmäßiger Anspruch, zu dessen Einschränkung sehr hohe Hürden genommen werden müssten.

„Sie muss, auch wenn sie ‚nur' als Beschränkung der Berufsausübungsfreiheit zu verstehen wäre, jedenfalls vernünftigen Zwecken des Gemeinwohls dienen und darf den Berufstätigen nicht übermäßig oder unzumutbar treffen, muss also dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit genügen (vgl. BVerfG, Kammerbeschl. v. 7. März 2012 – 1 BvR 1209/11 –, juris m. w. N.) und darf insbesondere […] nicht gleichheitswidrig sein." (OVG BZ, Rn. 29)

Letztlich wäre mit einer landesrechtlich einfachen Gesetzgebung ein faktisches Berufsverbot für Universitätsabsolventinnen und -absolventen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik verbunden. Der Verweis auf den erwähnten Qualifikationsrahmen ist kein taugliches Argument, um die vom Gericht angesprochene Verhältnismäßigkeit zu wahren.

Der Freistaat Sachsen hat nun seinerseits versucht, das Urteil des OVG, das eine Berufung ausgeschlossen hat, anzugreifen. Das Bundesverwaltungsgericht ist dem Freistaat Sachsen in seiner Argumentation jedoch nicht gefolgt, sondern hat die Klage zurückgewiesen. Es hat noch einmal deutlich formuliert, dass die vom OVG Bautzen vorgenommene Interpretation, auch universitäre Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Studienabschlüsse in das Recht auf eine Staatlichen Anerkennung einzubeziehen, rechtlich geboten ist.

„Das Ergebnis einer verfassungskonformen Auslegung muss demnach nicht nur vom Wortlaut des Gesetzes gedeckt sein, sondern auch die prinzipielle Zielsetzung des Gesetzgebers wahren. Das gesetzgeberische Ziel darf nicht in einem wesentlichen Punkt verfehlt oder verfälscht werden." (BVerwG 2018, Rn. 16)

Genau dies hat aber der Landesgesetzgeber erkennbar entgegen der Intention des Bundesgesetzgebers gemacht.

Die bisherige Auslage der Staatlichen Anerkennung und die Beschränkung ihrer Verleihung auf Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften widerspricht der vom OVG Bautzen eingeforderten verfassungsrechtlichen Gleichheitsanforderung (inzwischen) eklatant. Um dies deutlich werden zu lassen, bedarf es eines Blicks auf das Jahr 1989, in dem das Kinder- und Jugendhilfegesetz verabschiedet wurde, dessen Artikel 1 das „Sozialgesetzbuch, Achtes Buch (VIII): Kinder- und Jugendhilfe" (BT-Drs. 11/5948, S. 8ff.) umfasst. Der Bundesgesetzgeber hatte bereits seinerzeit das Fachkräfte-Gebot im § 64 des Gesetzentwurfs verankert, der dann im Laufe des Gesetzgebungsverfahrens zum späteren § 72 SGB VIII wurde. Hier wird normiert, dass „Jugendämter und Landesjugendämter hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen" (BT-Drs. 11/5948, S. 22). Zur inhaltlichen Bestimmung dessen, was unter einer solchen Fachkraft zu verstehen ist bzw. welche formale Qualifikation sie aufweisen muss, um in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe hauptberuflich beschäftigt zu werden, dazu hat der Gesetzgeber eine entsprechende, nicht abschließende Aufzählung der einschlägigen Qualifikationen vorgelegt:

„Die Vorschrift enthält den Grundsatz der Verwendung von Fachkräften. Fachkräfte der Jugendhilfe sind vor allem Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Erzieher, Psychologen, Diplompädagogen, Heilpädagogen, Sonderschulpädagogen, Psychagogen, Jugendpsychiater, Psychotherapeuten und Pädiater." (BT-Drs. 11/5948, S. 97)

Im gesamten Gesetzentwurf und dem dann verabschiedeten SGB VIII sind ausschließlich (neben den unbestimmt belassenen Persönlichkeitsmerkmalen) *unterschiedliche* fachliche Qualifikationsmerkmale zur Erfüllung der Anerkennung als Fachkraft und damit als Zugangsvoraussetzung für die hauptamtliche

Beschäftigung ausgewiesen (siehe den Beitrag von Oelerich/Hengstenberg in diesem Heft).

Schluss

Im Thema Staatliche Anerkennung, das sich vordergründig allein als professionstheoretisches und professionspraktisches Problem darstellt, werden bei genauerer Betrachtung sehr unterschiedliche Herausforderungen und Konfliktlinien deutlich. Hier verbinden sich sowohl fachliche, fachpolitische als auch machttheoretische Positionen. Im vorliegenden Beitrag werden die unterschiedlichen Etappen und die mit ihnen verbundenen differenten Problemlagen herausgearbeitet. Inzwischen hat sich die Rechtsprechung weiterentwickelt und die bis dato bestehende prohibitive Wirkung einer Staatlichen Anerkennung zuungunsten universitärer erziehungswissenschaftlicher Absolventinnen und Absolventen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik im Grundsatz aufgebrochen. Damit ist allerdings nur ein erster Schritt getan, die weiteren Schritte werden in der einfachgesetzlichen Neuregelung landesspezifischer Regelungen liegen müssen, damit alte und inzwischen überkommene Regelungswirkungen, die mehr als 100 Jahre alt sind, an die Berufswirklichkeit professionalisierter Sozialarbeit/Sozialpädagogik angeschlossen werden. Auch wenn die entscheidende Hürde genommen zu sein scheint, so liegt doch noch ein langer Prozess vor einem erfolgreichen Abschluss.

Roland Merten, Prof. Dr., ist staatlich anerkannter Diplom-Sozialpädagoge (FH) und Diplom-Sozialarbeiter und leitet den Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Literatur

Amthor, Ralph Christian (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim, München: Juventa.

Beutz, Hans (1930): Die soziale Lage der Praktikanten in der Wohlfahrtspflege. In: Arbeiterwohlfahrt 5, 22, S. 685-687.

BT-Drs. 11/5948 (Deutscher Bundestag, Drucksache vom 01.12.89): Entwurf eines Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG). Bonn. https://dserver.bundestag.de/btd/11/059/1105948.pdf [Zugriff: 3. März 2022].

BT-Drs. 15/1445 (Deutscher Bundestag, Drucksache vom 21.07.2003): Beschäftigung von Absolventen mit dem Bachelor-Abschluss im öffentlichen Dienst des Bundes. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Christoph Georg Hartmann, Cornelia Pieper, Ulrike Flach, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 15/1392. Berlin. https://dserver.bundestag.de/btd/15/014/1501445.pdf [Zugriff: 3. März 2022].

Bundessozialhilfegesetz (BSHG). Vom 30. Juni 1961. In: Bundesgesetzblatt, 1961, Teil I, Nr. 46 vom 05.07.1961, S. 815-841. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl161s0815.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl161s0815.pdf%27%5D__1650445153515 [Zugriff: 20. April 2022].

BVerwG (2018): Bundesverwaltungsgericht, Beschluss vom 28. September 2018, Az.: BVerwG 6 B 142.18, OVG 2 A 698/16. https://www.bverwg.de/de/280918B6B142.18.0 [Zugriff: 3. März 2022].

Erlaß vom 22. Oktober 1920, betr. Staatliche Prüfung von Wohlfahrtspflegerinnen und Richtlinien über die Ausführung der Vorschriften – III P 660. In: Volkswohlfahrt 1, S. 355-359.

Freud, Sigmund (1986/1930): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud, Sigmund: Kulturtheoretische Schriften. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 191-270.

Jeserich, Kurt (1929): Das soziale Referendariat. In: Soziale Praxis 38, 43, Sp. 1058-1060.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/Beschluss_Staatl_Anerkennung_2008.pdf [Zugriff: 2. März 2022.

Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG). Bekanntmachung der Neufassung des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt. Vom 11. August 1961. In: Bundesgesetzblatt, 1961, Teil I, Nr. 64 vom 16.08.1961, S. 1205-1219. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//*%5B@attr_id=%27bgbl161s1205.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl161s1205.pdf%27%5D__1650444391540. [Zugriff: 20. April 2022].

Junk, Margarete (1954): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Entwicklung und Stand. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 101, S. 120-124.

Lange-Appel, U., 1993: Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit. Frankfurt am Main: Lang.

Leinenbach, Michael/Nodes, Wilfried/Simon, Titus (2022): Soziale Arbeit in der Spaltung. Studium und Beruf der Sozialen Arbeit in der zweiten Dekade nach Bologna. Weinheim, München: Beltz.

Muthesius, Hans (1931): Zur Entwicklung des sozialen Ausbildungsproblems im Jahre 1930. In: Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege 6, 10, S. 590-592.

Nootbaar, Hans (1983): Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Bundesrepublik 1949-1962. In: Landwehr, Rolf/Baron, Rüdeger (Hrsg.): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz, S. 251-299.

OVG Bautzen (2018): Sächsisches Oberverwaltungsgericht, Urteil vom 27. April 2018, Az.: 2 A 698/16, 5 K 715/12. https://www.justiz.sachsen.de/ovgentschweb/documents/16A698.pdf [Zugriff: 2. März 2022].

Pfaffenberger, Hans (1993): Plädoyer zur Errichtung eines wissenschaftlichen Studiengangs Sozialwesen. In: Caritas 94, S. 156-165.

Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt (Hrsg.) (1926): Grundsätzliche Fragen zur Ausgestaltung der staatlich anerkannten Wohlfahrtsschulen. Eine Sammlung von Vorträgen. Berlin.

Preußisches Ministerium für Volkswohlfahrt (Hrsg.), 1930: Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen. Berlin: Carl Heymanns.

RdErl. vom 23.3.1959 [Runderlass des Arbeits- und Sozialministers vom 23.3.1958 – IV B 4 – 6910]: Ausbildung, Prüfung und staatliche Anerkennung von Sozialarbeitern (Wohlfahrtspflegerinnen und Wohlfahrtspflegern. In: Ministerialblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, Nr. 34.

Salomon, Alice (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin: Heymann.

Schmitt, Christof (2007): Praxisorientierung, staatliche Anerkennung, Berufspraktikum. Auslaufmodelle oder Elemente der Qualitätssicherung in Ausbildungszusammenhängen der Sozialarbeit im Zeichen von Bologna. Berlin: Lehmanns Media.

Schneider, Heinz (1964): Die öffentliche Jugendhilfe zwischen Eingriff und Verwaltung. Eine juristisch-sozialpädagogische Analyse der Aufgaben des Jugendamts und ihrer gesetzlichen Regelung. Berlin: Luchterhand.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaften. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München: Juventa, S. 15-28.

Utermann, Kurt (1963): Sozialerzieherausbildung im Rahmen der sozialen Arbeit. In: Bornemann, Ernst/Mann-Tiechler, Gustav v. (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung. Band 1: Grundlegung der Sozialerziehung. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 338-349.

VG Münster (2018): Verwaltungsgericht Münster, Urteil vom 08.10.2018, Az.: 4 K 101/17.

Vogel, Martin Rudolf (1960): Das Jugendamt im gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang. Ein Forschungsbericht. Berlin: Luchterhand.

Vorschriften über die staatliche Prüfung von Fürsorgerinnen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1918, 11, S. 622-633.

Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2017): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 1. März 2022].

Wollasch, Hans (1960): Zur staatlichen Neufassung des sozialen Schulwesens. In: Achinger, Hans et al. (Hrsg.): Neue Wege der Fürsorge. Rechtsgrundlagen, Arbeitsformen und Lebensbilder. Eine Festgabe für Herrn Professor Dr. Hans Muthesius zum 75. Geburtstag. Köln u. a.: Carl Heymanns Verlag, S. 257-281.

Zur Debatte um die Staatliche Anerkennung von Studiengängen der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Profil[1]

Mischa Engelbracht, Alexandra Klein & Martina Richter

Die Frage der Staatlichen Anerkennung erfährt in jüngerer Zeit im Kontext universitärer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit sozialpädagogischem Profil eine kaum vorhersehbare Bedeutung. Den Ausschlag für diese Aufmerksamkeit ergibt sich aus einer Schließung im Zugang zu pädagogischen Tätigkeitsfeldern, die sich aus einer auch rechtlich regulierten Vergabepraxis der Staatlichen Anerkennung entwickelt und in neuerer Zeit eine bemerkenswerte Wirkmächtigkeit entfaltet. Bei der Staatlichen Anerkennung handelt es sich zunächst einmal um einen „geschützten Titel" (Europäische Kommission 2022), ohne dass damit fachspezifische Konkretisierungen einer Tätigkeit im pädagogischen Feld einhergehen.[2] Dennoch entwickelt sich die Staatliche Anerkennung zu einer relevanten Größe in der Berufseinmündung von Absolventinnen und Absolventen. Mit der Staatlichen Anerkennung verknüpfen sich bei näherer Betrachtung weiterführende Fragen, die sich erst durch hochschulpolitische und berufspolitische Zusammenhänge klären lassen und die für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik auch in ihrer disziplin- und professionspolitischen Verortung systematischer als bislang zu bearbeiten sind.

Entwicklung einer Staatlichen Anerkennung in Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik und ihre Realisierung

Mit der Akademisierung pädagogischer Studiengänge in den 1970er Jahren wurde die Staatliche Anerkennung an Fachhochschulen bzw. Gesamthochschulen realisiert, während sich mit dem universitären Studiengang der Diplom-Pädagogik ein Abschluss (auch) ohne Staatliche Anerkennung etablierte und eine breite Zustimmung in der beruflichen Fachpraxis erfuhr (Krüger et al. 2003, siehe auch Merten in diesem Heft). Die Staatliche Anerkennung wurde mit dem Einzug der Bologna-Reform im bundesdeutschen Hochschulwesen auf den Prüfstand ge-

1 Der Beitrag bezieht sich auf inhaltliche Diskussionen, die im Zuge der AG Staatliche Anerkennung in der DGfE-Kommission Sozialpädagogik geführt wurden. Ein besonderer Dank gilt Johanna-Luise Dörr, Roland Merten, Lutz Peters, Benedikt Sturzenhecker und Christine Wiezorek.

2 Zur Reglementierung des Berufszugangs über das das Fachkräftegebot (§72 SGB VIII), vgl. Oelerich/Hengstenberg sowie Merten in diesen Band.

stellt. In einem Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) aus dem Jahr 2008 wurde sie im Zuge der Umstellung auf Bachelor und Master beibehalten und als „Gütesiegel" fachlicher Qualifizierung verhandelt (vgl. im Überblick Mangold 2017; siehe auch Bauer/Neumann/Wiezorek in diesem Heft). Dieser Beschluss der JFMK gilt als Voraussetzung für eine im Weiteren erfolgte landesrechtliche Ausgestaltung der Vergabe einer Staatlichen Anerkennung. Die Ministerien sprechen sich dafür aus, dass

- ein „Bachelorabschluss in einem Studiengang der Sozialen Arbeit,
- ausgewiesene Kenntnisse der relevanten deutschen Rechtsgebiete mit exemplarischer Vertiefung auf Landesebene sowie der Erwerb administrativer Kompetenzen,
- angeleitete Praxistätigkeit in von der Hochschule bzw. der zuständigen Behörde anerkannten, fachlich ausgewiesenen Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Umfang von mindestens 100 Tagen und
- eine kritische Reflexion des in Hochschule und Praxisfeldern erworbenen Wissens unter den Bedingungen angeleiteter Praxis" (JFMK 2008, S. 2) Voraussetzungen für die Vergabe der Staatlichen Anerkennung sind.

Mit der Staatlichen Anerkennung verbindet sich zunächst einmal lediglich das Recht auf die Führung einer spezifischen Berufsbezeichnung. Diese wird geführt als „staatlich anerkannte Sozialpädagogin"/„staatlich anerkannter Sozialpädagoge" oder „staatlich anerkannte Sozialarbeiterin"/„staatlich anerkannter Sozialarbeiter". In einigen Fällen verleihen Hochschulen, wie die ehemalige Gesamthochschule und heutige Universität Kassel, eine Doppelbezeichnung (§ 1 Abs. 1 Sozialberufeanerkennungsgesetz Hessen). Anders als bei verkammerten Berufen (wie etwa bei Ärztinnen und Ärzten) besteht innerhalb der Sozialen Arbeit kein Tätigkeitsvorbehalt für spezifische Berufsbezeichnungen (vgl. Europäische Kommission 2022; Wiesner et al. 2018). Auch wenn es keinen juristisch bindenden Tätigkeitsvorbehalt gibt, haben sich jedoch faktische Schließungen im Arbeitsmarkt entwickelt, welche einerseits auf die jeweilig zu leistende Ausdeutung und Ausgestaltung des Fachkräftegebotes entsprechend § 72 SGB VIII zurückgehen, andererseits auf die Erwartungshaltung einer praxisnahen Qualifikation von Studierenden. Mit der Staatlichen Anerkennung verbindet sich (vermeintlich) beides: Sie scheint als Ausweis von Fachlichkeit und fachlichen Standards zu gelten und für ausgewiesene berufspraktische Kenntnisse zu stehen. Inwieweit dieser Anspruch allein an die Vergabe des Zertifikats „Staatliche Anerkennung" geheftet werden kann, ist indes mehr als fraglich. Denn die Praxis der Vergabe einer Staatlichen Anerkennung und ihrer Ausgestaltung erweisen sich – trotz aller Formalisierung – als divers. Dass Fachkräftegebot und Staatliche Anerkennung in aktuellen Debatten vielfach nahezu deckungsgleich verhandelt werden, ist vor dem Hintergrund ungleicher Maßstäbe zweifelhaft.

Der Erwerb der Staatlichen Anerkennung vollzieht sich entlang zweier Modelle, die im Fokus gegenwärtiger Debatten stehen. Während das sogenannte einphasige Modell die geforderten Praxiszeiten in das Studium integriert, wird demgegenüber im zweiphasigen Modell ein Berufsanerkennungs(halb)jahr im Anschluss an ein Bachelorstudium realisiert.[3] Letzteres wird unter einer Perspektive des Berufseinstiegs von Novizinnen und Novizen in die Fachpraxis diskutiert und steht damit im Fokus der Gestaltung des Übergangs vom Studium in die Handlungsfelder, etwa der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Bondarowicz-Kaesling/Polutta 2017). Das Berufsanerkennungs(halb)jahr für Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss wird dabei zwiespältig diskutiert. Während es einerseits in dem bisherigen Format als Form prekärer Beschäftigung von Absolventinnen und Absolventen mit einem abgeschlossenen Bachelorabschluss angesehen wird, die zumeist als ‚Praktikantinnen und Praktikanten' in Vollzeit ohne eine angemessene Vergütung tätig sind, wird es andererseits als (notwendige) fachlich begleitete Berufseinmündung im Sinne einer angemessenen Theorie-Praxis-Verzahnung konzipiert (vgl. Mangold 2017). Generell muss dazuhin kritisch in den Blick genommen werden, dass in der Debatte um die Staatliche Anerkennung der Bachelorabschluss, insbesondere aufgrund tarifvertraglicher Bestimmungen, implizit als Regelabschluss für weite Bereiche im Spektrum pädagogischer Handlungsfelder begünstigt wird. Das steht einer Perspektive gegenüber, die den Masterabschluss als Reaktion auf die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte als adäquaten Abschluss platziert.

Bundeslandspezifische Vergabepraxis und Neuerungen in der Rechtsprechung

Die Staatliche Anerkennung wird je nach Bundesländern verschieden realisiert. Wobei das unterschiedlich verhandelte Wissen über die Bedeutung von Abschluss und Staatlicher Anerkennung gerade mit Blick auf die Berufsfreiheit und den Wechsel von pädagogischen Fachkräften zwischen den Bundesländern immer wieder zu Problemen und Schließungsprozessen des Arbeitsmarktes führt, was sich exemplarisch an folgenden Aspekten nachzeichnen lässt.

- So hat eine Absolventin der niedersächsischen Universität Vechta nach erfolgreichem Bachelorabschluss, aber vor dem Erwerb der Staatlichen Anerkennung keine Möglichkeit, nach einem Umzug etwa nach Bayern trotz eines erfolgreichen einschlägigen Studiums das Recht zu erwerben, eine entsprechende Berufsbezeichnung zu führen.

3 Bemerkenswert ist, dass das politische Argument der schnelleren Qualifikation von Fachkräften hier nur bedingt zieht. Ein Bachelorabschluss nach sieben Semester mit integrierter 100-tägiger Praxisphase ist, je nach Perspektive, entweder identische schnell oder langsamer als ein Abschluss nach sechs Semester mit anschließender 100-tägiger Praxisphase.

- So kann es vorkommen, dass sich auf Veranstaltungen ehemalige Kommilitoninnen und Kommilitonen treffen, von denen einer beim Jugendamt in der Entgeltgruppe S14 tätig ist, eine andere unter Verweis auf die nicht vorhandene Staatlichen Anerkennung für die gleiche Tätigkeit aber lediglich als S12 eingruppiert ist und einer dritten mit gleicher Begründung im Vorstellungsgespräch eine Einstellung verwehrt wurde.
- Schließlich finden sich Fälle, in denen bereits langjährig in der Kinder- und Jugendhilfe tätige pädagogische Fachkräfte von einem Träger nicht zu einem anderen Träger oder in ein anderes Bundesland wechseln können, da ihr Abschluss hier vermeintlich nicht ausreicht.

Diese und ähnliche Problemstellungen haben sowohl zu unterschiedlichen fachdisziplinären Aktivitäten wie etwa der juristischen Expertise von Wiesner et al. 2018, aber auch zu höchstrichterlichen Klärungsbemühungen geführt. Spätestens nach dem Urteil des Oberverwaltungsgerichts Bautzen sowie dem Beschluss des Bundesverwaltungsgerichts Leipzig hat sich ein deutlicher Aktualisierungsbedarf für die gesetzlichen Regelungen zur Vergabe einer Staatlichen Anerkennung ergeben. Immerhin stellt das Bundesverwaltungsgericht fest:

„In der höchstrichterlichen Rechtsprechung ist geklärt, dass Zugangsmöglichkeiten zu einem Beruf tatsächlich und rechtlich möglichst offenzuhalten und Zugangshindernisse nur insoweit zu errichten sind, wie es durch ein im Lichte des Art. 12 Abs. 1 GG hinreichend gewichtiges öffentliches Interesse geboten ist." (BVerwG, Beschluss vom 28. Sep. 2018, 6 B 142.182018, Rn. 8)[4]

Erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit einem sozialpädagogischen Schwerpunkt können somit nicht von der Staatlichen Anerkennung ausgeschlossen werden, da sie für die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit qualifizieren. Ob es sich hierbei um einen Bachelor- oder Masterabschluss handelt, darf vor dem Hintergrund des Lebenslagen Lernens sowie der Freiheit der Lehre, wann welche Inhalte in welcher Form im Studium angeboten werden, keine Relevanz mehr spielen. Es liegt im ureigenen Recht der Hochschulen, die jeweiligen Curricula zu konzipieren und zu entscheiden, ob ein Modul wie eine „Vertiefung in die Sozialpädagogik" im fünften Fachsemester (Bachelor) oder siebten Fachsemester (Master) angeboten wird. Ferner gibt es seit der Bologna-Reform keine belastbaren Unterschiede mehr zwischen der Wertigkeit der Studiengänge von Fachhochschulen oder Universitäten (ebd.; OVG Bautzen, Urteil vom 27. April 2018, justiz.sachsen, 2 A 698/16, Rn. 29; KMK 2010), sodass auch dieses Argument nicht länger trägt.

Insbesondere beim Übergang zwischen Universitäten und einer Tätigkeit im Praxisfeld kommt es zu Problemen aufgrund eines vermeintlichen Fehlens einer Staatlichen Anerkennung. Dies, obwohl zur Erfüllung des Fachkräftegebotes für den Bereich der erlaubnispflichtigen Einrichtungen (vgl. BAG LJA

4 ECLI:DE:BVerwG:2018:280918B6B142.18.0

2017) Jugendämter in ihrer Funktion als Aufsichtsbehörde den Beschluss der Arbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter von 2019 umsetzen. Demnach sind insgesamt 120 ECTS an fachspezifischem Studium notwendig, in welchem Kompetenzen in den folgenden Bereichen erworben werden müssen:

1. Grundlagenwissen Soziale Arbeit/Sozialpädagogik & Erziehung/Bildung
2. Institutionelle Kenntnisse (etwa zu den Handlungsfeldern, der Kinder- und Jugendhilfe)
3. adressatenbezogenes Wissen
4. Kontextwissen
5. Professionelles Handeln
6. Reflexion (Oelerich/Kunhenn 2015, S. 17).

Kompetenzen, die in vielen erziehungswissenschaftlichen (Hauptfach-)Studiengängen mit sozialpädagogischem Profil auch im erforderlichen Umfang erworben werden können.

Fazit: Zur Perspektive einer Staatlichen Anerkennung von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit sozialpädagogischem Profil

Hinter der Zertifizierung mittels einer staatlichen Anerkennung steht heute zumeist ein Bestreben nach einer Festlegung von Mindeststandards, grundlegenden Wissensbeständen und einer berufspraktischen bzw. -qualifizierenden Tätigkeit im Studium. Die Staatliche Anerkennung kann dabei als ein mögliches professionspolitisches Instrument der Qualitätssicherung gelten. Aus der historisch gewachsenen Bedeutung, welche der Staatlichen Anerkennung für die Profession zukommt, könnte argumentiert werden, dass sie sich mitunter als ‚Marke' für sozialpädagogische Professionalität entwickelt hat. Die Staatliche Anerkennung scheint also gleich mehrere Funktionen, die für Politik und Anstellungsträger offensichtlich wichtig sind, zu erfüllen und reagiert möglicherweise auf verschiedene Kritiken und Anforderungen: Mit der staatlichen Anerkennung wird einerseits auf eine Diversifizierung von Studiengängen reagiert. Wobei die Staatliche Anerkennung mit Blick auf (sozial-)pädagogische Inhalte dann zu garantieren hätte, dass entsprechende Kompetenzen erworben wurden. Aber auch konkrete Diskurse, etwa zum Kinderschutz, scheinen in jüngerer Zeit die Erwartung an bestimmte Inhalte (auch rechtlich) zu verschärfen, und auch hier scheint die Staatliche Anerkennung als (vermeintlicher) ‚Garant' zu fungieren, Qualifizierungsstandards zu setzen. Andererseits wird dabei übersehen wird, dass in der bisherigen Vergabepraxis Ausschlüsse produziert werden, die insbesondere Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit sozialpädagogischem Profil betreffen. Der politische Wille, nur qualifizierte pädagogische Fachkräfte mit Kin-

dern und Jugendlichen arbeiten zu lassen, ist sicherlich unstrittig und dass die Träger für die Einstellung ihrer Fachkräfte die Verantwortung haben und die Jugendämter über die Arbeit der Träger wachen, ebenso (vgl. hierzu AGJ 2014; AGJ 2015). Die Staatliche Anerkennung in ihrer Funktion als Garant für Fachlichkeit zu fassen, scheint gleichwohl fraglich.

Mischa Engelbracht, Dr., ist Akademischer Rat an der Universität Erfurt und Vertretungsprofessor für Sozialpädagogik und ihre Didaktik an der Bergischen Universität Wuppertal.

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

Martina Richter, Prof. Dr., ist Professorin für Schule und Jugendhilfe an der Universität Duisburg-Essen.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2014): Fachkräftegebot und Fachkräftegewinnung vor dem Hintergrund der Aufgaben- und Angebotsvielfalt in der Kinder- und Jugendhilfe. https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/Fachkraeftegebot.pdf [Zugriff: 13. Mai 2020].

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2015): Die Kooperation der Lernorte stärken! Auf gemeinsame Mindeststandards verständigen! – Der Praxisbezug und dessen Bedeutung für die staatliche Anerkennung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Diskussionspapier_Praxisbezug_Studieng%C3%A4nge_Soziale_Arbeit.pdf [16. Oktober 2020].

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAG LJA) (2017): Das Fachkräftegebot in erlaubnispflichtigen teilstationären und stationären Einrichtungen. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/hilfen_zur_erziehung_1/aufsicht__ber_station_re_einrichtungen/par45_sgb_viii/02122_Das_Fachkraeftegebot_in_betriebserlaubnispflichtigen_EinrichtungenNeu.pdf [Zugriff: 13. Mai 2020].

Bondarowicz-Kaesling, Michaela/Polutta, Andreas (2017): „Professionsnovizen“ im Jugendamt. Prozesse des Berufseinstiegs in die Soziale Arbeit. In: Sozial Extra 41, 6, S. 33-39. https://doi.org/10.1007/s12054-017-0105-9.

Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) (2018): Beschluss vom 28. September 2018, Az.: BVerwG 6 B 142.18, OVG 2 A 698/16. https://www.bverwg.de/de/280918B6B142.18.0 [Zugriff: 3. März 2022].

Europäische Kommission (2022): Datenbank reglementierter Berufe. https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=regprof&id_regprof=2376 [Zugriff: 23. März 2022].

Jugendministerkonferenz (JFMK) (2008): Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin: Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html [Zugriff: 13. Mai 2020].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 13. Mai 2020].

Kommission Sozialpädagogik (2019): Stellungnahme des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE zum Urteil des OVG Bautzen zu Fragen der staatlichen Anerkennung von Universitätsabsolvent*innen sozialpädagogischer Studiengänge. https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/stellungnahmen.html [Zugriff: 13. Mai 2020].

Krüger Heinz-Herman/Rauschenbach Thomas/Fuchs-Rechling Kerstin/Grunert Cathleen/Huber Andreas/Kleifgen Beate/Rostampour Parviz/Seeling Cia/Züchner Ivo (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München: Juventa.

Mangold, Katharina (2017): Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter_in/Sozialpädagog_in. Notwendiges Gütesiegel oder überholte Sparmaßnahme? In: Sozial Extra 41, 6, S. 42-46. https://doi.org/10.1007/s12054-017-0098-4.

Oelerich, Gertrud/Kunhenn, Jacqueline (2015): Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung. https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Oelerich__Kunhenn_Fachkraefte_in_erz._Hilfen_2016.pdf [Zugriff: 13. Mai 2020].

OVG Bautzen, 2018: Sächsisches Oberverwaltungsgericht, Urteil vom 27. April 2018, Az.: 2 A 698/16, 5 K 715/12. https://www.justiz.sachsen.de/ovgentschweb/documents/16A698.pdf [Zugriff: 2. März 2022].

Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2018): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 13. Mai 2020].

Staatliche Anerkennung auf Abwegen

Über die Bedeutung der Erziehungswissenschaft und deren Marginalisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Petra Bauer, Sascha Neumann & Christine Wiezorek

Die Staatliche Anerkennung für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik reglementiert den Zugang zum beruflichen Feld der Sozialen Arbeit und gilt in der Fachöffentlichkeit als ein Instrument, mit dem gewisse Standards in der Hochschulausbildung (Rechtskenntnisse, längere Praxisphase) und die Fachlichkeit von Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit sichergestellt werden können und sollen (vgl. JFMK 2008). Bescheinigt wird die Staatliche Anerkennung nach einem entsprechenden Studium (einphasiges Modell) oder nach dem Absolvieren eines fachpraktischen Anerkennungsjahrs (zweiphasiges Modell). Bisher wird noch für wenig universitäre erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Studiengänge die Staatliche Anerkennung verliehen. Allerdings hat die Auseinandersetzung mit der Staatlichen Anerkennung in den letzten Jahren gerade aus Sicht der für erziehungswissenschaftliche Studiengänge Verantwortlichen eine enorme Bedeutung bekommen (Kommission Sozialpädagogik 2015, 2019; DGfE 2022, siehe in diesem Heft). Denn in Folge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Modularisierung der Studiengänge lassen sich für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge unerwartete berufsbezogene Schließungsprozesse im Feld der Sozialen Arbeit verzeichnen. Sie werden zum Teil als Bewerbende mit dem Verweis auf Staatliche Anerkennung entweder nicht eingestellt oder tariflich niedriger eingestuft als Absolventinnen und Absolventen, die eine Staatliche Anerkennung vorweisen können. Dies fordert Lehrende und Verantwortliche erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu Positionierungen heraus. Ein zentrales Referenzkriterium hierfür ist die Frage des Berufszugangs und der durch die jeweiligen Qualifikationen erworbenen Berufsfähigkeit. So besteht eine Möglichkeit darin, Berufsfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Absolventinnen und Absolventen dadurch zu sichern, dass auch für erziehungswissenschaftliche (universitäre) Studiengänge die Vergabe der Staatlichen Anerkennung durchgesetzt wird. Eine Alternative könnte sein, dass das berufsbezogene (hier: sozialpädagogische) Profil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und die damit erworbenen Kompetenzen fach- und berufspolitisch und damit auch gegenüber den Entscheidenden in der Fachpraxis deutlich geschärft wird. Damit könnte beispielsweise auch darauf hingearbeitet werden, die Passung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zum Anforderungsprofil Sozialer Arbeit und insbesondere

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.04

zum Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe prominenter zu machen (Oelerich/Kunhenn 2015; Wiesner et al. 2017).

Charakteristisch für die Debatte um die Staatliche Anerkennung ist, dass sich hier – gleichsam unbemerkt – ausbildungs- bzw. fachpolitische sowie hochschul- und disziplinpolitische Entwicklungen, Motive und Kontroversen verschränken. In ausbildungs- und fachpolitischer Hinsicht stellt sich die Frage, welche Studieninhalte und -abschlüsse in angemessener Weise und hinreichend verlässlich für eine Berufstätigkeit in den diversen Feldern der Sozialen Arbeit qualifizieren. In hochschulpolitischer Perspektive geht es nicht zuletzt um den Stellenwert der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen, das heißt um das Verhältnis von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten. In disziplinpolitischer Sicht steht die seit Langem schwelende Frage der disziplinären Eigenständigkeit einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit (z. B. im Sinne einer Sozialarbeitswissenschaft; vgl. etwa Erath 2006) und die Abgrenzung gegenüber den sogenannten ‚Bezugswissenschaften' auf dem Spiel, zu denen neben anderen auch die Erziehungswissenschaft gezählt wird.

Es geht bei der Debatte um die Staatliche Anerkennung also um mehr als lediglich um die ‚Staatliche Anerkennung'. Eine Nebenfolge dieser Gemengelage ist, dass das Kind gleichsam dort mit dem Bade ausgeschüttet wird, wo bestimmte Studiengänge bzw. deren Absolventinnen und Absolventen von der Staatlichen Anerkennung und damit von bestimmten Bereichen des Arbeitsmarktes in der Sozialen Arbeit ausgeschlossen werden, obwohl das Studium eigentlich fachlich einschlägige Qualifikationen für den Bereich der Sozialen Arbeit vermittelt. Momentan betrifft dies vor allem Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen aus dem universitär erziehungswissenschaftlichen Kontext mit einem Schwerpunkt in Sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik.

Dies ist für die betroffenen Absolventinnen und Absolventen berufsbiographisch einschneidend. Angesichts des aktuell eklatanten Fachkräftemangels in der Sozialen Arbeit (KOFA 2021) ist dieser Umstand zudem arbeitsmarktpolitisch höchst fragwürdig. Nicht zuletzt ist der Ausschluss der besagten Studiengänge und ihrer Absolventinnen und Absolventen aber auch, so die Argumentation in diesem Beitrag, systematisch wie fachlich und ausbildungspolitisch unangemessen. Diese Position erörtern wir im Rahmen dieses Beitrags entlang dreier verschiedener Argumentationspfade: *erstens* anhand einer knappen historisch-systematischen Einordnung zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit; *zweitens* anhand der Darstellung der kurzen, aber erfolgreichen Geschichte des inzwischen ausgelaufenen Diplom-Pädagogik-Studiengangs als etablierten Ausbildungsstrang für Berufstätigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit; *drittens* anhand der aktuellen Marginalisierungstendenzen erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Inhalte und Perspektiven in Folge des bezüglich der staatlichen Anerkennung von Studienabschlüssen im Bereich der Sozialen Arbeit einflussreichen Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (QRSozArb). Abschließend wird

die Relevanz der staatlichen Anerkennung vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen erneut einer Bewertung unterzogen.

Soziale Arbeit im erziehungswissenschaftlichen Kontext: Sozialpädagogik

Zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit gibt es – historisch betrachtet – vielfältige Verbindungen (vgl. Krüger 2012). In Abhängigkeit davon, welchen Bereich bzw. Kontext man in den Blick nimmt – sei es Forschung, Theoriebildung, Ausbildung oder die jeweils zugeordneten Arbeitsfelder – fällt diese Verbindung mal stärker oder mal schwächer aus. Historisch unbestreitbar ist jedoch, dass sich im Zuge dieser „Kooperation", auch wenn sie sich vielfach auf „getrennten Wegen" (ebd., S. 325) ereignete, mit der Sozialpädagogik im Kontext der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft seit den 1920er und 1930er Jahren eine eigenständige akademisierte Teildisziplin herausgebildet hat, die in der Folge einen wesentlichen Beitrag zur Verwissenschaftlichung der Sozialen Arbeit leistete. [1]

Zwar hat sich inzwischen aus vorwiegend professionsgeschichtlichen und -politischen Gründen (vgl. Hering/Münchmeier 2012, S. 114) die Bezeichnung Soziale Arbeit als ein auch international anschlussfähiger Oberbegriff durchgesetzt, unter dem dann meist auch die Sozialpädagogik subsumiert wird. Jedoch ändert dies nichts daran, dass die Sozialpädagogik bis heute zu den wichtigsten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gehört, was z. B. an der regen Nachfrage sozialpädagogischer Studieninhalte bei Studierenden deutlich wird. Auch hat die Sozialpädagogik – insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren – die sozialwissenschaftliche Modernisierung der Erziehungswissenschaft entscheidend vorangetrieben (Neumann 2008, S. 191ff.). Nicht zuletzt deshalb geht ihre Bedeutung im Kontext der Erziehungswissenschaft auch über die einer bloßen ‚Bereichspädagogik' (etwa für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe) hinaus. Zugleich wird daran deutlich, dass die Erziehungswissenschaft für die Sozialpädagogik und damit letztlich auch für die Soziale Arbeit mehr ist als lediglich eine ‚Bezugswissenschaft'.

Die enge Verbindung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit, wie sie an der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Sozialpädagogik er-

1 Anschaulich belegen lässt sich dies nicht zuletzt am Beispiel der Genese und Geschichte der Theoriediskussion in der Sozialen Arbeit: Die ersten kanonischen, sich selbst als theoretisch ausweisenden Schriften zur Sozialen Arbeit entstanden Ende des 19. Jahrhunderts im Kontext von Paul Natorps Bemühungen, die Sozialpädagogik als Wissenschaft von „den sozialen Bedingungen der Bildung" und den „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" zu begründen, auch wenn dies noch weit vor ihrer akademischen Etablierung als Teildisziplin der Pädagogik in den 1920er Jahren und 1930er Jahren geschah (vgl. Sandermann/Neumann 2018, S. 58).

kennbar wird, ist indes nicht einfach nur eine Folge einer disziplinpolitisch motivierten Vereinnahmungsstrategie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1920er Jahren, sondern hat auch inhaltliche Gründe. Diese verweisen letztlich auf den Entstehungszusammenhang von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik im Kontext der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts. Seit seinem Aufkommen in den 1840er Jahren bei Karl Mager und Wilhelm Diesterweg steht der Ausdruck Sozialpädagogik für die Einsicht, dass die Soziale Frage und die damit einhergehenden Folgen und Probleme gesellschaftlicher Desintegration auch eine pädagogische Herausforderung darstellen und entsprechend pädagogisch zu reflektieren und zu bearbeiten sind. In diesem Sinne spricht Bernd Dollinger von der Sozialpädagogik als der „Pädagogik der Sozialen Frage" (Dollinger 2006). Sozialpädagogik etabliert sich dabei als ein wissenschaftlich begründeter Reflexions- und Problematisierungshorizont, innerhalb dessen es möglich wird, sozialen Wandel und daraus resultierende individuelle Problemlagen in Verbindung mit zeitgenössischen Herausforderungen für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang verweist Jürgen Reyer mit Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Sozialpädagogik auf das von ihm sogenannte „sozialpädagogische Problem der Moderne" (Reyer 2002, S. 7). Dieses äußert sich für die pädagogische Reflexion darin, dass angesichts eines prinzipiell als konflikthaft angenommenen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft die individuelle Freiheit und die Sozialität des Menschen gleichermaßen in Rechnung zu stellen sind.

Mit Blick darauf, wie im gesellschaftlichen Diskurs gegenwärtig soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche ‚Spaltungstendenzen' thematisiert werden, erkennt man leicht, dass der sozialpädagogische Reflexions- und Problematisierungshorizont, wie er in Reyers Formulierung des „sozialpädagogischen Problems der Moderne" zum Ausdruck kommt, nichts an Aktualität eingebüßt hat. Unabhängig davon stellt er in wissenschaftlicher und fachlicher Hinsicht aber auch eine wichtige Ressource dar, um gegenstandstheoretischen Engführungen in Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit zu entgehen. Vor diesem Hintergrund steht der Ausdruck Sozialpädagogik zum einen dafür, die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft an die Sozialität und gesellschaftliche Konditionierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erinnern, die sowohl die Möglichkeiten wie auch die Grenzen pädagogisch arrangierter und intendierter Personenveränderung tangieren. Zum anderen ist der sozialpädagogische Reflexions- und Problematisierungshorizont dazu geeignet, die Soziale Arbeit daran zu erinnern, dass die von der Sozialen Arbeit beobachteten und in ihr stattfindenden sozialen Unterstützungsprozesse nicht jenseits ihrer pädagogischen Vermitteltheit und Relevanz angemessen verstanden werden können (vgl. Dörr/Thole 2020), und zwar ganz gleich, ob die Agierenden sich selbst eher als Helfende, Verwaltende, Beratende oder wie auch immer klassifizieren würden.

Der Diplomstudiengang als Erfolgsmodell (sozial-)pädagogischer Qualifizierung

Die Ausdehnung der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin der pädagogischen Professionalisierung ist – mitsamt der Ausdifferenzierung ihrer Teildisziplinen – nicht zuletzt Folge eines massiven Ausbaus des Bildungs- und Sozialsystems in Westdeutschland in den 1960er und 1970er Jahren. Wesentlich hervorgerufen wurde diese Entwicklung durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie der Westdeutschen Rektorenkonferenz aus dem Jahr 1969, den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an Universitäten einzuführen (Rauschenbach 1994, S. 276; Lüders 1987, S. 637ff.). Mitte der 1990er Jahre konstatieren Thomas Rauschenbach und Heinz-Hermann Krüger den „erstaunlichen Befund, daß sie [die Erziehungswissenschaft; d. A.] personell als einziges Fach der gesamten Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 60er Jahren unter den zehn größten Fachgebieten des Wissenschaftssystems platziert ist“ (Rauschenbach/Krüger 1994a, S. 8). Die politischen und gesellschaftlichen Erwartungen bei der Etablierung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft zielten, so Christian Lüders (1987, S. 639), auf eine „wissenschaftlich und theoriegeleitete […] Reform und Gestaltung pädagogischer Praxis“[2]. Die Implementierung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft steht insofern eher als „Beispiel für eine antizipatorische, aktive Professionalisierungspolitik der VertreterInnen des Fachs Erziehungswissenschaft“ (Krüger 2004, S. 326), als dass sie Antwort auf etwaige Nachfrage des (sozial-)pädagogischen Arbeitsmarktes gewesen wäre (ebd.; Lüders 1987). Vielmehr sahen sich die Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft zunächst, in den 1970er Jahren, mit einer pädagogischen Praxis konfrontiert, die sie „nicht gerade mit offenen Armen erwartet“ (Rauschenbach 1994, S. 277) hatte, und es

2 „Diese Zielsetzung des Diplomstudienganges basierte u. a. auf der Prämisse, daß unter den Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität gewonnenes Wissen dem in der Praxis überlieferten überlegen sei. Im Kern begründete sich diese Überlegenheitsannahme für den Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit aus folgenden kaum bezweifelten Standpunkten: Die tradierte sozialpädagogische Praxis erschien unzureichend und defizitär. Bestätigt wurde dieses Argument durch eine Vielzahl von Arbeiten und Analysen, die das bisher vorherrschende Verständnis von Sozialpädagogik, ihrer Praxis und institutionellen Verfaßtheit aus unterschiedlichen Perspektiven kritisierten. […] Im Gesamtbild suggerierten diese Analysen, daß die sozialpädagogische Praxis im Ganzen modernisierungs- und reformbedürftig sei. Unausgesprochen ging in all diese Analysen die Prämisse ein, daß neben den berechtigten, aber partikularen Klagen der unmittelbar Betroffenen und Beteiligten erst sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung das Ausmaß der bestehenden Defizite ‚objektiv‘ sichtbar machen und mögliche Perspektiven aufzeigen können. Dementsprechend wurde Wissenschaft – neben Politik – als Instanz gesehen, mit deren Hilfe es möglich sein würde, die Öffentlichkeit gegen die bestehenden Defizite in der Praxis zu mobilisieren und eine Überwindung bzw. Reform der bestehenden Verhältnisse zu erreichen“ (Lüders 1987, S. 639).

war durchaus nicht klar, ob sich der Diplomstudiengang langfristig etablieren konnte (ebd.). Dies hatte sich Anfang der 1990er-Jahre geändert: „die reale Situation für ErziehungswissenschaftlerInnen in Ausbildung und Beruf [ist] zwischenzeitlich deutlich besser als ihr Ruf" (ebd., S. 275); die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gelang (ebd., S. 284f.; Thiersch 1990, S. 715.). Im Jahr 2003 konstatieren Krüger und Rauschenbach, dass die 1990er Jahre „das goldene Jahrzehnt des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs" (Krüger/Rauschenbach 2003, S. 13) gewesen sind:

„Trotz der unmittelbaren Nachbarschaft zum erziehungswissenschaftlichen Magisterstudiengang und zum sozialpädagogischen Diplomstudiengang an den Fachhochschulen hat sich der universitäre Diplomstudiengang im Tableau der sozialwissenschaftlichen Hochschulstudiengänge mit dezidiertem Professionsbezug fest etabliert." (Ebd., S. 14f.)

Nicht zuletzt wird dies auch durch den ersten Datenreport der Erziehungswissenschaft von 2000 (Otto/Zeidler 2000, S. 22f.) und den Diplom-Pädagogen-Survey 2001 (Krüger/Rauschenbach 2003) bestätigt. Insbesondere die Befunde dieses Surveys verdeutlichen, so Rauschenbach (2003), dass sich „Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt erstaunlich gut platziert" (ebd., S. 304) haben: „Es gibt zumindest aus dieser Sicht keinen schlüssigen Grund, das Diplom-Modell […] zur Disposition zu stellen" (ebd.).

Nicht unerheblich ist bei dieser ‚Erfolgsgeschichte', dass bereits in den 1980er Jahren offensichtlich „über 50 % aller Diplom-PädagogInnen ihr Studium in der Studienrichtung Sozialpädagogik" (Rauschenbach 1994, S. 280) abschlossen. Dies bestätigte sich im Diplom-Pädagogen-Survey 2001 (Krüger/Rauschenbach 2003): Die Soziale Arbeit war auch in dieser Untersuchung der am stärksten frequentierte Arbeitsbereich der befragten Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen (Kleifgen/Züchner 2003, S. 78). Das erschien vor dem Hintergrund nicht verwunderlich, dass „das akademische Profil des Diplom-Pädagogen seine Dynamik und seinen Schwerpunkt vor allem dort [entfaltete], wo in den letzten 20 Jahren die eigentlichen gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der Erziehungswissenschaft lagen und liegen: im nichtschulischen Segment des öffentlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens, in der Sozialpädagogik und in den Bereichen der außerschulischen Bildungsarbeit" (Rauschenbach 1994, S. 281).[3]

3 Dieser Dynamik sei, so Rauschenbach (1994), auch der Kurzschluss zuzurechnen, dass „der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang in Wirklichkeit ein sozialpädagogischer Diplomstudiengang sei" (ebd., S. 281); entsprechend lassen sich von Beginn an Debatten zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft finden (Otto 1976; Lüders 1987; Thiersch 1990; Rauschenbach/Krüger 1994b; Thole/Galuske 2003).

Die Relativierung (sozial-)pädagogischer Fachlichkeit im Kompetenzprofil Sozialer Arbeit

In Folge der Umstellung von Studiengängen auf die Bachelor- und Masterstruktur wurde eine Dynamik der Ausdifferenzierung einer Vielfalt von pädagogischen Studiengängen in Gang gesetzt, in der der in der beruflichen Praxis, insbesondere in Feldern der Sozialen Arbeit gut etablierte Studienabschluss des Diplom-Pädagogen bzw. der Diplom-Pädagogin nicht mehr vorkam – und erziehungswissenschaftliche Studienabschlüsse nach dem Bologna-System nicht als logische Nachfolge der Diplomstudiengänge wahrgenommen wurden. Vielmehr wurden für potenzielle Arbeitgeber die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Profile und die damit erwartbaren Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern schwerer erkennbar. Dies führte zu der Problemstellung, so die von der Kommission Sozialpädagogik der DGfE (2015; 2019) mehrfach formulierte These, dass die Staatliche Anerkennung für Soziale Arbeit zum zentralen Unterscheidungsmerkmal für die Qualifikation und Passung von Bewerberinnen und Bewerbern geworden ist und zwar in allen Feldern Sozialer Arbeit. Damit entstanden deutlich wahrnehmbare Diskriminierungs- und Schließungspraktiken gegenüber Absolventinnen und Absolventen von (sozial-)pädagogischen Studiengängen ohne Staatliche Anerkennung. Sie betrifft auch Felder wie z. B. die Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Ganztag oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, also auch Bereiche, die weit entfernt sind von hoheitlichen Aufgaben im engeren Sinne, für die traditionell eine Staatliche Anerkennung als unhintergehbar betrachtet wurde (siehe den Beitrag von Merten in diesem Heft).

Da es in vielen Bundesländern in den einschlägigen Ländergesetzen und -regelungen keine einheitlichen inhaltlichen Bestimmungen (mehr) dafür gibt, auf welcher Grundlage Abschlüsse staatlich anerkannt werden (im Überblick: Wiesner et al. 2017), bildet der vom Fachbereichstag Soziale Arbeit entwickelte und immer wieder aktualisierte Qualifikationsrahmen ein bedeutsames Referenzsystem für landesspezifische Regelungen zur Vergabe der Staatlichen Anerkennung.[4] Der Qualifikationsrahmen soll angesichts der heterogenen bundeslandspezifischen Regelungen einen Standard schaffen, indem die für die Berufstätigkeit in Feldern Sozialer Arbeit als wesentlich erachteten Kompetenzbereiche zusammengestellt sind. Fach- und berufspolitisch scheint es, wie die eingangs angesprochenen Schließungsprozesse dokumentieren, durchaus gelungen, diesen Qualifikationsrahmen als Grundlage für die Zuteilung der Staatlichen Anerkennung für angehende Fachkräfte zu etablieren. Allerdings lässt sich bezwei-

4 Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit 6.0 (QRSozArb) wurde vom Fachbereichstag Sozialer Arbeit 2016 verabschiedet und versteht sich als übergreifendes Kompetenzprofil in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit; dabei beansprucht er Leitlinien für die Qualifizierung in grundständigen und auch weiterführenden Studiengängen zu formulieren (QRSozArb 2016).

feln, ob sich in dem darin niedergelegten Selbstverständnis Sozialer Arbeit eine spezifische sozialpädagogisch verortete Fachlichkeit angemessen abbildet.
Begründet werden kann diese Einschätzung, wenn man genauer die fachwissenschaftliche Verortung der Qualifizierung von Fachkräften Sozialer Arbeit und das darin eingelagerte Professionsverständnis des Qualifikationsrahmens in den Blick nimmt. Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit versteht sich als umfassendes und generalistisch gefasstes Kompetenzprofil für *alle* relevanten Felder der Sozialen Arbeit. Die für die Berufsausübung als notwendig erachteten Fähigkeiten werden in Form von fünf allgemein gefassten Kompetenzbereichen ausformuliert, die als Voraussetzungen für die Vergabe einer Staatlichen Anerkennung gelten (QRSozArb 2016, S. 55ff.): Kompetenz in der Wissenschaft und Profession Sozialer Arbeit (1), Kompetenz im Bereich Recht und Verwaltung (2), praktische Kompetenz (3), Kompetenz in Fragen der ethischen und reflexiven Grundlagen in der Sozialen Arbeit (4). Zentral für das dem Qualitätsrahmen zu Grunde liegende Selbstverständnis ist der fünfte Bereich: „Kompetenz in Fragen der Einbindung und Nutzung von Bezugswissenschaften in der Sozialen Arbeit, insbesondere pädagogische, psychologische, soziologische, sozialmedizinische, ökonomische und weitere (z. B. Sprachkenntnisse), die für das Problemverständnis und dessen Bearbeitung relevant sind“ (ebd., S. 58). Mit der dabei vorgenommenen Verortung der Erziehungswissenschaft als einer *Bezugswissenschaft* neben anderen und pädagogischen Kenntnissen als *bezugswissenschaftlich vermittelten Wissensbeständen* wird ein Problembereich aufgerufen, der, wie Scherr (2012, S. 283.) dies formuliert, „seit den Anfängen der wissenschaftlichen Reflexion über die Soziale Arbeit kontrovers diskutiert wird […]: Das Problem der Bestimmung ihrer Einheit als Beruf bzw. Profession.“ Konstitutiv für die Entwicklung des Berufsfeldes und entsprechender Qualifikationswege ist die Trennung einer fürsorgewissenschaftlichen und einer sozialpädagogischen Traditionslinie (ebd., S. 284). Dies führte auch in der Disziplinentwicklung zu immer wiederkehrenden Anstrengungen, eine von der erziehungswissenschaftlich verorteten Sozialpädagogik abgegrenzte, eigenständige ‚Sozialarbeitswissenschaft‘ auszuformulieren, die als zentrale Leitdisziplin der Professionalität Sozialer Arbeit fungiert. Während Scherr noch 2012 konstatierte, dass die „erheblichen Abgrenzungskonflikte“ (ebd.) zwischen universitärer Sozialpädagogik und der sich vor allem an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften etablierenden sozialarbeitswissenschaftlichen Perspektive abgeflaut seien, scheint die Renaissance der Staatlichen Anerkennung zu neuen Konjunkturen dieser traditionsreichen Debatten zu führen (vgl. auch Dörr/Thole 2020). An diesem Punkt ist der Qualifikationsrahmen klar im Sinne einer Abgrenzungspolitik zur universitären Sozialpädagogik positioniert: „Aus fachwissenschaftlicher Perspektive geht es um die disziplinäre Verortung Sozialer Arbeit, die als eigenständige Wissenschaft mehrheitlich an Angewandten Hochschulen gelehrt und weiterentwickelt wird“ (QRSozArb. 2016, S. 22). Mit der bundesweit etablierten unhin-

terfragten Ausrichtung der Staatlichen Anerkennung am Qualitätsrahmen Soziale Arbeit ist also zentral die Frage aufgerufen, wie Professionalität Sozialer Arbeit disziplinär bestimmt wird und welche Rolle pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Paradigmen beigemessen wird.

Abschließende Bemerkungen

Die Schließungsprozesse gegenüber Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge infolge der derzeitigen Handhabung der Staatlichen Anerkennung gehen im Kern darauf zurück, dass die Staatliche Anerkennung mit Fachlichkeit gleichgesetzt und sie dabei zu einem zentralen und bisweilen unausweichlichen Kriterium für den Fachlichkeitsnachweis stilisiert wird. Dabei ist die inzwischen breit etablierte Kopplung der Vergabe der Staatlichen Anerkennung an bestimmte Studienabschlüsse bzw. der damit hergestellte Zusammenhang zwischen Curricula von Studiengängen, formalen Qualifikationen und Fachlichkeit in verschiedener Hinsicht *unterkomplex*. So ist zunächst wichtig, zwischen Qualifikation als formalisiertem Fachbezug und als Kompetenz zu unterscheiden. Während Ersteres den Erwerb spezifischer Wissensbestände fokussiert, rücken mit dem Kompetenzbegriff der Subjektbezug und die individuell erworbenen Dispositionen stärker in den Mittelpunkt (Oelerich/Kunhenn 2015, S. 10). Vor diesem Hintergrund ist nicht davon auszugehen, dass nur Studiengänge, die mit einer Staatlichen Anerkennung abschließen, Fachkräfte hervorbringen, die beispielsweise als Fachkräfte im Sinne des Kinder- und Jugendhilferechts gelten können (ebd., S. 33). Auch kann umgekehrt nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen, die mit einer Staatlichen Anerkennung abschließen, quasi automatisch entsprechende Kompetenzen mitbringen.

Professionalität ist etwas, das sich über Studienabschlüsse hinaus kontinuierlich weiterentwickeln muss. In diesem Sinne verweist die staatliche Anerkennung unter einer Perspektive von Fachlichkeit vor allem auf die Notwendigkeit, an diesem Übergang von Studienabschluss und Berufseinstieg und an dem damit verbundenen Verhältnis der Wissensarten zu arbeiten. Es geht darum, staatliche Anerkennung vor diesem Hintergrund „nicht lediglich als Zertifizierung und Qualifikation von Einzelnen zu denken, sondern als Ressource für die Weiterentwicklung einer sozialpädagogischen Fachlichkeit für das gesamte Feld“ (Mangold 2017, S. 46). Damit lässt sich gerade der Rekurs auf Fachlichkeit am wenigsten als Begründung für die Relevanz einer Staatlichen Anerkennung heranziehen. Eher sind es *diverse* Motivlagen, welche die Debatte um die Staatliche Anerkennung prägen. Und erst wenn diese Motivlagen entwirrt sind, scheint eine offene Diskussion darüber wieder möglich zu sein, welche Funktion die Staatliche Anerkennung in Zukunft tatsächlich einnehmen kann und soll. Die Frage, welche Studiengänge für die Verleihung der

Staatlichen Anerkennung infrage kommen, dürfte sich dann aber wohl ebenfalls wieder von Neuem stellen.

Petra Bauer, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Sascha Neumann, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Christine Wiezorek, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen.

(Alle drei haben den Abschluss der Diplom-Pädagogin bzw. des Diplom-Pädagogen im „goldene[n] Jahrzehnt des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs“ (Krüger/Rauschenbach 2003, S. 13) erworben.)

Literatur

Dörr, Margret/Thole, Werner (2020): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Einleitung. In: Dörr, Margret/Thole, Werner (Hrsg.): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-10.

Dollinger, Bernd (2006): Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: VS.

Erath, Peter (2006): Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2012): Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-130. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_4.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html [Zugriff: 25. Februar 2022].

Kleifgen, Beate/Züchner, Ivo (2003): Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003) (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa, S. 71-89.

KOFA (Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung) (2021): Ausgewählte Zahlen zu Fachkräfteengpässen in der Sozialen Arbeit in Hessen und Rheinland-Pfalz. Köln.

Kommission Sozialpädagogik in der DGfE (2015): Stellungnahme des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Gesetzesentwurf „Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (Sozialberufe-Anerkennungsgesetz – SobAG)“, Stand 02.07.2014. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2014_Stellungnahme_Staatl_Anerkennung.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].

Kommission Sozialpädagogik in der DGfE (2019): Stellungnahme des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE zum Urteil des OVG Bautzen zu Fragen der staatlichen Anerkennung von Universitätsabsolvent*innen sozialpädagogischer Studiengänge. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2019_OVG_Bautzen_zur_staatlichen_Anerkennung.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].

Krüger, Heinz-Hermann (2004): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft: UTB, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-336. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_25.

Krüger, Heinz-Hermann (2012): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Kooperation auf getrennten Wegen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-336.

Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003) (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_15.

Lüders, Christian (1987): Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 5, S. 635-653.

Mangold, Katharina (2017): Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter_in/Sozialpädagog_in Notwendiges Gütesiegel oder überholte Sparmaßnahme? In: Sozial Extra 41, 6, S. 42-46. https://doi.org/10.1007/s12054-017-0098-4.

Neumann, Sascha (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Oelerich Gertrud/Kunhenn Jacqueline (2015): Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung. Wuppertal: Bergische Universität.

Otto, Hans-Uwe/Zedler, Peter (2000): Zur Lage und Entwicklung des Fachs Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Otto, Hans-Uwe et al. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. 1. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-23. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91366-1_2.

QRSozArb (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) (2016): Qualitätsrahmen Soziale Arbeit. Version 6.0. https://www.fbts-ev.de/stellungnahmen/beschl%C3%BCsse/empfehlungen [Zugriff: 15. Februar 2022].

Rauschenbach, Thomas (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für Erziehungswissenschaftlerinnen: empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Juventa, S. 275-293.

Rauschenbach, Thomas (2003): Diplomiert in die Zukunft? Ermutigende Bilanzen und ungewisse Perspektiven. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003) (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa, S. 299-305.

Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (1994a): Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In: Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Juventa, S. 7-16.

Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1994b): Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Juventa.

Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sandermann, Philipp/Neumann, Sascha (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt. https://doi.org/10.36198/9783838549484.

Scherr, Albert (2012): Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines sozialwissenschaftlichen Programms. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-296. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_13.

Thiersch, Hans (1990): „Aschenputtel und ihre Schwestern“. Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 36, 5, S. 711-727.

Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2017): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].

Das Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe[1]

Gertrud Oelerich & Charis Hengstenberg

Die Gebrauchswerthaltigkeit sozialpädagogischer Dienstleistungen für ihre Nutzende wird nicht zuletzt durch das Handeln der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe geprägt. Diese Überlegung findet sich auch im breiten Diskurs um die Qualität Sozialer Arbeit wieder, beispielsweise in der Feststellung, dass das Personal selbst ein „wesentliches Qualitätsmerkmal personenbezogener Dienstleistungen" (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2018, S. 389) darstelle und „dessen Qualifikation, Wissen und Können […] – jenseits der finanziellen, sächlichen und räumlichen Dienstleistungsqualität – erheblich zur Qualität der interaktiven Dienstleistungsarbeit" (ebd.) beitrage. Ist es das Ziel, Kinder- und Jugendhilfe als eine gebrauchswerthaltige und mit hoher Qualität versehene soziale Dienstleistung zu gestalten, ist es mehr als konsequent, den Fachkräften besondere Bedeutung zukommen zu lassen. Das *Fachkräftegebot* folgt dieser Absicht und wird von den Trägern der Jugendhilfe und in besonderer Verantwortung der Landesjugendämter sichergestellt.

In dieser Logik ist die Notwendigkeit des Fachkräftegebots in der Kinder- und Jugendhilfe weitgehend anerkannt. Angesichts des anhaltenden strukturellen Personalmangels in der Sozialen Arbeit, nicht nur der Kinder- und Jugendhilfe, und bei gleichzeitig wachsendem Mehrbedarf an Fachkräften (vgl. AGJ 2018) stehen Anstellungsträger derzeit mehr denn je unter Druck, offene Stellen zu besetzen und fachlich *geeignetes* und *qualifiziertes* Personal zu finden (vgl. Theile 2018). Eine zeitnahe Verbesserung der Situation ist nicht absehbar – im Gegenteil. Um dem vorherrschenden Fachkräftemangel zu begegnen, kommen im Diskurs ebenso Forderungen auf, neue Fachkräfte mittels qualifizierter Quer- und Seiteneinsteigenden zu generieren und Konzepte zu entwickeln, welche eine Nachqualifizierung erleichtern (vgl. z. B. AGJ 2018; Stanulla 2019).[2] Diese Forderungen stehen durchaus in einem Konflikt zum derzeit geltenden Fachkräftegebot des SGB VIII und bergen insofern auch die Gefahr, fachliche Standards und weitere Professionalisierung zu unterminieren.

Der vorliegende Beitrag skizziert in groben Zügen die Entwicklung des Fachkräftegebots in der Kinder- und Jugendhilfe und dessen aktuelle Ausgestaltung sowie die daraus resultierenden Herausforderungen für die gegenwär-

1 Es handelt sich bei diesem Text um eine überarbeitete und aktualisierte Version des bereits 2019 erschienenen Beitrags „Fachkraft – Fachkräftegebot" von Jacqueline Kunhenn und Gertrud Oelerich im von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) herausgegebenen Band „Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe" auf Grundlage der Expertise „Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen" (Oelerich/Kunhenn 2015).

2 Siehe z. B. das Gesamtkonzept für den Quereinstieg in die Kinder- und Jugendhilfe Berlin (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2020).

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.05

tige Praxis, insbesondere in Bezug auf die Überprüfung fachlicher Angemessenheit von Studiengängen, nachrangig auch von Ausbildungsgängen. Vor dem Hintergrund der sich immer weiter ausdifferenzierenden Studien- und Ausbildungslandschaft wird anschließend ein Vorschlag zur Einschätzung von Studiengängen und den dazugehörigen Abschlüssen vorgestellt. Dieser hat zum Ziel, zugleich das Fachkräftegebot sicherzustellen.

Zur historischen Entwicklung des Fachkräftegebots

Seit Beginn der Institutionalisierung und Professionalisierung Anfang des 20. Jahrhunderts wird die „Fachkräfte-Thematik" in der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert. Schon das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 enthielt die Forderung, das Jugendamt zu einer sozialpädagogischen Fachbehörde auszubauen (vgl. Wiesner 2015). Im Jugendwohlfahrtsgesetz (1961) wurde durch den § 78, JWG rechtlich bestimmt, dass „die Betreuung der Minderjährigen durch geeignete Kräfte gesichert sein" muss. Wer aber als „geeignete Kraft" anzusehen ist, war damals (wie heute) nicht eindeutig festgelegt. Bereits in der Vergangenheit kennzeichnete sich der Personalbestand durch verschiedene Berufsausbildungen, seinerzeit allerdings zum Großteil bestehend aus Verwaltungsfachleuten und erst nachrangig aus ersten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen „mit höherer Fachschulausbildung verschiedenster Art" (BMJFG 1972, S. 47).

Im Rahmen des dritten Jugendberichts wurde das Thema Fachkräfte erneut aufgegriffen und zugleich gefordert, dass „die Verantwortung für die Erziehung in dem Jugendamt obliegenden Bereich nicht mehr der zufälligen pädagogischen Begabung, dem ‚pädagogischen Naturtalent' überlassen bleiben" dürfe (BMJFG 1973, S. 35). Schließlich wurde auch in einem späteren Referentenentwurf für ein neues Jugendhilfegesetz (1977) festgehalten, dass der „öffentliche Träger […] bei der Durchführung dieses Gesetzes hauptberuflich nur Personen beschäftigen [dürfe, G.O./C.H.], die sich hierfür nach ihrer Persönlichkeit eignen und entweder eine ihren jeweiligen Aufgaben entsprechende Ausbildung erhalten haben oder besondere Erfahrungen in der Jugendhilfe besitzen (Fachkräfte)" (AGJ 1977).

Zeitlich fällt diese Forderung mit Prozessen gesellschaftlicher Ausdifferenzierung in den 1970er Jahren zusammen, die im Bereich der Sozialen Arbeit zunächst zu „Diskussion[en] um die akademische Ausbildung und die Theorie und Praxis einer verberuflichten Sozialen Arbeit" (Thole 2012, S. 23) und im Weiteren zu sich ausdifferenzierenden Ausbildungen bzw. Studiengängen wie dem universitären erziehungswissenschaftlichen Studiengang und den fachhochschulischen Sozialarbeits- und Sozialpädagogikstudiengängen führten. Obgleich sich die Diskussionen hierzu bis zum Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 1990/91 sowie darüber hinaus umfänglich gestal-

teten; an dem Gedanken, in der Jugendhilfe ausschließlich Fachkräfte zu beschäftigen, änderte sich nichts.

Das Fachkräftegebot der Kinder- und Jugendhilfe heute

Neben dem oben angesprochenen eher grundlegenden Verständnis sieht der Gesetzgeber heute zur Gewährleistung des Kindeswohls und zur Abwehr von Gefahren für Kinder und Jugendliche das Fachkräftegebot vor (vgl. OVG Münster 2007).

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen." (§ 72 Abs. 1 SGB VIII)

Wie sich im Reformprozess bereits abzeichnete, wurden auch im Zuge des im Juni 2021 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) keine inhaltlich grundlegenden Änderungen an den bislang gültigen gesetzlichen Regelungen (§§ 45, 72, 72a SGB VIII) vorgenommen.

Wenngleich sich der Wortlaut des § 72 SGB VIII lediglich auf die öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe bezieht, sind die freien Träger mittels weiterer rechtlicher Festlegungen ebenso in verbindlicher Weise mit einbezogen (vgl. BAGLJÄ 2017, S. 4). So erhalten die freien Träger beispielsweise nur eine Förderung von öffentlicher Seite, wenn der jeweilige Träger „die fachlichen Voraussetzungen für die geplante Maßnahme erfüllt" (§ 74 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII). Eine Betriebserlaubnis für eine „Einrichtung […] mit dem Zweck der ganztägigen oder über einen Teil des Tages erfolgenden Betreuung oder Unterkunftsgewährung sowie Beaufsichtigung, Erziehung, Bildung, Ausbildung von Kindern und Jugendlichen außerhalb ihrer Familie" (§ 45a SGB VIII) bleibt hingegen versagt, wenn „das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung [nicht, G.O./C.H.] gewährleistet ist" (§ 45 Abs. 2 SGB VIII). Das SGB VIII führt hierzu einen Katalog von Voraussetzungen auf (vgl. § 45 Abs. 2 Nr. 1-4 SGB VIII), in dem u. a. die Erfüllung personeller Voraussetzungen als Indikator dafür dient, ob in der jeweiligen Einrichtung das Kindeswohl gewährleistet ist. Lediglich „der nicht geförderte, nicht über Vereinbarungen gebundene und auch nicht über § 45 verpflichtete Träger der freien Jugendhilfe […] ist hingegen ‚frei' bei seiner Personalwahl" (Münder et al. 2019, S. 842). Folglich kann das Fachkräftegebot auf rechtlicher Ebene als elementar für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe betrachtet werden.

Wer eignet sich als Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe?

Dies beantwortet jedoch nicht die Frage, was Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe konkret kennzeichnet und sie gegenüber Nicht-Fachkräften abgrenzt. Laut gesetzlicher Grundlage (§ 72 Abs. 1 SGB VIII) bestimmt sich eine Fachkraft zum einen über die Kriterien „Eignung der Persönlichkeit" und der Absolvierung einer „aufgabenentsprechenden Ausbildung". Zum anderen verweist die gesetzliche Regelung darauf, dass der Status „Fachkraft" immer in Relation zum jeweiligen Aufgabenfeld zu verstehen ist.

Eignung der Persönlichkeit

Anhand welcher Kriterien eine Person ihren Persönlichkeitseigenschaften nach für die wahrzunehmende Aufgabe in der Kinder- und Jugendhilfe als geeignet gelten kann, ist ausgesprochen unklar und steht damit fortwährend in der Gefahr, willkürlich zu verbleiben. Valide Hinweise zu diesem Sachverhalt sind entsprechend im fachlichen Diskurs kaum vorzufinden. Allgemeine und ausgesprochen offen gehaltene Verweise sprechen etwa von „vielfältige[n] und sehr ausdifferenzierte[n] Persönlichkeitsqualitäten in Form von verschiedenen Kompetenzen" (Knauf/Schulze-Krüdener 2014, S. 16). Gleichzeitig erstellen Anstellungsträger ausführliche Kompetenzlisten, in denen beispielsweise eingefordert wird, dass Bewerbende für den Einsatz als Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe über eine hohe „Belastungsfähigkeit"[3] oder „Frustrationstoleranz" verfügen sollten, ebenso über „Improvisationstalent" etc. (vgl. z. B. BVkE 2011; FBTS 2016). Solche und weitere Persönlichkeitsmerkmale können freilich nicht im Rahmen einer Ausbildung oder eines Studiums systematisch gelehrt oder erlernt. Ihre Entwicklung kann allenfalls gefördert und „kultiviert" (von Spiegel 2013, S. 73) werden – ungeachtet dessen, wie nachvollziehbar oder sinnvoll derartige Kompetenzauflistungen zu bewerten sind.

Jenseits der Unterstellung, dass es sich um „Persönlichkeitseigenschaften" handeln würde, finden sich jedoch solche rechtlichen Vorgaben, die eine Person als *nicht* geeignet kennzeichnen und demnach für eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe ausschließen, sofern von den beschäftigten Personen Gefahren für Kinder und Jugendliche ausgehen können. Um diese abzuwenden, sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet, durch die Einsichtnahme in erweiterte polizeiliche Führungszeugnisse sicherzustellen, dass keine Personen beschäftigt werden, die aufgrund bestimmter Straftaten (z. B.

3 Angesichts der herausfordernden Arbeitsbedingungen in der Jugendhilfe wird eine „stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit" (FBTS 2016, S. 54) im fachlichen Diskurs als notwendige Eigenschaft von Fachkräften betont (vgl. z. B. ebd.), besonders im Bereich der Kinderschutzarbeit (vgl. z. B. Wolff/Gedik 2021).

sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern) rechtskräftig verurteilt wurden (vgl. § 72a SGB VIII).[4]

Fachliche Qualifikation

Neben dem Kriterium Persönlichkeit spielt für die Bestimmung als Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe die Ausbildung bzw. das Studium der Person eine entscheidende Rolle. Einerseits deutet die fachliche Qualifikation in Form von Ausbildungs- und Studienabschlüssen auf eine formal nachweisbare Fachkompetenz hin (vgl. Münder et al. 2019). Andererseits verlangt diese Fokussierung die Entscheidung darüber, welche Ausbildungen bzw. Qualifikationen auf die erforderliche, je aufgabenspezifisch ausgerichtete Fachlichkeit verweisen.

Innerhalb der gesetzlichen Grundlage werden weder spezifische positive Bestimmungen vorgenommen noch wird festgelegt, welche Ausbildungen *nicht* ausreichend qualifizieren. In Anbetracht der vielfältigen Aufgabenbereiche der Kinder- und Jugendhilfe ist es aus systematischen Gründen nicht möglich, übergreifend zu formulieren, welche Qualifikation im individuellen Fall angemessen und geboten ist (vgl. ebd.).[5] Allerdings ist festgehalten, dass es sich um einen „berufsqualifizierenden Abschluss" (Münder et al. 2011, S. 398) auf Fachschul-, Fachhochschul- oder Universitätsniveau handeln soll, welcher dem jeweiligen Aufgabenbereich entsprechen muss. Exemplarische Hinweise, welche Ausbildungen im Konkreten gemeint sind, finden sich in der Begründung zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. Deutscher Bundestag 1989). Als Fachkräfte werden dort beispielhaft Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Psychologinnen und Psychologen, Diplompädagoginnen und Diplompädagogen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Sonderschulpädagoginnen und Sonderschulpädagogen, Psychagoginnen und Psychagogen, Jugendpsychiaterinnen und Jugendpsychiater, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie Pädiaterinnen und Pädiater benannt, wobei diese Aufzählung explizit als nicht ausschließliche zu verstehen ist.

Infolge der Bologna-Reform und der damit verbundenen Neuordnung der Ausbildungs- und Studienabschlüsse hat sich das Spektrum an Studienabschlüssen im sozialen, sozialpädagogischen sowie sozialarbeiterischen Bereich binnen der vergangenen zwei Dekaden deutlich ausgeweitet und ausdifferenziert. Ein Ende dieses Ausdifferenzierungsprozesses ist nach wie vor nicht in Sicht, mit erheblichen Konsequenzen für die hier in Rede stehende Fachkräfte-Frage. Zudem sind im Zuge der Bologna-Reform die früheren bundeseinheitlichen Rahmenprüfungsordnungen, die eine strukturierende Funktion innehatten, entfallen. Vielmehr werden Ausbildungs- und Studiengänge in

4 Die Regelungen zum Tätigkeitsausschluss wurden im Rahmen des KJSG um weitere Straftatbestände ergänzt (vgl. § 72a SGB VIII).

5 Zu Hinweisen für einzelne Aufgabengebiete vgl. Münder et al. 2019.

verstärktem Maße nun in Eigenregie der Universitäten, Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen konzipiert und umgesetzt. Regulierung erfahren diese lediglich über ein (Re-)Akkreditierungssystem, mit der Konsequenz, dass Studien- und Ausbildungsgänge aufgrund ihrer differenten konzeptionellen Ausrichtungen und Profile zunehmend weniger systematisch vergleichbar sind.[6]

Im Rahmen dieser Entwicklung ist zu beobachten, dass neben generalistischen Studiengängen, die ihrer Struktur nach den alten Diplomstudiengängen nachgebildet sind (z. B. die Bachelor-Studiengänge „Soziale Arbeit" und „Erziehungswissenschaft"), zunehmend auch Studiengänge existieren, welche sich auf einzelne Handlungsfelder oder bestimmte Methoden der Sozialen Arbeit spezialisieren (z. B. „Soziale Arbeit Plus – Migration und Globalisierung" oder „Soziale Arbeit – Netzwerk- und Sozialraumarbeit"). Daneben existieren Studiengänge mit Spezialisierungen auf bestimmte erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, deren Absolventinnen und Absolventen durchaus als Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt werden. Dazu zählen beispielsweise Studienabsolventinnen und -absolventen der „Rehabilitationspädagogik" oder der „Kindheitspädagogik" bzw. „Pädagogik der frühen Kindheit". Weitere Studiengänge nehmen eine Spezialisierung auf einen bestimmten Bereich vor und thematisieren generalistische (sozial-)pädagogische Studienhalte nur am Rande, z. B. „Sozialmanagement". Auf Masterniveau sind Spezialisierungen von Studiengängen in noch stärkerem Maße vorzufinden (z. B. „Master Childhood Studies and Children's Rights" oder „Master Empowerment Studies") und dominieren derzeit u. E. im Vergleich zu den generalistischen Studiengängen rein quantitativ, bezogen auf die Anzahl aller möglicherweise hier relevanten Studiengänge, die Studienlandschaft.[7]

Die Fachkräfteexpertise: ein Instrument zur Einschätzung von Ausbildungs- und Studiengängen und deren Abschlüssen

Diese starke Ausdifferenzierung von Studiengängen stellt Anstellungsträger und Aufsichtsbehörden vor erhebliche Herausforderungen. Wollen sie die Bestimmung als Fachkraft nicht auf wenige altbekannte Studiengänge reduzieren, müssen sie angesichts der Vielfalt der Studiengänge stetig neu bewerten, ob sich Bewerbende aufgrund ihrer Qualifikation für das Tätigkeitsfeld eignen und somit als Fachkraft einzuschätzen sind oder nicht. Zur Gewährleistung des Fachkräftegebots sowie zur transparenten Gestaltung des Entscheidungsverfahrens bedarf es eines strukturierenden Orientierungsrahmens, der eine Einschätzung der in-

6 Zudem befinden sich die Studiengänge heute aufgrund der regelmäßig verlangten Reakkreditierungen in kontinuierlichem und z. T. nicht unerheblichem Wandel.

7 Die Auswahl potenziell relevanter Studiengänge erfolgte über den „Hochschulkompass" der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) http://www.hochschulkompass.de [Zugriff: 4. Februar 2022].

haltlichen Kompatibilität verschiedener Studiengänge mit den Anforderungen der jeweiligen Tätigkeitsfelder ermöglicht. Die Studie „Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung" (Oelerich/Kunhenn 2015)[8] hat für einen recht großen Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe, nämlich die (teil-)stationären erzieherischen Hilfen, einen Vorschlag unterbreitet, wie der Ausdifferenziertheit und Unübersichtlichkeit von Studiengängen entgegengetreten werden kann. Als Verfahrensgrundlage wurden Kriterien herausgearbeitet, mittels derer Studiengänge hinsichtlich der dort potenziell zu erwerbenden Wissensbestände und Kompetenzen ihrer Absolventinnen und Absolventen eingeschätzt werden können. Unter Hinzuziehung der Kerncurricula der in diesem Feld tätigen Fachverbände (FBTS 2003; DGfE 2010) sowie von Kompetenz-Anforderungen aus der Praxis (vgl. z. B. BVkE 2011; BAGLJÄ 2014) wurden sechs inhaltliche Schwerpunkte erarbeitet, welche zur Anerkennung als Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe folgende unabdingbare Kenntnis- wie Kompetenzbereiche abbilden. Entsprechend dieser Zusammenstellung sollen (sozial-)pädagogische Fachkräfte über ein theoretisches wie historisches Grundlagenwissen der Sozialen Arbeit bzw. der Erziehung und Bildung verfügen und über institutionelle Kenntnisse sowie adressatenbezogenes Wissen und Kontextwissen (beispielsweise der Soziologie, Psychologie oder Politologie). Sie sollen darüber hinaus zu professionellem Handeln, u. a. durch den Erwerb methodischer Kenntnisse, aber auch über die Auseinandersetzung mit Prämissen professionellen (sozial-)pädagogischen Handelns, in der Lage sein. Außerdem sollen sie die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und Evaluation, sowohl in Bezug auf das eigene Handeln und dessen institutioneller und gesellschaftlicher Verfasstheit als auch in Hinsicht auf gesellschaftspolitische oder theoretische Fragen, verfügen. Eine so gefasste, komprimierte Liste von Kenntnissen und Kompetenzen wird als Grundlage der Überprüfung fachlicher Angemessenheit von Ausbildungs- und Studiengängen vorgeschlagen, praktisch nachvollziehbar über das „Diploma Supplement", welches jedes Zeugnis erläutert (vgl. Oelerich/Kunhenn 2015). Von einer ausreichenden Qualifizierung und Eignung als Fachkraft für die Tätigkeit in (teil-)stationären Erziehungshilfen kann ausgegangen werden, „sofern […] Studienanteile, die mit der generierten Liste der Kenntnisse und Kompetenzen in Übereinstimmung gebracht werden können, in einem Umfang von in der Regel 120 Leistungspunkten absolviert wurden" (ebd., S. 85).

Dieses Verfahren findet seit geraumer Zeit in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe Anwendung als Instrument zur Beurteilung von Ausbildungs- und Studiengängen und der fachlichen Eignung ihrer Absolventinnen und Absolventen und hat sich insofern, soweit beobachtbar, als handhabbar erwiesen.

8 Die Expertise wurde in Kooperation mit den Landesjugendämtern unter organisatorischer Federführung der Landesjugendämter Rheinland sowie Westfalen-Lippe von der Bergischen Universität, Prof. Dr. Gertrud Oelerich und Jacqueline Kunhenn M. A., erarbeitet (vgl. Oelerich/Kunhenn 2015).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter hat die Expertise in ihrer Stellungnahme „Das Fachkräftegebot in erlaubnispflichtigen teilstationären und stationären Einrichtungen“ übernommen und empfiehlt dieses Instrument, um „ein transparentes Verfahren und nachvollziehbare sowie vergleichbare Entscheidungen zu Einsatzmöglichkeiten von Personen im Tätigkeitsfeld erlaubnispflichtiger (teil-)stationärer Hilfen zur Erziehung“ (BAGLJÄ 2017, S. 15) sicherzustellen. Zur Abklärung, ob eine Person als Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe gelten kann, sollten neben der Eignung der Persönlichkeit somit zentral die angezielten Kenntnisse und Fähigkeiten der absolvierten Ausbildungen bzw. des absolvierten Studiums betrachtet werden. Wobei hier der gesamte Ausbildungs- und Studienweg der je einzelnen Person zu berücksichtigen ist, also gegebenenfalls Ausbildung, Bachelor- und Masterstudiengang (vgl. Oelerich/Kunhenn 2015).

Schluss

Die seit einiger Zeit wieder intensivierten Bestrebungen, eine staatliche Anerkennung von Studien- und Ausbildungsabschlüssen als Voraussetzung eines Zugangs zur Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit/Kinder- und Jugendhilfe zu erwirken und hier auch die Fachkräfte-Frage mit einzubeziehen (vgl. z. B. FBTS 2019), kann unseres Erachtens nur sehr bedingt überzeugen, da die häufig angesprochenen spezifischen Voraussetzungen (im Kern vornehmlich 100 Tage Praxis und Rechtskenntnisse) für eine staatliche Anerkennung letztlich die vorgängige Frage nach einer Qualifizierung als Fachkraft nicht beantworten. Denn im Sinne der Umsetzung des Fachkräftegebots müssen die Qualifikationen den im Konkreten vorgesehenen Aufgaben im anvisierten Tätigkeitsbereich entsprechen, welche, wie auch im Rahmen der oben angesprochenen Expertise aufgezeigt wurde, keineswegs ausschließlich durch einen staatlich anerkannten Bachelorabschluss in einem Studiengang der „Soziale Arbeit“ bzw. weiterer derzeit staatlich anerkannter Abschlüsse erfüllt werden, sondern sehr wohl ebenfalls durch eine Vielzahl an weiteren Studien- und Ausbildungsgängen. Letztlich würden in der Konsequenz Absolventinnen und Absolventen, die gemäß dem geltenden Fachkräftegebot der oben entfalteten Argumentation folgend qualifiziert sind, systematisch ausgeschlossen. Dies würde wiederum das Ziel, eine gebrauchswerthaltige Soziale Arbeit (ebenso) über fachlich kompetentes Handeln abzusichern, konterkarieren. Insofern legitimiert auch der Fachkräftemangel keine Unterminierung des Fachkräftegebots oder eine Reduktion der Professionalität in der Sozialen Arbeit/Kinder- und Jugendhilfe, wie es bei Nachqualifizierungs- oder Quereinstiegsprogrammen zumindest zu diskutieren wäre (vgl. Thole et al. 2019). Vielmehr sollte es vorrangiges Ziel sein, die Anzahl qualifizierter Fachkräfte zu erhöhen, sicherzustellen, dass diesen der Zugang zum Arbeitsmarkt offen ist und sie unter Arbeitsbedin-

gungen tätig sein und bleiben können[9], die eine gebrauchswerthaltige Soziale Arbeit auf Dauer ermöglicht. In dieser Perspektive bleibt die Sicherstellung der Fachlichkeit über die Umsetzung des Fachkräftegebotes u. E. auch weiterhin notwendig.

Gertrud Oelerich, Prof. Dr., ist Professorin in der Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal.

Charis Hengstenberg, M. A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Erziehungswissenschaft, Arbeitseinheit Sozialpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1977): Referentenentwurf des Jugendhilfegesetzes. Bonn.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2018): Dem wachsenden Fachkräftebedarf richtig begegnen! Entwicklung einer Gesamtstrategie zur Personalentwicklung mit verantwortungsvollem Weitblick. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Dem_wachsenden_Fachkr%C3%A4ftebedarf_richtig_begegnen.pdf [Zugriff: 21. März 2022].

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2019): Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: AGJ-Verlag.

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2017): Das Fachkräftegebot in erlaubnispflichtigen teilstationären und stationären Einrichtungen. Beschlossen auf der 116. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter vom 14. bis 16. Mai 2014 in Mainz. Inklusive Ergänzung beschlossen auf der 123. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter vom 15. bis 17. November 2017. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/hilfen_zur_erziehung_1/aufsicht__ber_station_re_einrichtungen/par45_sgb_viii/02122_Das_Fachkraeftegebot_in_betriebserlaubnispflichtigen_EinrichtungenNeu.pdf [Zugriff: 21. März 2022].

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (1972): Dritter Jugendbericht. Bonn: BMJFG. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/3_Jugendbericht.pdf [Zugriff: 21. März 2022].

9 Zu Hinweisen, wie die Gewinnung von Fachkräften sowie eine langfristige Beschäftigung von Mitarbeitenden u. a. unter Beachtung der Arbeitsbedingungen gesichert und realisiert werden kann, vgl. Theile 2018.

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (1973): Diskussionsentwurf für ein neues Jugendhilfegesetz. Bonn: BMJFG.

Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. V. (BVkE) (2011): Anforderungs- und Kompetenzprofil für Fachkräfte in der Erziehungshilfe. Positionspapier. Freiburg. https://www.bvke.de/cms/contents/bvke.de/medien/dokumente/stellungnahmen/anforderungs-und-kom/anforderungs-_und_kompetenzprofil_in_den_erziehungshilfen.pdf?d=a&f=pdf [Zugriff: 22. März 2022].

Deutscher Bundestag (1989): Entwurf eines Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG). Bundestags-Drucksache 11/5948. https://dserver.bundestag.de/btd/11/059/1105948.pdf [Zugriff: 21. März 2022].

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 2., erweiterte Auflage. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2003): Empfehlungen zur Bestimmung von Basismodulen in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Beschluss des FBTS vom 03.12.2003 in Mönchengladbach.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 6.0. Würzburg.

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Rauschenbach, Thomas (2018): Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 579-609. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_25.

Knauf, Alexander/Schulze-Krüdener, Jörgen (2014): Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. Berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulausbildung. Empirische Bilanzen für die Region Trier. Hamburg: Kovac.

Kunhenn, Jacqueline/Oelerich, Gertrud (2019): Fachkräfte – Fachkräftegebot. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: AGJ-Verlag, S. 35-43.

Münder, Johannes/Meysen, Thomas Trenczek, Thomas (2019): Frankfurter Kommentar SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 8. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Münder, Johannes/Wiesner, Reinhard/Meysen, Thomas (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendhilferecht. Handbuch. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Oelerich, Gertrud/Kunhenn, Jacqueline (2015): Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung. Wuppertal. https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Oelerich__Kunhenn_Fachkraefte_in_erz._Hilfen_2016.pdf [Zugriff: 21. März 2022].

Spiegel, Hiltrud von (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München: Ernst Reinhardt.

Stanulla, Ina (2019): Den Übergang managen. Fachkräftemangel: ein Plädoyer für den Quereinstieg. In: Sozial Extra 43, 5, S. 341-344. https://doi.org/10.1007/s12054-019-00216-y.

Theile, Manuel (2018): Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe 56, 6, S. 609-614.

Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-70. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_1.

Thole, Werner/Richter, Martina/Rätz, Regina (2019): Zwischen Krisenmetaphorik und Expansionsgeflüster. In: Sozial Extra 43, 5, S. 323-325. https://doi.org/10.1007/s12054-019-00220-2.

Wiesner, Reinhard (2015): Das Fachkräftegebot im SGB VIII – zwischen dem Referentenentwurf und heute. In: Jugendhilfe 53, 3, S. 158-162.

Wolff, Reinhart/Gedik, Kira (2021): Fachkräfte als Akteure im Kinderschutz. In: Gedik, Kira/Wolff, Reinhart (Hrsg.): Kinderschutz in der Demokratie – Eckpfeiler guter Fachpraxis. Ein Handbuch. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 139-152. https://doi.org/10.2307/j.ctv1prsssk.10.

LAUDATIONES

Laudatio für Prof. Dr. Ingrid Lohmann anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Elke Kleinau

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich außerordentlich, Prof. Dr. Ingrid Lohmann mit dem diesjährigen Ernst-Christian-Trapp-Preis auszuzeichnen. Sie würdigt damit die innovativen Leistungen, die die zu Ehrende über ein langes Forscherinnenleben im Schnittfeld von Historischer Bildungsforschung sowie Interkultureller und International Vergleichender Erziehungswissenschaft erbracht hat.

Ingrid Lohmann hat 1977 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ihr Studium mit dem Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Pädagogik und Sozialwissenschaften abgeschlossen. Ein Jahr später bestand sie erfolgreich die Diplomprüfung. Ihre erste wissenschaftliche Anstellung fand sie in einem am Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld angesiedelten interdisziplinären Forschungsprojekt, das am Beispiel der Mathematik das Verhältnis von Wissenschafts- und Bildungsprozess im frühen 19. Jahrhundert ergründete. 1983 promovierte Ingrid Lohmann an der Westfälischen Wilhelms-Universität mit einer Dissertation über „Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers“. Von 1985 bis 1991 war sie als Hochschulassistentin für Systematische und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg tätig, an der sie im Jahr 1990 mit einer Schrift über „Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850“ habilitiert wurde. 1992 erfolgte der Ruf auf die Professur für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg.

Aus den vielen von Ingrid Lohmann geleiteten und zumeist von der DFG geförderten Forschungsprojekten können an dieser Stelle nur wenige gewürdigt werden. Einen frühen Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeit bildete die Forschung über die jüdische Aufklärung in Deutschland. In diesen Zusammenhang ist beispielsweise ihr Forschungsprojekt über die 1778 gegründete jüdische Freischule in Berlin einzuordnen, in der zeitweilig jüdische und christliche Kinder gemeinsam unterrichtet wurden und die in der Hinwendung des europäischen Judentums zu gesellschaftlichen Reform- und Säkularisie-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.06

rungsprozessen einen bedeutenden Platz einnahm. Sie war die erste jüdische Schule in Deutschland, die sich den weltlichen Fächern öffnete und eine reformierte religiöse Unterweisung erprobte. Ziel dieser Öffnung war die Überwindung der kulturellen Isolierung, in die die jüdischen Gemeinden im Übergang zur Moderne zu geraten drohten. Am Beispiel dieser Schule wurden in dem Projekt grundlegende Auseinandersetzungen zwischen Tradition und Moderne in der jüdischen Aufklärung rekonstruiert, in denen es gleichermaßen um Religionsreform, interkulturellen Dialog wie um die Eröffnung von Aufstiegsoptionen von Juden in der bürgerlichen Gesellschaft ging. Bildungstheoretisch und schulgeschichtlich versiert hat Ingrid Lohmann die konstitutive Bedeutung der jüdischen Freischule und ihrer um den interkulturellen Ausgleich bedachten Vordenker um Moses Mendelssohn und Naphtali Herz Wessely für die Entwicklung modernen Bildungsdenkens herausgearbeitet. Obwohl die Epoche der Aufklärung erziehungs- und bildungstheoretisch gut erforscht und quellenmäßig erschlossen ist, fehlte es für eine bildungshistorisch reflektierte Auseinandersetzung mit dem jüdischen Anteil an dieser Epoche an gut zugänglichen Quellen. Die von Ingrid Lohmann initiierte Schriftenreihe „Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland" umfasst inzwischen zehn Bände, darunter die von ihr herausgegebene Quellenedition „Naphtali Herz Wessely – *Worte des Friedens und der Wahrheit*. Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung" (2014), und stellt somit einen wertvollen Beitrag zur Erforschung dieses Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte dar.

Wandlungsprozesse im Judentum durch die Aufklärung bilden einen nachhaltigen Schwerpunkt im Werk Ingrid Lohmanns. Hinzugekommen ist in den letzten Jahren mit Untersuchungen zum Thema „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik" ein Forschungsfeld, das erneut einer empfindlichen Leerstelle in der Erziehungswissenschaft gewidmet ist. Die größte Gruppe ehemaliger Migrierter und ihrer Nachkommen, die heute dauerhaft in Deutschland lebt, stammt aus der Türkei. Das historische Gedächtnis der auf Migration, Mobilität und die damit verbundenen Transformationsprozesse gerichteten Interkulturellen und International Vergleichenden Erziehungswissenschaft reicht meist allenfalls zurück bis zum 1957 geschlossenen Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei – und oft nur bis zu den unbeabsichtigten Folgen der Gastarbeiteranwerbeabkommen, die Anfang der 1970er Jahre zur Herausbildung der sogenannten Ausländerpädagogik führten. Dagegen waren ältere deutsch-türkische Bildungsbeziehungen als möglicher Gegenstand pädagogischer Geschichtsschreibung bisher nicht ins Blickfeld geraten. Mit dem Topos vom „Ausland als Argument" kam stets das westliche Ausland ins Blickfeld, wenn es galt, eigene bildungspolitische Positionen zu rechtfertigen oder pädagogische Reformen in die Wege zu leiten, die dort angeblich oder tatsächlich erfolgversprechend durchgesetzt worden waren. Mit Rekurs auf transnationale und postkoloniale Perspektiven, die die Existenz eines deutschen Orientalismus mit seinen Vorstellungen von politisch-wirtschaftlicher Vorherrschaft und kul-

tureller Überlegenheit erweisen, hat Ingrid Lohmann am Beispiel des Osmanischen Reichs überzeugend aufgezeigt, dass dieses Streben nach Bemächtigung nicht nur ökonomisch und politisch, sondern auch pädagogisch Gestalt annahm. Mit ihrer Forschung über marginalisierte Gruppen in der Geschichte der Erziehung und der Erweiterung des Blickfelds über den hegemonialen Westen hinaus hat sie maßgeblich zu einer deutlicheren transnationalen Profilbildung der Historischen Bildungsforschung beigetragen.

Neben ihrer zeit- und arbeitsintensiven historischen Forschung hat sich Ingrid Lohmann auch in der DGfE engagiert. Von 2006 bis 2012 war sie im Vorstand der Fachgesellschaft tätig, die beiden letzten Jahre wirkte sie als deren stellvertretende Vorsitzende. In ihrer konstruktiv-streitbaren Art hat sie sich darüber hinaus vielfach in aktuellen bildungs- und hochschulpolitischen Debatten zu Wort gemeldet – zuerst auf dem DGfE-Kongress „Medien – Generation“ 1998 mit ihrem Parallelvortrag über den Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft – und sich fortan über viele Jahre kritisch gegenüber den Bestrebungen positioniert, das Bildungs- und Hochschulsystem zu kommerzialisieren und zu ökonomisieren. In Anerkennung ihres wissenschaftlichen (Lebens-)Werks verleiht ihr die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft den Ernst-Christian-Trapp-Preis.

Laudatio für Prof. Dr. Georg Breidenstein anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Bernhard Schmidt-Hertha

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ehrt mit ihrem Forschungspreis Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die durch ihre besonderen wissenschaftlichen Leistungen wesentliche Beiträge zur Empirie und Theorie in einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld liefern, zur Weiterentwicklung forschungsmethodischer Zugänge beitragen, innovative Fragestellungen aufgreifen und mit ihrer Forschung auch die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis unterstützen. Dies trifft auf Georg Breidenstein in ganz besonderer Weise zu und er zeigt vorbildlich, dass gerade theoretisch und methodisch anspruchsvollste Forschungsarbeiten nicht nur zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beitragen, sondern auch wesentliche Impulse für die Praxis liefern können. Wer sich sein wissenschaftliches Oeuvre näher ansieht, wird schnell zu der Auffassung gelangen, dass die Jury kaum einen geeigneteren Preisträger hätte finden können.

Georg Breidenstein gehört zu den renommiertesten Vertretern einer sozialwissenschaftlich-qualitativen Unterrichtsforschung, die sich u. a. ethnographischer Zugänge bedient. In seinen Forschungsarbeiten gelingt es ihm in überzeugender Weise, die Bedeutung und soziale Konstruktion von Geschlecht und Peer-Kultur im Kindesalter aufzudecken und Unterrichtsprozesse aus Sicht der Akteurinnen und Akteure– zu allererst der Schülerinnen und Schüler – zu betrachten und aufzuschlüsseln. Als einer der Ersten machte er die in der Soziologie vorangetriebenen Diskurse zur Praxisforschung für die Erziehungswissenschaft fruchtbar und zeigte in seinen Arbeiten deren Potenzial, das inzwischen in verschiedenen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Forschung genutzt wird. In einem kürzlich in der Zeitschrift für Pädagogik erschienen Aufsatz macht Georg Breidenstein deutlich, dass praxeologische Analysen „auf die materielle und die körperliche Dimension unterrichtlicher Praxis“ (Breidenstein 2021, S. 937) hinweisen und damit auch den Fokus weg von der Lehrkraft auf das Geschehen im Klassenzimmer insgesamt lenken. Mit seinen Beiträgen zur ethnographischen Unterrichtsforschung ist er weit über die Grenzen schulpädagogischer Diskurse hinaus bekannt und relevant geworden und seine Arbeiten werden nicht nur in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen rezipiert, sondern auch in anderen sozialwissenschaftlichen Bezügen.

Nach Abschluss seines Lehramtsstudiums mit den Fächern Sozialwissenschaften, Geschichte und Kunst trat er eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem DFG-Projekt in Bielefeld an und schloss 1998 seine Promotion

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.07

an der Universität Potsdam ab. Nach Abschluss seines Referendariats übernahm er 2000 als wissenschaftlicher Assistent die Geschäftsführung des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wo er 2005 die Vertretung einer W3-Professur für Grundschulpädagogik übernahm und parallel seine Habilitation abschloss. 2007 erhielt er einen Ruf an die Universität Göttingen, folgte aber einem parallelen Ruf an die Technische Universität Braunschweig, bevor er 2008 den Ruf auf eine W3-Professur für Grundschulpädagogik in Halle annahm. Diese inzwischen in ihrer Denomination etwas veränderte Professur hat er – trotz eines Rufs an die Humboldt-Universität Berlin – bis heute inne. Während seiner gesamten wissenschaftlichen Laufbahn hat er immer wieder DFG-Projekte eingeworben und realisiert – zunächst Einzelprojekte, später war er auch an einen DFG-Forschungsschwerpunkt beteiligt. In diesem Jahr startete schließlich unter der Federführung von ihm und Friederike Heinzel ein DFG-Graduiertenkolleg an der Universität Halle zu „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht". Als eines der wenigen erziehungswissenschaftlichen Graduiertenkollegs hat dieser Erfolg für die gesamte Disziplin hohe Relevanz und erhöht deren Sichtbarkeit im Gefüge der wissenschaftlichen Landschaft.

Aus diesen Forschungszusammenhängen entstand eine Vielzahl von Publikationen, die eine Reihe von Monografien und Herausgeberbänden ebenso umfassen wie zahlreiche Beiträge in sehr renommierten nationalen und internationalen Zeitschriften. Eines seiner Bücher, ein Band zur Praxis ethnographischer Feldforschung, den er zusammen mit Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand 2020 in der dritten Auflage veröffentlichte, wurde in nur zwei Jahren fast 900-mal zitiert und gehört zweifellos zu den Standardwerken sozialwissenschaftlicher Methodenliteratur. Aber auch seine zahlreichen Arbeiten zur gesellschaftlichen Funktion von Schule, zum Verhältnis von Schule und Eltern insbesondere im Kontext der Schulwahl oder zu verschiedenen Unterrichtsformen und -praktiken bis hin zu „Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts" (Breidenstein 2010) haben in der erziehungswissenschaftlichen Community die ihnen gebührende Aufmerksamkeit erlangt.

Neben Forschung und Lehre ist Georg Breidenstein in unterschiedlichen Zusammenhängen innerhalb wie außerhalb seiner Universität für die wissenschaftliche Gemeinschaft engagiert. So wurde er 2020 in das DFG-Fachkollegium Erziehungswissenschaft gewählt und ist in der European Educational Research Association aktiv. Er übernahm das Amt des Institutsdirektors und des Prodekans für Studium und Lehre und ist seit 2013 im Herausgebendengremium der Zeitschrift für Grundschulforschung.

Der Vorstand der DGfE und die Jury zur Vergabe des Forschungspreises freuen sich außerordentlich, diese besondere Auszeichnung der DGfE an Prof. Dr. Georg Breidenstein vergeben zu können, der durch seine herausragenden wissenschaftlichen Leistungen, seine Beiträge zur methodologischen Weiterentwicklung, zur empirischen Überprüfung und zur theoretischen Innovation,

aber auch durch sein Engagement für die Erziehungswissenschaft ganz wesentliche Verdienste für sein Fach errungen hat. Wir gratulieren Georg Breidenstein von Herzen und sind sicher, dass seine jüngeren Projekte – wie z. B. das DFG-Graduiertenkolleg – weiter zur Entwicklung der gesamten Disziplin beitragen werden.

Laudatio für Dr. Sarah Gentrup anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Bernhard Schmidt-Hertha

Mit dem Förderpreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird in diesem Jahr eine Erziehungswissenschaftlerin ausgezeichnet, die an der Freien Universität Berlin studierte und seit 2012 an der Humboldt-Universität Berlin sowie am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen lehrt und forscht. In dieser Zeit gelang es Sarah Gentrup eine Reihe von Publikationen auch in besonders renommierten Zeitschriften unseres Fachs zu publizieren. Der für den Förderpreis eingereichte Artikel „Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement" ist der letzte Beitrag zu ihrer 2020 abgeschlossenen kumulativen Promotion.

Der Aufsatz wurde in einer der renommiertesten Zeitschriften der Bildungsforschung, „Learning and Instruction", zur Veröffentlichung angenommen und von vier Autorinnen und Autoren verantwortet. Dass hierbei die primäre Verantwortlichkeit und die eigentliche Forschungsarbeit vor allem in Hand einer Wissenschaftlerin in Qualifizierungsphase lag, wurde von den anderen Autorinnen und Autoren schriftlich bestätigt und drückt sich auch in der Erstautorinnenschaft aus.

Spätestens durch die Rosenthal-Studie ist bekannt, dass Leistungserwartungen von Lehrkräften die Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in Richtung der Erwartungen beeinflussen. Die genauere Dynamik dieser Effekte ist allerdings noch wenig geklärt. Sarah Gentrup und Kolleginnen und Kollegen gehen in ihrer Untersuchung anhand von Längsschnittdaten, die eigens für diese Studie erhoben wurden, der Frage nach, ob die Effekte von Lehrkrafterwartungen über deren Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. Dabei untersuchen sie Lehrkrafterwartungen, Feedback und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zwischen Einschulung und Ende des ersten Schuljahrs. Empirische Basis der Studie sind u. a. Unterrichtsvideografien, deren Durchführung und Auswertung schon aufgrund des damit verbundenen Aufwands in Large-Scale-Studien zu selten angegangen wird.

Mit den hier vorgenommenen Analysen leistet der Aufsatz nicht nur einen wesentlichen methodischen und empirischen Beitrag zum besseren Verständnis von Erwartungseffekten in schulischen Kontexten und deren Untersuchung, sondern liefert auch wesentliche Impulse zur Theorieentwicklung in diesem Feld und einen wesentlichen Baustein zur Erklärung des Zusammenhangs von Lehrkräfteerwartungen und der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

Im Empfehlungsschreiben heißt es: „Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte basierend auf ihren Erwartungen gleich leistungsstarken Schülerinnen und

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.08

Schülern unterschiedliches Feedback geben und sich die Leistungen in Richtung der Erwartungen entwickeln. Der Beitrag liefert damit nicht nur wichtige und weiterführende Erkenntnisse für die Forschung zu Erwartungseffekten, sondern ist auch für die pädagogische Praxis äußerst relevant."

Dieser Einschätzung schließt sich die Jury vollumfänglich an und sieht Sarah Gentrups Beitrag im Sinne der Preisvergabe-Kriterien als innovativ, empirisch äußerst fundiert und theoretisch weiterführend. Die praktische Bedeutung des Beitrags ist dabei ebenso unstrittig wie seine wissenschaftliche Relevanz. Wir freuen uns daher sehr, den diesjährigen Förderpreis der DGfE an Dr. Sarah Gentrup vergeben zu dürfen und hoffen, dass dieser sie zu weiteren Forschungsarbeiten dieser Qualität motiviert.

Laudatio für Dr. Paul Vehse anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Birgit Althans

Die Jury des DGfE-Förderpreises möchte in diesem Jahr den Erziehungswissenschaftler Dr. Paul Vehse, der seit 2020 im Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg tätig ist, für seinen Beitrag „Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. Zu dekonstruktiven Umgangsweisen mit Differenz in der Pädagogik" auszeichnen, der 2020 in der Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik erschienen ist.

Paul Vehse untersucht in seinem Beitrag mögliche Gründe, warum in der pädagogischen argumentativen Handhabung und Auseinandersetzung mit Differenz mittels dekonstruktiver Strategie Dekonstruktion möglicherweise „unintendierte Effekte" wie Verengungen oder Vereinseitigungen des Begriffs entstehen können. Er untersucht zu diesem Zweck einen Artikel zur Differenz, der 2009 im „Handwörterbuch Erziehungswissenschaft" (Andresen et al 2009) erschien und von Paul Vehse ausgewählt wurde, da er eine breite Rezeption erfahren habe und so einen zentralen Bezugspunkt für die erziehungswissenschaftliche Diskussion des pädagogischen Umgangs mit Differenz darstelle. Der Artikel, so Vehse, stelle im pädagogischen Diskurs drei zentrale Strategien im Umgang mit Differenz fest: Anerkennung, Nichtbeachtung/Ignoranz und Dekonstruktion. Er problematisiere sowohl die Strategie wohlmeinender Anerkennung, wie auch die der Nichtbeachtung/Ignoranz, da durch diese unintendierte Reproduktionen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen ermöglicht würden. Der Handbuch-Artikel favorisiert deshalb die dekonstruktive Strategie, die eine Perspektive der Kritik und Reflexion zur Verfügung, die Infragestellung der symbolischen Ordnung und Ungleichheitsverhältnisse ermögliche und deshalb durch ihren strategischen Bezug auf Differenz und hohen Reflexionsgrad als abgesichert gilt. Paul Vehse fragt nun in seinem eigenen Beitrag danach, ob nicht die im Handbuch abgebildete Diskussion der pädagogischen dekonstruktiven Umgangsweise mit Differenz eine Leerstelle in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bilde und unintendierte Effekte zeitigen könne. Eben die Befassung mit unintendierten Effekten sozialer Praxen sei, so sagt er mit Bezug auf Judith Butler, ein Hauptanliegen der Dekonstruktion. Vehse unterzieht dann die Texte von Jacques Derrida und Judith Butler, auf die sich der Handbuch-Artikel bezieht, einer Re-Lektüre bzgl. ihres Dekonstruktions- und Differenzverständnisses. Er stellt bei sowohl bei dem Autor als auch bei der Autorin verschiedene dekonstruktive Strategien, wie „Umkehrung von klassischen Begriffsoppositionen", „Aufbrechen hierarchischer Binarität", „Verschiebung" von Systemen

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.09

oder „Vervielfältigung“ von (Geschlechts-)Identitäten fest. Vor dem Hintergrund seiner Re-Lektüre stellt er in der pädagogischen Umgangsweise mit der Dekonstruktion eine Tendenz zur Verengung und Vereinheitlichung fest und plädiert deshalb für eine „stärkere Öffnung gegenüber egalitären Entwürfen von binärer Differenz, für eine befreiende Weiterverwendung binärer Kategorien und die Berücksichtigung positiver Potenziale von Reproduktionsprozessen, etwa in pädagogischen Strukturen, die der Ermöglichung von Macht- und Herrschaftskritik dienen“ (Vehse 2020, S. 551).

Die Jury überzeugte in diesem Beitrag neben der Aktualität der Fragestellung und dem eleganten, gut verständlichen Schreibstil insbesondere die innovative Idee des Autors, einen erziehungswissenschaftlichen Handbuchartikel als „pädagogisches Handwerkzeug“ für den professionellen Umgang mit Differenz aufzufassen. Paul Vehses genaue Lektüre und Argumentation lädt nicht nur zu erneuter Lektüre kanonischer Texte und reflektiertem Umgang mit Begriffen ein, sein Text könnte selbst zu einem *basic* zum Umgang mit dem Differenzbegriff in der erziehungswissenschaftlichen Lehre werden. Die Jury beurteilte den Beitrag als ebenso innovativ wie theoretisch fundiert und weiterführend. Wir freuen uns daher sehr, den diesjährigen Förderpreis der DGfE an Dr. Paul Vehse vergeben zu dürfen und hoffen auf mehr Texte von dieser Qualität.

Laudatio für Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Rolf-Torsten Kramer

Es ist dem Vorstand eine große Freude, Frau Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser die Ehrenmitgliedschaft zu verleihen und damit ihre Leistungen für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu würdigen.

Frau Friebertshäuser hat an der Universität Marburg Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie studiert und 1985 den Abschluss als Diplompädagogin erworben. Von 1988 bis 1991 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem vielbeachteten Forschungsprojekt zur Hochschulsozialisation „Studium und Biographie", das von Prof. Dr. Jürgen Zinnecker geleitet wurde. Aus diesem Projektkontext heraus hat Frau Friebertshäuser 1992 mit einer Arbeit zum Thema „Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur" promoviert. Diese qualitative Studie gehörte mit der Verbindung ethnologischer, kulturanthropologischer und kultursoziologischer Perspektiven zu den herausragenden Forschungsleistungen während meines eigenen Studiums der Erziehungswissenschaft in den 1990er Jahren und es ist bis heute eine vieldiskutierte und anregende Referenz geblieben. In ihrer wissenschaftlichen Weiterqualifikation, die durch Stipendien der DFG und der Universität Magdeburg unterstützt und von ersten übernommenen Gast- und Vertretungsprofessuren begleitet wurde, habilitierte Frau Friebertshäuser 2001 mit einer Arbeit zur ethnographischen Feldforschung und zu Kulturanalysen in der Erziehungswissenschaft. Im selben Jahr erfolgte ein erster Ruf auf eine Professur an die Universität/Hochschule Vechta. 2002 nahm Frau Friebertshäuser dann den Ruf auf eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main an, an der sie bis heute tätig ist.

Frau Friebertshäuser hat sich vielfältig in Diskurse und Forschungsaktivitäten der Erziehungswissenschaft eingebracht. Zu ihren Schwerpunkten zählen die Geschlechterforschung, die Hochschulforschung, die Jugend- und Schulforschung, Statuspassagen und Rituale in lebenslauf- und biographietheoretischer Perspektive sowie qualitative Forschungsmethoden und ethnographische Feldforschung. Dazu sollen kurz einzelne Schlaglichter auf die umfassende Publikationstätigkeit geworfen werden. Zum Schwerpunkt der Statuspassagen und Initiationsriten möchte ich neben der schon genannten Promotionsschrift von 1992, die für den Bereich der sozialisationstheoretischen Hochschulforschung nach wie vor eine Benchmark darstellt, auf den Beitrag „Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf" in einem Studienbuch zu „Sozialisa-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.10

tion – Lebenslauf – Biographie“ von 2009 hinweisen, in dem kulturanthropologische und kulturtheoretische Ansätze gebündelt und für aktuelle Forschungsfragen anschlussfähig gemacht werden. Insgesamt kann für die Übergangsforschung der 2021 von Frau Friebertshäuser mit Kolleginnen und Kollegen neu herausgegebene Band 3 in der Reihe „Doing Transitions“ exemplarisch genannt werden, der auf einem aktuell geförderten gleichnamigen DFG-Graduiertenkolleg beruht. Einschlägig und sehr anregend sind auch die Beiträge im Bereich der Jugend- und Schulforschung, z. B. in Aufsätzen in 2010, die Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule ethnographisch in den Blick nehmen und die Inszenierungstechniken Jugendlicher im Sinne eigenlogischer Peerwelten mit den statushierarchisierenden Logiken der Schule (hier der Hauptschule) verbinden. Die kulturtheoretischen Bezüge wurden aber auch vielfach für eine kritisch-reflexive Betrachtung der Erziehungswissenschaft als Disziplin selbst fruchtbar gemacht, wie es u. a. in dem wiederum breit wahrgenommenen mit Kollegen herausgegebenen Band „Reflexive Erziehungswissenschaft“ zu finden ist. Und schließlich – ein letztes Schlaglicht – darf das mit Annedore Prengel 1997 herausgegebene „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ nicht unerwähnt bleiben. Dieses Handbuch zu qualitativen Forschungszugängen, das mittlerweile vielfach neu aufgelegt und aktualisiert wurde, hat Generationen junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in ihren eigenen Auseinandersetzungen mit Forschungsmethoden und bei der Schärfung der jeweils gewählten Verfahren und deren methodologischer Reflexion begleitet. So einschlägig und vielgenutzt dieses Handbuch auch ist, es droht gleichzeitig auch, die vielfachen weiteren Beiträge zur Begründung, Schärfung und Reflexion von qualitativen Forschungsmethoden von Frau Friebertshäuser zu überdecken und damit ihrem breiten Schaffen nicht gerecht zu werden.

Ihr Engagement in den Debatten und Diskursen der Erziehungswissenschaft hat Frau Friebertshäuser dabei immer auch mit einem Engagement in der DGfE verbunden: Von 1994 bis 1997 war sie Mitglied im Vorstand der noch jungen Kommission Frauenforschung, die später zur Sektion Frauen- und Geschlechterforschung wurde. Mit ihrem Engagement in der Kommission zu einer Zeit, als diese noch in den Kinderschuhen steckte, hat sie wesentlich zu deren Konsolidierung beigetragen – und dazu, dass fachpolitische Fragen der Geschlechtergerechtigkeit oder wissenschaftlicher Karrieren von Frauen als Themen auf der Agenda der DGfE platziert wurden. Zudem engagierte sich Frau Friebertshäuser von 2000 bis 2005 im Vorstand der Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, heute Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Hier war sie bis 2002 stellvertretende Sprecherin und ab 2002 Vorsitzende der Kommission.

Ihr breites Engagement in der Verknüpfung von Wissenschaft und DGfE zeigt sich schließlich auch in einem deutlichen Profil in der Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen. So war

sie an der Summer School der DGfE beteiligt, war einige Jahre Sprecherin im DFG-Graduiertenkolleg „Öffentlichkeiten und Geschlechterverhältnisse“ sowie u. a. Mitglied der Senatskommission „Wissenschaftlicher Nachwuchs“, Mentorin im Projekt „ProProfessur“ sowie Ombudsfrau der Goethe Graduate Academy der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Neben all dem habe ich Frau Friebertshäuser in verschiedenen Phasen meiner eigenen wissenschaftlichen Biographie kennen gelernt (als Gastwissenschaftlerin zu Beginn meines Studiums, bei meinen ersten Kommissionstagungen und eigenen Vorträgen zur Biographieforschung oder zuletzt im fachlichen Austausch zur Hochschulsozialisation auf einem Workshop an der Universität Essen). Immer habe ich ihre sachlich gehaltvollen und zugleich achtsamen und wertschätzenden Beiträge sehr geschätzt. Es fühlt sich deshalb sehr richtig an, dass wir Ihnen, Frau Friebertshäuser, mit dieser verliehenen Ehrenmitgliedschaft für Ihre Verdienste für die DGfE danken können.

Laudatio für Prof. Dr. Christoph Wulf anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Birgit Althans

Es ist dem Vorstand eine Freude, Prof. Dr. Christoph Wulf die Ehrenmitgliedschaft zu verleihen und damit sein Engagement und seine Leistungen für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu würdigen.

Christoph Wulf lehrt das Fach Erziehungswissenschaft seit 1980 als Professor für Anthropologie und Erziehung an der Freien Universität Berlin, wo er auch als Emeritus weiterhin international forschend tätig ist. Es war ihm stets ein zentrales Anliegen, die Bezüge zwischen Erziehungswissenschaft und Anthropologie, die er in den von ihm vorgenommenen Rahmungen als pädagogische und historische Anthropologie als transkulturelle und transdisziplinäre Forschung auffasste, zu vertiefen. Leitend war für Christoph Wulf die These, dass Bildung und Erziehung in einer globalisierten, durch kulturelle Diversität charakterisierten Welt stets von anthropologischen Bildern vom Menschen bestimmt werden, die qua kulturellen und historischen Kontext variieren. Dabei reifte auch die Erkenntnis (so Wulf auf seiner Website), dass die Anthropologien, „in denen der weiße, westliche männliche Mensch im Mittelpunkt stand, ihren universellen Anspruch verloren haben".

Christoph Wulf hat Erziehungs- und Literaturwissenschaft, Philosophie und Geschichte in Berlin und Marburg studiert, wo er 1973 bei Wolfgang Klafki promovierte und sich 1975 habilitierte. Von 1970 bis 1975 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Zum einen beschäftigte er sich in dieser Phase mit dem amerikanischen Konzept der Evaluation, als methodisches Erfassen und begründetes Bewerten von Prozessen und Ergebnissen im Unterricht, Curricula und Schulversuchen, das er 1972 mit einer Publikation und einem Artikel in der Zeitschrift für Pädagogik in der BRD etablierte. 1972/1973 war er zudem als Gründungssekretär des Education Commission der International Peace Research Association in die Gründungsphase der Kritischen Friedenserziehung involviert und Herausgeber des ersten „Handbook of Peace Education" (1974). Zugleich wirkte Christoph Wulf sowohl mit der Herausgabe des ersten sozialwissenschaftlichen „Wörterbuchs der Erziehung" wie als Mitglied der wissenschaftlichen Leitung des Funkkollegs „Beratung in der Erziehung" an einer breiten Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Diskurse mit und fasste in „Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft" (1977) die Erziehungswissenschaft als interdisziplinäre Wissenschaft. Im Jahr 1975 erfolgte der Ruf auf die erste Pro-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.11

fessur für Erziehungswissenschaft in Siegen, 1980 der Ruf auf die Professur für Erziehungswissenschaft und Anthropologie an die Freie Universität Berlin.

Hier begründete Christoph Wulf zusammen mit Dietmar Kamper in den 1980er Jahren die interdisziplinären und transnationalen Studien zur Historischen Anthropologe, deren Quintessenz in dem in mehrere Sprachen übersetzten Handbuch „Vom Menschen" (1995) und im Sammelband „Logik und Leidenschaft" (2002) erschienen ist. Zusammen mit Gunter Gebauer entwickelte Christoph Wulf auch den Begriff des mimetischen Lernens als kulturelles Lernen. In Wulf/Gebauers Wiederentdeckung des Mimesis-Begriffs und der Ausarbeitung der Bedeutsamkeit des mimetischen Lernens für die menschliche Bildung wurde mimetisches Lernen dabei nicht wie gewohnt als kopierendes, sondern als produktiv-kreatives, historische und kulturelle Kontexte adaptierendes, körperliches Lernen aufgefasst. Daraus entwickelte sich für Christoph Wulf so auch die Notwendigkeit einer pädagogischen Anthropologie, basierend auf einer Zusammenführung von Historischer Anthropologie, Kulturanthropologie und Ethnographie. So wurden in der zwölfjährigen „Berliner Ritual und Gestenstudie" im Rahmen des SfB „Kulturen des Performativen" die Funktion von Ritualen und Ritualisierungen als performatives Lernen und als kulturelle Inszenierungen für die Erziehungswissenschaft neu entdeckt und in den vier Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Medien und Peer-Groups ethnographisch untersucht und als „Pädagogik des Performativen" aufgefasst.

Christoph Wulfs Forschungsarbeiten zur interkulturellen und transkulturellen Bildung entstanden in unterschiedlichen, langjährigen Netzwerken der Kultur- und Bildungsarbeit, u. a. im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks, des Networks Educational Science Amsterdam, und eines gemeinsam mit Fathi Triki und Jacques Poulain geleiteten mehrjährigen deutsch-französisch-arabischen kulturwissenschaftlichen Projekts. Zusammen mit dem Ethnologen Axel Michaels leitete Christoph Wulf von 2011 bis 2021 ein indisch-deutsches Forschungsprojekt über Körper, Sinne, Rituale und Emotionen sowie zu epistemologischen Problemen in Indien und Deutschland. Im Kontext seiner internationalen Forschungen konnte Christoph Wulf immer wieder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen unterstützen: So haben nur im mehrjährigen, zusammen mit Sundar Sarukkai und Padma Sarangapani geleiteten deutsch-indischen Promovierenden-Projekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) „Passages to India – Passages to Europe" über 40 indische und deutsche Promovierende und Postdocs mitgewirkt.

Sein großes wissenschaftliches Engagement korrespondierte immer auch mit einem hohen fachpolitischen Engagement: Seit 1986 ist Christoph Wulf Mitglied der DGfE. Im Jahr 1992 begründete er, ausgehend von seinen wissenschaftlichen Arbeiten, zusammen mit Dieter Lenzen die Kommission Pädagogische Anthropologie in der DGfE, die eine der inzwischen vier festen Säulen der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft ist. Zudem war er über

lange Jahre Teil der Redaktion der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Gutachter der DFG und ist Kuratoriumsmitglied der DAAD.

Vor allem aber ist er seit dreißig Jahren das Gesicht der DGfE in der Deutschen UNESCO-Kommission, wo er unsere Fachgesellschaft vertritt. Dort leitete er bereits mehrere Jahre den Fachausschuss Bildung und zurzeit den Expertenkreis „Immaterielles Kulturelles Erbe". Zudem ist er seit 2008 Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission. Er selbst sieht in dieser Tätigkeit sowie in seinen aktuellen Arbeiten zum Anthropozän sein 1972 mit der Gründung der Kritischen Friedenserziehung begonnenes Engagement für globale anthropologische Fragen der Menschheit seine Fortsetzung.

Ich habe Christoph Wulf in meiner Qualifikationsphase in verschiedenen Forschungskontexten stets als gleichermaßen fördernden wie fordernden Mentor von einer außergewöhnlichen intellektuellen Großzügigkeit erlebt. Ich glaube sagen zu können, dass alle, die bei ihm in der Erziehungswissenschaft promovierten oder habilitierten, oft zusammen mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in ihren Qualifizierungsphasen, das Fach durch intensiven Austausch in internationalen Forschungszusammenhängen sowohl als interdisziplinäre, wie transnational reflektierende Wissenschaft erfahren haben.

Eingabe des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit

Abstract

Der Vorstand der DGfE (in Zusammenwirken mit der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit in der DGfE) argumentiert für eine Ermöglichung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit. Diese Maßnahme zielt zum einen darauf, fachlich gleichwertige Hochschulabschlüsse rechtskonform zu behandeln und sie arbeitsrechtlich gleichzustellen. Zum anderen kann so ein wesentlicher Beitrag zur Behebung des gravierenden Fachkräftemangels im sozialen Bereich geleistet werden.

I. Regelungsstand

Mit Beschluss vom 29./30. Mai 2008 hat sich die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) für die Beibehaltung der „Staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiter:in/Sozialpädagog:in“ (StAn) als Reglementierung des Berufszugangs von Absolventinnen und Absolventen entsprechender Studiengänge für die Berufsfelder im sozialen Bereich ausgesprochen.[1] Zudem hat sie empfohlen, als Prüfkriterium in den landesrechtlichen Umsetzungen den „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“[2] zugrunde zu legen (Beschlussziffer 4). In fast allen Bundesländern wurde dieser Beschluss in Gesetzen, Verordnungen bzw. Erlassen *derge-*

1 Vgl. JFMK (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html [Zugriff: 3. Januar 2022].

2 Vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2016): QR SozArb (2016) – Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. Version 6.0. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit in Würzburg, am 08. Juni 2016. https://docplayer.org/50506685-Qualifikationsrahmen-soziale-arbeit-qr-sozarb.html [Zugriff: 3. Januar 2022].

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.12

stalt aufgenommen, dass im Ergebnis ausschließlich die überwiegend an Hochschulen für angewandte Wissenschaft, Fachhochschulen bzw. Berufsakademien angebotenen Bachelor-Studiengänge „Soziale Arbeit" die Voraussetzungen für eine Staatliche Anerkennung erfüllen. Hingegen wurden universitäre erziehungswissenschaftliche Studienabschlüsse (mit dem Schwerpunkt „Sozialpädagogik") implizit oder explizit von der Staatlichen Anerkennung ausgeschlossen.

Infolge dieser Landesvorgaben sehen öffentliche und freie Anstellungsträger insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe sich dazu genötigt, für die Besetzung ihrer Stellen den Nachweis der Staatlichen Anerkennung zur formal verbindlichen Einstellungsvoraussetzung zu definieren – ungeachtet der spezifischen fachlichen Qualifikationen von Bewerbenden mit anderen Hochschulabschlüssen als dem in „Sozialer Arbeit" (B. A.). Das geschieht, obwohl der Zugang zu den einschlägigen Berufsfeldern rechtlich ausschließlich an die Qualifikationsansprüche des Fachkraftgebots § 72 SGB VIII gebunden sind. Dies führt zu einem sachlich und fachlich nicht begründeten Ausschluss aller anderer Absolventinnen und Absolventen, die nicht nach den Leitlinien des „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit" des FBTS e. V. qualifiziert wurden. Demgegenüber hat der Bundesgesetzgeber 1989 bei der Einführung des SGB VIII in seiner Begründung (BT-Drs. 11/5948, S. 97) zu erkennen gegeben, dass dies nicht seine Intention ist. Er hat ausdrücklich auch anders Qualifizierte als fachlich *gleichwertig* anerkannt: „Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Erzieher, Psychologen, Diplompädagogen, Heilpädagogen, Sonderschulpädagogen, Psychagogen, Jugendpsychiater, Psychotherapeuten und Pädiater" (ebd.; so auch Schindler/ Smessaert 2019, S. 842; Nonninger 2018, S. 1081f.). Hier wird deutlich, dass Fachlichkeit und staatliche Anerkennung (insbesondere in der bisher reglementierten Form) zwei unterschiedliche Themenfelder sind (Wiesner et al. 2017, S. 22ff.). Sowohl der Gesetzgeber als auch die einschlägigen Kommentare lassen keinen Zweifel daran, dass all die in der Gesetzesbegründung zum SGB VIII aufgezählten Berufe und damit auch die erziehungswissenschaftlichen Diplom-, Bachelor- und Masterabschlüsse die Anforderungen des Fachkräftegebots nach § 72 SGB VIII erfüllen (vgl. Wiesner et al. 2017, S. 29).

Die Beschlusslage der JFMK von 2008 führt zu einer (vermutlich nicht intendierten) faktischen Schließung des Arbeitsmarktes für Fachkräfte, die sich zwar fachlich *gleichwertig*, aber nicht identisch zum (vom Fachbereichstag Soziale Arbeit) erarbeiteten „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit" qualifiziert haben. Inzwischen hat sich auch das OVG Bautzen dieses Sachverhaltes angenommen und festgestellt:

„Nach der heutigen Rechtslage gibt es keinen belastbaren Unterschied zwischen einem Universitäts- und einem Fachhochschulabschluss (mehr). Es gibt keinen sachlichen Grund für eine Differenzierung zwischen Abschlüssen, welche an einer Universität erworben werden, und solchen, die an einer Fachhochschule erreicht werden." (OVG Bautzen Az. 2 A 698/16, 5 K 715/12, Rdn. 29 und 33)

Und es führt mit Blick auf den Beklagten (Freistaat Sachsen) weiter aus:

„Vor diesem Hintergrund kommt den Erwägungen des Beklagten, nur ein Fachhochschulstudium gewährleiste eine praxisbezogene Ausbildung, die für die staatliche Anerkennung entscheidend sei, keine ausreichende Relevanz zu." (a. a. O., Rdn. 34)

Damit bestätigt das sächsische OVG Bautzen die Gleichwertigkeit der Qualifikationen bei je unterschiedlichem Ausgangsbildungsprofil der differenten Hochschularten.

II. Problemlagen

Der Fachkräftebedarf im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik wächst unverändert durch (1) seit Jahren *steigende Inanspruchnahmen* erzieherischer Hilfen (AG KJHS 2021, S. 23), durch (2) demografisch induzierte *Ersatzbedarfe* (Mühlmann 2020) sowie (3) durch *neue Rechtsansprüche* auf ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter (Rauschenbach et al. 2021, S. 33) und durch das KJSG (Gallep 2021, S. 396).

Ad 1: Es gibt seit 2008 einen ungebrochenen Anstieg der Inanspruchnahme erzieherischer Hilfen (§ 27ff. SGB VIII). Nach den letztverfügbaren Daten „wurden 2019 – statistisch betrachtet – 721 junge Menschen pro 10.000 erreicht, also 7% dieser Altersgruppe" (AK KJHS 2021, S. 23). Das war ein Anstieg von 2018 auf 2019 um 2 Prozent der seit Jahren zu verzeichnen ist (dabei wurden die stärkeren Zuwächse in den Jahren 2016 und 2017 durch „Unbegleitete minderjährige Ausländer" nicht einberechnet).

Ad 2: Trotz der in den zurückliegenden Jahren verstärkten Neueinstellungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe besteht hier unverändert hoher Fachkräftebedarf. Für die öffentliche Jugendhilfe wird bspw. analysiert, die „Beschäftigten, die in den nächsten 10 Jahren in den Ruhestand gehen werden, bildeten 2018 einen Anteil von 18,5% des ASD-Personals." (Mühlmann 2020, S. 9). Die Aufgabenerledigung über das Fachkräftegebot ist in diesem Bereich an die akademische Qualifikation gebunden (Schindler/Smessaert 2019, S. 844): 92 Prozent aller Mitarbeitenden im ASD sind Akademikerinnen und Akademiker (Mühlmann et al. 2020, S. 5f.).

Ad 3: Der Gesetzgeber hat sich entschieden, Ganztagsbetreuung im Primarschulbereich verpflichtend einzuführen, was bis 2026/27 – bei einem Personalschlüssel von 1/15 – einen Aufwuchs von mindestens 17.900 VZB und im Endausbau von mindestens 26.800 VZB bedeutet (Rauschenbach et al. 2021, S. 33). Die Änderung des SGB VIII durch das KJSG wird zusätzlichen personellen Bedarf generieren, da das Beschwerdemanagement im Bereich stationärer Hilfen zur Erziehung verbessert sowie die Einrichtung von Ombudsstellen (§ 9a SGB VIII) ver-

pflichtend wird (Gallep 2021, S. 396; einschlägige Berechnungen zu personellen Auswirkungen liegen noch nicht vor).

Diese Entwicklungen treffen auf eine gegenwärtig bereits mehr als angespannte Personalsituation. Die letzte Sonderauswertung des Instituts der deutschen Wirtschaft zeigt, dass insbesondere im Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit auf dem Niveau „Spezialist" (Bachelor) und „Experte" (Diplom, Master, Promotion) massiver Personalmangel zu verzeichnen ist:

„Bei Fachkräften und Spezialisten ist die Zahl der Arbeitslosen seit 2010 deutlich gesunken, während die Zahl der offenen Stellen deutlich gestiegen ist. Die Entwicklung bei Experten weist einige Besonderheiten auf. Zum einen verlief der Anstieg der Arbeitsnachfrage weniger gleichmäßig, sondern verzeichnete zwischen 2015 und 2016 einen deutlichen Sprung. Diese Entwicklung ging zu 45 Prozent auf die drei Berufshauptgruppen (KldB 2-Steller) 83, 73 und 43 zurück und damit im Wesentlichen auf Sozialpädagogen, Experten für öffentliche Verwaltung und IT-Experten." (Burstedde et al. 2020, S. 37)

Die Bedarfsdeckungslücke im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik bewegt sich auf Bundesebene seit 2017 im Jahresdurchschnitt auf dem Niveau von ca. 12.000 Fachkräften (KOFA o. J., S. 3), wobei für September 2021 eine Fachkräftelücke von 18.289 Stellen festzustellen war:

Wo der Fachkräftemangel besonders groß ist

Top 15 der Berufe, Stand: September 2021

Rang	Berufsgattung	Fachkräftelücke*
1.	Sozialarbeit und Sozialpädagogik	18.289
2.	Altenpflege	17.933
3.	Gesundheits- und Krankenpflege	16.668
4.	Bauelektrik	15.491
5.	Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	13.202
6.	Informatik	12.315
7.	Physiotherapie	10.065
8.	Kraftfahrzeugtechnik	8907
9.	Medizinische Fachangestellte	8378
10.	Bauplanung und -überwachung	8034
11.	Elektrotechnik	7959
12.	Holz-, Möbel- und Innenausbau	6879
13.	Berufskraftfahrer	6659
14.	Zahnmedizinische Fachangestellte	6477
15.	Steuerberatung	6455

* Unbesetzte Stellen nach Abzug der Arbeitslosen; Quelle: IW

Quelle: bereitgestellt durch das Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) 2021[3]

3 Die Abbildung wurde durch das Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung per E-Mail vom 27. Oktober 2021 bereitgestellt.

III. Lösungen

Das Fachkräfteproblem lässt sich nicht allein mit einem Instrument lösen. Es kommt darauf an, unterschiedliche Ansätze zu verfolgen, die als Maßnahmenbündel die beschriebenen Engpässe beseitigen können, *ohne* das Fachkräftegebot (§ 72 SGB VIII) zu unterlaufen.

Vor dem dargestellten Hintergrund der Bestimmungen derjenigen Berufsabschlüsse, die der Gesetzgeber im SGB VIII vorgenommen hat, sowie eingedenk der bestätigenden Entscheidung des OVG Bautzen ist ein wesentlicher Schritt zur Lösung der unmittelbar anstehenden Personalprobleme der Einbezug der universitären erziehungswissenschaftlichen Abschlüsse (B. A., M. A.), die im Schwerpunkt Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit aufweisen. Ohne sie einer weiteren inhaltlichen Engführung wie dem „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit" zu unterwerfen, genügen die vorgängige Feststellung der fachlichen Gleichwertigkeit (KMK 2010) sowie das operational leicht zu handhabende Kriterium der Leistungspunkte. So verweisen beispielsweise Oelerich/Kunhenn (2015) in ihrer Expertise darauf, dass im vorgenommenen Vergleich von Studiengängen an Fachhochschulen und solchen an Universitäten keine Differenzen in den Grundkompetenzen bestehen:

„Studiengänge der Sozialen Arbeit und der Pädagogik/Erziehungswissenschaft (insbesondere mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik) vermitteln fraglos die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen. Dies kann der Abgleich mit der Kompetenzliste deutlich aufzeigen. […] Solche Studiengänge, die Soziale Arbeit bzw. Erziehungswissenschaft im Titel tragen, bilden, unabhängig von einer möglichen Spezialisierung, in der Regel vergleichbare Grundkenntnisse und Grundkompetenzen aus." (Oelerich/Kunhenn 2015, S. 85)

Sie kommen zu dem Ergebnis, dass diese Grundkenntnisse und -kompetenzen durchgängig in Studiengängen erworben werden, die im Qualifikationsumfang 120 Leistungspunkte umfassen. Zu diesen zählen auch die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit. Die entsprechenden Ergebnisse wurden als solche auch von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter in der Empfehlung zum Fachkräftegebot in erlaubnispflichtigen Einrichtungen aufgenommen (BAG LJA 2017, S. 15).

Die Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit zielt auf:

7. die Vermeidung der (von der JFMK) nicht intendierten Schließung sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Arbeitsfelder für Absolventinnen und Absolventen, die fachlich einschlägig, aber nicht nach dem „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit" des FBTS e. V. ausgebildet worden sind,
8. die perspektivische Absicherung des steigenden Personalbedarfs,

9. die rechtlich gebotene Gleichbehandlung von Absolventinnen und Absolventen verschiedenartiger, aber gleichwertiger Studiengänge,
10. die Einhaltung der wissenschaftlichen Gleichwertigkeit der verschiedenen Studiengänge hinsichtlich der in ihnen vermittelten Kompetenzen für das Berufsfeld sowie
11. die Umsetzung der Intentionen des Gesetzgebers bei Einführung des SGB VIII (insbes. § 72 SGB VIII; vgl. auch BAGLJÄ 2017), der Bologna-Reform sowie der aktualisierten Rechtsprechung (vgl. OVG Bautzen).

Die Anerkennung der Verschiedenheit der Studiengänge bei gleichzeitiger fachlicher Gleichwertigkeit von Studienabschlüssen hat die KMK bereits im Bereich des Lehramts vollzogen. Auch hier ist es so, dass sowohl die erste Phase (Universität) als auch die zweite Phase (Vorbereitungsdienst) sich je nach Hochschulstandort und Studienabschluss (Staatsexamen, B. A., M. A.) erheblich unterscheiden (sowohl im Studienumfang der (Unterrichts-)Fächer als auch des bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiums), aber gleichzeitig die Abschlüsse in allen Bundesländern gegenseitig als gleichwertig anerkannt werden (detailliert: KMK 2021). Hier zeigt sich, dass bei unbestreitbar bestehendem Regelungsbedarf der Gestaltungsspielraum ganz erheblich ist, ohne fachlich Abstriche machen zu müssen. Dass ein solches Verfahren auch für den Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit möglich sein sollte, drängt sich angesichts der seit vielen Jahren bewährten Praxis der gegenseitigen Anerkennung von (differenten und) gleichwertigen Abschlüssen förmlich auf (so auch KMK 2010).

Mit einer staatlichen Anerkennung für die Absolventinnen und Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit wird die Lösung von berufspolitischen, arbeitsmarktpolitischen und nicht zuletzt von rechtlichen Problemen erreicht, ohne dass fachlich Einbußen zu erwarten wären. Der Vorstand der DGfE empfiehlt in diesem Sinne der Jugend- und Familienministerkonferenz dringend, die staatliche Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit zu ermöglichen.

Literatur

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (AG KJHS) (2021): Kinder- und Jugendhilfereport 2021. Extra. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2017): Das Fachkräftegebot in erlaubnispflichtigen teilstationären und stationären Einrichtungen. Mainz: Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter.

Burstedde, Alexander/Flake, Regina/Jansen, Anika/Malin, Lydia/Risius, Paula/Seyda, Susanne/Schirner, Sebastian/Werner, Dirk (2020): Die Messung des Fachkräftemangels. Methodik und Ergebnisse aus der IW-Fachkräftedatenbank zur Bestimmung von Engpassberufen und zur Berechnung von Fachkräftelücken und anderen Indikatoren. IW-Report 59/2020. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.

Gallep, Sabine (2021): SGB VIII-Reform: das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz ist da. In: NDV 101, S. 392-396.

Jugend- und Familienkonferenz (JFMK) (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html [Zugriff: 3. Januar 2022].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 3. Januar 2022].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Sachstand in der Lehrerbildung. II A/Allgemeinbildendes Schulwesen. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB_veroeff-2021.pdf [Zugriff: 3. Januar 2022].

Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung, Institut der deutschen Wirtschaft (KOFA) o. J. [2021]: Ausgewählte Zahlen zu Fachkräfteengpässen in der Sozialen Arbeit in Hessen und Rheinland-Pfalz. Köln.

Mühlmann, Thomas (2020): Personal im Jugendamt und im ASD. In: KomDat 23, 1, S. 6-11.

Mühlmann, Thomas/Olszenka, Ninja/Fendrich, Sandra (2020): Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe – ein aktueller Überblick. In: KomDat 23, 1, S. 1-6.

Nonninger, Sybille (2018): § 72 Mitarbeiter, Fortbildung. In: Kunkel, Peter-Christian/Kepert, Jan/Pattar, Andreas Kurt (Hrsg.): Sozialgesetzbuch VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Lehr- und Praxiskommentar. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Oelerich, Gertrud/Kunhenn, Jacqueline (2015): Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung. Wuppertal. https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Oelerich__Kunhenn_Fachkraefte_in_erz._Hilfen_2016.pdf [Zugriff: 3. Januar 2022].

Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Olszenka, Ninja (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztätige Angebote für Kinder. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Schindler, Gila/Smessaert, Angela (2019): § 72 Mitarbeiter, Fortbildung. In: Münder, Johannes/Meysen, Thomas/Trenczek, Thomas (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. 8. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2017): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 3. Januar 2022].

Rechenschaftsbericht
über die Vorstandsperiode März 2020 bis März 2022
an die Mitgliederversammlung am 15. März 2022

Der vorliegende Bericht legt Rechenschaft ab über eine Vorstandsperiode, deren Start genau in die Tage erster coronabedingter Einschränkungen des öffentlichen Lebens fiel. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat Corona gleich zu Beginn empfindlich getroffen, indem der Kongress 2020 in Köln abgesagt werden musste. Die Entscheidung zur Absage wurde noch vom Vorstand der Periode 2018-2020 gemeinsam mit dem Lokalen Organisationskomitee getroffen, hatte aber aufgrund der erforderlichen Verschiebung der Mitgliederversammlung Auswirkungen auf die Zusammensetzung des Vorstandes, in den einige Mitglieder zunächst per Kooptation aufgenommen und erst durch eine Wahl im Anschluss an die Mitgliederversammlung am 24. Oktober 2020 legitimiert wurden.

Die folgenden zwei Jahre waren auch in der DGfE durch Corona geprägt, – aber nicht determiniert! Die DGfE hat schnell funktionale Reaktionen auf die Krise entwickelt. Die erfolgreiche Bewältigung der Folgekosten des ausgefallenen Kongresses – noch einmal „Danke!“ an die großzügigen Mitglieder – gehört dazu genauso, wie die anfangs vielleicht übervorsichtig wirkende, angesichts der Entwicklungen aber richtige Entscheidungen, den Kongress 2022 online stattfinden zu lassen. Ähnlich gute Erfahrungen mit der Sicherung eigener Handlungsfähigkeit wurden auch in den Kommissionen und Sektionen gemacht, die Veranstaltungen in Online-Formaten realisierten. Der DGfE-Vorstand hat seine Veranstaltungen und Sitzungen ebenfalls vielfach online organisiert, über das Jahr 2021 mit der zeitweilig entspannteren Entwicklung der Pandemielage aber auch wieder Präsenz „geübt“. Insbesondere zu erwähnen ist hier der Rat der Sektionen am 5. November 2021 mit dem anschließenden Symposium zum Forschungsdatenmanagement in Berlin.

Mit Blick auf die schwerwiegenden Folgen der Coronapandemie auf das Bildungs- und Erziehungssystem konnte die DGfE Expertise in die öffentliche Diskussion einbringen. Zu nennen sind Stellungnahmen zu den Auswirkungen auf alle Bereiche des Bildungs- und Erziehungssystems sowie für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Besonders wirkmächtig wurde eine Stellungnahme an das Bundesverfassungsgericht, die im November 2021 maßgeblich zur Begründung der Entscheidungen über die Bundesnotbremse (Schulschließungen) herangezogen wurde.

Natürlich gibt es auch aus der Entwicklung der DGfE herausragende Themen der Vorstandsperiode 2020-2022. Einige werden auch in den folgenden Jahren im Sinne einer Fortsetzung begonnener Initiativen zu behandeln sein. Dazu zählt

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.13

die Beauftragung einer externen Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit Vorwürfen sexualisierter Gewalt. Ergebnisse werden für Ende 2022 erwartet.

Der Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 hat sich als eine gute Grundlage bewährt, um die aktuell drängenden Fragen der Beschäftigungsverhältnisse in wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen zu thematisieren. Auf einer rege besuchten Veranstaltung der Kommission Wissenschaftsforschung am 12. November 2021 wurden dazu erste Ansätze erörtert. Deutlich wurden die hohen Risiken des Einstiegs in eine (erziehungs-)wissenschaftliche Karriere angesichts des gerade in den letzten Jahren enger gewordenen „Flaschenhalses" zu den Dauerstellen in der Wissenschaft. Diese Veranstaltung kann selbstverständlich nur ein Auftakt sein, um in der DGfE zu diskutieren, wie faire Arbeitsbedingungen und Karriereperspektiven in der Erziehungswissenschaft auszugestalten sind und welche Ansprech- oder Kooperationspartner einzubeziehen sind.

Bislang hauptsächlich im Rat der Sektionen diskutiert wurden Fragen zur internen Struktur der DGfE. Diese wurden insbesondere aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (AEW) angesichts von Verschiebungen in der professoralen Repräsentation des Faches an den Universitäten aufgeworfen.

Mitgliederentwicklung

In der Amtsperiode 2020 bis 2022 konnten erfreulicherweise weiterhin steigende Mitgliederzahlen verzeichnet werden. Lag die Mitgliederzahl zu Beginn des Jahres 2020 bei 3.940 Personen, hat die DGfE mit Stand 25. Januar 2022 4.160 Mitglieder, davon 1.189 assoziierte Mitglieder und vier Fördermitglieder. Von den 2.967 ordentlichen Mitgliedern sind 20 Ehrenmitglieder und 544 Mitglieder mit einer Beitragsreduzierung.

Neu aufgenommen wurden in dieser Amtsperiode 153 ordentliche und 313 assoziierte Mitglieder, 133 assoziierte Mitglieder stellten einen Antrag auf Änderung ihres Status und werden nun als ordentliche Mitglieder geführt.

In der vergangenen Amtsperiode waren 194 Austritte zu verzeichnen. Sechs Mitglieder mussten nach mehrmaliger Mahnung wegen fehlender Beitragszahlungen und 41 assoziierte Mitglieder nach Ablauf der befristeten Mitgliedschaft ausgeschlossen werden.

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. Jürgen Abel, Dr. Alexander Baumgartner, Prof. Dr. Ernst Cloer, Prof. Dr. Rolf Dobischat (Mitglied bis 2017), Prof. Dr. Dr. Günther Dohmen (Mitglied bis 2001), Prof. Dr. Enno Fooken, Prof. Dr. Edgar Forster, Prof. Dr. Axel Grönemeyer, Prof. Dr. Franz Hargasser, Prof. Dr. Heinz-Jürgen Ipfling, Prof. Dr. Gustav Kanter, Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten, Prof. Dr. Rainer Kokemohr, Prof. Dr. Georg Lind, Prof. Dr. Carl Wolfgang Müller, Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Prof. Dr. Fritz Oser, Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, Prof. Dr.

Andreas von Prondczynsky, Prof. Dr. Adalbert Rang, Prof. Dr. Susanna Roux, Prof. Dr. Josef Rützel, Prof. Dr. Horst Schaub, Prof. Dr. Heidi Schelhowe (Mitglied bis 2014), Prof. Dr. Erhard Schlutz (Mitglied bis 2018), Prof. Dr. Helmut Seel, Dr. Monika Sujbert, Dr. Susanne Thurn (Mitglied bis 2018), Prof. Dr. Gerhard Wehle und Dr. Michael Wünsche.

Vorstandsarbeit

Mit dem Kongress 2020 wurde auch die für den 17. März 2020 geplante Mitgliederversammlung abgesagt. Die dort vorgesehene Abstimmung über die Entlastung des Vorstandes für die Amtsperiode 2018 bis 2020 konnte nicht stattfinden, ebenso wie die Vorstellung der kandidierenden Personen für die Amtsperiode 2020 bis 2022, die satzungsgemäß Voraussetzung für die Vorstandswahl ist.

In einer Vorstandssitzung am 16. März 2020 sind die bis 2020 gewählten Vorstandsmitglieder Hermann Josef Abs, Ingrid Miethe und Burkhard Schäffer zurückgetreten. Die für den Vorstand kandidierenden Birgit Althans, Rolf-Torsten Kramer und Bernhard Schmidt-Hertha wurden nach § 8, Abs. 4 der Satzung dem Vorstand kooptiert. Das Vorstandsmitglied Tanja Sturm und der Vorsitzende Harm Kuper traten nicht zurück und nahmen weiterhin ihre Vorstandsämter bis zur Entlastung und der anschließenden Wahl im Oktober 2020 wahr. Nicht betroffen waren die Vorstandsmitglieder Elke Kleinau und Christine Wiezorek, deren Amtszeit im Frühjahr 2022 endet.

Diese Konstellation sicherte die Arbeitsfähigkeit des DGfE-Vorstandes und ist durch das Gesetz zur Abmilderung der Folgen der COVID-19-Pandemie im Zivil-, Insolvenz- und Strafverfahrensrecht vom 27.03.2020 gedeckt. Ebenfalls in Übereinstimmung mit dem genannten Gesetz erfolgte die Einladung zu einer Online-Mitgliederversammlung am 24. Oktober 2020. Hier stellten sich die Kandidatinnen und Kandidaten für den Vorstand und den Vorsitz vor. Die Vorstandswahl fand anschließend vom 2. bis 22. November 2020 statt.

Dem Vorstand gehören in dieser Amtsperiode folgende Personen an: Harm Kuper als Vorsitzender, Elke Kleinau und Christine Wiezorek (gewählt für die Zeit von 2018 bis 2022), Tanja Sturm (wiedergewählt für die Zeit von 2020 bis 2024) sowie Birgit Althans, Rolf-Torsten Kramer und Bernhard Schmidt-Hertha (neu gewählt für die Zeit von 2020 bis 2024).

Auf der ersten Vorstandssitzung der Amtsperiode wurden Tanja Sturm zur stellvertretenden Vorsitzenden, Rolf-Torsten Kramer zum Schatzmeister und Christine Wiezorek zur Schriftführerin gewählt. Weitere Aufgaben wurden wie folgt verteilt:

- Birgit Althans saß der Jury für den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler vor.

- Elke Kleinau leitete den Arbeitskreis Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt, saß der Programmkommission für den Kongress 2022 vor und war Mitherausgeberin des Kongressbandes 2020.
- Rolf-Torsten Kramer organisierte gemeinsam mit Tanja Sturm das Kolloquium Forschungsberatung und hielt den Kontakt zur Gesellschaft für Fachdidaktik.
- Harm Kuper vertrat die DGfE im CHE-Fachbeirat und war Ansprechpartner bei Außenkontakten bspw. mit Ministerien und anderen Fachgesellschaften.
- Bernhard Schmidt-Hertha übernahm die redaktionelle Leitung des Mitteilungshefts Erziehungswissenschaft, war Mitglied der Jury für den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler und saß der Jury für den DGfE-Forschungspreis vor.
- Tanja Sturm übernahm die Vertretung der DGfE in der World Educational Research Association (WERA) und war gemeinsam mit Rolf-Torsten Kramer für die Gestaltung des DGfE-Kolloquiums Forschungsberatung zuständig. Gemeinsam mit Christine Wiezorek beteiligte sie sich an der Erstellung von Empfehlungen an die DFG zur Archivierung von Forschungsdaten und organisierte die anschließende Herbsttagung 2021 „Forschungsdatenmanagement – zwischen nachhaltiger Datennutzung und Normierung von Forschungs- und Erkenntnisprozessen?“.
- Christine Wiezorek war die Projektverantwortliche für die Summer School und Mitglied des Arbeitskreises Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt. Gemeinsam mit Tanja Sturm beteiligte sie sich an der Erstellung von Empfehlungen an die DFG zur Archivierung von Forschungsdaten und organisierte die anschließende Herbsttagung 2021 „Forschungsdatenmanagement – zwischen nachhaltiger Datennutzung und Normierung von Forschungs- und Erkenntnisprozessen?“. Zudem organisierte sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der Kommission Sozialpädagogik im Frühjahr 2021 ein digitales Symposium zur Frage „Uni auf dem Weg zur staatlichen Anerkennung?“, in dessen Folge eine Eingabe an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) entstand.

In dieser Amtsperiode fanden folgende – zumeist digitale – Vorstandssitzungen statt: 29. Mai 2020, 9./10. Juli 2020 (Halle), 3. September 2020, 22./23. Oktober 2020 (Berlin), 28./29. Januar 2021, 26. März 2021, 29./30. April 2021, 22./23. Juli 2021 (Erkner), 4./5. November 2021 (Berlin), 20./21. Januar 2022 sowie 13. März 2022 (Bremen).

Der Rat der Sektionen tagte am 23. Oktober 2020 digital, am 5. November 2021 im Vorfeld der Tagung „Forschungsdatenmanagement – zwischen nachhaltiger Datennutzung und Normierung von Forschungs- und Erkenntnisprozessen?“ in Berlin sowie am 11. März 2022 digital. Der Rat dient dem gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Vorstand und den

Sektionssprechenden 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 Geschäftsführung arbeitet seit zwei Jahren im Homeoffice.

Die Absage des Kongresses 2020, wenige Tage vor seinem Beginn war eine Herausforderung für die Universität zu Köln. Um die erheblichen finanziellen Ausfälle zu kompensieren, hat der Vorstand dem lokalen Organisationsteam und der Universitätsleitung Unterstützung zugesagt. Um Rücklagen für eventuell ungedeckte Forderungen zu bilden, hat der Vorstand kurzfristig die Sektionszuwendungen in Abstimmung mit deren Vorsitzenden halbiert. Da die Leitung der Universität zu Köln sich sehr entgegenkommend gezeigt und Mittel bereitgestellt hat und da ein Aufruf an die zum Kongress Angemeldeten, ihre Teilnahmebeiträge nicht zurückzufordern oder über die DGfE zur Begleichung der Kosten für den ausgefallenen Kongress zu spenden, auf erfreulich breite Zustimmung gestoßen ist, konnten die Kosten gedeckt werden. Die Sektionszuwendungen wurden bis auf 80 Prozent der jeweiligen Summe bereits auf die Konten der Sektionen überwiesen.

Pandemiebedingt mussten weitere Veranstaltungen abgesagt werden, was sich jedoch nicht negativ auf die Kassenlage auswirkte. Dank der Erhöhung der Mitgliedsbeiträge für ordentliche Mitglieder im Oktober 2020 und einer weiterhin steigenden Mitgliederzahl konnte die Entwicklung der letzten Jahre gestoppt und erste Rücklagen gebildet werden.

Vorstandskommissionen

Ethik-Rat

Der Ethik-Rat wurde 2018 gewählt und besteht aus Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Stefan Aufenanger. Er 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. Dankenswerterweise haben Frau Götz und Herr Aufenanger zugestimmt, das Amt ab 2022 für eine weitere Amtsperiode von vier Jahren auszuüben.

Prof. Dr. Stefan Aufenanger übernahm weiterhin 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

Die Ethik-Kommission, deren Aufgabe es ist, Ethik-Voten zu Forschungsanträgen von DGfE-Mitgliedern zu verfassen, beschied in dieser Amtsperiode 19 Anträge. Die Mitglieder der Kommission werden für vier Jahre berufen und sind seit 2019 Prof. Dr. Ingrid Miethe als Kommissionsvorsitzende, die beiden Mitglieder des Ethik-Rates, Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Stefan Aufenanger, sowie Prof. Dr. Marten Clausen als stellvertretender Vorsitzender und Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl.

Arbeitskreis „Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt“

Im Frühjahr 2020 nahm der Arbeitskreis, zu dem Vertretenden aller Sektionen und Kommissionen sowie Expertinnen und Experten eingeladen waren, seine Arbeit auf. Ziel war es, ein Konzept zur Aufarbeitung des fachlichen, wissenschaftlichen und organisationalen Umgangs mit sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in der DGfE zu entwickeln. Das Konzept wurde in der „Erziehungswissenschaft“, (Heft 63/2021) veröffentlicht und Diskussionsbeiträge zum Thema dokumentiert. Für die Umsetzung des Arbeitsauftrages konnten Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Konfliktforschung in Wien gewonnen werden. Die Recherchen beginnen im Frühjahr 2022 und ein Bericht wird zum Jahresende 2022 erwartet.

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

Tagungen und Projekte

Summer School

Coronabedingt musste die für den 27. bis 31. August 2020 geplante DGfE-Summer School abgesagt werden. Für das Bildungszentrum fällige Stornogebühren in Höhe von 32.000 EUR konnten nach Rücksprache mit der Hotelleitung auf 7.000 EUR reduziert werden.

Die Summer School 2021, die inhaltlich von Prof. Dr. Christine Wiezorek geplant und organisatorisch in bewährter Weise von Susan Derdula-Makowski betreut wurde, fand digital vom 26. bis 30. Juli statt. Eröffnet wurde sie von Prof. Dr. Elmar Schlüter mit dem Vortrag „‚Open Science‘: Potenziale & Perspektiven (nicht nur) für die Erziehungswissenschaften“ und es wurde eine Diskussionsrunde zum Thema „Promotion und Forschungsdatenmanagement“ von Prof. Dr.

Stefan Aufenanger, Prof. Dr., Falk Radisch und Prof. Dr. Christine Wiezorek angeboten. Im Rahmenprogramm boten MAXQDA ein Webinar, der Verlag Barbara Budrich eine Beratung zu wissenschaftlichem Publizieren und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft eine Informationsveranstaltung zu akademischen Beschäftigungsverhältnissen an. Diesen Kooperationspartnerinnen und -partnern danken wir für die (finanzielle) Unterstützung.

Auch als digitale Veranstaltung wurde die Summer School sehr gut angenommen: 185 Teilnehmende, davon 101 DGfE-Mitglieder, besuchten die Kurse. Besonderer Dank gilt den Leiterinnen und Leitern der Workshops: Dr. Anna Brake, Dr. Tamara Ehmann, Prof. Dr. Nicolas Engel, Dr. Erika E. Gericke, Prof. Dr. Benjamin Jörissen, Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer, Dr. Renate Möller, Dr. Alexander Naumann, Prof. Dr. Falk Radisch, Prof. Dr. Heinz Reinders, Dr. Katharina Reschke, Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Dr. Julia Tetzner, Prof. Dr. Michaela Vogt, Prof. Dr. Andreas Wernet und Prof. Dr. Christine Wiezorek sowie Dr. Bettina Reimers, Annett Krefft und Dr. Monika Mattes.

Forschungskolloquium

Das Kolloquium Forschungsberatung, das der Beratung vor allem jüngerer Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern bei der Beantragung von Forschungsprojekten dient, wurde in dieser Amtsperiode von Prof. Dr. Tanja Sturm und Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer digital ausgerichtet. Es fand 2020 am 11. Dezember und 2021 am 10. Dezember statt. Als Beratende konnten Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Detlev Leutner sowie Prof. Dr. Rudolf Tippelt gewonnen werden. Der Vorstand dankt den Kolleginnen und Kollegen herzlich für dieses Engagement.

Studieninformationsportal studium.org/

Die Beteiligung der DGfE an studium.org/ war auf fünf Jahre angelegt und musste 2020 neu begründet werden. In der Mitgliederversammlung 2020 wurde eine Evaluation des Onlineportals vorgestellt, die zeigte, dass studium.org/ dem CHE-Hochschulranking und mehreren, zum Teil öffentlich, zum Teil privat finanzierten Studiengangsinformationssystemen gegenübersteht, die unterschiedlichen Geschäftsmodellen folgen. Gegenüber allen anderen Alternativen zeigte sich für studium.org/ vor allem die mangelnde Aktualität der Informationen. Zudem verfügen andere Plattformen über mehr Informationen zu Studienstandorten und bieten breitere Informationen zu den Kriterien, nach denen recherchiert werden kann (vgl. Artikel Deimel in Erziehungswissenschaft Heft 60/2020). Die Mitgliederversammlung stimmte daher dafür, die Beteiligung an studium.org/ zu kündigen. Der Beschluss wurde entsprechend der Kündigungsfrist zum Jahresende 2021 umgesetzt.

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 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.

Forschungsdatenmanagement – zwischen nachhaltiger Datennutzung und Normierung von Forschungs- und Erkenntnisprozessen?

Die Tagung fand am 5. und 6. November 2021 mit 12 Referierenden, der Präsentation von 7 Fallarchiven und 32 Teilnehmenden in Berlin statt. Ausgangspunkt war die auf Bitte der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) hin erstellte gemeinsame Stellungnahme von DGfE, GEBF und GFD „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung“, die im Frühjahr 2020 verabschiedet wurde und der sich die DFG anschloss. Der Tagung ging eine Diskussion in der „Erziehungswissenschaft“ (Heft 61/2020) voraus, die auf der Herbsttagung fortgesetzt wurde.

Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Seit April 2021 thematisiert eine neu gegründete Arbeitsgruppe Fragen zur Rolle des Allgemeinen, zum disziplinären Selbstverständnis und zur hochschulpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die Arbeitsgruppe hat ihre bisherigen Arbeitsergebnisse auf dem Rat der Sektionen und auf dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag vorgestellt (beides am 5. November 2021) und dabei positive Rückmeldung auf ihre Anliegen erfahren, die sie auch in einem Parallelvortrag und einem Symposium auf dem DGfE-Kongress 2022 in Bremen vorstellen wird. Eine erste Veröffentlichung ihrer Positionen erfolgte durch einen Beitrag von Carsten Bünger und Kerstin Jergus im Heft 63 der Erziehungswissenschaft. 2023 wird ein Mitteilungsheft, das dem Thema gewidmet ist, unter redaktioneller Betreuung von Birgit Althans, Carsten Bünger und Thorsten Fuchs erscheinen.

Stellungnahmen[1]

Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung

Der gemeinsamen Stellungnahme der DGfE, der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung und der Gesellschaft für Fachdidaktik vom März 2020 schloss sich die Deutsche Forschungsgemeinschaft an.

Für eine kontrollierte Öffnung der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Vorschul- und Schulalter

Im Juli 2020 wurde die gemeinsame Stellungnahme der DGfE, der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin, der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, des Vereins für Socialpolitik und der Stiftung Kindergesundheit veröffentlicht. Die unterzeichnenden Organisationen wiesen auf schwerwiegende Nachteile und Belastungen für Kinder, Jugendliche und deren Familien durch pandemiebedingte Schul- und Einrichtungsschließungen hin und mahnten eine sorgfältige Abwägung der Vor- und Nachteile einer Schließung von Bildungseinrichtungen mit fortlaufender Dauer an.

Stellungnahme zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG-RefE 2020)

Der Vorstand der DGfE wurde im Oktober 2020 vom BMFSFJ aufgefordert, den Referentenentwurf zu kommentieren und bat die Kommission Sozialpädagogik und die Sektion Sonderpädagogik um Stellungnahmen. Den Stellungnahmen, die einander ergänzen, schloss sich der Vorstand an und übermittelte sie dem BMFSFJ.

Stellungnahme der DGfE zu den Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht

Im Juli 2021 wurden mehrere Fachgesellschaften und Institutionen vom Bundesverfassungsgericht gebeten, einen Fragenkatalog in Bezug auf zwei Verfassungsbeschwerden zu beantworten, die die Vereinbarkeit coronabedingter Verbote des Präsenzunterrichts, der Beschränkung auf Wechselunterricht und der Verpflichtung zur zweimaligen Testung an Schulen mit dem Grundgesetz zum Gegenstand hatten. Gemeinsam mit einigen Sektionen erarbeitete der Vorstand eine Stellungnahme, die ausgiebig Berücksichtigung in der Begrün-

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

dung des Beschlusses zur Bundesnotbremse (Schulschließungen) fand, den der erste Senat des Bundesverfassungsgerichts im November 2021 traf.

Positionierungen zur Coronasituation

Neben dem Vorstand äußerten sich eine Vielzahl der Sektionen und Kommissionen zu Herausforderungen der Coronapandemie.

- Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung: „Andauernde Pandemie, langfristige Folgen und die Forschungsbeiträge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“
- Sektion Schulpädagogik: „Schulbildung auf Distanz – ‚Beschulung Zuhause‘ in Zeiten von Corona“
- Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: „Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach“
- Sektion Sonderpädagogik: „Teilhabe auf Distanz? Stellungnahme zur Corona-Krise“
- Kommission Sozialpädagogik: „Stellungnahme Lehre und Forschung während der Corona-Situation und SozPädCorona. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona“
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit: „Kindertageseinrichtungen – keine Orte der Notbetreuung“
- Sektion Erwachsenenbildung: „Zur Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise“
- Sektion Frauen- und Geschlechterforschung: „Geschlechterverhältnisse der Krise und ihrer Bewältigung. Statement zum Umgang mit der Corona-Pandemie“
- Sektion Medienpädagogik: „Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale“

Eingabe der DGfE an die Jugend- und Familienministerkonferenz zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche B. A.- und M. A.-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit

Im Januar 2022 sandte der Vorstand in Zusammenwirken mit der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit eine Eingabe an die JFMK. Darin bezog er Stellung für eine Ermöglichung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche B. A.- und M. A.-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit und trat für eine arbeitsrechtliche Gleichstellung fachlich gleichwertiger Hochschulabschlüsse ein.

Publikationen und Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

Kongressband 2020

Der Band zum Kongress 2020 mit dem Titel „Optimierung“ erschien im Frühjahr 2021 im Verlag Barbara Budrich und wurde von Dr. Henrike Terhart, Prof. Dr. Sandra Hofhues und Prof. Dr. Elke Kleinau herausgegeben.

Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“

Die Redaktion des Mitteilungshefts lag in den Händen von Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha und Dr. Katja Schmidt. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre engagierte und zuverlässige Arbeit gedankt. Seit 2020 wird die Erziehungswissenschaft den Mitgliedern vorrangig als barrierefreie Onlineausgabe zur Verfügung gestellt.

In dieser Amtsperiode ist das Mitteilungsheft mit folgenden Themenschwerpunkten erschienen:

- Heft 60 (Sommer 2020): „Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung“ in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tanja Sturm und Prof. Dr. Harm Kuper
- Heft 61 (Winter 2020): Neue Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten" in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tanja Sturm und Prof. Dr. Christine Wiezorek
- Heft 62 (Sommer 2021): „Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses“ in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Christine Wiezorek und Prof. Dr. Harm Kuper
- Heft 63 (Winter 2021): „Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung“ in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Edith Glaser und Prof. Dr. Elke Kleinau

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), der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) und der World Education Research Association (WERA).

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 sind Prof. Dr. Petra Grell Networks' Representative on Council und Prof. Dr. Andreas Hadjar Treasurer Elect, und damit Mitglieder 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 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifikationsphasen, die Rahmenbedingungen für erziehungswissenschaftliche Forschung, die erziehungswissenschaftliche Forschung in der EU-Forschungsförderung, die Datenschutzrichtlinie der EU und Richtlinien zur ethischen Bildungsforschung.

WERA

In der World Educational Research Association (WERA) hat Prof. Dr. Tanja Sturm 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. Außerdem unterstützt die WERA die Internationalisierung erziehungswissenschaftlicher Kongresse durch die Vermittlung von Expertinnen und Experten. So wird auf dem DGfE-Kongress 2022 der Präsident der WERA, Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman einen Parallelvortrag zum Thema „Shaping Future Schools with Big Data: Towards Evidence Informed School Evaluation" halten.

Deutsche Forschungsgemeinschaft

Im März 2020 veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gemeinsam mit der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung und der Gesellschaft für Fachdidaktik „Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung". Dieser Stellungnahme schloss sich die DFG an und veröffentlichte sie ihrerseits.

Der stellvertretende Sprecher des DFG-Fachkollegiums Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Prof. Dr. Marcelo Caruso, war im Sommer 2021 Gast einer Vorstandssitzung. Er schilderte die gute Zusammenarbeit im Fach-

kollegium, das bis dahin coronabedingt lediglich online tagen konnte. Einigkeit mit dem Vorstand bestand darin, dass es derzeit kein Erfordernis einer strukturellen Veränderung des Fachkollegiums gäbe. Herr Caruso bekräftigte die Relevanz der oben erwähnten gemeinsamen Stellungnahme zum Forschungsdatenmanagement und unterstützte die Position des Vorstands, die Stellungnahme als Ausgangpunkt einer weiterführenden Diskussion des Themas zu verstehen.

DIPF | 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. Prof. Dr. Marc Rittberger, Direktor des Informationszentrums Bildung des DIPF, war im Frühjahr 2021 zu Gast in einer Vorstandssitzung. Die erfolgreiche Zusammenarbeit insbesondere mit Blick auf den Datenreport Erziehungswissenschaft soll fortgesetzt werden.

Organisation des 28. DGfE-Kongresses 2022

Der Kongress 2022, der vom 13. bis 16. März unter dem Titel „Ent|grenz|ungen" digital stattfinden wird, wird veranstaltet von der Universität Bremen. Die Organisation liegt in den Händen von Prof. Dr. Alisha Heinemann, Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Prof. Dr. Nadine Rose als Sprecherinnen des Lokalen Organisationskomitees. Sie werden in der Kongressgeschäftsstelle unterstützt von Marion Schmincke-Koch und Tobias Linnemann und wurden insbesondere zu Beginn beraten von Dr. Ulrich Salaschek. Dem Lokalen Organisationskomitee (LOK) gehören Prof. Dr. Robert Baar, Dr. Jacqueline Eidemann, Prof. Dr. Michael Gessler, Dr. Anja-Christina Greppmair, Dr. Antje Handelmann, Patrick Jung, Dr. Ida Kristina Kühn, Prof. Dr. Anne Levin, Dr. Katja Meyer-Siever, Lisa Meyne, Bisera Mlandenovska, Prof. Dr. Frank Müller, Prof. Dr. Christian Palentien, Vertr.-Prof. Dr. Hilke Pallesen, Therese Papperitz, Sophia Roppertz, Till Rümenapp, Prof. Dr. Anja Starke, Prof. Dr. Florian Schmidt-Borcherding, Dr. Eileen Schwarzenberg, Sven Trostmann, Soner Uygun, Melissa Windler, Prof. Dr. Karsten Wolf und Prof. Dr. Meike Wulfmeyer an.

Die Organisation für die digitale Durchführung des Kongresses ist frühzeitig, auch auf Anraten des Kongressmanagements der Universität Bremen hin, von LOK und Vorstand gemeinsam getroffen worden. Die Richtigkeit dieser durchaus riskanten Entscheidung zeigt die Entwicklung der Coronapandemie in den Wochen vor dem Kongress. Die Vorbereitung des digitalen Kongresses bringt besondere organisatorische Herausforderungen mit sich und erfordert

aufgrund der digitalen Infrastruktur auch eine Finanzplanung, für die es in der DGfE bislang keine Vorbilder gibt.

Allen Mitgliedern des LOK sei an dieser Stelle ganz herzlich für ihre Ideen, ihr Engagement und 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. Stephan Abele, Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Prof. Dr. Alisha Heinemann, Prof. Dr. Christiane Hof, Prof. Dr. Sascha Neumann und Prof. Dr. Tanja Sturm. Die Begutachtung, an der ca. 190 von den Sektions- und Kommissionsvorständen benannte Gutachtende beteiligt waren, erfolgte in einem anonymisierten Verfahren. Dabei wurde aus insgesamt 260 Einreichungen ein Programm zusammengestellt, das neben den vom Vorstand vergebenen zehn Parallelvorträgen 64 Symposien, 72 Arbeitsgruppen und 41 Forschungsforen umfasst. Allen Mitgliedern der Kommission und den Gutachtenden sei für ihre Arbeit ganz herzlich gedankt!

Auch auf dem Kongress in Bremen werden Ehrungen vergeben, für die jeweils eine Jury zusammengestellt wurde. Die Jury für den DGfE-Forschungspreis 2022 bestand aus Prof. Dr. Sabine Reh, Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha. Der Jury für den Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler gehörten neben Prof. Dr. Birgit Althans als Vorsitzender Prof. Dr. Annika Goeze, Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich, Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr. Wolfgang Schröer und Prof. Dr. Marianne Schüpbach an.

Um die Vorstandswahl 2022 zu begleiten, hat der Vorstand einen Wahlausschuss berufen, dem Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Dr. Mandy Singer-Brodowski und Prof. Dr. Werner Thole angehören.

Preise und Ehrungen

Mit der Ehrenmitgliedschaft werden auf dem Kongress 2022 Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser und Prof. Dr. Christoph Wulf ausgezeichnet. Den Ernst-Christian-Trapp-Preis erhält Prof. Dr. Ingrid Lohmann und der Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler geht gleichermaßen an Dr. Sarah Gentrup und Dr. Paul Vehse. Mit dem DGfE-Forschungspreis wird Prof. Dr. Georg Breidenstein ausgezeichnet. Der Vorstand gratuliert allen Preistragenden!

Dank

Viele Kolleginnen, Kollegen und DGfE-Mitglieder haben sich in der nun ablaufenden Vorstandsperiode für die Belange der Erziehungswissenschaft und der DGfE eingesetzt. Sie haben an Kommissionen mitgearbeitet und Sektionen oder Kommissionen vorgesessen. Sie haben die DGfE oder ihren Vorstand beraten und Expertise zur Verfügung gestellt. Sie haben sich an internen Diskussionen beteiligt und zur Sichtbarkeit der DGfE nach außen beigetragen. Sie haben Veranstaltungen organisiert oder durch ihre Teilnahme bereichert.

Ihnen allen dankt der Vorstand für Ihr wertvolles Engagement!

Harm Kuper

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Tagungen

Unter fortwährenden Pandemiebedingungen gedeiht die Arbeit der Sektion weiter. Ein Zeichen für die Vitalität dieses Forschungsfeldes setzte die reguläre Sektionstagung, die vom 13. bis 15. September 2021 in Kassel in Präsenz (!) stattgefunden hat. Carola Groppe, Jürgen Overhoff und Edith Glaser zeichneten verantwortlich für diese Sektionstagung, deren inhaltliche Ausrichtung – angekündigt unter dem Titel: „Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven" – mit der räumlichen Festlegung und deren Anlass – 50 Jahre Gesamthochschule/Universität Kassel – gut zusammenpasste. Die lange und ausdifferenzierte Geschichte der Universität als Bildungsinstitution präsentierte sich in den Vorträgen, in denen sich einerseits gesellschaftliche Entwicklungen spiegelten, die andererseits Universitäten und Hochschulen auch als Initiatoren und Katalysatoren markierten, die aber ebenso zur Beharrung neigten, abseits gesellschaftlicher Dynamiken. Lehren und Lernen, Debatten über wissenschaftliche Bildung, Fragen akademischer Sozialisation u. v. a. mehr wurden erörtert. So wurde beispielsweise von den in- und ausländischen Teilnehmenden über die „Leipziger Universitätsreform" im frühen 16. Jahrhundert wie auch über „Fliegende Universitäten" im Polen des vorletzten Jahrhunderts bis hin zur Gesamthochschule als Produkt der Bildungsreform der 1960er-Jahre referiert und diskutiert. In einem für das Jahresende geplanten Sammelband wird ein großes Spektrum der Themen präsentiert werden.

Diese Tagung wurde von einem Novum flankiert. Am 12. und 13. September 2021 fand an der Universität Kassel – und damit erstmals im Vorfeld der Haupttagung der Sektion Historische Bildungsforschung – das „14. Forum junger Bildungshistoriker:innen" (Emerging Researchers' Conference for the History of Education) statt. Trotz des offenen Zuschnitts des Forums zeichnete sich in diesem Jahr ein klarer thematischer Schwerpunkt ab. So beschäftigte sich mehr als die Hälfte der Projekte mit Fragen der Demokratisierung und Demokratiebildung in der ost- und westdeutschen Transformationsgesellschaft im 20. Jahrhundert sowie deren Folgen. Ein besonderes Anliegen der Sprechenden war die Vernetzung der Emerging Researchers in der Historischen Bildungsforschung. Mittlerweile wird dies, auch mit internationaler Reichweite und Beteiligung, über die Twitter-Seite @HistEdGER vorangetrieben. Nach 18 Ausgaben ist dort im Dezember 2021 die Reihe #forschungstwittern zum Ende gekommen, die gemeinsam mit Lilli Riettiens (Köln) redaktionell betreut wurde.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.14

Während beide Veranstaltungen in Präsenz stattfanden, blieb bekanntlich die Pandemielage sehr labil. Dies zeigte sich bereits zwei Wochen später, als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen und Ländern sich vom 30. September bis zum 1.Oktober 2021 online zur Tagung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte trafen. Die ursprünglich in Prag geplante Veranstaltung mit dem Titel „Übergänge in pädagogischer und bildungshistorischer Perspektive vom Mittelalter bis zur Postmoderne" wurde u. a. in Zusammenarbeit mit der Tschechischen Akademie der Wissenschaften und dem Nationalen Pädagogischen Comenius-Museum in Prag geplant und durchgeführt.

Vielleicht weil das *window of opportunity* für Präsenzveranstaltungen aufgrund der Pandemie so eng war, fand ein weiteres Treffen ebenfalls im September 2021 statt. Carola Groppe und Daniel Gerster (beide Hamburg) führten einen anregenden Workshop zum Thema „Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert" durch. An der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg wurde dieses bislang historiographisch eher vernachlässigte Thema aus methodologischen und inhaltlichen Perspektiven eingehend erörtert. Thematisch enger gefasste Workshops, in denen (nicht nur) explorativ Forschungsfelder erkundet werden, werden sicherlich bei der weiteren Ausdifferenzierung der Historischen Bildungsforschung zunehmend eine zentrale Rolle spielen.

Wahlen

Die Mitgliederversammlung der Sektion Historische Bildungsforschung hat am 15. September 2021 den Vorstand der Sektion – Marcelo Caruso (Vorsitzender), Michèle Hofmann und Michaela Vogt – und den Sektionsbeirat – Eckhardt Fuchs, Sylvia Kesper-Biermann, Julia Kurig, Jan Müggenburg und Sabine Reh – wiedergewählt.

Stefanie Vochatzer (Karlsruhe), Sofia Kohler (Tübingen) und Andreas Oberdorf (Münster) wurden am 13. September 2021 von den anwesenden Emerging Researchers als kollegiale Sprecherschaft gewählt.

Die Mitgliederversammlung des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) hat außerdem ein neues Sprecher-Gremium, das am 18. Oktober 2021 gewählt wurde: Sebastian Engelmann (PH Karlsruhe) Martin Holý (Akademie der Wissenschaften, Prag), Alexander Maier (LMU München), Michael Rocher (Universität Siegen) und Susanne Spieker (Universität Hamburg). Alexander Maier wurde als Erster Sprecher des AVE bestätigt.

Veröffentlichungen der Sektion

Die neueste Ausgabe des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung, Band 27, ist im September 2021 erschienen. Es hat den Schwerpunkt „Körper/Körperlichkeit – neue Perspektiven der Historischen Bildungsforschung". Das im Herbst 2022 erscheinende Jahrbuch wird als Themenschwerpunkt „Fürsorge

und Zwang, Erziehung und Gewalt – Ambivalenzen pädagogischen Handelns in historischer Perspektive“ haben.

Die Tagungsergebnisse der AVE-Konferenz „Übergänge in pädagogischer und bildungshistorischer Perspektive“ (30. September/1. Oktober 2021) werden in zwei Ausgaben des Journals Historia Scholastica im Laufe des Jahres 2022 publiziert. Die Zeitschrift wird vom Nationalen Pädagogischen Comenius-Museum in Prag herausgegeben.

Weiterentwicklung des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung

Der im September 2021 erschienene Band 27 soll der erste sein, der auch digital auf der Homepage „bildungsgeschichte.de“ präsentiert wird. Aber die Aufbereitung des Jahrbuchs für dieses Format benötigt Zeit und Geld. Letzteres kann für zwei Jahre vonseiten der BBF mit dem erfolgreich eingeworbenen Projekt Transformation des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung (JHB) in ein hybrid – print & online – erscheinendes Open Access Journal im DFG-Förderschwerpunkt Infrastruktur für elektronische Publikationen und digitale Wissenschaftskommunikation bereitgestellt werden.

bildungeschichte.de

Im Verlauf des Jahres 2021 konnte die Plattform bildungsgeschichte.de weiter ausgebaut werden, was der bildungsgeschichtlichen Forschung mehr Präsenz und Aufmerksamkeit im Prozess des digitalen Wandels verschafft sowie neue Informations- und Transferwege eröffnet hat. Redaktionell und technisch betreut von der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin, stehen im Zentrum des Angebots die sog. Data Papers, in denen bildungshistorisch relevante digitale Quellenbestände und Forschungsdaten vorgestellt werden. Ob die Kopierbücher aus Pestalozzis Institut in Yverdon (Rebekka Horlacher), historische Tabellenwerke aus dem Geschichtsunterricht der Frühen Neuzeit (Benjamin Steiner) oder ein Datensatz zu den Absolventen des Gothaer Gymnasiums Illustre zwischen 1524 und 1882 (Olaf Simons) – zahlreiche Autorinnen und Autoren analysieren hier bildungshistorische Nutzungsmöglichkeiten digitaler Bestände. Weitere informative wie unterhaltsame bildungshistorische Kolumnen finden sich auch auf der Website. U. a. beschäftigt sich Barbara Hof mit der Geschichte „atomarer Bildung“ in der Bundesrepublik, Anja Giudici mit dem Aufstieg der radikalen Rechten in Europa und Julia Kurig mit dem von der Fernuniversität Hagen zur digitalen Bildung veröffentlichten „Hagener Manifest“. Beiträge aus dem französischen und US-amerikanischen Kontext zeigen die voranschreitende internationale Vernetzung der deutsch-sprachigen Bildungsgeschichte: Antonin Dubois informiert über digitale Ressourcen für die französische Bildungsgeschichte und der US-amerikanische Historiker Peter Staudenmaier erklärt, warum die weit über Europa hinaus verbreitete Anthroposophie und die Waldorf-Pädagogik kritische

historische Forschung benötigen. Einreichungen und Vorschläge bitte immer gern an redaktion@bildungsgeschichte.de.

Neue Vortragsreihe

Mit einem Referat von Christiane Richard-Elsener (Fernuniversität Hagen) zur historischen Kindheitsforschung startet am 23. März 2022 ein neues digitales Vortragsangebot des Arbeitskreises Vormoderne Bildungsgeschichte. In loser Folge sollen im Rahmen dieser Vortragsreihe aktuelle Themen der Erziehungsgeschichte vorgestellt und diskutiert werden, um auf diese Weise den Austausch innerhalb des AVE zwischen den Tagungen zu ermöglichen.

Kommende Tagungen

Die nächste Tagung der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) wird als Präsenzveranstaltung in Mailand/Italien vom 31. August bis zum 3. September 2022 stattfinden. Sie wird erstmalig um zwei Online-Tage am 5. und 6. September 2022 verlängert. Das Thema der Tagung lautet "Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects".

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

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

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

Doch vielversprechende Perspektiven!

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

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft hat ihre letzte Tagung digital vom 8. bis zum 10. März 2021 mit dem Fokus „Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen" abgehalten. Die Tagesorganisation hat Christiane Thompson (Frankfurt am Main) übernommen. Die Sektionstagung diskutierte den Nutzen und Nachteil des Vergessens in der Erziehungswissenschaft. Es ging darum, welche Bedeutungen unterschiedliche Phänomene des Vergessens, vom Verschwinden, über das Löschen, Ignorieren, Übergehen bis hin zum Verfall oder dem Verlieren in Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben. Diesen Themen hat sich die Tagung in vier Zugängen gewidmet:

Unter „epistemologischen und methodologischen Hinsichten" ging es um die Wissenschaft zwischen Selektion, Aggregation und Transformation (Katharina Vogel/Daniel Erdmann), um die Figur des Zeugen (Sabine Andersen/ Sabine Seichter), um biographieanalytische Perspektiven auf Vergessen und Erinnern (Merle Hinrichsen, André Epp) und um das Vergessen der Geschlechterforschung (Meike Baader/Barbara Rendtorff). In einem zweiten Zugang wurden „Erfahrung und Bildung" unter drei Hinsichten thematisch: Vergessen wurde als Moment von Bildung (Tugce Kalayci), im Leiden (Henning Gutfleisch) und im Hinblick auf geistige Behinderung (Markus Dederich/Philipp Seitzer) diskutiert. Inwieweit das Vergessen für pädagogische „Institutionen und Praktiken" eine wichtige Rolle spielt, zeigten Perspektiven auf Korczaks Dom Sierot (Kristina Schierbaum), organisationale Praktiken des Lernens (Anja Mensching), die Verachtung von Theorien in der Berufspraxis (Imke Kollmer) sowie auf die Angst, sich zu erinnern (Agnes Turner/Tillmann Kreutzer). Und schließlich wurde unter dem Stichpunkt „Politik und Gesellschaft" die moderne Pädagogik als Kunst des Vergessens präsentiert (Berno Hoffmann), Formen des Vergessens mit einem Blick auf die Bildung nach Auschwitz analysiert (Anselm Böhmer), politische Bildung, Erziehung und Nudging miteinander verglichen (Arnd-Michael Nohl) und eine Problematisierung der Formel Vergeben und Vergessen vorgenommen (Jörg Zirfas).

Die Tagung hat insgesamt sehr deutlich gemacht, dass die Thematik des Vergessens in epistemologischer und methodologischer, biographischer und sozialer sowie bildungs- und organisationstheoretischer Hinsicht für die Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung ist. Der Tagungsband wird 2022 im Verlag Beltz Juventa erscheinen.

Jörg Zirfas (Köln)

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.15

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie fand vom 3. bis zum 6. Oktober 2021 in Präsenz auf dem Obergurgl, einer Tagungsstätte der Universität Innsbruck statt. Organisiert wurde sie von Helga Peskoller und Diana Lohwasser (beide Innsbruck).

Die Tagung begann am Sonntag mit einem Workshop des Netzwerks zum Thema „Virtualität". Diese wurde zunächst von Salomé Meier (Zürich) anhand von Figurationen von Weiblichkeit in der Literatur veranschaulicht, gefolgt von Nicola Przybylka und David Wiesche (beide Bochum), welche Möglichkeiten und Grenzen von Erfahrungen in virtuellen Räumen ausleuchteten. Abgerundet wurde die Auseinandersetzung am Abend mit einem Gespräch zum Thema von Norm Friesen (Boise), Sabine Krause (Innsbruck) und Christoph Wulf (Berlin).

Mit dem Thema „Begeisterung" wurde in den folgenden Tagen die motivationale Grundlage menschlichen Handelns angesprochen, die Frage also: Warum tun Menschen das, was sie tun? Auf welchen Beweggründen beruht ihr Verhalten, Handeln und Erleben? Mit Begeisterung, Inspiration, Enthusiasmus wird auf das Einwirken äußerer, nicht allein rational agierender Kräfte – etwa eines Geistes, eines Gottes, eines Volkes – auf die Beweggründe menschlichen Handelns hingewiesen. Mit Interesse, Motivation und Begeisterung stehen aber auch individuelle und soziale Beweggründe im Fokus. Begeisterung steht sowohl für die Bedingung pädagogischen Handelns als auch für ihre Form und ihr Ziel.

Unter dem Titel „Geschichte, Theorie, Begriff" thematisierte Johannes Bilstein (Düsseldorf) verschiedene Konzepte des Geistes, während Christoph Wulf (Berlin) auf das komplexe Verhältnis von Imagination und Begeisterung einging. Lena Scheuring (Köln) widmete sich dem ambivalenten Verhältnis der Pädagogik zur Begeisterung, und Matthias Steffel (Salzburg) stellte die Begeisterung für ‚Neues' als pädagogisch-anthropologisches Grundproblem vor. Im zweiten Themenblock „Emotionen, Affekte, Wirkungen" rekonstruierte Daniel Burghardt (Innsbruck) die emotionalen Strukturen einer Massenpsychologie; Helga Peskoller (Innsbruck) ging auf das Entstehen der Leidenschaften im Zusammenhang von Biographie und Wissenschaft ein; Ruprecht Mattig (Dortmund) stellte mit Humboldt Analysen zur rituellen Begeisterung vor, und Lutz Ellrich (Berlin) erarbeitete mit dem Rekurs auf den „Club der toten Dichter" eine Tragik der Begeisterung. Im dritten Zugang „Phänomene, Gegenstände, Praktiken" wurde mit Ursula Stenger (Köln) Begeisterung als eine elementare Erfahrung im Kontext früher Bildung deutlich; Stefanie Jäger und Diana Lohwasser (beide Innsbruck) nahmen sich der Thematik der Kinder im Hochleistungssport an, und Kai Wortmann (Tübingen) lieferte die Skizze einer Theorie dingzentrierten Lehrens mit dem Fokus der „Liebe zur Sache".

Abgerundet wurde dieser Zugang durch Birgit Althans (Düsseldorf), die das Affektlernen mit Perspektiven des New Materialism in den Blick rückte. Im letzten Teil „Kultur, Tanz, Theater" untersuchte Gabriele Sorgo (Salzburg/-Wien) die Konsumkultur und ihre Fangemeinden, Heldinnen, Helden und Monster; Serafina Morrin (Berlin) rekonstruierte Prozesse des Bezauberns in der Theaterpädagogik mit neu zugereisten Kindern. Stephani Howahl (Köln) ging auf die Tanzvermittlung und Emotionspraktiken im tanzkulturellen Vergleich ein, und Hanne Seitz (Berlin) entwickelte das Thema Enthusiasmus in einem Gespräch mit Sokrates über Dichtung, freien Tanz und Bewegungsimprovisation. Schließlich verdeutlichte Jörg Zirfas (Köln), dass das „I would prefer not to" (Melville) die Pädagogik vor ganz besondere Herausforderungen stellt.

Die nächste Tagung der Kommission findet vom 21. bis 23. September 2022 in Dresden zum Thema „Virtualität" statt.

Jörg Zirfas (Köln)

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Bericht zur Herbsttagung 2021

Die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie hat ihre Jahrestagung unter dem Titel „Generation und Weitergabe. Zwischen Erbe und Zukunft" vom 20. bis 23. September 2021 durchgeführt. Die Tagungsorganisation haben Malte Brinkmann und seine Mitarbeitenden (Berlin) übernommen. Die Tagung fand aus Gründen der Familienfreundlichkeit und der schnellen Ermüdung am Rechner halbtags über vier Tage verteilt statt. Die 12 Vorträge konnten das Thema aus vier thematischen Perspektiven erarbeiten, ergänzt durch zwei Vorträge externer Gäste, die durch ihre Perspektiven unsere Tagung bereicherten.

Nachdem Malte Brinkmann zu Beginn „Generation und Erbe aus Sicht der Bildungs- und Erziehungsphilosophie" einleitend vorgestellt hatte, referierte die Kultur- und Literaturwissenschaftlerin Sigrid Weigel (Berlin) zu „Gedächtnis und Handlung, Hoffnung und Schuld. Das Erbe und das Band der Generationen bei Arendt, Benjamin, Heine und Freud".

Der erste thematische Schwerpunkt der Tagung beschäftigte sich mit dem Verhältnis von Generation und Generativität mit Bezug auf aktuelle pädagogische und politische Debatten. Fabian Kessl (Wuppertal) referierte zum Thema „Von der (symbolischen) Umkehrung des Generationenverhältnisses: Die Jugendbewegung der „Fridays for Future"-Bewegung als erziehungswissenschaftliche und pädagogische Herausforderung". Danach sprach Steffen Hamborg (Oldenburg) zum Thema „Generativität als Topos pädagogischer Utopie-, Natur- und Krisenverhältnisse". Im zweiten thematischen Zugang wurden erziehungs- und narrationstheoretische Perspektiven aufgeworfen. Clemens Bach (Ham-

burg) stellte seinen Vortrag unter dem Titel „Wer über Generationen erzählt, erzieht. Aufklärung und Literatur bei Maxim Biller“ vor. Johannes Türstig (Berlin) warf unter dem Titel „Zwischen Erziehungszielen und routinisierter Gewohnheit. Praxistheoretische Perspektiven auf Erziehung“ auf. Der dritte thematische Block konzentrierte sich auf institutionelle und sozialtheoretische Zusammenhänge. Kerstin Jergus (Braunschweig) ging der „Politizität pädagogischer Beziehungen“ nach und Melanie Schmidt sowie Daniel Wrana (Halle-Wittenberg) stellten ausgehend von Reflexionsgesprächen von Lehramtsstudierenden „Reflexive Reartikulationen. Zur Inszenierung generationaler Wissensdifferenz in der Reproduktion sozialer Praxis“ heraus. Schließlich wurden im letzten Block Perspektiven auf das Verhältnis von Generation und Gabe aufgeworfen. Jörg Zirfas (Köln) verhandelte „Erziehung als Tausch“. Bianca Thoillez (Madrid) und Kai Wortmann (Tübingen) referierten gemeinsam über „Intergenerational Failures. When the gift of education gets rejected“. Beschlossen wurde die Tagung mit einem Vortrag der Philosophin und Philosophiedidaktikerin Kirsten Meyer (Berlin) zu „Bildung als Beitrag zur Generationengerechtigkeit“.

Die Tagung macht deutlich, dass die Umstrittenheit und die Legitimation von Generation und Erbe trotz oder gerade angesichts aktueller Krisen, Unsicherheiten und Transformationen ein wichtiges und zentrales Thema bildungs- und erziehungsphilosophischer Reflexion bleibt. Generation, Generativität und Erbe stellen im Kontext von Krise und Klima, von Gabe und Weitergabe, in Praxen und Institutionen wichtige Kategorien und Reflexionseinsätze der Pädagogik dar.

Veröffentlichungen

Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2021): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim: Beltz (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie).

Malte Brinkmann (Berlin)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen

Gemeinsam mit 145 Tagungsteilnehmenden und rund 35 Vortragenden widmete sich die Kommission vom 15. bis 17. September 2021 dem Thema „Zwischen Transformation und Tradierung – Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen“. Im Zentrum der in Bielefeld ausgerichteten Online-Jahrestagung standen Fragen nach den Dynamiken des Wandels pädagogischer Institutionen sowie nach den qualitativ-empirischen Möglichkeiten ihrer Erforschung.

Am ersten Tag standen „Signaturen des Wandels pädagogischer Institutionen" sowie deren spezifische Ausdrucksformen der De-/Institutionalisierung, Erosion, Reform oder Neuerung im Zentrum des Interesses. Claudia Machold (Wuppertal) und Anja Tervooren (Essen) loteten dazu in ihrer Opening Lecture das Potenzial der ethnographischen Untersuchung für Fragen der Transformation und Tradierung pädagogischer Institutionen der Kindheit aus. Am Beispiel zweier pädagogischer Felder, der Grundschule und der Kindertagespflege, stellten sie die „Institutional Ethnography" als einen ertragreichen qualitativen Zugang vor, um die Bedingtheit von Handeln in und durch institutionelle Kontexte empirisch zu erschließen.

Sodann wurden Fragen nach Konstitutionsbedingungen des Wandels in pädagogischen Institutionen in zwei Parallelpanels vertieft. Als Initiatorinnen des ersten Panels wandten Amanda Edler und Anna Hontschik (beide Bielefeld) das begriffliche und methodische Instrumentarium der institutionellen Ethnographie auf das Feld der Frühen Hilfen an, mit dem Ziel, Wandlungsbewegungen im Kinderschutz zu untersuchen. Transformationsbewegungen der Institution Schule hin zum gebundenen Ganztag pointierte Jessica Schülein (Köln). Den method(olog)ischen Ertrag von Fotogruppendiskussionen für die Erforschung des schulischen Veränderungspotenzials analysierte Anna Carnap (Berlin) anschließend anhand der Untersuchung des Imaginären und des unrealisierten Lebens mit Blick auf Geschlechtlichkeit. Die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen aus den Erfahrungsberichten japanischer Studierender an deutschen Hochschulen nahmen Hiromi Masek und Ruprecht Mattig (beide Dortmund) zum Anlass für methodologische Reflexionen über das Problem der Mehrsprachigkeit und des Übersetzens in der qualitativen Bildungsforschung.

Im zweiten Panel eruierten Maike Lambrecht (Bielefeld) am Beispiel interreligiöser Privatschulkooperationen und Steffen Hamborg (Oldenburg) am Beispiel sozialökologischer Nachhaltigkeitsinitiativen emergierende Forschungskontexte in weltanschaulich und lebensstilbezogen pluralen Gesellschaften. Das Potenzial einer empirischen Subjektivierungsanalyse, die sich der Erforschung schulischen Wandels annimmt und dabei auch Bourdieus Überlegungen zur symbolischen Gewalt einbezieht, wurde nachfolgend von Niels Uhlendorf (Berlin) und Ralf Parade (Kassel) kritisch diskutiert. Martin Hunold (Kiel) entfaltete eine macht- und ungleichheitsreflektierende Organisations(erziehungs)analyse.

Am Vormittag des zweiten Tagungstages wurden „Gesellschaftliche Transformationsprozesse: Fragen der Digitalisierung und Migrationsgesellschaft" in den Mittelpunkt gerückt. In krisentheoretischer Perspektivierung arbeiteten Fabian Dietrich und Christiane Faller (beide Bayreuth) in ihrer Opening Lecture heraus, inwiefern während der Pandemie tradierte schulische Deutungs-, Handlungs- und Legitimationsmuster unter Transformationsdruck geraten sind und wie dieser seitens der Beteiligten gedeutet wird. Im anschließenden Plenumsvortrag befragten Eike Wolf und Sven Thiersch (beide Osnabrück) netzwerk- und

differenztheoretische Ansätze zum digitalen Wandel auf ihre Implikationen für das gesellschaftliche Erziehungssystem und konfrontierten sie mit empirischen Befunden zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens.

In den anschließenden Vormittagspanels wurden aus kolonialgeschichtlich informierter Perspektive Fragen nach dem Selbstverständnis und Erneuerungsvermögen deutscher Auslandsschulen von Timo Neubert und Julie A. Panagiotopoulou (beide Köln) diskutiert; eine rassismustheoretische Perspektive auf die Weißheit der deutschen Schule legten Paul Vehse und Anke Wischmann (beide Flensburg) in ihrer Analyse von Unterrichtssequenzen an; Lea Puchert und Andreas Langfeld (beide Rostock) fragten nach Transformationen in der Jugendarbeit bedingt durch Coronapandemie und Digitalisierung. Wandlungsprozesse politischer Bildung im Lichte digitalisierter Bildungsformate wurden sodann von Caroline Gröschner und Kerstin Jergus (beide Braunschweig) herausgearbeitet.

Nach der Mittagspause standen Fragen der „Bildung und Professionalität im Wandel pädagogischer Institutionen" im Zentrum der Beiträge und Diskussion. Eik Gädeke (Hamburg) befragte das Studium in seiner Bedeutung als Bildungsprozess. Eine an Charles Taylor orientierte artikulationstheoretische Fassung von Bildung diente Julia Lipkina (Siegen) als Basis für eine kritische Perspektivierung schulischen Wandels. Julia Spitznagel (Bayreuth) rekonstruierte die programmatischen Darstellungen von beruflicher Expertise und gesellschaftlichem Wandel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" daraufhin, wie gegenwartsdiagnostische Analysen über Migration für die Legitimierung des Reformprogramms plausibilisiert werden. Aus bildungshistorischer Perspektive lotete Wilfried Göttlicher (Brünn) die Möglichkeiten der Erforschung institutionellen Wandels innerhalb und jenseits von Akteursperspektiven aus.

Den Wandel im Bereich der Pflege fokussierte Heidrun Herzberg (Cottbus-Senftenberg) in ihrem den zweiten Tagungstag beschließenden Plenumsvortrag auf Diskursformationen und Argumentationsstrategien in Bezug auf die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung.

Der dritte und letzte Tagungstag stand unter der Frage, welchen Beitrag biographische Perspektiven für die Erfassung von Kontinuität und Kontingenz pädagogischer Institutionen zu leisten vermögen. Dorothee Schwendowius (Magdeburg) erschloss in ihrer Opening Lecture Potenziale der Biographieforschung für eine Untersuchung aktueller Programmatiken schulischen Wandels, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse den Anspruch und das Versprechen größerer Bildungsgerechtigkeit in sich tragen. Im Anschluss nahm Christian Timo Zenke (Bielefeld) in seinem Plenumsvortrag eine Interviewstudie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld zum Anlass, deren Selbstanspruch als „funktionale Innovationsagentur" zu diskutieren und danach zu fragen, wie sich das Verhältnis von Organisation und Einzelperson im Spiegel des Anspruchs einer fortwährenden Transformation der Institution Schule zeigt.

In den nachfolgenden letzten Parallelpanels der Tagung wurden Wertbindungsnarrationen als Zugang zu adoleszenten Tradierungs- und Transformationsprozesse von Rebekka Hahn (Bielefeld) erschlossen, und Benjamin Bunk (Gießen) analysierte Konflikte zwischen persönlichem Bezug und biographischer Bewältigung in sozialen Bewegungen. Ulrike Deppe (Halle) richtete einen biographieanalytischen Blick auf „Spuren der Organisation in den Biografien ehemaliger Internatsschülerinnen und -schüler", und Anne Bödicker (Marburg) untersuchte Eigenperspektiven von Förderschülerinnen und Förderschülern im Hinblick auf die anstehende Öffnung ihrer Schule für Regelschülerinnen und Regelschüler.

Insgesamt wurden vielfältige Einsätze zur Bearbeitung des Tagungsthemas präsentiert, die innovative methodologische, theoretische und empirische Perspektiven eröffneten. Deutlich wurde, wie Prozesse der Institutionalisierung und De-Institutionalisierung, der Tradierung und Transformation aufeinander verweisende Phänomene sind und inwiefern qualitative Forschung zu einer näheren Bestimmung der Beschaffenheit eben jener Relationierung sowie ihrer prozessualen Dynamiken beiträgt. Ein Tagungsband in der Schriftenreihe der Kommission, der zum Nachlesen und Vertiefen einlädt, ist in Vorbereitung.

Die kommende Jahrestagung zum Thema „Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung. Krise der Differenz(en) – Differenz(en) der Krise?" findet vom 14. bis zum 16. September 2022 in Kooperation mit der Sektionstagung der Erwachsenenbildung in Flensburg statt.

Christine Demmer (Bielefeld) und Rebekka Hahn (Bielefeld)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Sektionstagung fand am 22.09.2021 die digitale Mitgliederversammlung der DGfE-Sektion Schulpädagogik statt. Als Nachfolger von Prof. Dr. Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt) wurde hierbei Prof. Dr. Christian Reintjes (Universität Osnabrück) zum neuen Vorsitzenden der Sektion Schulpädagogik gewählt.

Als Vertretende der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen der Sektion (Nachfolge Prof. Dr. Anna Moldenhauer) wurde Dr. Andrea Bossen (Halle) in Kooperation mit Julia Steinwand (Halle) in den Sektionsvorstand gewählt.

Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung: Im Rahmen der digitalen Mitgliederversammlung am 22.09.2021 wurden Prof. Dr. Anna Moldenhauer (Dresden) und Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (Bochum) als neue Vorsitzende der Kommission gewählt.

Tagungen

Sektionstagung Schulpädagogik 2021

Die Universität Osnabrück richtete vom 22. bis 24. September 2021 die Sektionstagung Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Thema „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung: Anfragen, Befunde, Modelle und Perspektiven“ aus. Die wissenschaftliche Leitung der Tagung, die bereits für September 2020 geplant war und wegen der Coronapandemie um ein Jahr verschoben werden musste, hatten Prof. Dr. Eva Gläser, Prof. Dr. Ingrid Kunze sowie Prof. Dr. Christian Reintjes inne.

Insgesamt 560 Teilnehmende aus der Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik), aber auch aus den Fachdidaktiken sowie der Bildungspolitik/-verwaltung haben sich in insgesamt 185 Beiträgen (Symposien, Forschungsforen, Einzelvorträgen, Ad-hoc-Gruppen und Postern) mit der Thematik auseinandergesetzt. Ergänzend zu den beschriebenen Formaten fanden drei Keynote-Vorträge statt, in denen (inter-)nationale Expertinnen und Experten (Prof. Dr. Friederike Heinzel, Prof. Dr. Tobias Leonhard, Prof. Dr. Thomas Häcker) das Tagungsthema Reflexion mit Blick auf Schule, Lehrkräftebildung sowie Unterrichtsinteraktionen beleuchteten und problematisierten. Hierbei standen Fragen zu einer gelungenen Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte sowie pragmatischen Vorgehensweisen und Umsetzungsmöglichkeiten im Vordergrund.

Die Sektionstagung bot Raum und Zeit, das Reflexionsparadigma institutionen- und adressatenübergreifend zu diskutieren und kritisch zu befragen. Ziel

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.16

der Tagung ist es gewesen, verschiedene theoretische, empirische sowie methodische Zugänge und Perspektiven auf das Reflexionsparadigma nachzuzeichnen sowie Vollzugswirklichkeiten zu vergegenwärtigen. Sie zielte darauf ab, an grundlegenden Theoriebildungen in Bezug auf Lernen und Professionalisierung mitzuwirken, indem sie Möglichkeitsräume bot, bestehende Hypothesen zur Effektivität und zum Erwerb von Reflexionskompetenz zu diskutieren. Des Weiteren hinterfragte sie die Strukturen, die entsprechende Kompetenzen hervorbringen und vermitteln sollen, kritisch. Derartige Befunde gilt es auf ihre pragmatischen und politischen Konsequenzen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung zu durchdenken. Damit wird der Stand der Diskussion in seiner Vielschichtigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven bilanziert und es werden Kontroversen und (nach wie vor) offene Fragen sichtbar gemacht.

Im Rahmen der Sektionstagung wurden auch drei gleichwertige Posterpreise verliehen, die vom Julius Klinkhardt Verlag gesponsert wurden. Ausgezeichnet wurden folgende drei Personen:

12. Elisabeth Fuchs (Ludwig-Maximilians-Universität München): „Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal im gebundenen Ganztag“
13. Christoph Kruse (Westfälische Wilhelms-Universität Münster): „Wie beurteilen Fach- und Schulleitungen angehende Lehrer*innen im Referendariat? Eine qualitativ-rekonstruktive Dokumentenanalyse von Langzeitbeurteilungen in NRW“
14. Benjamin Kücherer, Sonja Dollinger (beide Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg): „Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit in Lernentwicklungsgesprächen: Umsetzung und Wahrnehmung aus Schüler- und Elternsicht“

Kommissionstagungen 2022

- Grundschulforschung: 19. bis 22. September 2022 (Regensburg): „Nachhaltige Bildung in der Grundschule“ und Nachwuchstagung der Kommission
- Professionsforschung: 29./30. September 2022 (Oldenburg): „Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie“
- Schulforschung: 6./7. Oktober 2022 (Mainz): „Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik – Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung“
- Schulforschung: 13. Mai 2022 (Online-Konferenz): „Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung“

Veröffentlichungen der Sektion/Kommission

Böhme, Nadine/Dreer, Benjamin/Hahn, Heike/Heinecke, Sigrid/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hrsg.) (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9.

Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.) (2021): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

Reintjes, Christian/Idel, Till-Sebastian/Bellenberg, Gabriele/Thönes, Kathi V. (Hrsg.) (2021): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994336.

Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit (Hrsg.) (2021): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993629.

Christian Reintjes (Universität Osnabrück)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Jahrestagung der Kommission

Die nächste Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik findet vom 23. bis 25. März 2023 an der Universität Rostock statt. Weitere Informationen folgen unter https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/kommissionstagung.

Vorstandsarbeit

Wie im letzten Bericht zur Vorstandsarbeit angekündigt wurde in Zusammenarbeit mit dem Gesamtvorstand und der AG staatliche Anerkennung sowie in Abstimmung mit der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit eine Eingabe des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit fachpolitischen Eingabe entwickelt. Die Eingabe argumentiert dafür, die staatliche Anerkennung auch für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge zu ermöglichen und zielt darauf ab, fachlich gleichwertige Hochschulabschlüsse rechtskonform zu behandeln und arbeitsrechtlich gleich zu stellen. Hierüber soll auch ein Beitrag zur Behebung des gravierenden Fachkräftemangels geleistet werden.

An einem Treffen am 4. Oktober 2021 tauschten sich der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik mit dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) zu aktuellen Themen, Anliegen und politischen Initiativen der beiden Fachgesellschaften aus. Beiden Fachgesellschaften sind die Arbeitsbedingungen der sog. jungen Wissenschaft ein wichtiges Anliegen. Beide Fachgesellschaften betonen mit Blick auf Promotionen ihr gemeinsames Interesse, Soziale Arbeit als gemeinsames Ganzes zu betrachten, welches inhaltlich, strategisch und personell von beiden Fachgesellschaften vertreten wird. Die Fachgesellschaften wollen hier im wechselseitigen engen Austausch auch in Abstimmung der AG „Promovieren in der Sozialen Arbeit“ der Kommission Sozialpädagogik sowie dem derzeit ruhenden Promotionsbeirat der DGSA bleiben. Die Vorstände der Kommission Sozialpädagogik und der DGSA sehen einen weiter anhaltenden Bedarf an der Beobachtung und kritischer Begleitung von rechten Tendenzen, Rechtspopulismus und Verschwö-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.17

rungstheorien in der Sozialen Arbeit. Hier sind weitere Aktivitäten der beiden Fachgesellschaften sowie Kooperationen vereinbart. So wird das Thema mit einer Arbeitsgruppe „Entgrenzungen antidemokratischer Bewegungen, Begrenzungen gesellschaftlicher Teilhabe“ unter Beteiligung von Susanne Maurer, Eva Grigori, Neil Datta, Jasmina Gandouz-Toati und Jana Wetzel am DGfE-Kongress durch den Kommissionsvorstand durchgeführt. Zudem ist ein „Forum gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit“ geplant. Aus dem Vorstand sind hierfür Anselm Böhmer und Zoe Clark verantwortlich.

Ausgehend vom Workshop „Promovieren in der Sozialen Arbeit“, der im Oktober 2020 stattfand, hat sich der Vorstand für die Gründung einer AG „Promovieren in der Sozialen Arbeit“ ausgesprochen. Zuständig im Vorstand sind Davina Höblich und Vicki Täubig. An einem ersten Treffen am 2. März 2022 soll es darum gehen, die AG ins Leben zu rufen und damit den Arbeitsauftrag, das Ziel sowie die Arbeitsweise der Arbeitsgruppe zu klären. Dem Kommissionsvorstand ist es dabei wichtig, „Soziale Arbeit“ als Wissenschaftsdisziplin zu verstehen, die sich aus der in den Erziehungswissenschaften verankerten Sozialpädagogik und der Sozialarbeit herausgebildet hat und mittlerweile einen gemeinsamen Rahmen hat. Die AG soll sich sowohl mit der Situation der Hochschullehrenden als auch der Promovierenden auseinandersetzen.

Davina Höblich (Wiesbaden)

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Die Empirie AG findet dieses Jahr wieder in Haus Neuland vom 8. bis 9. Juli 2022 statt. Nach dem pandemiebedingten Ausfall 2020 und der hybriden Durchführung 2021 gibt es am 8. Juli ab 11 Uhr Gelegenheit zum kollegialen Austausch. Wie in den vergangenen Jahren gibt es neben den Plenumsvorträgen, u. a. zu aktuellen Forschungsergebnissen und ihren methodischen und methodologischen Reflexionen, auch die Möglichkeit, in kleineren Gruppen im Werkstattformat konkrete Fragen materialbezogen zu diskutieren. Weitere Informationen und der Call for Paper findet sich auf der Website unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2022_CfP_Empirie-AG.pdf.

Sandra Landhäußer (Tübingen)

Theorie-AG

Die „sozialpädagogische Beziehung als selbstverständlich-vernachlässigte Dimension“ war das Thema der Theorie-AG 2021 am 3. Dezember 2021. Aufgrund der pandemischen Lage entschied die Planungsgruppe, die Theorie-AG

zum zweiten Mal, nach 2020, in digitaler Form zu organisieren. Das Interesse der Fachkollegschaft war auch dieses Mal mit fast 200 Anmeldungen sehr groß.

Im Vormittagspanel eröffneten Kerstin Jergus (Braunschweig) und Veronika Magyar-Haas (Fribourg) mit ihren beiden Eröffnungsbeiträgen die Diskussion. Während Kerstin Jergus eine Bestimmung pädagogischer Beziehungen als Gegenstand pädagogischer Theorie vornahm, widmete sich Veronika Magyar-Haas dem Aspekt der Verletzbarkeit und Verantwortung in sozialpädagogischen Beziehungen. Mit beiden Vorträgen gelang es sehr überzeugend, das in der jüngeren Vergangenheit theoretisch eher unterbelichtete Thema der (sozial-)pädagogischen Beziehungen wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Insbesondere alteritätstheoretische Perspektiven spielten hierbei eine grundlegende Rolle.

In den vier Nachmittagspanels gingen Stefanie Schmachtel (Halle an der Saale), Marie Frühauf (Wuppertal), Margret Dörr (Mainz) und Michael May (Wiesbaden) sowie Svenja Marks (Dortmund) und Werner Thole (Kassel/ Dortmund) unterschiedlichen emotionstheoretischen, gesellschaftstheoretischen, interaktions- und intimitätstheoretischen Aspekten sozialpädagogischer Beziehungen nach. Mit diesen Beiträgen wurde nicht nur die Relevanz des Themas nochmals unterstrichen, sondern vor allem auch die notwendigen Anschlüsse an die vorliegenden Theoriedebatten in der Sozialpädagogik herausgearbeitet.

Mit der Theorie-AG 2021 verabschiedet sich die bisherige Planungsgruppe nach drei Jahren (Mark Humme, Münster; Fabian Kessl, Wuppertal; Alexandra Klein, Mainz; Martina Lütke-Harmann, Wuppertal; Jana Molle, Bremen; Holger Schoneville, Hamburg; Cornelia Schweppe, Mainz; Holger Ziegler, Bielefeld). In der ersten Jahreshälfte 2022 wird sich die neue Planungsgruppe für die kommenden Jahren konstituieren.

Fabian Kessl (Wuppertal)

AG Staatliche Anerkennung

Am 28. Januar 2022 fand wieder ein virtuelles Treffen der AG Staatliche Anerkennung statt. Zentral wurden dabei die verschiedenen aus der AG hervorgegangenen Aktivitäten diskutiert. Für das Schwerpunktthema (in diesem Heft) konnten mit Petra Bauer, Sascha Neumann, Christine Wiezorek, Mischa Engelbracht, Alexandra Klein, Martina Richter, Roland Merten, Gertrud Oelerich und Charis Hengstenberg als Autorinnen und Autoren für verschiedenen Perspektiven auf den Gegenstand der staatlichen Anerkennung gewonnen werden. Zudem wurde in Zusammenarbeit mit dem Gesamtvorstand sowie dem Kommissionsvorstand die berufsfeldpolitische Arbeit koordiniert und zu einer fachpolitischen Eingabe entwickelt (siehe oben). Für eine bessere und landesspezifische Koordination der Aktivitäten haben sich regionale Gruppen gebildet. Besonders in der Koordination der verschiedenen Aktivitäten der AG ist Johanna Dörr aktiv.

Mischa Engelbracht (Wuppertal/Erfurt)

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Unter dem Titel „Partizipation und Bildung(sbedingungen) an Hochschulen und Universitäten. Zu den aktuellen Herausforderungen für (junge und non-professorale) Wissenschaftler*innen (Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Soziale Arbeit)“ trafen sich am Montag, den 6. September, sowie Dienstag, den 7. September 2021 Kolleginnen und Kollegen in einem hybriden Format an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg und im Digitalen, um die (Arbeits-)Bedingungen im Bildungsraum Hochschule netzwerkübergreifend zu diskutieren. Die Veranstaltung wurde von Fabian Fritz, Lisa Janotta und Sarah Schirmer als Austauschformat für verschiedene Netzwerke, Gruppen und Bewegungen organisiert. Für den Themenschwerpunkt konnte Elisabeth Richter mit einem Fachvortrag zu „Partizipative Forschung“ gewonnen werden. Weitere Diskussionsschwerpunkte während des Netzwerktreffens waren die prekären Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern jenseits von unbefristeten Professuren und aktuelle Entwicklungen zu besseren Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft. Für das kommende Jahr haben sich Jessica Prigge, Stephanie Simon und Svenja Marks zu einem Organisationsteam zusammengeschlossen, um das nächste Netzwerktreffen vorzubereiten, welches an der Technischen Universität Dortmund stattfinden soll. Thematisch soll es um den Themenschwerpunkt „Diskriminierungserfahrungen und Privilegien in den Wissenschaften“ gehen. Weitere kürzere Netzwerktreffen der Jungen Wissenschaft Soziale Arbeit fanden in digitaler Form am 21. September 2021 sowie als Neujahrstreffen am 13. Januar 2022 statt, zu denen Franziska Leissenberger über die Mailingliste eingeladen hatte. Neben dem Ziel, miteinander in Kontakt zu bleiben, gab es Möglichkeiten zu einem Austausch in offener Runde.

Svenja Marks (Dortmund) und Franziska Leissenberger (Dresden)

AG SGB-VIII-Reform: Forum SGB VIII inklusiv

Während ein großer Teil des neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) am 10. Juni 2021 in Kraft getreten ist, steht die sogenannte Gesamtzuständigkeit – in Abhängigkeit eines noch zu verabschiedenden Bundesgesetzes – erst im Jahr 2028 an. Sowohl die nun fachlich umzusetzenden Bestimmungen als auch die zukünftig zu erwartenden Änderungen bieten gute Gründe, den Prozess weiterhin wissenschaftlich wie fachpolitisch zu begleiten und zu kommentieren.

In Fortsetzung und Neujustierung der Arbeitsgruppe SGB-VIII-Reform in der DGfE-Kommission Sozialpädagogik wurde ein digitales Forum ins Leben gerufen, das die o. g. Notwendigkeit des Austauschs und der Verständigung adressiert. Angedacht ist, unter dem Label „Forum SGB VIII inklusiv“ unterschiedliche, die Herausforderungen der Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe betreffende wissenschaftliche Beiträge zu diskutieren, die von Kolle-

ginnen und Kollegen an verschiedenen Standorten verantwortet werden und sich an Personen aus Wissenschaft, Studium, Politik, Fachverbandsarbeit, örtlicher Praxis usw. richten können. Dies kann einen Beitrag zur fachlichen Positionierung der Sozialpädagogik im Feld einer perspektivisch für alle Kinder und Jugendlichen sowie ihre Familien zuständigen Kinder- und Jugendhilfe leisten.

Auf der Basis neukonstituierender Sitzungen am 8. Oktober 2021 und 26. November 2021, hat am 4. Februar 2022 ein erster inhaltlicher Austausch stattgefunden, welcher am 11. März 2022 fortgeführt wird. Es wurden einzelne Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, dahin gehende Neuerungen durch das KJSG und deren kritische Bewertung vorgestellt bzw. diskutiert.

Vorbereitet wurde die Fortführung der AG durch Karl August Chassé, Davina Höblich, Benedikt Hopmann, Bettina Ritter, Albrecht Rohrmann, Vicki Täubig, Nina Thieme, Vinzenz Thalheim und Hanna Weinbach. In den kommenden Sitzungen wird es darum gehen, das inhaltliche Format und die organisationale Gestaltung des „Forums SGB VIII inklusiv" weiter zu konkretisieren. Interessierte können sich an Benedikt Hopmann (benedikt.hopmann@uni-siegen.de) wenden.

Benedikt Hopmann (Siegen)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Berichte aus dem Vorstand

Als Arbeitsschwerpunkte werden im Vorsitz aktuell zwei Themen verfolgt: Die Erhöhung der Sichtbarkeit der Pädagogik der Kindheit und insbesondere kindheitspädagogischer Studiengänge. Diesbezüglich findet eine enge Zusammenarbeit mit dem Studiengangstag Pädagogik der Kindheit und der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. statt. Darüber hinaus will der Vorsitz einen Diskurs zur Entwicklung der Teildisziplin Pädagogik der frühen Kindheit vor dem Hintergrund der dynamischen Veränderungen im Forschungsfeld anregen. Dazu haben sich zwei Arbeitsgruppen gegründet:

Arbeitsgruppe „Sichtbarkeit Kindheitspädagogik"

Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen seit den 2000er Jahren und dem Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK 2011) zur Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge" hat sich die Kindheitspädagogik als Profession etabliert.

Vor diesem Hintergrund haben sich Vertretende des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit (https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun), der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaeda

gogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-frue hen-kindheit) und der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (https://www.bag-bek.de/startseite/) in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe zusammengefunden, um Wege zu diskutieren, Kindheitspädagogik als Profession zu stärken und mit ihrem eigenständigen Profil in relevanten Handlungsfeldern sichtbar zu machen.

In einem ersten Schritt hat die Arbeitsgruppe das Kerncurriculum Kindheitspädagogik für Bachelor-Studiengänge der Kindheitspädagogik erarbeitet. Damit wird das Ziel verfolgt, das Studieninteressierten, Studierenden, pädagogischen Einrichtungen und Anstellungsträgen sowie sozial- und bildungspolitisch Verantwortlichen eine Orientierung erhalten, was unter Kindheitspädagogik zu verstehen ist und wofür ein solches Studium qualifiziert.

Das Kerncurriculum wurde am 21. Januar 2022 auf dem Studiengangstag Pädagogik der Kindheit bundesweit mit Vertretenden der Studiengänge diskutiert. Die Verabschiedung des Kerncurriculums ist für das Frühjahr 2022 geplant.

Arbeitsgruppe „Disziplinentwicklung der PdfK“

Die Gruppe der Sprecherinnen und Sprecher der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (DGfE) beschäftigt sich, u. a. anknüpfend an die Bestandsaufnahme von Hechler, Hykel und Pasternack (2021), mit der Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit. Hierzu soll im Rahmen eines Symposiums eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich der Pädagogik der frühen Kindheit angeregt werden. Der Fokus der Veranstaltung soll auf den zentralen Themenstellungen der PdfK liegen. Ziel ist es, den Gegenstand der PdfK zu bestimmen und dabei zu klären, was das Genuine, auch in Abgrenzung zu anderen Disziplinen, ist. Das ergebnisoffene Symposium soll in einer Verabredung über weitere mögliche Schritte für die Disziplinentwicklung der PdfK münden. Termin und Tagungsort werden über die Homepage der DGfE bekannt gegeben.

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

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Am Freitag, den 2. Juli 2021 fand die 7. Tagung der Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit statt. Es nahmen 72 Forschende an der Online-Veranstaltung teil. Im Rahmen von zwei Vorträgen im Plenum, einem Workshop und vier Foren mit je zwei Beiträgen wurden das Thema „Methodenvielfalt und innovative methodische Ansätze in der Pädagogik der frühen

Kindheit“ diskutiert. Damit wurden aktuelle Diskussionen in der Sozialforschung aufgegriffen, wie deren Methoden angesichts vielfältiger gesellschaftlicher, aber auch technischer Wandlungsprozesse innovativ weiterentwickelt werden können. Verantwortlich für die Organisation und Durchführung der Tagung waren Lars Burghardt, Judith Durand, Svenja Peters, Regine Schelle und Katrin Wolstein.

In 2022 ist die nächste Tagung der Empirie-AG am 15. und 16. Juli im Bonifatius-Kloster in Hünfeld geplant. Sollte es das pandemische Geschehen erfordern, wird die Tagung jedoch im Online-Format stattfinden. Im Anschluss an die 7. Empire-AG Tagung in 2021 wird die Empirie-AG in 2022 sich mit dem Schwerpunktthema „Multimethodisch, partizipativ und interdisziplinär – Gemeinsam forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit?“ befassen. Mit der Organisation sind Sebastian Amann, Bianca Bloch, Judith Durand, Regine Schelle und Christina Winter betraut.

Sebastian Amann (Paderborn), Bianca Bloch (Gießen), Judith Durand (München), Regine Schelle (München) und Christina Winter (Köln)

Theorie-AG

Bericht über die dreizehnte Theoriewerkstatt Pädagogik der frühen Kindheit am Donnerstag, 27., Freitag, 28. Januar 2022 als Zoomkonferenz an der Universität Münster

Unter dem Titel „Die Verwobenheit von Natur und Kultur in der Pädagogik der frühen Kindheit“ fand am 27. und 28. Januar die 13. Theoriewerkstatt als Zoom-Konferenz an der Universität Münster, veranstaltet von/mit Prof. Dr. Christina Huf und Dr. Markus Kluge, statt. Ausgehend von der 12. Theoriewerkstatt zum Thema „Was ist noch Natur?“ wurden an den zwei Werkstatttagen Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen einer Infragestellung der Natur-Kultur-Dichotomie für die Theoriebildung und Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit diskutiert. Querschnittsthemen waren übergreifende Fragen zu einer relationalen Verhältnisbestimmung von Natur und Kultur in Handlungsfeldern der frühen Kindheit sowie ihren jeweiligen pädagogisch-anthropologischen, ethischen, bildungstheoretischen sowie forschungsmethodischen Implikationen. Besondere Berücksichtigung fanden dabei posthumanistische bzw. neomaterialistische Theorieperspektiven, wie sie im Kontext der internationalen Kindheitsforschung etwa durch Konzepte der *Intra-Action*, *NatureCulture* oder der *Common Worlds* zum Ausdruck kommen.

Folgende nationale und internationale Beiträge wurden im Rahmen der diesjährigen Theoriewerkstatt diskutiert:

- Nick Lee (University of Warwick): „Early Childhood in Time: Why the pandemic should foster fresh thinking about nature and culture“ (Keynote)

- Gisela Unterweger (Pädagogische Hochschule Zürich): „Von Brombeeren, Mücken und Kindern: Stachelige Relationen des ‚becoming with' im Blick"
- Kristina Vitek (Universität zu Köln): „Trauern als Gegenstand der Pädagogik im Anthropozän"
- Gerd Schäfer (Universität zu Köln): „NaturKultur in einer Pädagogik des Anfang(en)s"
- Alina Zils (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): „Becoming entangled – den Forschungsprozess innerhalb der Kindheitsforschung als materiell-diskursive Praktik reflektieren"
- Beiträge und Erkenntnisgewinne aus beiden Theoriewerkstätten werden in einem Sammelband zusammengetragen, der in der Kommissionsreihe erscheinen wird.

Die nächste AG ist unter dem Titel „Körper – Leib – Technik" an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe (Vorbereitungsteam: Ulrich Wehner, Ursula Stenger, Claus Stieve und Oktay Bilgi) geplant. Die Tagung wird Anfang nächsten Jahres stattfinden. Der genaue Termin wird noch bekannt gegeben.

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

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

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

In Kooperation mit dem Nachwuchsnetzwerk der DGS „Soziologie der Kindheit" finden gemeinsame Schreibzeiten statt. Die nächste „Gemeinsame Schreibzeit der wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen der Kindheitsforschung" findet vom 28. Februar bis 2. März 2022 statt.

Die 19. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler findet online am 16. und 17. September 2022 mit dem Thema „Wohlbefinden und Unbehagen in (der Pädagogik) der frühen Kindheit – aktuelle Fragen, Perspektiven und Diskrepanzen frühpädagogischer Handlungs- und Forschungsfelder" statt. Organisiert wird die Tagung von Victoria Jankowicz, Marianne Rölli Siebenhaar und Paul König. Neben verschiedenen Beiträgen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Nachwuchsgruppe wird die Tagung durch Keynote-Vorträge gerahmt.

Informationen zu beiden Veranstaltungen sind über den E-Mail-Verteiler der Nachwuchsgruppe erreichbar. Der Verteiler der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern wird von Dr. Lars Burghardt betrieben, hierüber werden Stellenangebote, Call for Paper und sonstige relevante Informationen aus

der Pädagogik der frühen Kindheit verschickt. Um hier aufgenommen zu werden, bitte eine E-Mail an lars.burghardt@uni-bamberg.de senden.

Sebastian Amann (Paderborn), Bianca Bloch (Gießen), Lars Burghardt (Bamberg) und Ina Kaul (Kassel)

Veröffentlichung der Kommission

Bilgi, Oktai/Sauerbrey, Ulf/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2021): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim: Beltz Juventa.

Sektion Sozialpädagogik & Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2021): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa.

Bilgi Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2021): „Qualität" revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa.

Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2022): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429275593.

Ankündigung Empirie-AG Publikation

Aus dem Tagungsthema der Empirie-AG 2021 ist der Impuls für einen Sammelband mit dem Titel „Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze" hervorgegangen. Die Möglichkeit zur Einreichung von Beiträgen wurde öffentlich ausgeschrieben. Ziel des Sammelbandes ist es, methodologische und methodische Diskurse der empirischen kindheitspädagogischen Forschung aufzugreifen, kritisch zu reflektieren und eine gegenstandsangemessene und paradigmenverbindende Weiterentwicklung für die Pädagogik der frühen Kindheit als forschende Disziplin zu befördern. Der Band wird im Herbst 2023 beim Verlag Beltz Juventa erscheinen. Herausgebende sind Lars Burghardt, Judith Durand, Svenja Peters, Regine Schelle und Katrin Wolstein.

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

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung

Tagungen und Veranstaltungen

Am 3. Dezember 2021 fand ein digitaler Workshop zur Begutachtung sowohl von Projektanträgen als auch im Rahmen von Peer-Review-Verfahren mit Beiträgen von Helga Kelle zum Thema DFG-Anträge und Marita Kampshoff zu Peer-Reviews in Journals statt. Neben den Vorträgen gab es eine umfassende Diskussion über den Umgang mit Gutachten wie Begutachtung und Möglichkeiten der Verbesserung von Begutachtungsverfahren.

Am 7. und 8. Juli 2022 wird pandemiebedingt das Sektionsjubiläum nachgefeiert. Die Veranstaltung wird als Tagung zum Thema „Der andere Blick: 30 Jahre erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung“ an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden. Weitere Informationen zum Programm und zur Anmeldung werden im Frühjahr auf der Homepage bekannt gegeben.

Im Herbst 2022 wird die Tagung zu „Wissenschaftsfreiheit“ mit der Kommission Interkulturelle Bildung stattfinden. Weitere Informationen werden auf der Homepage bekannt gegeben.

Vorstandsarbeit und Aktivitäten der Sektion

Aktuell werden die Gender Studies einer Strukturbegutachtung durch den Wissenschaftsrat unterzogen. Im Fokus stehen Forschung und Lehre sowie außerhochschulische Forschung. Der Sektionsvorstand hat sich bereits mit einem Positionspapier eingebracht und die Sektionssprecherin wurde zu einem Gespräch mit der zuständigen Arbeitsgruppe eingeladen.

Veröffentlichung der Sektion

Im Sommer 2022 erscheint in der Schriftenreihe der Sektion der Sammelband „Kein zurück zur „Normalität“! Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie – Analysen und Utopien“ mit Beiträgen aus dem Kontext der Sektionstagung 2021.

Das Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erscheint 2022 im 18. Jahrgang mit dem Themenschwerpunkt Familie, Geschlecht und Erziehung – in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts und wird von Robert Baar und Maja S. Maier herausgegeben.

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

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.18

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

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

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

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

Vorstandsarbeit

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

Mitgliederentwicklung

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

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.19

Aktivitäten der Sektion

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

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

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

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

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

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

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

Junges Netzwerk Medienpädagogik

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

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

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

Veröffentlichungen der Sektion

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

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

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

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

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

Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern), Patrick Bettinger (Zürich), Klaus Rummler (Zürich) und Karsten D. Wolf (Bremen)

Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Aktivitäten der Kommission

Die Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie hat am 19. und 20. November 2021 ihre erste Jahrestagung im Online-Format unter dem Titel „Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung" an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrike Graf (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. Telse Iwers (Universität Hamburg), Dr. Nils Altner (Universität Duisburg-Essen) und Dr. Katja Staudinger (Pädagogische Hochschule Heidelberg) erfolgreich durchgeführt.

Der Band zur vorherigen Tagung 2019 an der Universität Hamburg ist unter dem Titel „Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten", herausgegeben von Telse Iwers und Ulrike Graf in der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie im Klinkhardt-Verlag erschienen.

Darüber hinaus widm(et)en sich einzelne Mitglieder weiterhin Fragen, in denen sie dem Grundanliegen der Humanistischen Pädagogik, in pädagogischen wie erziehungswissenschaftlichen Kontexten die Person und damit den „ganzen möglichen Menschen", wie es im Gründungsband der Kommission hieß (Bürmann et al. 1997, S. 7), in seinen noch nicht ausgeschöpften Potenzialen zu adressieren. Im aktuellen Berichtszeitraum sind dabei vor allem die Themen Persönlichkeitsbildung, Achtsamkeit, Responsivität, Resilienz und Digitalität als ein Kontextmerkmal unserer Zeit bearbeitet worden.

Aktivitäten von Mitgliedern

Im Zeitraum 2020-2022 verantwortet Dr. Nils Altner Konzeption und Koordination der Lehrkräfteschulung und der Evaluation im NRW-Landesmodellprojekt „AmSEL-Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen" mit Pädagoginnen und Pädagogen aus bisher 12 Schulen in Köln, Bonn und dem Rhein-Sieg Kreis. Trotz der enormen coronabedingten Herausforderungen wurden bisher über 2000 Schülerinnen, Schüler und ihre Familien erreicht.

Dr. Nils Altner vertritt die Universität Duisburg-Essen und die DGfE Kommission in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Heidelberg, Leipzig und Wien bei der Mitarbeit an der Konzeption und Umsetzung der einjährigen Train-the-Trainer-Weiterbildung „Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement in der LehrerInnenbildung" am Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement (AVE-Institut.de).

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.20

Prof. Dr. Ehrenhard Skiera hat in seinem neuesten Werk Grundzüge einer responsiven Pädagogik entworfen (s. u. Skiera 2022). Der vorliegende Text versucht, Denkanstöße bezüglich der „ewigen" Frage nach dem in sich widerspruchsvollen Verhältnis von Kind und Erzieherperson bzw. von Individuum und Gemeinschaft oder Gesellschaft zu geben. In der nachmythischen Zeit bedarf es, so die These, einer nie endgültigen, auf Übereinkunft angelegten dialogischen Bemühung im Sinne einer authentischen Kultur responsiver Kommunikation. Sie begründet die Intention nach einem sozialen Raum, in dem jeder Mensch ein Recht auf Achtung, Mitsprache und Gehör hat. In diese Bemühung muss das Kind, soll es nicht zum bloßen Objekt fremder Ansprüche gemacht werden, als relevanter Mitgestalter seines Bildungsprozesses einbezogen werden. Denn die Möglichkeit einer Erziehung, die die Menschenwürde respektiert und sich mit Entschiedenheit an humanen Werten und Zielen orientiert, ist letztlich auf die freie Zustimmung des Kindes und des später erwachsenen Menschen angewiesen.

Das Projekt „Overcoming Inequalities in the Labor Market. Can Educational Measures Strengthen the Agency and Resilience of Migrants, Refugees and their Descendants?" (2019-2022, gefördert vom Schweizer Nationalfonds, Hauptsitz: Fachhochschule Nordwestschweiz, Leitung: Prof. Dr. Wassilis Kassis), das Prof. Dr. Ulrike Graf in Kooperation mit Prof. Dr. Christian Rietz am deutschen Teilstandort in Deutschland (Pädagogische Hochschule Heidelberg) unter dem Titel „Resilienzentwicklung von SchülerInnen" im schulischen Kontext geleitet hat, konnte trotz coronabedingter Schulschließungswellen die Erhebungen erfolgreich abschließen. So liegt für diese Längsschnittstudie ein internationaler Datenkorpus (CH, D, GR) vor, der sich einem Mixed-Methods-Zugang verdankt und aus dem bereits einige Publikationen hervorgegangen sind (für den aktuellen Berichtszeitraum s. Janousch et al. 2022). Projekthomepage: https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/ife-leitung/nccr-overcoming-inequalities-with-education.

Veröffentlichungen

Altner, Nils/Lucas-Gesing, Ayscha (2021): Achtsamkeit, (Selbst)Mitgefühl und der verkörperte phänomenologische Dialog in der Schule – Bericht aus dem NRW-Modellprojekt „AmSel – Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen". In: Lehren und Lernen 47, 7, S. 4-23.

Bleckmann, Paula/Denzl, Elisabeth/Streit, Benjamin (2021): Medienmündig werden. Konzeptionelle und empirische Annäherungen an ein erweitertes Verständnis von Medienbildung jenseits vom Einsatz von Tablets in Kitas. In: Frühe Kindheit, 5, S. 6-17.

Graf, Ulrike, Kassis, Wassilis/Kunz, André/Luder, Reto (2021): PROFIS – „Professionalisierung inklusionsspezifisch“: inklusionsspezifische Haltungen, Einstellungen und eingeschätzte Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Ein internationaler Vergleich. In: Iwers, Telse/Graf, Ulrike (Hrsg.): Vielfalt thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten (= Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-219.

Graf, Ulrike (2021): KinderStärken. Beitrag zum Bilderbuchpreis „Huckepack. Mit Bilderbüchern Kinder stärken“. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/BIBF/pdf/Huckepack/Huckepack_Preis_2021.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].

Graf, Ulrike (2021): Macht Bildung glücklich? In: Pädagogik 73, 10, S. 32-35.

Iwers, Telse/Graf, Ulrike (2021): Einleitung: Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten. In: Iwers, Telse/Graf, Ulrike (Hrsg.): Vielfalt thematisieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten (= Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-18.

Iwers, Telse/Graf, Ulrike (Hrsg.) (2021): Vielfalt thematisieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten (= Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Iwers, Telse/Roloff, Carola (Hrsg.) (2021): Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis. Wiesbaden: Springer.

Janousch, Clarissa/Anyan, Frederick/Kassis, Wassilis/Morote, Roxanna/Hjemdal, Odin/Sidler, Petra/Graf, Ulrike/Rietz, Christian/Chouvati, Raia/Govaris, Christos (2022): Resilience profiles across context: A latent profile analysis in a German, Greek, and Swiss sample of adolescents. In: PLOS ONE 17, 1. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263089.

Kernbach, Julia/Bleckmann, Paula/Streit, Benjamin/Pemberger, Brigitte (2022): Einstellungen und Bewertungen von Eltern an reformpädagogischen Schulen zur medienerzieherischen Praxis. Ergebnisse anhand innovativer Abfragedimensionen der quantitativ-explorativen MünDig-Studie. In: MedienPädagogik, 46, S. 126-159. https://doi.org/10.21240/mpaed/46/2022.01.17.X.

Skiera, Ehrenhard (2022): Das eigenwillige Kind – Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.

Ulrike Graf (Heidelberg), Nils Altner (Duisburg-Essen) und Ehrenhard Skiera (Flensburg)

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Vorstand

Während der Herbsttagung in Leipzig 2020 war ein neuer Vorstand gewählt worden. 1. Sprecher: Prof. Dr. Bernhard Rauh (Regensburg); 2. Sprecherin: Dr. Mai Anh Boger (Regensburg); Kassenwartin: Dr. Kathrin Trunkenpolz (Wien).

Nach Rücktritt der Sprechenden im Dezember 2021 übernahmen bis zur Einberufung einer außerordentlichen Mitgliederversammlung (online am 25. Januar 2022) Prof. Dr. David Zimmermann und Prof. Dr. Margret Dörr – in Absprache mit dem DGfE-Gesamtvorstand – kommissarisch diese Funktion. Die Neuwahl des Vorstandes fand während dieser außerordentlichen Mitgliederversammlung mit dem folgenden Ergebnis statt: 1. Sprecherin: Prof. Dr. Margret Dörr (Mainz); 2. Sprecherin: Dr. Katharina Mittleböck (Innsbruck); Kassenwart: Pierre-Carl Link (Schweiz). Die nächste obligatorische Wahl der Sprechenden ist für die Herbsttagung 2023 vorgesehen.

Zudem sprach sich die außerordentliche Mitgliederversammlung für den Vorschlag aus, das Sprechenden-Team um eine Position zu erweitern, mit der die Interessen der jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sichtbar(er) vertreten werden. Dr. Robert Langnickel wird diese Funktion zunächst als kooptiertes Mitglied des Vorstandes ausüben.

Ebenso erfolgte die Neuwahl des wissenschaftlichen Beirats der Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Die zur Bewerbung um den Siegfried-Bernfeld-Preis eingereichten hervorragenden wissenschaftlichen Abschlussarbeiten im Feld der Psychoanalytischen Pädagogik werden von Prof. Dr. Barbara Bräutigam, Prof. Dr. Reinhard Fatke und Dr. Dr. Achim Würker begutachtet und zur Prämiierung vorgeschlagen.

Aktivitäten der Kommission

Die Arbeit der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ ist weiterhin kontinuierlich durch jährliche Herbsttagungen, der Förderung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, der aktiven Mitwirkung in Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der European Educational Research Association (EERA) sowie der Schriftenreihe der Kommission geprägt.

Die Herbsttagung am 11. September 2020 zum Thema „Brave Mädchen und andere dunkle Kontinente – Geschlecht, Migration und (Post-)Kolonialität in der Psychoanalytischen Pädagogik“ konnte aufgrund der Pandemie-Bestimmungen des Bundeslandes Sachsen nur als Online-Tagung stattfinden. Dank des zielstrebigen Einsatzes von Dr. Mai Anh Boger und Prof. Dr. Bernhard Rauh ist inzwischen bereits der Themenband „Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik“ in unserer Schriftenreihe im Barbara Budrich Verlag (2021) erschienen.

Die onlinebasierte Herbsttagung 2021 fand vom 1. bis 2. Oktober 2021 unter dem Rahmenthema „Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik – Annäherungen aus konzeptioneller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive“ an der Universität in Wien statt. Sie wurde als Kooperationstagung des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik – Institut für Bildungswissenschaften, des Studiengangs „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ der Fachhochschule Campus Wien und der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik ausgerichtet. Ausgewählte Beiträge der Tagung werden in der Verantwortung (Hrsg.) von Dr. Kathrin Trunkenpolz, Barbara Lehner und Bernadette Strobl in unserer Schriftenreihe der Kommission veröffentlicht.

Unsere Herbsttagung 2022 wird hoffnungsvoll von Prof. Dr. David Zimmermann (Humboldt-Universität Berlin) in Kooperation mit Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (Internationalen Psychoanalytic University (IPU)) als Präsenzveranstaltung (vom 23. bis 24. September 2022 an der IPU Berlin) vorbereitet.

Den Preis für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Kommission (Siegfried-Bernfeld-Preis) hat im Jahr 2021 Herr Dr. phil. Robert Langnickel (Schweiz) für seine Dissertationsschrift „Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik“ erhalten. Dieser Band ist bereits als Band 11 in unserer Schriftenreihe erschienen.

Über diese Aktivitäten hinaus beteiligen sich aus der Kommission heraus entstehende Arbeitsgruppen an zahlreichen nationalen und internationalen Kongressen. Für den DGfE-Kongress 2022 in Bremen sind drei Symposien/ Arbeitsgruppen/Forschungsforum von Mitgliedern aus unserer Kommission Psychoanalytische Pädagogik angenommen:

1. Entgrenzungen und Begrenzungen – eine spannungsreiche Dynamik in psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive
2. Die Überschreitung von Grenzen des Intimen und Privaten aus pädagogischem Interesse
3. Annäherungen an die empirische Untersuchung der Vermittlung und Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen,

Geplant ist, ausgewählte Beiträge aus verschiedenen Arbeitsgruppen 2023 in der Zeitschrift Psychosozial, hrsg. von David Zimmermann und Achim Würker, zu veröffentlichen.

Margret Dörr (Mainz)

Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung

Aktuelle Entwicklungen und Ziele der AG

In der ersten Phase der Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung (2017-2019) ist es gelungen, erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Inklusion und Exklusion einen (intra-)disziplinären Kontext zu schaffen und stark nachgefragte Jahrestagungen als zentrale Austausch- und Diskussionsformate anzubieten. Durch ein rotierendes Tagungsteam, das sich aus Personen unterschiedlicher Sektionen und Standorte zusammensetzt, wurde ein sektionsübergreifender Raum auf den Tagungen eröffnet und Impulse in methodischen Foren und Forschungswerkstätten insbesondere für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen angeboten.

Um das Bedürfnis nach theoretischer und empirischer Diskussion und Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung sicherzustellen, werden in der zweiten Phase der AG Inklusionsforschung (2019-2023) die begonnenen Diskussionen weitergeführt und dabei die Anschlussfähigkeiten sowohl an erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe als auch an den internationalen Diskurs über die Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus der Schweiz und Österreich hinaus geprüft.

Weiter ist es das Ziel, die offene Frage der Verortung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Anteile der Studiengänge zu klären und auszuloten, unter welchen Bedingungen es sinnvoll erscheint, eine Darstellung zur Implementierung von Inklusion in erziehungswissenschaftliche Studiengänge und der Institutionalisierung des Themas durch die Einrichtung von (Junior-)Professuren zu erstellen. Diese Ziele erfordern auch eine Reflexion der eigenen Diskurse und ihres Beitrags zur lange Zeit währenden Marginalisierung des Themenfelds auch innerhalb der Disziplin. Ziel ist es vor diesem Hintergrund, den Austausch mit Sektionen und Kommissionen weiter zu pflegen und zu intensivieren.

Jahrestagungen

Die 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung „Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)“ fand vom 24. bis 25. Juni 2021 digital an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Universität Münster statt. Im Zentrum stand dabei insbesondere die Erkundung der Relationierung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe wie Erziehung und Bildung mit Inklusion(sforschung) und ihr inhärente Diskurse um z. B. Behinderung/Benachteiligung, Teilhabe, (De-/Re-)Kategorisierung. Im Rahmen unterschiedlicher digitaler Beitragsformate, u. a. Forschungswerkstätten, Themenforen, Round Tables etc. wurde dieser Verhältnissetzung nachgegangen.

Ein Tagungsband zur Arbeitstagung in Halle wird derzeit durch Tanja Sturm, Nicole Balzer, Jürgen Budde und Anja Hackbarth vorbereitet. Darüber

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.21

hinaus haben Jens Geldner und Steffen Wittig in einem ausführlichen Tagungsbericht weitreichende Reflexionen zur „Entgründung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)“ angestoßen, welcher in der Zeitschrift Inklusion-Online erscheinen wird.

Für die 5. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung an der Universität Koblenz-Landau am 1. und 2. Juli 2022 hat sich ein Organisationskomitee von acht Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern gebildet, die mit ihren jeweiligen Zugehörigkeiten die folgenden acht der insgesamt 14 Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) abbilden: „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, „Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Empirische Bildungsforschung“, „Schulpädagogik“, „Sonderpädagogik“, „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ sowie „Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“. Interesse an der Mitarbeit im lokalen Organisationskomitee hatten weitere Kolleginnen und Kollegen bekundet, mit denen zwei weitere Sektionen hätten beteiligt werden können („Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik“ und „Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung“), die nun ggf. bei der 6. Arbeitstagung sein werden, um für die 5. Arbeitstagung eine von der Anzahl der Personen ‚arbeitsfähige‘ Gruppe des lokalen Organisationskomitees einzusetzen.

Die 5. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung wird nun unter dem Titel „Crossing Boundaries – Methodische und methodologische Reflexionen zur (eigenen) Praxis der Inklusionsforschung“ stattfinden und methodologische und methodische Fragen erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung in den Blick nehmen. Dabei soll auch Raum gegeben werden für die kritische Reflexion eigener Forschung, um so gemeinsame Grenzüberschreitungen zu ermöglichen.

Weitere Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft

Die AG Inklusionsforschung hat das Invited Symposium „Inclusion and exclusion in the discourse of educational research – an international comparison“ der World Education Research Association (WERA) für die DGfE gestaltet und auf dem digitalen Kongress am 8. Juli 2021 durchgeführt. Teil des Symposiums waren vier Vorträge: aus Deutschland (L. Rosen und T. Sturm), Y. Antonsen und G. Maxwell (Norwegen), T. Teferra (Äthiopien) und M. Pletsch (Brasilien). Die Rolle als Chair samt inhaltlicher Einführung übernahm A. Hackbarth (Universität Mainz), die Kommentierung der Beiträge J. Budde (Universität Flensburg).

Im Rahmen der 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung „Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)“ digital an der MLU Halle-Wittenberg und der Universität Münster (24. bis 25. Juni 2021) hat sich ein Arbeitskreis „Inklusion in Lehre und Curriculum – disziplinäre und politische Herausforderungen“ gebildet, der am 1. September 2021 digital getagt und ein nächstes Treffen für den 21. Februar 2022 geplant

hat. Hier stehen Fragen im Vordergrund, wie ein Curriculum aussehen könnte, in dem Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive adäquat abgebildet ist. Außerdem interessiert, wo und wie das Thema in der Hochschule disziplinär verankert wird (und werden sollte) und wie die Strukturen und Praxis hierzu derzeit aussehen.

Publikationen/Tagungsbände der AG Inklusionsforschung

Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.) (2022): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung). Tagungsband der 4. Tagung der DGfE-AG Inklusionsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich. (m Erscheinen)

Fritzsche, Bettina/Andreas Köpfer, Andreas/Monika Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Rott-Fournier, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.) (2021): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa (Hrsg.) (2019): Themenheft „Norm – Behinderung – Gerechtigkeit". In: Zeitschrift für Inklusion-Online, 2, https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/41 [Zugriff: 22. Februar 2022].

Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2019): Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz.3.

Budde, Jürgen/Köpfer, Andreas (2018): Quo vadis Inklusionsforschung? – Kon+turen eines ambivalenten Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, S. 443-446.

Andreas Köpfer (Freiburg) und Lisa Rosen (Landau)

NOTIZEN

Projekt: „Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines Learning Management Systems im Bereich des Pflegekinderwesens in Hessen“

Wissenschaftliche Begleitung: Theresa Becker M. A., Dr. Stefan Wißmach unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Maurer (Philipps-Universität Marburg)

Projektträger: St. Elisabeth-Verein e. V. (Fachbereich Pflegefamilien: Bertram Kasper, Bernd Stolte und Team)

Gefördert durch: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration

Laufzeit: September 2021 bis August 2025

Kurzbeschreibung: Weiterbildungen, Fortbildungen und Schulungen in der Pflegekinderhilfe werden dort unter dem Begriff der „Qualifizierung“ subsumiert. Grundsätzlich kann Qualifizierung Dimensionen von Theorie (Wissen), Reflexionsfähigkeit (Haltungen) sowie Alltagshandeln und Methodik (Können) umfassen. Diese Dimensionen kommen unterschiedlich stark zum Tragen, je nachdem, welche Beteiligten der Pflegekinderhilfe qualifiziert werden (sollen) (vgl. Erzberger/Szylowicki 2020, S. 7, 9). Im Fachdiskurs gilt das Diktum: Qualifizierung von Pflegeeltern darf „die Gestaltung der Pflegefamilie als Familie nicht stören“ (Helming et al., 2011, S. 451). Die Dimension Theorie (Wissen) soll demnach weniger zum Tragen kommen als die Dimensionen Reflexionsfähigkeit (Haltungen) sowie Alltagshandeln und Methodik (Können). Schließlich sollen Pflegeeltern Verhaltenssicherheit aufbauen, mit den Verhaltensweisen und Bedürfnissen ihrer Pflegekinder umgehen und Alltagssituationen bewältigen können (vgl. Erzberger/Szylowicki 2020, S. 13f., 17f.). Hinzu kommt, dass Pflegeeltern mit § 37a SGB VIII ein Recht auf Beratung und Unterstützung haben, was Qualifizierung beinhalten kann. Die Sicherung dieses Rechts war bereits vor der Coronapandemie schwierig (vgl. van Santen/Pluto/Peucker 2019, S. 188) und ist seitdem vermutlich noch schwieriger.

Hier setzt das genannte Projekt an. Über ein E-Learning-Programm sollen – unabhängig von Ort, Zeit und der epidemischen Lage – das Wissen, vor allem aber die Reflexionsfähigkeit und das Können von Pflegeeltern erweitert und somit ein Beitrag zu ihrer Qualifizierung geleistet werden. Das E-Learning-Programm sieht acht Module zu verschiedenen Themenbereichen vor, die nach und nach entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Die Frage, inwiefern das E-Learning-Programm tatsächlich zur Qualifizierung im benannten Sinn beitragen kann, wird mit einem Mix aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden untersucht.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.22

Weitere Informationen unter: https://pflegefamilien-akademie.de/e-learning-fuer-pflegefamilien/.

Kontakt: Theresa Becker, M. A., Philipps-Universität Marburg, Fachbereich 21, Institut für Erziehungswissenschaft, Pilgrimstein 2, 35037 Marburg, Telefon: 064212823812, E-Mail: theresa.becker@uni-marburg.de

Literatur

Erzberger, Christian/Szylowicki, Alexandra (2020): Qualifizierung in der Pflegekinderhilfe. https://www.dialogforum-pflegekinderhilfe.de/fileadmin/upLoads/Expertisen/Erzberger_Szylowicki_Qualifizierung_in_der_PKH__2020_.pdf [Zugriff: 10. Februar 2022]. https://doi.org/10.1007/s12054-020-00282-7.

Helming, Elisabeth/Bovenschen, Ina/Spangler, Gottfried/Köckeritz, Christine/Sandmeir, Gunda (2011): Begleitung und Beratung von Pflegefamilien. In: Kindler, Heinz/Helming, Elisabeth/Meysen, Thomas/Jurczyk, Karin (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. S. 448-479.

Van Santen, Eric/Pluto, Liane/Peucker, Christian (2019): Pflegekinderhilfe – Situation und Perspektiven. Empirische Befunde zu Strukturen, Aufgabenwahrnehmung sowie Inanspruchnahme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bericht zur Tagung „#ACertainDegreeOfFlexibility – Bedingungen der Wissensproduktion zwischen Qualifizierung, Selbstoptimierung & Prekarisierung“

Stefanie Leinfellner, Julian Sehmer, Stephanie Simon & Friederike Thole

Hinter dem vom BMBF Ende 2020 initiierten und als Tagungstitel aufgegriffenen Hashtag #ACertainDegreeOfFlexibility verbirgt sich eine Beschönigung der gegenwärtigen Arbeitsbedingungen im deutschen Wissenschaftsbetrieb. Rechtlich abgesichert durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZVG) sind diese nicht allein geprägt von Unsicherheit und Prekarisierung, sondern auch gekennzeichnet von einem Optimierungs- und Flexibilisierungsdruck, insbesondere in Bezug auf den eigenen wissenschaftlichen „Karriereweg“. Zugleich geraten Wissensproduktion sowie deren Bedingungen und Möglichkeitsräume in diesem Diskurs zunehmend aus dem Fokus, obwohl die geschilderte Marktlogik nicht nur auf die Arbeits- und Lebensumstände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern übergreift, sondern obendrein inhaltliche, theoretische wie methodologische Diskurse verändert und sogar die Forschendenlandschaft strukturiert. Diese Tendenzen und politischen Implikationen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit einem empirischen und theoretischen Fokus zu diskutieren, wurde in den letzten Jahren immer wieder angestoßen, zuletzt im DGfE-Heft „Hamsterrad (Erziehungs-)Wissenschaft“ (2016). Wir setzten diese inhaltliche Auseinandersetzung in Ergänzung zu den vielfältigen Bestrebungen, aus gewerkschaftlicher Perspektive für bessere Arbeitsbedingungen an den Hochschulen zu kämpfen, bei einer Online-Tagung am 7. und 8. Oktober 2021 fort. Die Zahl der über 100 angemeldeten Teilnehmenden spiegelt die Bedeutsamkeit der geschilderten Thematik. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Statusgruppen und Kommissionen diskutierten angeregt Transformationen und Auswirkungen der gegenwärtigen Strukturierungen des Wissenschaftsbetriebs sowie Praktiken der Wissensgenerierung im Feld selbst. In drei Panels wurden historische und theoretische Bezüge, biographische Wege in und durch das Feld sowie Aspekte sozialer Ungleichheiten thematisiert. Zudem wurde das Verhältnis von Wissenschaft, Aktion und Bewegung auf einem Podium aus unterschiedlichsten Positionen heraus austariert. Wir danken allen Teilnehmenden, Vortragenden und Mitdiskutierenden für spannende Gedankengänge und Impulse und freuen uns auf die gemeinsame Publikation des Tagungsbandes. Die Veranstaltung machte einmal mehr deutlich, wie groß Veränderungsbedarfe sind und wie zentral der eingeschlagene Weg ist, Wissenschaft und Forschung *erstens* vom Erkenntnisinteresse her – nicht vom Ergebnis als Zielvorgabe – und *zweitens*

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.23

als kollektiv-gesellschaftlichen Prozess zu denken – nicht als einzelkämpferischen (und chancenungleichen) Karrierepfad, auf dem sich eine vermeintliche Flexibilisierungs-, Selbstoptimierungs- und Leistungsbereitschaft durchsetzt.

Alle Klarheiten beseitigt? (Hinter-)Fragen der Erziehungswissenschaft

Der II. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft und die Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft

Unter dem obigen Motto fand vom 20. bis 22. September 2021 der II. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft (SKEW) an der Universität Bielefeld statt. Nach dem Erfolg des I. SKEW, der das Format im September 2019 an der Universität Tübingen initiierte, waren dieses Mal 73 Studierende von 15 Hochschulen und Universitäten vertreten, um studentische Partizipation im (erziehungs-)wissenschaftlichen Betrieb in die Tat umzusetzen. Seinem Selbstverständnis entsprechend, Studierenden erziehungswissenschaftlicher Fächer fernab von Leistungsbewertungen einen offenen Raum zum Experimentieren bereitzustellen, bot er Studierenden die Möglichkeit, eigene Themen im Rahmen von Vorträgen oder Workshops zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen.

Thematisch greift das Motto des II. SKEW die Gesellschaftsdiagnose auf, dass wir uns sowohl in unserem Alltag als auch in Studium und Forschung zunehmend mit Unklarheiten konfrontiert sehen: Von Digitalisierungs- über Globalisierungsprozessen bis hin zu Umweltschutz und Arbeitsmarktentwicklung: Was ist noch richtig und wahr? Sind wir stecken geblieben zwischen Alt und Neu? Sind nun alle Klarheiten beseitigt? Das brachte uns dazu, uns ebenso zu fragen: Wie wirkt sich dies auf die Erziehungswissenschaft aus und in welchem (wechselseitigen) Verhältnis steht die Disziplin zu den bestehenden Unklarheiten? An Themen wie Solidarität und Normalisierung, Emotionalität und Epistemologie, Wissenschaftskommunikation, Geschlechtlichkeit, Schulrevolution, Teilhabe, juristische Rahmenbedingungen sozialen Zusammenlebens und kritischer Bildungstheorie entlang wurden neue Perspektiven auf ein erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis entwickelt und Anstöße zum kritischen Mit- und Weiterdenken gegeben.

Weitergeführt werden diese Impulse im Sammelband „Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft“, der Ende 2022 im Verlag Barbara Budrich erscheinen wird. Das Herausgebendenteam, das sich aus Studierenden der Universitäten in Bielefeld, Tübingen, Wuppertal, Jena und Ludwigsburg zusammensetzt, betreut 16 Artikel von 18 Autorinnen und Autoren zu unterschiedlichsten, an den Kongress anschließenden Themen. Wir danken im Voraus allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich bereit erklärt haben, Reviews zu den Artikeln anzufertigen, und möchten auf den 2020 erschienenen Vorgängerband verweisen, der im Anschluss an den I. SKEW herausgegeben wurde: „Dynamiken des Pädagogischen: Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis“.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.24

Direkt an den Kongress schloss vom 22. bis 23. September 2021 die Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft (BuFaTa EW) an, bei der sich in Interessenvertretungen beteiligte Studierende vernetzen konnten. Ziel war es, in den Austausch über gemeinsame Probleme zu treten und Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer durch den Zusammenschluss auf Bundesebene besser vertreten zu können. Außerdem durfte sich die BuFaTa EW über Gäste unter anderem vom Studentischen Akkreditierungspool und der TVStud-Bewegung freuen und im Hinblick auf eine mögliche Kooperation mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag (EWFT) die Tagung auf der EWFT-Plenarversammlung im November 2021 vorstellen.

Unser Dank gilt der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für ihre Unterstützung und die finanzielle Förderung. Besonders möchten wir außerdem dem Team, das die beiden Veranstaltungen organisiert hat, danken: Karina Korneli, Bente Henrike Bartels, Lorena Bruhnke, Theresa Kurnoth, Helena Tzschacksch, Katja Wanke und Tim Schleese. Allen Beitragenden und Teilnehmenden danken wir für die vielen Denkanregungen und die lebendigen Diskussionen und freuen uns, mit einigen von ihnen den zweiten Sammelband der SKEW-Reihe herausgeben zu können. In diesem Kontext danken wir auch dem Verlag Barbara Budrich für die Zusammenarbeit.

Kontakt: skew@posteo.de für den Kontakt zum Herausgebendenteam (Karina Korneli, Bente Henrike Bartels, Lukas Biehler, Barbara Marie-Christin Bringmann, Lorena Bruhnke, Florian Dobmeier, Laura Grewe, Anna Maria Kamenik, Alexander Rose, Hannah Wiese) sowie zu zukünftigen SKEW-Organisationsteams) und bufataew@posteo.de für den Kontakt zur Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft

PERSONALIA

Prof. Dr. Günther Dohmen

Abschied von einem außergewöhnlichen Bildungsexperten internationalen Ranges

Am 14. Januar dieses Jahres ist Prof. em. Dr. phil. Dr. h. c. Günther Dohmen im Alter von 95 Jahren verstorben. Mit ihm verlieren wir einen herausragenden Bildungswissenschaftler, der sich in hohem Maße um die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch in besonderer Weise um deren bildungspolitische Profilierung und Professionalisierung verdient gemacht hat. Als erster Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen (1980-1994) prägte er im Kontext der Tübinger Erziehungswissenschaft ein eigenständiges erwachsenenpädagogisches Profil, das mit seinem vielgestaltigen reformerischen Impetus auf nationaler wie übernationaler Ebene Gehör fand.

Am 8. April 1926 in Heidelberg geboren, führte seine im Nachkriegsdeutschland verankerte Vita bereits früh zu (bildungs-)politischem Engagement. Im Verlaufe des Studiums der Germanistik, Geschichte, Anglistik, Philosophie und Pädagogik an der Universität Heidelberg, das er 1950/51 mit Staatsexamen und Promotion beendete, wurde ihm in den Jahren 1948-1949 die ungewöhnliche Ehre zuteil, als Studentenvertreter mit Gaststatus an den Beratungen des Grundgesetzes im Parlamentarischen Rat mitzuwirken. Die internationale Bühne betrat er nur wenige Jahre später als Mitglied der deutschen Beobachterdelegation bei der UN-Vollversammlung in New York.

Zunächst als Studienleiter und Fachleiter für Politische Bildung in Mannheim und Stuttgart (1952-1956) tätig, begann Günther Dohmens außergewöhnliche wissenschaftliche Karriere als Dozent für Didaktik am Pädagogischen Institut Karlsruhe (1956-1963). Nach seiner bildungstheoretischen Habilitation an der Universität Tübingen wurde er auf eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und Reutlingen berufen (1963-1966). Im Jahre 1966 erfolgte dann der Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, die er nach Ablehnung mehrerer Rufe an in- wie ausländische Universitäten fast 30 Jahre lang wahrnahm (1963-1994).

Über ein Jahrzehnt (1966-1979) prägte Günther Dohmen als Gründungsdirektor und langjähriger Leiter des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) die Forschung und Entwicklung mediengestützten Lehrens und Lernens. Er setzte

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.25

damit maßgebliche Impulse für die Entwicklung von Fernstudienangeboten wie insgesamt für die wissenschaftliche Weiterbildung. Auch warb er früh für eine Fernuniversität mit bundesweiter Ausstrahlung, die dann Mitte der 1970er Jahre in Hagen gegründet wurde. Das multidisziplinär und anwendungsorientiert ausgerichtete DIFF wirkte an verschiedenen internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit und verschrieb sich mit der Organisation von Tagungen und Workshops und der Entwicklung und Dissemination von Fernstudienmaterial dem Wissenstransfer. Davon zeugen zahlreiche Studienmaterialien für unterschiedliche Zielgruppen, verschiedene Zeitungskollegs sowie – in Kooperation mit Rundfunkanstalten – die Entwicklung von Studienbegleitbriefen. Mit Fernstudienangeboten des DIFF wurden früh Angebote für eine wissenschaftlich fundierte Fortbildung u. a. von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, um deren institutionelle Gestaltung bis heute gerungen wird.

Die breite Ausrichtung von Lehren und Lernen mit ihrer Akzentuierung auf selbstgesteuerte und multimodale Lernkonzepte und -wege intonierte gewissermaßen ein grenzüberschreitendes Leitmotiv, das Günther Dohmens gesamtes Lebenswerk durchziehen sollte. In besonderer Weise galt dies für sein Wirken im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in das er 1980 mit einer eigens geschaffenen Professur an der Universität Tübingen wechselte und die er bis 1994 als Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft II wahrnahm. In dieser Zeit etablierte Günther Dohmen die Erwachsenen- und Weiterbildung als eigenständige universitäre Fach- und Studienrichtung im Südwesten und profilierte sie zugleich im internationalen Kontext. Mit systematisch wie historisch-vergleichend angelegten Forschungen zu Fragen der Konzeption und Organisation des Erwachsenenlernens insbesondere in den USA, Großbritannien und Dänemark trug die Abteilung damit ihren Anteil zur internationalen Öffnung der Disziplin bei.

Wegweisend für die Konstituierung der Erwachsenen- und Weiterbildung als wissenschaftliches Fach dürfte zweifellos Günther Dohmens Konzeptualisierung selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens im Kontext lebenslangen Lernens sein. Mit seiner dezidierten Aufwertung informellen Lernens verließ er früh das Denken in eindimensionalen Bahnen formalisierten Lernens und warb stets dafür, genügend Raum für lebensbreite persönlichkeitsentfaltende Bildungsprozesse zu lassen.

Sein grenzüberschreitender und zugleich Wissenschaft und Bildungspraxis verbindender Impetus manifestierte sich in einer weitverzweigten Beratungstätigkeit auf nationaler wie internationaler Ebene. Für seine hochgeschätzte bildungspolitische Expertise zeugen zahlreiche Gutachten für Organe und Gremien auf Bundes- und Länderebene sowie für internationale Organisationen wie UN, UNESCO, EU und Europarat. Günther Dohmen wirkte u. a. als wissenschaftlicher Berater des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, als Vorsitzender der gesamtdeutschen „Konzertierten Aktion Weiterbildung“, als kommissarischer wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Ins-

tituts für Erwachsenenbildung, als Mitbegründer und Vizepräsident des Europäischen Erwachsenenbildungsverbands sowie als Gastprofessor in 33 Ländern. Außerdem wirkte Günther Dohmen als langjähriger Vorsitzender des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg e. V. (1968-1994) und des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V. (1987-1993) – verbunden mit dem dezidierten Votum für eine starke Säule öffentlich geförderter Erwachsenen- und Weiterbildung mit Bildungsauftrag und gesellschaftsintegrativem Anspruch.

Günther Dohmens unermüdliches bildungspolitisches Engagement fand seinen sichtbaren Ausdruck in vielfältigen Ehrungen, so in der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes am Bande und 1. Klasse, der Ehrennadel des Landes Baden-Württemberg, der Verleihung der Ehrendoktorwürde der britischen „Open University“ und der Aufnahme in die „International Adult and Continuing Education Hall of Fame“ in den USA.

Günther Dohmens umfangreiches wissenschaftliches Oeuvre wie auch seine profunde bildungspolitische Expertise standen und stehen für die Idee einer lebensbegleitenden subjektentwickelnden Bildung, zu deren Konzipierung wie Implementation er bleibende Impulse gesetzt hat. Sein entschiedenes pädagogisch-humanistisches Grundanliegen prägte sein gesamtes Lebenswerk. Diese Stimme wird uns fehlen.

Norbert Vogel und Josef Schrader

Nachruf auf Edgar Forster
(24. Juni 1961-30. Dezember 2021)

„Der Einsame. Verhasst ist mir das Folgen und das Führen.
Gehorchen? Nein! Und aber nein – Regieren!
Wer sich nicht schrecklich ist, macht Niemand Schrecken:
Und nur wer Schrecken macht, kann Andre führen.
Verhasst ist mir's schon, selber mich zu führen!
Ich liebe es, gleich Wald- und Meeresthieren,
Mich für ein gutes Weilchen zu verlieren,
In holder Irrniss grüblerisch zu hocken,
Von ferne her mich endlich heimzulocken,
Mich selber zu mir selber – zu verführen"

(Friedrich Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft)

Edgar Forster ist am 30. Dezember 2021 im Alter von 60 Jahren gestorben. Die Kolleginnen und Freunde trauern um einen Menschen, der aus der Reihe fiel: ein einsichtiger und schöpferischer Denker, ein großzügiger Hochschullehrer, ein aufmerksamer Zuhörer, ein präziser und feinfühliger Gegenleser, eine elegante und freie Erscheinung.

Edgar Forster studierte Pädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Innsbruck, wo er 1987 mit einer Dissertation zu Grundproblemen der politischen Jugendforschung promoviert wurde. 1997 erhielt er die Venia Legendi für das Fach Erziehungswissenschaften. Seine Habilitationsschrift erschien ein Jahr später bei Böhlau unter dem Titel „Unmännliche Männlichkeit. Melancholie ‚Geschlecht' Verausgabung". Von 1997 bis 2011 war Forster außerordentlicher Professor an der Universität Salzburg; seit dem 1. September 2011 ordentlicher Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildung und Globalisierung an der Universität Fribourg, Schweiz. Er verbrachte Forschungssemester in den USA, war überdies Gastprofessor an den Universitäten Wien und Klagenfurt.

In seiner Habilitationsschrift kündigte Forster das Forschungsprogramm an, das er bis zu seinen letzten Publikationen verfolgt und deren erkenntnistheoretische Grundlagen er stets weitergedacht und immer weiter ausbuchstabiert hat. Die erkenntnistheoretischen Verschiebungen seiner Argumentation folgten einer immanenten und einer wissensgeschichtlichen Logik. Von besonderer Bedeutung war dabei die Auseinandersetzung mit den Entwicklungen der Wissenschaften vom Menschen, den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Transformationen des Bildungswesens sowie den Veränderungen im Bereich der Reproduktion des Lebens.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.26

„Unmännliche Männlichkeit", das als sein Hauptwerk gelten kann, formuliert nicht nur sein Forschungsprogramm, sondern bildet auch ein Vermächtnis in zweifacher Hinsicht: Der Untersuchungsgegenstand – die Bedeutung von hegemonialer Männlichkeit für Subjektkonstitution und Wissensproduktion – gehört auch weiterhin nicht zu den zentralen Topoi Allgemeiner Erziehungswissenschaft; sein Stil – die literarische Enthüllung des eigenen Standpunkts – stellt noch immer eine Provokation für eine Erziehungswissenschaft dar, der die distanzierte Beobachtung als Credo gilt. Das Sujet der Habilitation sind Männer, die nichts mehr „von dem alten Machogehabe wissen wollen", die es aber gleichwohl nicht vermeiden können, sich als Verlierer zu fühlen. Sie trauern um den verfehlten Sieg. Ihre Verstrickung mit dem Patriarchat steht daher im Zeichen der Melancholie.

Männlichkeitskritik nimmt hier die Form einer verausgabenden Entäußerung des eigenen Involviertseins an, die nicht ohne Konsequenzen zu haben ist. Edgar Forster war bereit dazu, diese Verantwortung zu übernehmen. Seine umfangreiche Studie wurde in einem eng geführten Dialog mit Vertreterinnen und Vertretern der historischen Anthropologie geschrieben. Zentrale Bezugspunkte sind Sigmund Freud, Georges Bataille und Jacques Derrida. Die zahlreichen künstlerischen und literarischen Bezüge (u. a. Botero, Bachmann, Pasolini) bilden das Material einer surrealistischen Geschichtsschreibung, wie er sie 2009 in einem Aufsatz zur Bedeutung von „Urgeschichte" bei Walter Benjamin erläutert hatte. In den Denkfiguren, die Forster der Malerei und Literatur entlieh, nimmt nicht nur das Gedachte, sondern auch das Geträumte Gestalt an. Anfang der 2000er Jahre führte er seine Geschichtsschreibung der Männerkritik fort und orientierte sich dabei an genealogischen Verfahren. Männerkritik und Männerforschung verortete er stets innerhalb der Traditionen feministischer Theorie und Praxis. Er wollte auf diese Weise der Gefahr begegnen, dass sie – entkoppelt von feministischer Wissenschaftskritik – die Resouveränisierung jener Männlichkeitsformen betreiben könnten, die durch die Frauenbewegungen in die Kritik geraten waren.

In der Einleitung eines von Edgar Forster mitherausgegebenen Hefts der Feministischen Studien, das der „Wiedergeburt des Mannes" gewidmet ist, ist von einer Renaturalisierung von Männlichkeit im Medium des Krisendiskurses die Rede. In „Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der Critical Studies on Men and Masculinities" (2020) verschärfte er den erkenntnistheoretischen Zugang seiner Analyse noch weiter: Surrealistische Geschichtsschreibung, Epistemologie und Gesellschaftsanalyse schlossen sich für ihn nicht aus; er dachte sie in ihrer Vermittlung. Dies geschieht zuletzt am Beispiel des diskursiven Feldes der Männlichkeitsforschung, das er epistemologisch und gesellschaftstheoretisch erschließt. Das Ziel, das er dabei verfolgte, war die Entwicklung einer Form der Analyse, die Phänomenen in ihrer doppelten Historizität gerecht wird: Geschichte von Geschlechterordnungen und Geschichte des Wissens wie auch der Wissenschaft über Geschlecht und Geschlechterverhält-

nisse. Einer Form der Geschichtsschreibung verpflichtet, die insbesondere durch die Auseinandersetzung mit Walter Benjamin geprägt war, näherte er sich in seinen letzten Arbeiten der Epistemologie im Sinne von Jacques Rancière und suchte, diese als Poetik zu fassen. Der Gegenstand dieser Form der Geschichtsschreibung ist dann nicht nur der „wissenschaftliche" und „der politische Vertrag" (epistemische und institutionelle Normen), sondern auch der „narrative Vertrag" (rhetorische Verdichtungen historischer Phänomene).

Gesellschaftstheoretisch richtete sich Forsters Aufmerksamkeit auf die Sphäre der Reproduktion, deren Zentrum er mit Silvia Federici im Haushalt sah. Mit Blick auf Analysen von Regina Becker-Schmidt, Ute Gerhard und Nancy Fraser plädierte er dafür, *care* als staatsbürgerliche Pflicht zu begreifen und schließlich auch als Norm zu etablieren. Männerkritik bekennt sich dadurch zum Feminismus und wählt *care* als Ausgangspunkt für einen neuen Geschlechtervertrag: „In diesem Modell [*universal care giver*] orientieren sich nicht Frauen an männlichen Lebensverläufen und werden dafür mit der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen belohnt, sondern Lebensverhältnisse von Frauen werden auch für Männer zur Norm".

Forsters epistemologische Studien widmen sich nicht nur der Männerforschung. Sie machen zum Gegenstand der Analyse auch andere Normen, die in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion der letzten Jahrzehnte eine hegemoniale Funktion ausüben. In einem 2014 erschienenen Beitrag zu „Kritik der Evidenz" analysiert er am Beispiel der *evidence-informed policy research* der OECD die enge Verknüpfung von Forschung und politischer Steuerung. Vom Gegenstand ausgehend, d. h. unter Berücksichtigung des Zusammenhangs von Forschung und Technik, von Wissensproduktion und politischer Steuerung, setzte er sich für die Historische Epistemologie ein. Und er sprach sich für eine neue Form wissenschaftlicher Bildung aus, welche die normativen Dimensionen der Wissenschaften zum Untersuchungsgegenstand hat und Orte wie auch Modi der Wissensproduktion in den Vordergrund rückt. Dementsprechend trat er in seinem Essay „Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung" (2021), gemeinsam verfasst mit Tanja Obex, für eine Form wissenschaftlicher Kritik ein, die „sich von der Einsicht leiten lässt, dass sich Wissen über die Gesellschaft nicht von seiner Produktion trennen lässt".

In der Korrespondenz zu einem Beitrag, der Dekolonialität zum Gegenstand macht und Reflexivität mit Poesie paart, bat er zuletzt um eine gewisse Großzügigkeit. Und ließ dabei eine wissenschaftliche Haltung erkennen, die wir schmerzlich vermissen werden. Edgar Forster schrieb, in einer Mail aus dem Herbst 2021: „Der Text bleibt an einigen Stellen [...] dunkel oder es bleibt bei Andeutungen. Vielleicht regt das zu Diskussionen, zum Weiterlesen oder zum Selberschreiben an."

Rita Casale und Markus Rieger-Ladich

Nachruf der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung für Edgar Forster

Wir müssen von Edgar Forster Abschied nehmen, der am 30. Dezember 2021 ganz überraschend verstorben ist. Er war ein liebenswürdiger und kluger Kollege, für viele ein Freund, und wir sind sehr traurig, ihn nicht mehr unter uns zu wissen. In seiner unaufdringlichen wertschätzenden Präsenz war er jemand, der zuhörte und mitdachte, und dann sagte: „Ach, so siehst Du das" – ohne mit einem „aber" sogleich eine andere Position als die bessere anzupreisen.

Edgar Forster war seit vielen Jahren aktives Mitglied der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung. Seine theoretischen Bezugspunkte lagen bei der Auseinandersetzung mit französischer Philosophie, von Deleuze bis Rancière – aber zugleich waren seine Arbeiten zu Männlichkeit immer von einer sorgsamen und ‚gelebten' Auseinandersetzung mit feministischer Theorie getragen.

Hier lag ein wesentlicher Impuls für seine eigene Perspektive darauf, wie Wissenschaften mit ihren Begriffen, Theorien und Methoden ihre Gegenstände generieren – und diese Perspektive führte ihn nicht zuletzt auch zu differenzierten kritischen Positionen gegenüber Autorinnen und Autoren aus dem Kontext der Männlichkeitsforschung oder der Geschlechter/Genderforschung (v. a. 2005, 2006). Als Erziehungswissenschaftler war ihm die Dimension des verantwortlichen Handelns zentral, die nicht ohne einen (historisch informierten) Bezug zu Machtverhältnissen wie auch zur Körperlichkeit der Handelnden zu haben sei. Darauf bestand er auch da, wo er nicht damit rechnen konnte, auf offene Türen zu treffen.

Mit dieser Haltung hat Edgar Forster die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen über Männlichkeit und Geschlecht enorm bereichert. Kaum jemand hat sich im erziehungswissenschaftlichen Kontext so theoriefundiert, komplex und elaboriert mit Männlichkeitstheorie und -kritik auseinandersetzt. Dazu gehört eben auch, dass er die feministische Perspektive auch für die eigene Theoriebildung als zentral ansah, einschließlich der Verantwortung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, für die Konsequenzen ihrer Darstellungsformen und ihrer „Abtrennungen" einzustehen – für Resouveränisierungen ebenso wie für andere Verkürzungen in der Theoriebildung.

In seinem letzten großen Beitrag zu Männlichkeitstheorie (2020), entstanden aus einer intensiven Arbeitstagung unserer Sektion, hat er diese Perspektive konsequent ausbuchstabiert, mit dem Plädoyer, die (soziale) Reproduktion zur „sinnlichen Materie" einer Theorie der Männlichkeit zu machen. Und das bedeute, von Fragen der Identität und ihrer Krise zu den Grundlagen sozialer Verhältnisse, den „Grundlagen des Lebens" überzugehen. Denn die allgegenwärtigen Praktiken der sozialen Reproduktion bildeten das grundlegende Existenzprinzip jeder Gesellschaft, so seine fundierende Annahme.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.27

Wir verlieren einen Kollegen, dessen besonderer und innovativer erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Geschlechterthematik unersetzlich ist. Aber wir wünschen ihm und uns, dass seine Nachdenklichkeit, seine Fragen und Impulse von anderen aufgenommen werden und weiterwirken.

Barbara Rendtorff und Meike Sophia Baader

Leseempfehlungen

Forster, Edgar (2020): Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der Critical Studies on Men and Masculinities. In: Forster et al. (Hrsg.): Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen. Opladen: Barbara Budrich 2020, S. 83-150. https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1q98.6.

Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, W. et al. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer 2019, S. 139-154. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_7.

Forster, Edgar (2006): Männliche Resouveränisierungen. In: feministische studien 24, 2, S. 193-207. https://doi.org/10.1515/fs-2006-0204.

Forster, Edgar (2005): Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Casale, Rita et al. (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kritik (= Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 1). Opladen: Barbara Budrich, S. 41-72. https://doi.org/10.2307/j.ctvkwnqtt.6.

Forster, Edgar (1998): Unmännliche Männlichkeit. Melancholie – „Geschlecht" – Verausgabung. Wien: Böhlau.

„A Lady in Blue“

Nachruf auf Prof. Dr. Maria-Eleonora (Marile) Karsten (7. März 1949-23.Oktober 2021)

Am 23. Oktober 2021 ist Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten verstorben. Ihr vielfältiges Engagement in Wissenschaft und Gesellschaft, in Disziplin- und Professionspolitik hat sie bis ans Ende ihres Lebens bewegt – auch nach dem Übergang in den Ruhestand 2017, als ihre offizielle Tätigkeit als Hochschullehrerin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik der heutigen Leuphana Universität in Lüneburg endete.

Auf Professionalität im Feld sozialer und pädagogischer Berufe insistieren, sie ausbilden und kultivieren, sie ermöglichen und ermutigen, und deshalb auch für ihre strukturellen und sozial- wie bildungspolitischen Voraussetzungen eintreten und kämpfen – vielleicht kann so der Referenzpunkt für das wissenschaftliche Werk und das bildungs- und professionspolitische Engagement von Marile Karsten beschrieben werden. Doch Professionalität nicht einfach ‚um ihrer selbst willen‘, sondern immer auch bezogen auf die Bedürfnisse und Interessen der Adressatinnen und Adressaten, im gesamtgesellschaftlichen Horizont sozialer Gerechtigkeit.

Zu Beginn der 1990er Jahre war Marile Karsten eine der wenigen Frauen, deren Stimme in der wissenschaftlichen Sozialpädagogik deutlich zu vernehmen war. Sie mischte sich ein, war unbequem, scheute sich nicht anzuecken, wenn es um ‚die Sache‘ ging. Die Sache – das war nicht zuletzt auch die dezidierte und systematische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Profession und Geschlecht, allgemeiner: mit den Geschlechterdimensionen im Sozialen und Pädagogischen. Sie engagierte sich deshalb auch in der (damals noch so genannten) „Kommission Frauenforschung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), war zudem lange Jahre (zwischen 1991 und 2005) als bestellte Frauenbeauftragte der Universität Lüneburg aktiv, führte eine entsprechende Arbeit dann (von 2005 bis 2013) noch als Gleichstellungsbeauftragte der Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften mit demselben Commitment fort. Als Kollegin, Mentorin, Lehrende und Beraterin ermutigte sie gerade auch Menschen mit nicht-akademischem Hintergrund zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung und förderte gerne auch ungewöhnlichere Zugänge und Perspektiven in der Forschung.

Für die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung sozialer und pädagogischer (Frauen-)Berufe setzte sich Marile Karsten nicht nur im Kontext von Forschung und Lehre oder von Gleichstellungspolitik an der Hochschule ein – sie kämpfte auf verschiedenen Ebenen sehr konkret auch für bessere Arbeitsbedingungen (was im Nachruf der Kolleginnen und Kollegen von ver.di

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.28

eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht wird). Mit dem Forschungsprojekt „Umwertung und Aufwertung sozialer Frauenarbeit" begleitete sie z. B. eine entsprechende gewerkschaftliche Kampagne Mitte der 1990er Jahre. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Prozess kollektiver Professionalisierung, der durch Weiterbildung und Forschung unterstützt worden sei. Dieser Zusammenhang wurde durch Marile Karsten auch zu Beginn der 2000er Jahre immer wieder betont – in Auseinandersetzung mit den ersten PISA-Studien sah sie hier eine historische und fachpolitische Konstellation, die es möglich und zugleich erforderlich machte den Bereich der Kindertagesbetreuung zu stärken – wiederum durch eine Verknüpfung von inhaltlichen und konzeptionellen Aspekten mit dem Einsatz für bessere Arbeitsbedingungen und eine weitere Professionalisierung der Fachkräfte.

Marile Karsten übernahm Verantwortung – nicht nur als (Sozial-)Pädagogin und Hochschullehrerin, jeweils konkret vor Ort, sondern auch in übergreifenden Foren, Netzwerken und Organisationen, von denen sie manche auch mitbegründete und maßgeblich mit entwickelte. Das gilt z. B. für den „Bundeskongress Soziale Arbeit", der 1992 erstmalig in Lüneburg stattfand, wo Marile Karsten seit 1990 tätig war (zunächst als Verwalterin der Professur „Sozialadministration/Sozialmanagement", ab 1991 dann als ordentliche Professorin). Die Initiative des „Bundeskongress" verdankte sich der Vision, möglichst alle Akteurinnen, Akteure und Statusgruppen im Feld Sozialer Arbeit und Sozialer Politik in einer wissenschaftlich fundierten fachlichen Diskussion zusammenzubringen – nicht zuletzt sollte auf diese Weise den sozialen und pädagogischen Fragen der Zeit gesellschaftlich mehr Geltung verschafft werden. Diese Vision teilte Marile Karsten mit vielen ihrer Kolleginnen und Kollegen innerhalb wie außerhalb der Hochschulen – und sie markiert wohl auch ihr eigenes Lebenswerk.

Ausdruck davon sind u. a. Karstens Beiträge mit Bezug auf die inhaltliche, konzeptionelle und didaktische Entwicklung von Studiengängen und deren Qualitätssicherung (so war sie etwa seit 2003 hochengagiert in der Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS) tätig und leistete damit einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung sozialpädagogischer Studiengänge in Deutschland). Mit ihrer beratenden Tätigkeit im Rahmen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe e. V.) unterstützte Marile Karsten ebenfalls die Vernetzung von Forschung und sozialpädagogischer Praxis. Mit dem Projekt „Bildungspläne realisieren" (2007) wurden entsprechende Prozesse in Kitas von ihr wissenschaftlich begleitet. Die damals Beteiligten erinnern dieses Projekt als kritisch-wertschätzenden „Bottom-up-Prozess", in dem über partizipative Verfahren die Eigensinnigkeit des Feldes und der darin tätigen Akteurinnen und Akteure wahrgenommen und auch ernst genommen wurden.

Hier seien noch einmal einige wichtige Stationen und Aspekte des wissenschaftlichen Werdegangs von Marile Karsten benannt:

Marile Karsten, geboren am 7. März 1949 in Münster, war – nach einem Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie der Psychologie an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster – eine der ersten Absolvierenden in den damals noch jungen Diplomstudiengängen der Pädagogik an deutschen Universitäten. 1976 erfolgte ihre Promotion aufgrund der Dissertationsschrift „Sozialisation im Kindergarten", die sie zusammen mit Ursula Rabe-Kleberg verfasst hatte. Neben Lehrtätigkeiten an den Universitäten Münster, Dortmund und an der Fernuniversität in Hagen war Marile Karsten auch in der Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte tätig – der sich in diesem Tätigkeitsprofil andeutende enge Zusammenhang von Wissenschaft und beruflicher Praxis in sozialen und (kindheits-)pädagogischen Feldern blieb für sie zeit ihres Lebens charakteristisch.

Eine erste Vertretungsprofessur für Sozialpädagogik führte sie an die Bergische Universität – Gesamthochschule – Wuppertal, bevor sie ab 1990 dann die oben bereits genannte Professur „Sozialadministration/Sozialmanagement" an der (heutigen) Leuphana Universität in Lüneburg zunächst verwaltete und ab 1991 dann als ordentliche Professorin innehatte. Hier leistete sie nicht zuletzt die maßgebliche Aufbauarbeit für den Lehramtsstudiengang der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, der dann 1996 an der Universität Lüneburg eingeführt wurde, und der wohl bis heute als „Erfolgsmodell" gelten kann.

Marile Karsten hat nicht nur die Universität in Lüneburg über 27 Jahre hinweg stark mitgeprägt – als eine der zunächst noch sehr wenigen Frauen auf Lehrstühlen einer Universität. Sie war auch in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin Sozialpädagogik insgesamt eine deutlich wahrnehmbare Stimme. Wichtig war für sie zugleich, auch die anderen Felder der Bildung und Ausbildung zu sozialen und pädagogischen Berufen nicht aus dem Blick zu verlieren.

Ihr Engagement beschränkte sich daher nicht nur auf die DGfE, deren Vorstand sie in den Jahren 1990-1994 angehörte und wo sie innerhalb der Kommissionen bzw. Sektionen „Sozialpädagogik" sowie „Frauen- und Geschlechterforschung" präsent war. Marile Karsten wirkte vielmehr immer auch feld- und bereichsübergreifend (z. B. als Beirätin beratend für die ersten Online-Studiengänge für Soziale Arbeit), und erstreckte ihre Arbeit auch ins Internationale (so etwa im Rahmen des European Centre of Community Education (ECCE) oder des thematischen Schwerpunktes der Sokrates-/Comenius-/Leonardo-Programme).

Ihr wissenschaftliches Werk umfasst selbstfinanzierte und drittmittel-geförderte Forschungsprojekte, die meist die personenbezogenen Dienstleistungsberufe in den Feldern von Bildung, Erziehung und Care-Arbeit untersuchten. Dort fokussierte sie insbesondere die Bedeutung, Möglichkeit und (auch strukturellen) Voraussetzungen von Professionalisierungsprozessen und stellte diese in den weiteren Horizont eines Managens des Sozialen.

Kennzeichnend für ihre Arbeiten ist überdies eine Geschlecht reflektierende Perspektive – ebenso wie eine besondere Aufmerksamkeit für die Situation von ‚Randständigen' und/oder ‚Unsichtbaren' in der Gesellschaft.

Den Blick schärfen. Dahin schauen, wo sonst niemand hinschaut – so behutsam wie beharrlich, so sorgfältig wie stringent, so kritisch wie zugewandt. Marile Karsten hat nicht nur Strukturen, sondern auch Kulturen (mit)geprägt … als Forscherin, Beraterin, Netzwerkerin, nicht zuletzt aber auch als Begleiterin von Kolleginnen und Kollegen nachfolgender Generationen. Sie war eine begeisterte und begeisternde Förderin junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – auch in ihrer Rolle als Vertrauensdozentin für die Heinrich-Böll-Stiftung und die Hans-Böckler-Stiftung.

Wir verlieren mit Maria-Eleonora Karsten an all den genannten Orten, und in all den genannten Bezügen, eine stets deutlich erkennbare, unkonventionelle, mutige und leidenschaftliche Kollegin.

Nachklang

„A Lady in Blue" – das war Deine ‚Erkennungsmelodie', Marile … Wir sahen Dich „in Blau" – und auch bei den festlichen Reit-Ereignissen, die – neben den von Dir sehr genossenen ganz alltäglichen Momenten mit den Pferden – ja ebenfalls zu Deinem Leben gehört haben, war das Deine Farbe. Ein Leuchten. Ein Schimmern. Mal kräftig, mal ganz zart.

Susanne Maurer (Marburg), Melanie Kubandt (Vechta) und Catrin Heite (Zürich)

Ausgewählte Werke von Maria-Eleonora Karsten

Karsten, Maria-Eleonora (2017): Bildungswege zur „ganzen" Berufs- und Professionsvielfalt im Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik. In: Karsten, Maria-Eleonora/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Lehramtsstudium Sozialpädagogik: Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren Opladen: Verlag Babara Budrich, S. 21-30. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05nq.5.

Karsten, Maria-Eleonora (2017): Organisationen, Institutionen, Professionsentwicklungen: Zu notwendigen intersektionalen Verschränkungen in der Geschichte der Sozialen (Frauen-)Berufe. In: Schäfer, Peter/Burkova, Olga/Hoffmann, Holger/Laging, Marion/Stock, Lothar (Hrsg.): 100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit: Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 79-94. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04bx.7.

Karsten, Maria-Eleonora (2011): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Auflage München: Reinhardt Verlag, S. 492-498.

Karsten, Maria-Eleonora (2010): Interkulturelle Kompetenz, gender-mainstreaming und sozialer Wandel: Das Soziale neu zu denken, reflektieren, begründen. In: Wilken, Udo/Thole, Werner (Hrsg.): Kulturen Sozialer Arbeit: Profession und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 156-164. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92599-8_14.

Karsten, Maria-Eleonora (2008): Wissen – Können – Tun: Forschen von und für Erzieherinnen als professionsbedeutsame Herausforderung in diesen personenbezogenen, sozialen Frauenberufen. Expertise im Rahmen der P.i.K.-Initiative der Bosch-Stiftung, erarbeitet für das Teilprojekt Dresden. Bosch- Stiftung. Stuttgart.

Karsten, Maria-Eleonora (2004): Personenbezogene Dienstleistungen auf dem Weg in die Zukunftsfähigkeit. In: Fegebank, Barbara/Schanz, Heinrich (Hrsg.): Arbeit-Beruf-Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 28-32.

Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexion in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)Berufe. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus Presse, S. 350-374.

Online-Quellen:

https://www.leuphana.de/newsexport/2017/04/16851-Eigene_Wege__eigene_Spuren._Verabschiedung_von_Maria-Eleonora_Karsten.pdf [13. Februar 2022].

https://www.leuphana.de/news/meldungen-universitaet/ansicht/2021/11/02/trauer-um-professorin-karsten.html [13. Februar 2022].

Meyer, Martina/Alsago, Elke/Bsirske, Frank/Giesecke, Harald (2021): Nachruf für Prof.in Dr.in Maria-Eleonora Karsten. https://sozialearbeit.verdi.de/themen/++co++6311e0e2-464d-11ec-be12-001a4a160111 [13. Februar 2022].

Marile. Nachruf auf Prof.in Dr.in Maria-Eleonora Karsten, Leuphana Universität in Lüneburg (Fernuni Hagen). https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/empirische-bildungsforschung/aktuelles/nachruf_mariele.shtmlhttps://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/empirische-bildungsforschung/aktuelles/nachruf_mariele.shtml [13. Februar 2022].

Lehrvideo mit ML Karsten (April 2020): https://www.bing.com/videos/search?q=prof+dr+maria+eleonora+karsten&ru=%2fsearch%3fq%3dprof%2bdr%2bmaria%2beleonora%2bkarsten%26FORM%3dQSRE3&view=detail&mmscn=vwrc&mid=18D6A03503671AE29C7218D6A03503671AE29C72&FORM=WRVORC [13. Juni 2022].

Prof. Dr. Horst Rumpf im Alter von 91 Jahren verstorben

Mit Horst Rumpf ist einer der letzten Vertreter der wirkmächtigen Universitätspädagogen verstorben, die mit der Bildungsreform der „Sechzigerjahre" verbunden werden.

Er kam aus der Lehrarbeit an der Schule und reflektierte mit einer seiner ersten Buchpublikationen diese Erfahrung. 1971 wurde er Professor an der Universität Innsbruck und wechselte dann 1975 an die Goethe-Universität, der er auch über seine Emeritierung 1996 hinaus lehrend diente.

Ihn interessierte weniger die äußere als die innere Reform. Die Differenz zwischen dem, was die Bildungsinhalte der Schule bedeuten können, und dem, was sie im Betrieb der Schule wirklich bewirken, hat ihn lebenslang beunruhigt, als Versagen der Schule an ihrem Auftrag und ihrer Möglichkeit umgetrieben. So spürte er den vielfach vergessenen oder verschütteten Bildungssinn der Inhalte auf und eröffnete so Perspektiven für eine sinnerschließende Lehre. Er verband in seinen zahlreichen Büchern mit schulischem Lernen so scheinbar fremde Attribute wie „Scheinklarheiten", „Identität", „Sinnlichkeit", den „fremden Blick", die „Belebung". Leidenschaftlich und damit auch polemisch schrieb er gegen die „Belehrungswut", die „Verödung", „Bildungsfassaden vor Trümmerlandschaften", „vollgestopfte Gehirne" oder die „Verbiederung der Welt" durch Didaktik an. Ihm verdanken wir viele rückhaltlose Analysen an der rasenden, technokratischen Reform der letzten 30 Jahre.

Seine Texte machten ihn in der wissenschaftlichen Zunft nicht zum Mainstream-Pädagogen. Aber ein Teil von ihr bewunderte seine Originalität, für einen anderen, deutlich kleineren Teil war er ein wundersamer Individualist. Für eine reibungslose, bloß geschäftige didaktische „Modernisierung" war er nicht zu gebrauchen, er lieferte keine Rezepte oder abstrakte bzw. nichts wirklich aussagende Postulate. Er vermied „Allgemeinplätze", blieb immer „hart an der Sache" und darüber an der, die sie für die Schülerinnen und Schüler sein könnte.

Dennoch wurde er in Lehrerkreisen sehr breit und nachhaltig rezipiert. Vor allem von den Fachdidaktikern der ästhetisch bestimmten Fächer der Schule wurde er als Anreger gerühmt. Jene „Verbiederung" des Lernens und Lehrens ärgerte ihn aber auch mit Blick auf die Mathematik und die Naturwissenschaften. So kooperierte er intensiv lernend mit Martin Wagenschein, der ihn lehrte „zäh am Staunen" zu bleiben.

Nach seiner Emeritierung und bis zu seiner physischen Erschöpfung blieb er publizistisch aktiv, nun in kleinere Formen wechselnd und sich auf wiederum scheinbar fremdes Terrain begebend: So entfaltete er lustvoll und begeistert, was alles mit dem „Theaterlernen" bildungsrelevant werden kann. Er buchstabierte aus, was in Lichtenbergs Aphorismen für das Feld der Pädagogik zu entdecken ist.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i1.29

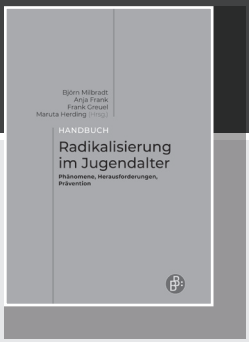
Als es darum ging, politisch gegen die mit PISA einsetzende Reform Widerspruch einzulegen, wurde der sonst eher zurückhaltende Horst Rumpf öffentlich aktiv. Seine Reputation sorgte wesentlich dafür, dass die „Frankfurter Einsprüche gegen die technokratische Bildungsreform" von so vielen Fachvertretenden unterstützt wurden.

Wer Horst Rumpf als akademischen Lehrer erleben durfte, wurde von diesem völlig uneitlen, höflichen, nachdenklich begeisternden Menschen beeindruckt. Er wusste scharf und sprachlich farbig zu argumentieren, aber er vermied es, jener „Belehrungswut" zu folgen.

Das Seminar, das ich mit ihm durchführen durfte, war ein eigenes Bildungserlebnis. Aber Horst Rumpf konnte man an anderer Stelle noch besser erleben: im Theater. In der Frankfurter Oper und im dortigen Schauspiel traf ich ihn immer, weil er dort quasi lebte und auflebte. Er litt darunter, dass es ihm in seinen letzten Jahren unmöglich geworden war, das fortzusetzen.

Horst Rumpf hat ein beeindruckendes Werk geschaffen, das jeden auch heute zu bewegen vermag, sich auf das zu besinnen, was Schule sein sollte.

Andreas Gruschka



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

Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

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

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

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

Handbuch Frühe Kindheit

2. aktualisierte und erweiterte Auflage

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

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

www.shop.budrich.de

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog

Die Reihe „Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog“ strebt an, in alltäglichen pädagogischen Erfahrungen und in wissenschaftlichen Studien gewonnenes Wissen im Bildungswesen bekannt zu machen. Die Reihe beruht auf der Einsicht, dass sowohl in pädagogischen als auch in wissenschaftlichen Arbeitsfeldern wertvolle Erkenntnisquellen erschlossen werden. Sie sollen aufeinander bezogen und wechselseitig in verständlicher Sprache zugänglich gemacht werden. Jedes der Bücher trägt dazu bei, Brücken zwischen Praxis und Theorie zu bauen.

Reihenherausgeber*innen: Prof. Dr. Anke König (Universität Vechta), Prof. Dr. Anne Piezunka (Universität Frankfurt am Main und Hochschule für Angewandte Pädagogik Berlin), Prof. Dr. Annedore Prengel (Universität Potsdam i.R. und Universität Frankfurt am Main), Dr. Sophia Richter (Universität Frankfurt am Main)

Band 1: Schulen inklusiv gestalten
erscheint ca. im Oktober 2022 • ca. 100 S. • ca. 14,90 (D) • ca. 15,40 (A)
ISBN 978-3-8474-2651-6 • eISBN 978-3-8474-1725-5

www.shop.budrich.de