Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Heft 54
28. Jahrgang 2017
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL 7

BEITRÄGE ZUM THEMA
„ZUR ROLLE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IM RAHMEN DER DEBATTE UM SEXUELLE GEWALT IN PÄDAGOGISCHEN KONTEXTEN“

Fabian Kessl
Die Erziehungswissenschaft und ihre „pädagogischen Täter“.
Eine kommentierende Einordnung des Themenschwerpunktes 9

Jürgen Oelkers
Warum hat niemand den Verdacht geteilt? Die Odenwaldschule,
die Medien und die Erziehungswissenschaft 11

Dieter Nittel
Gerold Becker: Lizenz zum sexuellen Missbrauch.
Ein Kommentar zu Jürgen Oelkers’ Buch „Pädagogik, Elite,
Missbrauch“ (Weinheim 2016) aus der Sicht der pädagogischen
Berufsgruppenforschung 19

Meike Sophia Baader
Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung.
Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und
Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre 27

Sabine Andresen & Marie Demant
Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft?
Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der
Erziehungswissenschaft 39

Manfred Kappeler
Sprechen über sexuelle Gewalt in pädagogischen Settings 51

Alma Elezovic, Ingrid Lippitz & Ulrike Loch
Heilpädagogische Diagnostik.
Zur wissenschaftlichen Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen,
die an den Folgen von sexualisierter Gewalt litten 63

Jens Brachmann
Pädosexuelle Gewaltverbrechen – Erwartungen an die
„wissenschaftliche“ Aufarbeitung 75

Allgemeine Beiträge

Ludwig Huber & Karin Reiber
Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaft 85

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten 95

Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen 97

Ludwig Huber & Klaus Jürgen Tillmann
Zur Erläuterung der Stellungnahme zur Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises für Hartmut von Hentig 101

Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 105

Bericht über das Auswahlverfahren von Beiträgen für den 25. DGfE-Kongress „Räume für Bildung. Räume der Bildung" in Kassel 2016 111

Auszug aus dem Protokoll der 3. Vorstandssitzung des DGfE-Vorstands der Periode 2016/2018 117

Fachtagung „‚Universität 4.0.' Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung"der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 119

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 123

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft 126

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) 132

Sektion 5 – Schulpädagogik 133

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik 135

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit 138

Sektion 9 – Erwachsenenbildung 144

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik 146

Sektion 12 – Medienpädagogik 150

NOTIZEN

Aus der Forschung 153

Aus Wissenschaft und Lehre 158

Tagungskalender 163

PERSONALIA

Nachruf auf Prof. Dr. Bernd Dewe 171

Nachruf auf Prof. Dr. Bernd Dewe 173

Nachruf auf Prof. Dr. Jürgen Klimpel 175

EDITORIAL

Diese Ausgabe widmet sich der Rolle der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Zur Einordnung dieser für Disziplin und Fachgesellschaft zentralen Auseinandersetzung findet sich im Anschluss an dieses Editorial eine gesonderte kommentierende Einordnung des Schwerpunkts. Dieser stellt einen Teil des angekündigten Engagements des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten dar.

In der im vorliegenden Heft publizierten Stellungnahme des DGfE-Vorstands von März 2017 verpflichtet sich dieser zu einer Reihe von Vorhaben und Schritten, mit der insbesondere die selbstkritische Frage der Verwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin und der DGfE als wissenschaftlicher Fachgesellschaft in den Kontext sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten bearbeitet werden soll. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft knüpft damit an das bisherige Engagement seiner Vorgänger in diesem Bereich an. Im Februar 2011 hatte der damalige DGfE-Vorstand zu der Berliner Fachtagung „Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten" eingeladen, sich im April 2011 in der Stellungnahme „Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen" öffentlich positioniert und sich mit der Herausgabe des Bandes „Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik" (2012) an der notwendigen Fachdiskussion beteiligt und diese zugleich weiter angeregt.

Alle Autorinnen und Autoren des nun vorliegenden Schwerpunkts „Zur Rolle der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Debatte um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten" wurden Ende 2016 zur Einreichung eines Beitrags für dieses Heft vom DGfE-Vorstand eingeladen und haben diesen freundlicherweise umgehend und trotz der Kürze der bereitstehenden Produktionszeit zugesagt. Dafür gebührt ihnen ein ausdrücklicher Dank.

Außerhalb des Themenschwerpunkts gehen Ludwig Huber und Karin Reiber in ihrem Beitrag für die vorliegende Ausgabe der Frage nach, wann, wo und wie Hochschuldidaktik und -bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft überhaupt verhandelt wurde und wird. Dabei geben sie einige empirische Einblicke und diskutieren das geringe Interesse der Erziehungswissenschaft für Themen mit Bezug auf Hochschule im Allgemeinen und Hochschuldidaktik im Besonderen.

Der oben bereits angekündigten Positionierung des Vorstands der DGfE in der Diskussion über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten folgt in der Rubrik „Mitteilungen des Vorstands" eine „Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.01

Trapp-Preis abzuerkennen“. Diese wird von Ludwig Huber und Klaus Jürgen Tillmann anschließend erläutert.

Neben einem Bericht über das Auswahlverfahren von Beiträgen für den 25. DGfE-Kongress in Kassel von Marcelo Caruso finden Sie in den „Mitteilungen des Vorstands“ auch die Stellungnahme der DGfE zur Inklusion und ihrer Bedeutung sowie Aufgabe für die Erziehungswissenschaft.

Im Anschluss an den Schwerpunkt und die Mitteilungen berichten die Sektionen, denen in den „Notizen“ die Beiträge von Marcus Syring, Julia Kreusch, Andrea Kullik und Ingeborg Jäger-Dengler-Harles folgen. Marcus Syring stellt das Forschungsprojekt „Heterogenität, Exklusivität, Professionalität: Lehrerinnen- und Lehrerhandeln am Gymnasium“ vor. Ausgangsthese der Studie ist, dass sich das Gymnasium in einem Spannungsfeld zwischen „erzwungener“ und d „notwendiger“ Transformation befindet. Aus den damit einhergehenden Veränderungen wie zum Beispiel hinsichtlich der Schulstruktur und der Schülerschaft können notwendige Entwicklungen von Profession und Selbstverständnis der Gymnasiallehrkraft und der Schulform abgeleitet werden. Über „Neues vom Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ berichten Julia Kreusch, Andrea Kullik und Ingeborg Jäger-Dengler-Harles. Sie beschreiben die bisher entwickelten Services und geben anhand von Ergebnissen einer Umfrage in der Fachcommunity einen Ausblick auf die weiteren Planungen.

Den Abschluss dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft bilden wie immer der „Tagungskalender“ und die „Personalia“.

Fabian Kessl und Katja Schmidt

BEITRÄGE ZUM THEMA
„ZUR ROLLE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IM RAHMEN DER DEBATTE UM SEXUELLE GEWALT IN PÄDAGOGISCHEN KONTEXTEN“

Die Erziehungswissenschaft und ihre „pädagogischen Täter“

Eine kommentierende Einordnung des Themenschwerpunktes

Fabian Kessl

Die Frage hat das Potenzial einer Zerreißprobe: Inwiefern ist die Erziehungswissenschaft Mitwisserin an gewaltförmigen Konstellationen, die sich historisch in pädagogischen Kontexten etabliert haben, aber auch aktuell immer wieder erneut entwickeln? Die Tatsache, dass pädagogische Kontexte eine gewaltförmige Gestalt annehmen können, ist spätestens seit den – wenn auch keineswegs unumstrittenen – Studien zur „schwarzen Pädagogik“ bekannt. Die Tatsache, dass pädagogische Kontexte sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche (wie gegen andere beteiligte Erwachsene) produzieren können, kann spätestens seit den feministischen Arbeiten zur häuslichen Gewalt und zu geschlechtlichen Gewaltformen insgesamt niemand mehr ignorieren. Die Tatsache allerdings, dass wir es im Fall gewaltförmiger Konstellationen mit spezifischen organisational-personalen Konstellationen und einem bestimmten historisch-kulturellen Zusammenhang zu tun haben, der (sexuelle) Gewalt in pädagogischen Kontexten erst möglich oder zumindest begünstigt, ist noch immer zu wenig im Blick – obwohl vorliegende (erziehungs)wissenschaftliche Studien zur (sexuellen) Gewalt in pädagogischen Kontexten darauf aufmerksam machen. Von Bedeutung ist diese Erkenntnis, weil der Versuch, nur Einzeltäter ausmachen zu wollen, und diesen die gesamte Verantwortung für die vollzogene (sexuelle) Gewalt zuzuweisen, der Sache nicht gerecht wird.

Selbstverständlich braucht es die Auseinandersetzungen um mögliche strafrechtliche Konsequenzen, die fast ausschließlich auf die individuelle Tatverantwortung zielen. Diskutiert werden muss zum Beispiel die Frage des Verjährungssachverhalts im Fall sexueller Gewalt. Selbstverständlich ist die journalistische Aufklärung ein wertvoller Beitrag, wie mediale Beiträge zu den Gewaltkonstellationen im Canisius-Kolleg oder in der Odenwaldschule beispielhaft

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.02

zeigen können. Selbstverständlich, und nicht zuletzt, benötigen wir die moralische Stimme der Opfervertretungen, die das Recht, ja die Aufgabe haben, in eindeutiger Sprache zu sprechen, und gegenüber der (Fach)Öffentlichkeit, der (Fach)Politik wie der (Fach)Wissenschaft die Übernahme von Verantwortung – für Aufklärung und Anerkennung – einzuklagen. Doch (Erziehungs-)Wissenschaft hat noch etwas Zusätzliches zu leisten: Sie muss aufklären, d. h., ihr kommt die Aufgabe zu, die damit verbundene aufwendige Analyse der organisational-personalen Konstellationen und der historisch-kulturellen Zusammenhänge zu leisten, die (sexuelle) Gewalt in pädagogischen Kontexten erst möglich machen oder begünstigen, und die damit gewonnenen Einsichten der interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Zu dieser Aufklärung will der vorliegende Schwerpunkt der EW anregen.

Anspruchsvoll und anstrengend ist diese Aufklärung, weil die Botschaft des Aufklärers nicht von allen gerne gehört wird. Die damit verbundenen Fragen nach Verwicklungen und Verdeckungen – zum Beispiel der Disziplin Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft – sind unangenehm, stellen manches eben infrage. Doch nur die Bearbeitung dieser Fragen kann dafür sensibilisieren, zukünftig potenzielle Gewaltkonstellationen früher zu erkennen und möglichst zu verhindern. Anspruchsvoll und anstrengend ist diese Aufklärung aber auch, weil sie alle an der Aufklärung Beteiligten zur selbstkritischen Vergewisserung auffordert. Allzu verführerisch kann die Position des öffentlichen Anklägers sein, der aus der distanzierten moralischen Position des Unbeteiligten die Pädagogen-Täter auszumachen sucht. Die notwendige Auseinandersetzung der Disziplin und Fachgesellschaft mit ihrer Verwicklung in die Ermöglichung, Begünstigung, Verharmlosung oder Legitimation gewaltförmiger Konstellationen muss daher immer auch einen selbstkritischen Anteil umfassen. Auch daran will der vorliegende Schwerpunkt der EW erinnern.

Fabian Kessl, Prof. Dr., Schriftleitung der „Erziehungswissenschaft“

Warum hat niemand den Verdacht geteilt?

Die Odenwaldschule, die Medien und die Erziehungswissenschaft

Jürgen Oelkers

Am 17. November 1999 erschien in der Frankfurter Rundschau jener Artikel, der die jahrzehntelangen Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule zum ersten Mal öffentlich machte (Schindler 1999). Der Name des Täters und früheren Schulleiters Gerold Becker wurde deutlich genannt, gegen ihn gab es Aussagen von fünf ehemaligen Schülern sowie verschiedenen Lehrern. Wer den Artikel heute liest, stellt fest, dass er an Klarheit nichts zu wünschen übrig lässt.

Auf diesen Artikel ist seinerzeit weder in der größeren Öffentlichkeit noch in der Erziehungswissenschaft reagiert worden. Gerold Becker konnte strafrechtlich nicht mehr belangt werden, obwohl einer der ehemaligen Schüler Anzeige erstattete. Wegen der Verjährung der Taten kam es zu keiner Untersuchung seitens der zuständigen Staatsanwaltschaft. Becker legte den Vorsitz in der Vereinigung der Deutschen Landerziehungsheime nieder und blieb ansonsten unbehelligt. Auch die Landerziehungsheime äußerten sich nicht zu den Vorwürfen. Wohl aber gab es Briefwechsel unter ehemaligen Lehrern der Odenwaldschule, die die Beschuldigungen mehrheitlich zurückwiesen oder verharmlosten, ohne dass diese Briefe öffentlich wurden. Gerold Becker wurde am 18. November 1999 aus einem noch bestehenden Vertrag mit dem hessischen Kultusministerium fristlos entlassen, nachdem er im Juni 1999 in den Ruhestand getreten war. Die Entlassung einen Tag nach dem Erscheinen des Artikels in der Frankfurter Rundschau erregte wiederum kein Aufsehen, obwohl dazu eine Presseerklärung veröffentlicht wurde. Am 18. November 1999 erschien in der Südhessischen Post ein Artikel, der den Fall aufgriff und auch Beckers enge Verbindungen zum Hessischen Kultusministerium thematisierte. Schließlich gab es einen Bericht im dritten Programm des Hessischen Fernsehens, der ebenfalls ohne Folgen blieb. Das Fernsehteam erhielt auf dem Gelände der Odenwaldschule keine Dreherlaubnis, die Schulleitung gab keine Interviews und äußerte sich nur schriftlich und hinhaltend.

Schulintern sorgte der Artikel in der Frankfurter Rundschau allerdings für erhebliche Unruhe, die sich gegen die Ehemaligen richtete, was einige Leserbriefe und Stellungnahmen nach sich zog, ohne zu einem beherrschenden Thema zu werden. Die Aufregung legte sich schnell, nachdem die Schulleitung Aufarbeitung und Prävention versprochen hatte. Die Fälle lagen zudem weit zurück und schienen mit der Gegenwart nichts mehr zu tun zu haben.

Die Redaktion der Hessischen Post hatte versucht, mit prominenten Altschülern der Odenwaldschule Kontakt aufzunehmen und sie zu Stellungnahmen zu

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.03

bewegen. Aber niemand von ihnen war bereit, sich mit Klarnamen zu dem Thema sexueller Missbrauch an ihrer früheren Schule zu äußern. Allerdings wird in dem Artikel anonym ein ehemaliger Schüler zitiert, der ein Jahr vor Beckers Ausscheiden mit 14 Jahren an die Odenwaldschule gekommen war:

„Gerold war bei den Schülern sehr beliebt, noch Jahre nach seinem Weggang trauerten etliche Schüler ihm nach. Dass er eine sexuelle Vorliebe für Jungs hatte, war ein offenes Geheimnis." (Südhessische Post vom 18. November 1999, S. 9)

Der Ehemalige sagte weiter über Gerold Becker:

„Er hatte in seiner Familie [...] nur Jungs und war auch der einzige Lehrer, der gemeinsam mit seinen Schülern duschen ging. Das galt wohl als progressiv. Es gab auch Gerüchte, wonach er dem einen oder anderen Schüler zu nahe gekommen sein soll. Ernst aber hat das von den Schülern keiner genommen, die Reaktionen darauf waren eher amüsiert." (Ebd.)

Peter Bock, damals der Redaktionsleiter der Südhessischen Post, hatte Gerold Becker offenbar gleich nach dem Erscheinen des FR-Artikels kontaktiert und ihm Fragen gestellt. Doch der hatte, wie es heißt, „eine Stellungnahme kategorisch" abgelehnt (ebd.). Zitiert wird Becker mit dem Satz: „Das einzige, was ich sage, ist, dass ich nichts sage" (ebd.). Das konnte man öffentlich lesen, ohne dass etwas geschah. Die Schulleitung bemühte sich um Schadensbegrenzung und die Lokalzeitung hielt fest, dass die Odenwaldschule ein wichtiger Arbeit- und Auftraggeber in Heppenheim sei. Auch so entstand der Eindruck, dass der Fall, wenn überhaupt, dann nur Provinzcharakter haben könne.

Doch hauptsächlich hätte der in der überregionalen Frankfurter Rundschau erschienene Artikel aus heutiger Sicht Aufsehen erregen müssen. Dies umso mehr, wenn man die damalige Leserschaft der Zeitung, unter ihnen viele Pädagogen, vor Augen hat. Die Frage ist, warum das nicht geschehen ist. Warum hat insbesondere die Erziehungswissenschaft nicht reagiert?

Persönlich habe ich nur eine Erinnerung. Der Fall wurde in einer Berner Zeitung erwähnt, als kleine Notiz im hinteren Teil des Blattes und mit Bezug auf die Frankfurter Rundschau. Die entsprechende Ausgabe der Rundschau habe ich mir nicht besorgt, den Artikel also nicht nachgelesen. Ich habe lediglich die Stirn gerunzelt, ohne der Meldung wirklich Beachtung zu schenken, obwohl ich Gerold Becker kannte. Einen Zusammenhang mit meinem Fach habe ich nicht gesehen, ebenso wenig mit meinen Forschungen zur Reformpädagogik. Erst nach 2010 habe ich verstanden, dass Ideologiekritik nicht genügt und die Praxis der alternativen Schulen nicht oder nur einseitig dokumentiert war. Insbesondere gab es keine Forschung über ehemalige Schüler und deren Biographien. Sexuelle Gewalt war erst recht kein Thema.

Nicht alle haben so reagiert: Eine hessische Familie hatte sich nach dem Bekanntwerden der Vorfälle an der Odenwaldschule an den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gewandt und darum gebeten, den Ethikrat der Gesellschaft mit einer Überprüfung der Vor-

würfe gegen Becker zu beauftragen. Der Bitte wurde nicht nachgekommen. Vorstand und Ethikrat nämlich gelangten vor dem Hintergrund der Verjährungsfrist zu der Überzeugung, „dass eine eingehende Überprüfung nicht angesagt sei, weil die Odenwaldschule wie auch die Staatsanwaltschaft keinen Handlungsbedarf in Bezug auf die vorgetragenen Vergehen sahen“ (Thole et al. 2012, S. 6; siehe auch Thole 2014, S. 159-162). *Vorgetragene* Vergehen sind keine wirklichen und ohne staatsanwaltliche Ermittlungen wurde kein zwingender Grund gesehen, sich weiter damit zu befassen, also eigene Nachforschungen anzustellen oder gar den Beschuldigten zu befragen. Was Gerold Becker angelastet wurde, blieb im Raum stehen. Man wollte den Fall nicht näher untersuchen und Gerold Becker konnte weiterhin als Mitglied der Gesellschaft tätig sein.

Heute wird das als „schwerer Fehler“ bezeichnet (Thole et al. 2012, S. 6). Gesagt wird weiterhin, dass die DGfE sich im Blick auf Praxen sexualisierter Gewalt „zu defensiv“ verhalten habe, auch im Jahr 2010, als sich der Verdacht gegen Lehrer der Odenwaldschule „verifizierte“ (ebd.). Warum das so war, bleibt dahingestellt. Ein Eingreifen braucht einen glaubwürdigen Anlass. Der Artikel in der Frankfurter Rundschau hätte genau das sein müssen, selbst wenn juristisch nichts mehr getan werden konnte. Das ist auch nicht die Aufgabe einer wissenschaftlichen Gesellschaft, die vielmehr die moralische Aufgabe zur Aufklärung hatte. Doch es geschah nichts und das muss erklärt werden.

Becker schwieg zu allen Vorwürfen und äußerte sich weder zustimmend noch ablehnend. Es gab keine Verteidigungslinie, sondern einfach nur Schweigen in der Hoffnung, den Skandal aussitzen zu können. In diesem Sinne äußerte sich auch Beckers Freund Hartmut von Hentig im April 2010, als er sich kurz vor dem Tode des Freundes von Medien und Kollegen ungerecht behandelt fühlte. Hentig gab in einem unveröffentlichten Papier, das in seinem Freundeskreis kursierte, die Prognose ab, dass man nur vier bis fünf Jahre warten müsse, damit sich die Aufregung legen kann, um dann erneut ins Geschäft einzusteigen. Die Strategie war einfach, sie setzte auf die Kurzlebigkeit der Medien und des öffentlichen Interesses. Wem, wie ihm, dieses Unrecht „widerfahren ist, muss sich zurückziehen und kann nur, wenn er nicht zu alt ist, hoffen, dass das alles in vier oder fünf Jahren vergessen ist“ (Hentig 2010, S. 7).

Das war ein Irrtum, bis heute ist nichts vergessen, auch weil zu viele Journalisten recherchiert haben und die Öffentlichkeit gründlich von den Vorfällen unterrichtet wurde. Inzwischen sind zahlreiche Aufsätze und Bücher erschienen. Entscheidend aber war, dass zahlreiche Opfer ausgesagt und dadurch die Recherchen erst möglich gemacht haben. Hätten sie geschwiegen, wäre wiederum nichts passiert.

Festzuhalten bleibt, dass die deutschen Leitmedien im November 1999 auf den Skandal an der Odenwaldschule an keiner Stelle näher eingegangen sind. Zuvor haben alle in der Odenwaldschule nur das Beste sehen wollen, ähnlich wie die Erziehungswissenschaft oder auch die Lehrerbildung. Gerold

Becker konnte seine Publizistik- und Vortragstätigkeit ungehindert fortsetzen und stand wie stets in seinem Leben unter persönlichem Schutz. Intern gab es immer wieder Nachfragen, die Becker mit der Gegenfrage beantwortete, ob man ihm so etwas zutrauen würde.

Gerold Becker war nicht irgendwer. Er war bekannt und medienpräsent wie kaum ein anderer deutscher Pädagoge, und dies als Schulleiter, Reformpädagoge, später auch als Schulentwickler, über eine Zeit von mehr als vierzig Jahren. Schon Jörg Schindler (1999) erwähnte seinen „Aufstieg zur bundesweiten pädagogischen Kapazität", als die er seit seinen Anfängen immer wahrgenommen worden ist, auch als Autor der Frankfurter Rundschau (siehe etwa Becker 1986). Allein im Hörfunkarchiv des Südwestrundfunks (SWR) sind 29 Tondokumente zugänglich, die zwischen 1977 und 1997 Gespräche, Vorträge und Statements von Becker nachweisen. Er erhielt also ständig Gelegenheiten, sich öffentlich zu äußern, nicht zuletzt in fast allen pädagogischen Medien. Und er sprach immer vor dem Hintergrund seiner Zeit an der Odenwaldschule und so als erfolgreicher Praktiker. Am 14. Juni 1993 konnte Becker im SWR unter dem Titel „Überraschende Entwicklung – Kindergeschichten aus dem Internat" seine Erfahrungen als Lehrer und Schulleiter der Odenwaldschule darlegen. Am 29. Juli 1989 äußerte sich Becker über „Kinderschicksale" und am 2. Februar 1993 sprach er zum Thema „Meine 700 Kinder – Heimweh nach der Schule". Der Artikel in der Frankfurter Rundschau hat ihn nicht so schockiert, dass er sich danach zurückgehalten hätte. Er machte weiter wie bisher und erfreute sich einer ungebrochenen Nachfrage. Becker trat ohne öffentlichen Makel mit den gleichen Themen auf, agierte auf Podien und in den Medien, hielt Vorträge in Reformschulen und ging wohl selbst davon aus, dass gerade ein Rückzug verdächtig gewesen wäre.

Die auffällige Nicht-Reaktion auf die Veröffentlichung des Skandals ist immer wieder thematisiert worden, ohne bis heute eine zufriedenstellende Erklärung gefunden zu haben. Oft wurde von einem Netzwerk gesprochen, das Becker geschützt hätte, aber das alleine hätte kaum die deutschen Medien aufhalten können. Wenn, dann können sie sich nur selbst zurückgehalten haben. Hartmut von Hentig wusste von den Vorwürfen gegen seinen Freund Becker spätestens seit Sommer 1998 und vermutlich schon früher. Gerold Becker wusste, was passieren würde, wenn dem Artikel in der Frankfurter Rundschau eigenständige Recherchen in den Leitmedien folgen würden. Das geschah nicht. In der Frankfurter Rundschau konnte der Artikel gegen Becker nur auf Geheiß des Chefredakteurs erscheinen. Die Redaktion votierte ablehnend.

Vor diesem Hintergrund sind drei gängige Erklärungen im Umlauf. Erstens wird Hentigs Freundschaft mit Marion Gräfin Dönhoff zum Anlass genommen für die Vermutung, dass er dafür gesorgt habe, den Fall nicht weiter zu verfolgen. Zweitens wird ein aktives Desinteresse der Medien an der Aufklärung des Falles angenommen. Die Begründung ist, dass die Odenwaldschule und ihr Ruf durch weitere Veröffentlichungen keinen Schaden nehmen sollten. Und drittens

wird auch der Erziehungswissenschaft angelastet, dass sie kein Interesse an der Aufklärung gehabt haben kann, weil mit der Odenwaldschule die Reformpädagogik diskreditiert worden wäre. Konkrete Beweise für diese drei Erklärungen gibt es nicht und Aussagen aus dem unmittelbaren Umkreis von Becker liegen nicht vor. Die Ausnahme ist Hartmut von Hentig, der in seinem jüngsten Buch versucht, seinen Freund Becker zu erklären und sich zu rechtfertigen (Hentig 2016). Jegliche Form von Mitwissen wird darin von ihm zurückgewiesen. Aber Gerold Becker muss juristisch beraten und geschützt worden sein, anders ist sein Verhalten nicht verständlich.

Der Artikel in der Frankfurter Rundschau war eine singuläre Veröffentlichung, auf die nichts folgte. Es waren keine Anschlüsse vorhanden, die breite Aufmerksamkeit gefunden und Einstellungen verändert hätten. Schindlers Artikel hat wohl die Betroffenen erregt, aber nicht eine größere Öffentlichkeit erreicht. Zu einer dauerhaften Priorität wird ein Artikel erst durch Anschlüsse, die imstande sind, die öffentliche Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum zu binden. Das Thema „Skandal an der Odenwaldschule" fand sofort Widerspruch, zumal von den Schülern, und war wohl auch deswegen schnell von der Tagesordnung verschwunden. Die Schule schützte sich mit Gegenangriffen und die Schulaufsicht ließ es bei Berichten der Schule bewenden, recherchierte also nicht selbst. Florian Lindemann war 1999 Vorstandsmitglied im Altschülerverein der Odenwaldschule. Er schrieb in dieser Funktion einen empörten Leserbrief an die Frankfurter Rundschau, in dem Jörg Schindler Profilierungssucht vorgeworfen wurde. In diesem Zusammenhang war auch von „Missbrauch des Missbrauchs" die Rede. Im März 2010 sagte Lindemann dem Spiegel, seinerzeit habe er „den wahren Umfang der Katastrophe" nicht erfasst, im Vordergrund stand „Eigenschutz", im Ergebnis wurden die Täter „geschont" und die Opfer „vergessen" (Der Spiegel Nr. 13 vom 29. März 2010, S. 38).

Niemand wollte der berühmten Schule schaden. Es sah nach bedauerlichen Einzelfällen aus, die man mit dem Hinweis abtun konnte, so etwas könne überall vorkommen. Tatsächlich haben so Eltern der Odenwaldschule in vergleichbaren Fällen von Missbrauch bereits dreißig Jahre früher reagiert (Oelkers 2016, S. 343), was auch nie bekannt wurde.

„Eigenschutz" setzt eine Risikovermutung voraus, aber ein wirkliches Risiko hat nie bestanden. Niemand fragte nach oder wollte es genauer wissen. Niemand stellte Gerold Becker an den Pranger, andere Täter waren nicht bekannt und das Wohlwollen für die Odenwaldschule war ungebrochen.

Für die Vorwürfe bestand kein Wahrnehmungskontext, eine Vorstellung der Taten fehlte und auch eine Opferorganisation war nicht vorhanden. Für das Thema sexueller Missbrauch gab es noch keine sensibilisierte Öffentlichkeit und in der Erziehungswissenschaft sind Forschungen zu sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen kein zentrales Thema gewesen. Im November 1999 waren die Diskussionen über die Emanzipation von Pädophilen

weitgehend vergessen. Ohnehin waren diese Diskussionen in Deutschland wie immer schlimm, so doch eher randhaft, vergleicht man sie mit ähnlichen Auseinandersetzungen in Frankreich (Demules 2009). Auch Buchpublikationen wie Hanna Kipers Bielefelder Habilitationsschrift aus dem Jahre 1994 waren nicht themenbestimmend.

Befragt man Personen in der professionellen Umgebung von Gerold Becker, dann wurde der Artikel in der Frankfurter Rundschau wohl diskutiert, hatte aber keine Folgen, weil nichts weiter geschah und die Vorwürfe nicht von anderen Veröffentlichungen bestätigt wurden. Becker zog sich aus der Schulreformszene zurück und wehrte alle Versuche ab, die Vorfälle zu klären. Erst als seine Situation unhaltbar wurde, rang er sich am 18. März 2010 zu einer Erklärung durch und entschuldigte sich mit einer kurzen, wenig aussagenden Stellungnahme. Dennoch durfte sich Becker am 25. März 2010 in einer Sendung des Deutschlandradios in der Reihe „Große Pädagogen" über Hartmut von Hentig äußern.[1]

Die Frage bleibt, warum bei einem so sensiblen Thema wie sexueller Missbrauch und unmissverständlichen Vorwürfen gegen einen bekannten Pädagogen die Erziehungswissenschaft nicht tätig wurde. Weder gab es Tagungen noch Themenschwerpunkte in den Zeitschriften oder Vortragsreihen, auch keine Forschung, die sich mit Missbrauchsfällen auseinandergesetzt hätte. Gewalt an Schulen war ein Thema, aber nicht sexuelle Übergriffe in Reformschulen. Erst als im Frühjahr 2010 die Vorwürfe gegen Gerold Becker und die anderen Täter an der Odenwaldschule massiv wurden und niemand mehr sagen konnte, es seien Bagatellen, gab es eine Beschäftigung mit dem Thema, die bis heute nicht abgeschlossen ist.

Eine Frage ist, warum die Medien dann doch tätig wurden, den Fall aufgegriffen und über Monate investigativ recherchierten. Die Leitung der Odenwaldschule hatte im Sommer 2009 erstmalig offene Gespräche mit Opfern geführt, die auch dokumentiert wurden.[2] Erstmalig hörten Vertreter der Schule zu, aber noch gab es keine Öffentlichkeit.

Nach der Entlarvung der Missbrauchsfälle im Canisius-Kolleg (Hollstein/Facius 2010) erschien am 6./7. März 2010 in der Frankfurter Rundschau ein zweiter Artikel über die Odenwaldschule, der nunmehr Folgen hatte (Schindler 2010). Jetzt war die publizistische Lawine nicht mehr aufzuhalten, während die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft anlässlich ihres Kongresses im März 2010 in Mainz nur mit einer allgemeinen Erklärung reagierte. Konkret wusste niemand etwas zu sagen.

1 Siehe die Sendung „Große Pädagogen. Porträt Hartmut von Hentig". http://www.deutschlandradio.de/audio-archiv.260.de.html?cal:month=3&cal:year=2010&drau:from=25.03.2010&drau:to=25.03.2010 [Zugriff: 31. März 2017].

2 Geschlossene Gesellschaft. Der Missbrauch an der Odenwaldschule. Regie: Luzia Schmid und Regina Schilling. Deutschland 2011.

Es ist richtig, dass ein begründeter Verdacht vorhanden sein muss, bevor Fragen gestellt und Nachforschungen unternommen werden. Der Verdacht aber war seit dem 17. November 1999 in der Welt. Doch er schien offenbar nicht hinreichend zu sein, um sich vorstellen zu können, dass eine Musterschule der deutschen Reformpädagogik über Jahrzehnte ein Ort des Missbrauchs gewesen ist.

Insofern stellt sich ein epistemologisches Problem, das aus der herausgehobenen Stellung der Reformpädagogik erwächst. Das Entsetzen über Täter und Tatort war auch deswegen so groß, weil sich beide unter dem Schutzmantel der Reformpädagogik befanden und davon profitierten, dass die gesamte pädagogische Welt hier eine Art Paradies sehen wollte. Es ist klar, dass nicht „die" Reformpädagogik als Ursache für Missbrauchsfälle angesehen werden kann. Dazu bedarf es skrupelloser Täter. Auffällig ist aber, dass die Haupttäter ähnliche biographische Merkmale hatten und sich bis auf einen dezidiert auf die Reformpädagogik berufen konnten. Gemeint ist allerdings eine besondere Variante von Reformpädagogik, nämlich die Landerziehungsheime und das Konzept der „Familien", die tatsächlich in der einschlägigen Literatur so gut wie nie kritisch dargestellt wurden (Priebe 2004) und bis vor Kurzem immer als besondere Errungenschaft der deutschen Bildungsgeschichte hingestellt werden konnten. Zudem war die Vermarktung der privat geführten Landerziehungsheime auf diese herausgehobene Stellung in der Geschichte angewiesen. Niemand hatte ein Interesse an kritischer Forschung und wo das versucht wurde, waren die Abwehrreflexe sehr stabil. Auch das ist ein Grund, warum schwer kontrollierbare und notorisch wohlklingende Konzepte so dominant waren. Kritik hätte gestört, man wollte einfach ein historisch bewährtes Vorbild sehen, an dem abgelesen werden kann, wie die beste aller pädagogischen Welten beschaffen ist.

Distanz fällt dem engagierten Denken schwer und vielleicht erklärt das ja auch das lange Festhalten an der Illusion „Odenwaldschule". Es ist jedenfalls kein Zufall, dass ein Journalist die Verbindung zwischen Reformbewegungen und sexuellem Missbrauch gezogen hat (Füller 2015).

Jürgen Oelkers, Prof. Dr., ist Emeritus an der Universität Zürich.

Literatur

Becker, Gerold (1986): In der Schule Verantwortung und Hilfsbereitschaft lernen. Gedanken zum 100. Geburtstag des Pädagogen Kurt Hahn. In: Frankfurter Rundschau Nr. 133 vom 12. Juni 1986, S. 9.

Demules, Franck (2009): Un petit tour en enfer. Ecrit en collaboration avec L. Perrin. Paris: Editions du Moment 2009.

Familienbande. In: Der Spiegel Nr. 13 vom 29. März 2010, S. 38.

Füller, Christian (2015): Die Revolution missbraucht ihre Kinder. Sexuelle Gewalt in deutschen Protestbewegungen. München: Hanser.

Hentig, Hartmut von (2010): Hartmut von Hentig redet. Vervielf. Ms. Berlin.

Hentig, Hartmut von (2016): Immer noch Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare 2005 bis 2015. Berlin: WiMiKi.

Hollstein, Miriam/Facius, Gernot: Das Canisius-Kolleg war nur der Anfang. In: Berliner Morgenpost vom 28. Januar 2010. Auch unter http://www.morgenpost.de/politik/inland/article105932422/Das-Canisius-Kolleg-war-nur-der-Anfang.html [Zugriff: 31. März 2016].

Kiper, Hanna (1994): Sexueller Missbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere" des Gerold Becker. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Priebe, Alexander (2004): Bibliographie der Odenwaldschule (= OSO-Hefte. Berichte aus der Odenwaldschule Neue Folge, Heft 17). Heppenheim: Odenwaldschule Ober-Hambach.

Schindler, Jörg: Der Lack ist ab. In: Frankfurter Rundschau Nr. 268 vom 17. November 1999, S. 3. Auch unter http://www.fr.de/politik/spezials/missbrauch/odenwaldschule-fr-anno-1999-der-lack-ist-ab-a-1044466 [Zugriff: 7. März 2016].

Schindler, Jörg: Im Wald. Der Skandal an der Odenwaldschule. In: Frankfurter Rundschau Nr. 55 vom 6./7. März 2010, S. 2-4.

Thole, Werner et al. (Hrsg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Thole, Werner (2014): Vom „Schock" zur Reflexion – Macht und Sexualität in pädagogischen Einrichtungen. Erziehungswissenschaftliche Reaktionen auf das erneue Bekanntwerden sexualisierter Gewaltpraxen durch PädagoInnen. In: Böllert, K./Wazalwik, M. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-167.

Gerold Becker: Lizenz zum sexuellen Missbrauch

Ein Kommentar zu Jürgen Oelkers' Buch „Pädagogik, Elite, Missbrauch" (Weinheim 2016) aus der Sicht der pädagogischen Berufsgruppenforschung

Dieter Nittel

Vorbemerkung: Die Spannung zwischen Betroffenheit und fachlicher Zuständigkeit

Vor circa einem Jahr hat Jürgen Oelkers eine umfassende Untersuchung über das Leben und die Vergehen von Gerold Becker, den früheren Leiter der Odenwaldschule und pädophilen Kriminellen vorgelegt. Diese, aber auch frühere Publikationen wie etwa die von Christian Füller aus dem Jahr 2011 („Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte") haben präzise nachweisen können, dass hier keineswegs nur eine bestimmte Variante der Reformpädagogik, ein spezifischer Typ von Landschulheim oder gar eine lokale Einrichtung (Odenwaldschule) im Fokus einer dringend notwendigen Aufarbeitung stehen. Die Art und Weise der Thematisierung von sexuellem Missbrauch, der wenig schmeichelhafte Modus der Aufklärung im Anschluss an die ersten Berichte des Journalisten Jörg Schindler in der Frankfurter Rundschau vom 17. November 1999 haben die Erziehungswissenschaft bis heute vor eine große Bewährungsprobe gestellt. In welch starkem Maße unsere Disziplin Irritationen ausgesetzt ist und sich trotz vergangener Fehler um eine konstruktive Aufarbeitung bemüht, zeigt nicht zuletzt das vorliegende Heft.

Wenn es stimmt, dass die gesamte Erziehungswissenschaft durch die Vorfälle im Zusammenhang mit der Odenwaldschule und durch die teils unwürdige Form der Aufarbeitung gefordert ist – wie können dann Kolleginnen und Kollegen reagieren, die nicht explizit oder implizit über die Problematik der sexuellen Gewalt arbeiten? Wie kann man mit der Spannung umgehen, dass man sich als Erziehungswissenschaftlerin oder Erziehungswissenschaftler betroffen fühlt und die Verantwortung für die Fehler der Disziplin teilen möchte, aber aufgrund der spezifischen Thematik keine echte fachliche Zuständigkeit vorweisen kann? Oder allgemeiner formuliert: Was können die nicht mit der Thematik des sexuellen Missbrauchs befassten Kolleginnen und Kollegen der Biographie- und Sozialisationsforschung, erziehungswissenschaftlichen Historiographie, Schul- und Sozialpädagogik und der pädagogischen Organisationstheorie tun, um einen aktiven Beitrag an dem von allen als notwendigen erachteten Diskurs der Aufarbeitung zu leisten? Diese Frage habe ich mir selbst als Erziehungswissenschaftler gestellt, d. h. als Hochschullehrer, der

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.04

sich mit Weiterbildung, Organisationsforschung und qualitativer Bildungsforschung beschäftigt und der über keinerlei Expertise zum Thema sexueller Missbrauch verfügt. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass Oelkers Mechanismen des Machtmissbrauchs angerissen und Phänomene der Vermischung formaler Regeln und informeller Praktiken in einer pädagogischen Einrichtung angedeutet hat, die für das Erziehungs- und Bildungswesen von grundlegender Bedeutung sind. Genau aus diesem Umstand leitet sich die Notwendigkeit einer möglichst breiten Beteiligung an dem Diskurs ab.

Im folgenden Kommentar soll der Versuch unternommen werden, mit einem wissenschaftlichen Ansatz, der auf den ersten Blick kaum in einer Beziehung zu stehen scheint mit der Problematik der sexuellen Gewalt, das eine oder andere Phänomen in ein anderes Licht zu stellen und neue Verbindungen herzustellen, aus denen möglicherweise praktische Konsequenzen erwachsen könnten. Die Leitfrage des folgenden Kommentars lautet: Was lernen wir aus dem Fall Becker im Hinblick auf den Umgang mit schuldhafter pädagogischer Berufsarbeit generell?

Ein Kommentar aus der Sicht der pädagogischen Berufsgruppenforschung

Über die Taten und Untaten Gerold Beckers – früherer Leiter der Odenwaldschule in Oberhambach (OSO) und bis zu seinem Tod 2010 Lebensgefährte von Hartmut von Hentig, der ehemals Berater der hessischen Kultusbürokratie und gefragter Experte der Reformpädagogik war – scheint nach dem Buch von Jürgen Oelkers (siehe Rezension vom 8. Juli 2016 in der FAZ) alles Wesentliche gesagt worden zu sein. Obwohl nahezu jedes Detail vom Autor mehrfach gewendet und mit Blick auf die Kernfrage „Wer war Gerold Becker wirklich?“ sorgsam abgewogen und interpretiert worden ist, bleiben wichtige Fragen unbeantwortet: Wie kam 1985 Beckers plötzlicher Austritt aus der Odenwaldschule zustande? Welche Amtspersonen und Entscheidungsträger schauten weg, obwohl im halboffiziellen Bereich der Schule schon früh viele Details über Becker bekannt waren (gemeinsames Duschen, spezielle Weckrituale)? Warum hat nach der ersten Enthüllung 1999 im Zusammenhang mit dem Artikel von Jörg Schindler in der Frankfurter Rundschau die sonst so gerühmte kritische Öffentlichkeit versagt? Wie konnte Becker seine fachliche Autorität als Redner, bildungspolitischer Berater und Autor so lange behaupten, obwohl er längst als Pädokrimineller enttarnt war?

Wilhelm Dilthey wird die Patenschaft für die Erkenntnis zugeschrieben, dass der biographische Zugang der Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens sei. Mithilfe biographischer Verfahren lernen wir einerseits die Innenwelt eines Menschen kennen, sodass uns seine Motivlagen, die widersprüchlichen und ambivalenten Facetten seiner Persönlichkeit zugänglich

werden. Andererseits erfahren wir viel über die strukturellen Merkmale der objektiven Welt, die kollektiven Prozesse und deren Wirkmächtigkeit mit Blick auf den individuellen Lebensverlauf. Analog zur Formtradition der Biographie hat Jürgen Oelkers keineswegs ein Buch über die verabscheuungswürdigen Taten einer singulären Person geschrieben. Hinter der Person Becker steht der Fall Becker, und dieser weist ganz unterschiedliche Schichten und Dimensionen auf. Die präzise Freilegung dieser Sinnschichten ist ein unverzichtbarer Schritt, damit Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis aus den monströsen Ereignissen im Zusammenhang mit der OSO zukünftig die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen vermögen.

Oelkers hat minutiös die Bedingungen für die Möglichkeit einer Schulkultur aufgezeigt, welche den systematischen Missbrauch von Schülern im Übergang von der Kindheit ins Jugendalter erleichtert hat. Dabei muss eine Verschränkung von räumlich-organisatorischen, zeitgeschichtlichen und ideologischen Faktoren in Rechnung gestellt werden: die geographische Abgeschiedenheit der Einrichtung, die partielle Abkopplung von wirksamen Kontrollmechanismen, die Aufteilung in „Familien“ und die damit korrespondierende Vermischung von Schülerrolle und persönlicher Identität einerseits und die Egalisierung von Leben und Arbeiten andererseits; die Mystifizierung von „Nähe“ und eines pädagogischen Eros; die Priorisierung der persönlichen Sphäre gegenüber fachlichen Belangen; die Trennung von bedrohlicher Zivilisation außerhalb der Schulgemeinde und die Idealisierung der Schulkultur im Binnenraum; die Selbstverortung in der Tradition der Landschulheim-Bewegung, deren wichtigster Repräsentant (Gustav Wyneken) ein mehrfach verurteilter Kinderschänder war.

Neben den räumlich-organisatorischen Faktoren sowie den ideologischen Elementen spielt die spezifische Prägung der Berufskultur eine zentrale Rolle bei der Entstehung jener Gelegenheitsstrukturen, die sexualisierte Gewalt begünstigen können. Erste Hinweise auf die hier in den Blick genommene exemplarische Bedeutung des Buchs von Oelkers liefert der mehrfache Hinweis auf Beckers nicht vorhandene Berufslizenz. Berufliche und professionelle Lizenzen stellen – das lehrt uns die amerikanische Professionsforschung (Everett C. Hughes) seit den 1950er Jahren – die gesellschaftlich ratifizierte Erlaubnis dar, riskante Dinge tun zu dürfen, die Laien verwehrt bleiben. Lizenzen für ambitionierte personenbezogene Dienstleistungen werden durch akademische Abschlüsse vergeben. Diese institutionalisieren das Vertrauen, das allseits akzeptierte gesellschaftliche Instanzen Mitgliedern von Berufskulturen auf den Weg geben, damit diese – etwa als Priester, Jurist oder Mediziner – den persönlichen Bereich eines Menschen betreten dürfen und mit ihrem Wissen (zum Beispiel eine Beichte, eine tabuisierte Lebensführung oder ein Kompetenzdefizit betreffend) taktvoll und verantwortungsbewusst umgehen. Mehrfach weist Oelkers auf den Umstand hin, dass Becker keine Berechtigung hatte, als Lehrer, geschweige denn als Schulleiter arbeiten zu dürfen.

Die Geschichte fehlender Lizenzen ist im Fall Becker lang: Er hatte während seiner Göttinger Zeit weder eine formale Erlaubnis, als Nachwuchswissenschaftler in einem DFG-Projekt zu sozialpädagogischen Fragestellungen zu forschen, noch hatte er eine Lizenz, als Repräsentant der Reformpädagogik das staatliche Schulsystem beraten oder Expertisen zur Schularchitektur abgeben zu dürfen. Nun hat er sich den Zugang zu all diesen Arbeitsbereichen keineswegs in einem Akt der Selbstermächtigung durch Tricks und Täuschungsmanöver verschafft. Tatsache ist vielmehr, dass ihm diese Lizenzen durch anerkannte Erziehungswissenschaftler, Bildungspolitiker und Repräsentanten der liberalen Elite Deutschlands erteilt wurden. Die Beanspruchung, aber auch die Fremdermächtigung einer beruflichen Lizenz durch anerkannte Vertreter der akademischen Zunft, durch Bildungspolitik und einflussreiche Organisationen (Stiftungen) bildeten die Voraussetzung dafür, dass Becker die mit dieser formalen Erlaubnis verbundene Machtbasis auf der Hinterbühne schulischer Institutionen in krimineller Art und Weise zum Zweck der Befriedigung sexueller Bedürfnisse über Jahrzehnte hinweg schamlos funktionalisieren konnte. Schon bevor er seine berufliche Lizenz durch die sexuelle Ausbeutung Minderjähriger beschmutzt hat, hatte er sie auf nicht korrekte Weise erworben. Das Berufsethos, ein bestimmter Korpsgeist und andere Formen der sozialen Kontrolle tragen bei Angehörigen der klassischen Professionen – bei Medizinern, Juristen oder Theologen – dazu bei, dass die rote Linie zwischen dem missbräuchlichen Modus und dem korrekten Umgang mit der beruflichen Lizenz in der Regel eingehalten wird. Die besondere Qualität im Fall Becker ist nicht nur die Raffinesse und Kaltblütigkeit des Missbrauchs, also die nachgewiesene Verletzung der körperlichen und psychischen Integrität von über 80 Kindern und Jugendlichen, die ihm nach bestem Wissen und Gewissen als Schutzbefohlene übergeben wurden. Die volle Tragweite seiner moralischen Verfehlung erschließt sich vielmehr erst vor dem Hintergrund der völligen Indifferenz des Delinquenten (und seines Partners Hartmut von Hentig) gegenüber einer möglichen Einsicht in seine Schuld – und dies bis zu seinem Tod 2010. Das systematische und kriminelle Ausagieren seiner Neigungen als Päderast und die willkürliche, sachlogisch nicht legitimierbare Umdeutung der beruflichen Lizenz – im Sinne eines Missbrauchs gegenüber den Idealen – müssen als zwei Seiten desselben Sachverhaltes begriffen werden. Becker hat mit der Beschädigung der Biographien von Dutzenden Schutzbefohlenen nicht nur die Prinzipien und Maximen jener Pädagogik verraten, auf die er sich jahrzehntelang berufen hat, sondern auch die Sinnquellen und moralischen Grundlagen jenes Berufs in Misskredit gezogen, den er ursprünglich ergreifen wollte und dessen Ausbildung er abgebrochen hat – nämlich den eines evangelischen Pfarrers.

Aus professionstheoretischer Sicht kann die Lizenz in einem Berufsfeld nicht ohne das zugehörige Mandat angemessen erfasst werden. Damit ist der explizite oder implizite gesellschaftliche Auftrag gemeint, für das Überleben

des Gemeinwesens wichtige Güter herzustellen oder wertvolle Dienstleistungen zu erbringen. Das Mandat eines Lehrers oder Schulleiters leitet sich gewöhnlich aus dem Schulgesetz und der kulturellen Tradition ab. Formaljuristisch konnte die OSO die Bindung an das offizielle Mandat nicht vollständig lösen. Doch für die faktische Identität der Einrichtung wesentlich orientierungsrelevanter war – in Abweichung vom offiziellen Mandat – der von der OSO selbst beanspruchte Auftrag: nämlich als Reformschule pädagogische Innovationen mit großer Strahlkraft auf den Weg zu bringen. Die Schule beanspruchte den Auftrag, den Nachweis einer besseren, von bürokratischen Zwängen entlasteten, „menschlicheren" Institution liefern zu können und den Regelschulbetrieb unter der Voraussetzung möglichst weitreichender Reformen zu gestalten. Wie bei viele anderen Reforminstitutionen zeichnete sich auch bei der Odenwaldschule eine große Kluft ab zwischen dem Auftrag, einen Beitrag zur Veränderung des Schulsystems bzw. der Gesellschaft zu leisten, und den extrem begrenzten materiellen und sonstigen Ressourcen sowie dem schwachen Machtpotenzial. Aus dieser offensichtlichen Spannung zwischen Mandat und Lizenz erwuchs eine eklatante Überforderung, eine notorische Diskrepanz zwischen programmatischem Anspruch und der Wirklichkeit der Institution. Sie musste durch ein Großaufgebot an Ideologie kaschiert werden, was auf lange Sicht die Diskrepanz nur noch größer erschienen ließ.

Die eben angedeutete Konstellation verursacht selbstverständlich für sich allein noch keinen sexuellen Missbrauch. Die Sachlage ist komplizierter. Die Verstetigung der Kluft zwischen Mandat und Lizenz begünstigte in der Odenwaldschule das Entstehen von Schauplätzen, auf denen Lehrer wie Schüler im sicheren Glauben, dass sowieso niemand so recht an die Ideale der Einrichtung glaubt, das offizielle Erwartungssystem des Schulbetriebs permanent unterlaufen haben. Unter Wegfall einer verbindlichen beruflichen und institutionellen Grundordnung fiel es Lehrern und Schülern leicht, kleinere oder größere soziale Abweichungen zu begehen, Nischen zu besetzen, um dort „ihr eigenes Ding zu machen". So entstand ein Szenario, in dem Schüler wie Lehrer die Diskrepanz zwischen Mandat und Lizenz für eigene Zwecke strategisch nutzten und in dem die schülerseitigen Interpretationen der Schulphilosophie sich zum Beispiel gegen mögliche Zumutungen der Lehrkräfte richten konnten. Soweit dies aus der Analyse von Oelkers hervorgeht, hat die Odenwaldschule es tunlichst vermieden, das Mandat der Einrichtung und die Lizenz des pädagogischen Personals kritisch zu überdenken und abzugleichen. Der soziale Mechanismus von „Führung" lebt davon, dass das Mandat einer Organisation fortlaufend mit der Lizenz der dort tätigen Praktiker abgestimmt wird und dass durch eine solche Justierung Grenzen evident werden. Nur so gelingt es, dass die Hinterbühnen einer Institution und die dort gebilligten sozialen Abweichungen nicht allzu stark die Vorderbühnen überformen. Der Verzicht auf wirksame Sanktionen in der OSO erklärt das Phänomen, dass exzessiver Zigaretten- und Alkoholkonsum auch bei jungen Schülern, Gewalthandlungen und Mobbing sowie einver-

nehmliche Sexualkontakte zwischen Lehrern und einzelnen Schülern eben keineswegs dem tabuisierten Bereich der organisationalen Unterwelt angehörten, sondern „normale“ Bestandteile eines als liberal und links attribuierten Milieus wurden. Herbert Marcuse hat solche Phänomene mit dem Begriff „repressive Toleranz“ beschrieben. An einer wirksamen Kontrolle solcher Entgleisungen konnte die Schulleitung wahrlich kein Interesse haben, weil in diesem angeblich liberalen, letztlich aber nur hedonistischen Milieu Gerald Becker umso wirksamer sein Unwesen treiben konnte. Ihm den Vorwurf zu machen, er habe elementare Grenzen verletzt, erscheint insofern korrekturbedürftig, als die Institution, der er vorstand, über keine wirklich institutionell verbürgten Grenzen verfügte: Das Mandat der Organisation blieb diffus und wurde nie an der Wirklichkeit gemessen, die Lizenz war eine Sache des persönlichen Charismas und der situativen Aushandlung. Die Mystifizierung des pädagogischen Eros bot dann schließlich das Einfallstor, um in der Tat auf die ganze Person des Schülers zuzugreifen, den Verfügungsraum so weit auszudehnen, dass die rote Linie zur Kriminalität überschritten und die körperliche und seelische Würde nachhaltig beschädigt wurde. Gerold Becker und andere Lehrer mit pädophilen Neigungen (insgesamt waren es wohl acht Personen) haben ihren Arbeitsplatz zur Befriedigung ihrer sexuellen Bedürfnisse instrumentalisiert und die vorhandene lokale Infrastruktur ebenso genutzt wie die Kooperationsbeziehungen zu sozialpädagogischen Einrichtungen außerhalb Hessens. Durch diese Zusammenarbeit wurden der OSO Kinder und Jugendliche zugeführt, die unbeabsichtigt die Neigungen der Täter begünstigt haben.

Der Anspruch von Oelkers’ Buch, Gerold Beckers Biographie in ihrer sozialen Einbettung durchsichtiger zu machen, wird nicht zuletzt deshalb erfüllt, weil es auch eine präzise Milieubeschreibung der letzten Jahre der OSO enthält. Es handelt von der Konstitution einer Organisationskultur, in der systematisch und arbeitsteilig Kindesmissbrauch betrieben wurde. Direkte Absprachen zwischen den Kinderschändern Gerold Becker, Wolfgang Held und Jürgen Kahle erübrigten sich in diesem System. Der Erziehungswissenschaft hinterlässt Jürgen Oelkers mit seinem Buch viel Material zur nun anstehenden Selbstaufklärung. Die Qualität zukünftiger Präventionsstrategien wird daran zu messen sein, wie in einem pädagogischen Arbeitsbündnis auch unter den Bedingungen von Abhängigkeit so viel Autonomie und Transparenz gewährleistet werden können, dass im Falle eines Verstoßes gegen die Unversehrtheit der körperlichen und seelischen Integrität von Schutzbefohlenen die Auflösung von Arbeitsverträgen möglich ist – ohne dass die Opfer negative Sanktionen befürchten müssen. Die konsequente gesellschaftliche Verankerung sowohl einer beruflichen Lizenz als auch des Mandats evoziert die Notwendigkeit, die hier angedeutete Diskussion über die Grenzen des pädagogischen Handelns und des Schutzes der persönlichen Integrität sowie der Autonomie der Schutzbefohlenen nicht nur im fachwissenschaftlichen Kontext, sondern in der Öffentlichkeit zu führen. Ein Quantensprung wäre erzielt, wä-

re die Erziehungswissenschaft endlich einmal in der Lage, selbst Impulse eines solchen öffentlichen Diskurses zu geben und nicht nur auf äußere Skandalisierungen reagieren zu müssen.

Hinweise auf die berufspraktische Relevanz der eben formulierten Gedanken ergeben sich aus dem Verhältnis von Kontrollmechanismen in der Profession und jenen in der Organisation. Der Fall Gerold Becker macht einerseits das Versagen von Kontrollmechanismen auf der Ebene der Organisation evident. Viel zu wenig Beachtung fanden in der Debatte andererseits mögliche Vorkehrungen der wirkungsvollen Sanktionierung auch auf der Ebene der Berufskultur selbst. Als es zum ersten Mal darum ging, Gerold Becker aus der DGfE zu entfernen, hat Hans Thiersch als einer der Mitglieder des Ethikrates das Verbleiben des Betroffenen mit dem Strafgesetzbuch – genauer mit der Verjährung der Vergehen – begründet. Diese Begründung ist insofern interessant, weil sie zeigt, dass unter Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen offenbar keine nennenswerte Sensibilität darüber existiert, dass besonders ausgewiesene akademische Berufe nicht nur dem gesellschaftlichen Rechtssystem unterworfen sind, sondern – wie man an den Ehrengerichten der Ärzte, Juristen und Geistlichen zeigen könnte – auch denen der Profession. Da werden über Jahrzehnte hinweg Anstrengungen der Professionalisierung unternommen, aber keine der diversen pädagogischen Berufskulturen scheint es gelungen zu sein, jenseits bürokratischer Formen der sozialen Kontrolle eigene Organe zu konstituieren, um berufliche Verfehlungen über die Sphäre der wissenschaftlichen Disziplin hinaus auch im Binnenraum der Berufskultur zu ahnden. Der Umstand, dass es in der Odenwaldschule auch keine informellen Formen der systematischen Achtsamkeit gegenüber den Verfehlungen von Berufsmitgliedern gab, unterstreicht das Professionalisierungsdefizit der Lehrerschaft im Allgemeinen und das von Mitarbeitern von Reformschulen im Besonderen. Wirkungsvolle Präventionsmaßnahmen werden wohl nur dann greifen können, wenn nicht nur im Bereich der Schulorganisation, der Bezugswissenschaft und der Bildungspolitik, sondern auch im Raum der Berufskultur informelle und formale Mechanismen der unbestechlichen Sanktionierung von schuldhaftem pädagogischem Handeln etabliert werden. Der berufliche Korpsgeist an der OSO hat nicht dem Schutz der Schüler gedient, sondern dem Schutz krimineller Lehrer. Ein Ethikrat der wissenschaftlichen Disziplin kann ein institutionalisiertes Über-Ich für die kollektiv verfassten pädagogischen Berufskulturen nicht substituieren.

Der Tod von Gerold Becker und die Verjährung der Vergehen dürfen nicht dazu führen, dass die von ihm begangenen Taten dem sozialen Vergessen anheimfallen. Als eines der Opfer seinen ehemaligen Lehrer kurz vor dessen Tod besuchte und um eine Stellungnahme bat, richtete Becker seinen Blick auf eine Sammlung von Bildern seiner früheren Schüler (unter denen natürlich auch die Opfer waren) und beendete lächelnd das Gespräch sinngemäß mit der Aussage, er habe ein gutes Leben geführt. Eine solche Botschaft

darf nicht das letzte Wort im Zusammenhang mit den Vorfällen an der Odenwaldschule sein. Die Erziehungswissenschaft hätte die Pflicht, die Opfer dabei zu unterstützen, die Geschichte ihrer Leidensprozesse ungeschminkt zu erzählen, die Vorfälle und die schuldhafte Verstrickung von Pädagogen schonungslos aufzuklären. So könnte sie einen Beitrag dazu leisten, die nach wie vor wirksamen Mechanismen der Tabuisierung von sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen zu durchbrechen. Vielleicht gelingt es der Erziehungswissenschaft ja das Unwahrscheinliche wahrscheinlich werden zu lassen und dem Credo eines der Betroffenen gerecht zu werden: „Hört auf, ständig verstehen zu wollen, hört endlich mal zu!“ (zitiert nach Füller 2011, S. 184).

Dieter Nittel, Prof. Dr., ist Hochschullehrer an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

Füller, Christian (2011): Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: DuMont.

Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schmoll, Heike (2016): Der Virtuose des Missbrauchs. Geschichte der Odenwaldschule. Rezension über Jürgen Oelkers (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. In: FAZ vom 8. Juli 2016.

Zwischen Enttabuisierung und Entgrenzung

Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sexual- und Sozialwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre

Meike Sophia Baader

Ausgangspunkt

Das von der DFG geförderte Forschungsprojekt „Zwischen der Enttabuisierung kindlicher Sexualität und der Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität" befasst sich mit der Involviertheit der Erziehungs- und Sexualwissenschaften in pädosexuelle Positionen in den 1960er bis 1990er Jahren.[1] Damit liegt der Fokus auf einer wissenschafts- und wissensgeschichtlichen Ebene. Die Frage nach der Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten betrifft nicht nur pädagogische Institutionen, Organisationen und Handlungsfelder, sondern auch ganz unmittelbar und direkt die Disziplin selbst und ihre wissenschaftsimmanenten Positionen.

Am Beispiel der Zeitschrift „betrifft: erziehung" wird im Folgenden gezeigt, dass auch die Erziehungswissenschaft – wie die Sexualwissenschaft, die Psychologie bzw. Psychiatrie, die Philosophie und die Kindheitsforschung – in den 1970er Jahren in pädosexuelle Diskurspositionen involviert war. Unmittelbar relevant für die Erziehungswissenschaft sind die Positionen von Helmut Kentler. Der Psychologe, Sozialpädagoge und Sexualwissenschaftler, ab 1977 Professor für Sozialpädagogik an der Universität Hannover, brachte in den 1970er Jahren – finanziert vom Berliner Senat – dreizehn bis siebzehnjährige Jungen, die in Berlin auf der Straße gelebt hatten, bei pädophilen Männern unter. Eine Studie zu diesem Projekt wurde unlängst am Göttinger Institut für Demokratieforschung abgeschlossen.

Unserem Forschungsprojekt liegt eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Diskurspositionen einerseits und Vorfällen sexualisierter Gewalt bzw. sexuellen Praktiken andererseits zugrunde. In den Blick genommen werden pädosexuelle Diskurspositionen, die Pädosexualität legitimieren und für die Abschaffung von Schutzaltersgrenzen votieren. Neben einem diskurs-

1 Zwischen der Enttabuisierung kindlicher Sexualität und der Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität. Zur Rekonstruktion des Zusammenhanges von Sexueller Liberalisierung, liberalisierter Erziehung, Pädophiliebewegung, Erziehungs- und Sozialwissenschaften der 1960er-1990er Jahre (BA 1678/5-1). Projektleitung: Meike Sophia Baader, Mitarbeitende: Melanie Bühnemann im ersten Projektjahr und Jan-Henrik Friedrichs, Laufzeit: 1. April 2015 bis 15. November 2017.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.05

analytischen und geschlechtergeschichtlichen Zugang verfolgt das Projekt auch eine transnationale Perspektive und bezieht transnationale Diskurse um Pädophilie (Paternotte 2014) ein. Die geschlechtergeschichtliche Dimension wird in der bisher vorliegenden Forschung zu sexualisierter Gewalt kaum berücksichtigt (Baader 2012, 2016), auch wenn grundsätzlich die Macht von Geschlechternormen im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt in Institutionen betont wird (Mayer 2011). Im Fokus unserer Forschung stehen Diskurse und ihre Kontexte, weniger einzelne Akteurinnen oder Akteure, gefragt wird insbesondere auch nach den spezifischen blinden Flecken im wissenschaftlichen Pädophiliediskurs der 1970er Jahre.

Mit welchen Legitimationsmustern und im Kontext welcher Diskurse dies erfolgt, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrages, in dem „Pädosexualität" als analytisch angemessener Begriff verstanden wird. Dieser bezeichnet ein sexuelles Begehren, das sich auf Kinder richtet, unabhängig von einer tatsächlichen Umsetzung in sexuelle Handlungen. Historisch betrachtet, tauchte er in Deutschland etwa um 1980 auf. Die Dokumente, die im Folgenden analysiert werden, stammen vor allem aus den 1970er Jahren und sprechen zumeist vom damals geläufigen Begriff der „Pädophilie". Dieser geht auf das 19. Jahrhundert und den Psychiater und Rechtsmediziner Krafft-Ebing zurück, der 1896 die Kategorie „paedophilia erotica" einführte. Bis heute wird der Begriff „Pädophilie" in den internationalen Klassifikationen ICD 10 und DSM verwendet, wobei er ein grundsätzliches sexuelles Begehren bezeichnet, das sich auf präpubertäre Kinder oder Kinder im frühen Stadium der Pubertät richtet, unabhängig von konkreten sexuellen Handlungen. Kritisiert wird seine verschleiernde Konnotation (Becker 2017), weshalb der Begriff der Pädosexualität analytisch vorzuziehen ist.

Der sexual- und erziehungswissenschaftliche Diskurs: „Pädophilie – Verbrechen ohne Opfer" (1973)

1973 erschien in der erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift „betrifft: erziehung" ein Themenheft mit dem Titel „Pädophilie – Verbrechen ohne Opfer". Die Zeitschrift wurde Ende 1967 gegründet und war zu Beginn der 1970er Jahre *das* pädagogische Magazin in der Bundesrepublik Deutschland mit der höchsten Auflagenzahl. Es weist zahlreiche Autorinnen und Autoren aus dem Umfeld des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung auf (Ostkämper 2008; Kalb 2010). Die Zeitschrift war ein Forum für eine jüngere Generation von kritischen Bildungsforschenden sowie Bildungsreformerinnen und Bildungsreformern. Anzusiedeln ist sie an der Schnittstelle von Bildungsforschung, Bildungsreform und pädagogischen Aufbrüchen um 1970. 1973 zählte zum neunköpfigen Redaktionsteam lediglich eine Frau, Lore Gerhard. Weitere Mitglieder waren die Erziehungswissenschaftler und Kindheitsfor-

scher Jürgen Zinnecker und Jürgen Zimmer. Zimmer war seit 1965 Mitarbeiter bei Hellmuth Becker am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und ab 1971 am Deutschen Jugendinstitut in München für den Bereich der Vorschulerziehung zuständig. Das Heft zur Pädophilie umfasst sieben Beiträge aus verschiedenen Disziplinen zum Thema. Alle Beiträge sind von Männern verfasst. Der zentrale Text unter der Überschrift „Pädophilie – eine Krankheit?" stammt von dem niederländischen klinischen Psychologen Frits Bernard und basiert auf seiner Studie „Sex met kinderen" (Bernard et al. 1972). Bernard erklärt in dem Artikel auf der Basis von 30 befragten Probanden:

„Die Häufigkeit psycho- und funktionell-neurotischer Beschwerden und das soziale Verhalten der Probanden mit pädophilen Kindheitserlebnissen weichen nicht vom Durchschnitt der niederländischen Bevölkerung ab." (Bernard 1973, S. 23)

Bernards Position und Studie werden im Themenheft lediglich von zwei Beiträgen dezidiert kritisiert. Der eine argumentiert aus psychotherapeutisch-psychoanalytischer Perspektive (Hans Böhringer), der andere stammt aus der Feder eines Strafrechtlers (Günther Kaiser). Uneingeschränkt positiv gegenüber Bernards Untersuchung und seinen Schlussfolgerungen äußert sich hingegen der Sexualwissenschaftler Eberhard Schorsch. Er beruft sich auf Daten zur Häufigkeit des Missbrauches von Mädchen und interpretiert diese als Beleg dafür, dass ein „gesundes Kind in einer intakten Umgebung nichtgewalttätige sexuelle Erlebnisse mit Erwachsenen ohne Folgen" verarbeite (Schorsch 1973, S. 24). Sowohl Bernard als auch Schorsch nehmen damit eine Normalisierung von Missbrauch unter Bezugnahme auf empirische Daten vor. Beide Autoren stehen für die empirische Wende in den Sexualwissenschaften, die seit Ende der 1960er Jahre zu verzeichnen ist und die Ablösung von einer älteren völkischen und anthropologischen Orientierung markiert (Herzog 2017). Schorsch bezieht sich in seiner Argumentation auf Daten aus der US-amerikanischen empirische Studie von Kinsey u. a. von 1953. Während Bernards Studie die Lebensgeschichten von Männern analysiert, nimmt Schorsch eine Normalisierung von Missbrauch an Mädchen vor, um damit insgesamt Pädophilie zu normalisieren und zu legitimieren.

Der Sexualpädagoge Peter Jacobi, Autor der 1972 erschienenen „Sexfibel", kritisiert in seinem Beitrag unter dem Titel „Sexualpädagogische Bürgerhetze" die Angstmacherei in sexualpädagogischen Werken und die dort beschworene Figur des Sittlichkeitsverbrechers. Er berichtet von einem eigenen positiven sexuellen Erlebnis als Jugendlicher mit einem Pädophilen und hält die psychische Gewalt in der Familie – „ohrfeigen-, kochlöffel- und peitschentrauma" für relevanter (Jacobi 1973, S. 27). Ein Aufsatz des Journalisten Jürgen Roth „Zum Beispiel Kinderheime. Kindersexualität: Jagdszenen aus Westdeutschland", der in die Heimkampagne der 1970er Jahre einzuordnen ist, thematisiert schließlich die Einstellung zu Kindersexualität auf der Basis von 130 untersuchten Heimen. Dabei nimmt er – neben zahlreichen gewalttätigen Erziehungsprakti-

ken – auch den Umgang mit Onanie von Kindern und Jugendlichen insbesondere in katholischen Heimen ins Visier. Er plädiert für mehr „Zärtlichkeit, Schmusen, Kosen, Küssen, Hautkontakte, elementare zwischenmenschliche Verhaltensformen“ und klagt das Fehlen dieser Interaktionsformen körperlicher Nähe in der Pädagogik der Heime an (Roth 1973, S. 35).

Figuren der Legitimation

Zentrale Argumentationsfiguren für die Legitimation von Pädophilie in Texten der 1970er Jahre ist die Figur der Einvernehmlichkeit, der Gewaltlosigkeit und Unschädlichkeit sowie das Bestreben der Entkriminalisierung des Pädophilen (Baader 2017; Friedrichs 2017). Deutlich wird, dass einem Bild vom „Sittlichkeitsverbrecher“ entgegengearbeitet wird, wie es für die 1950er und 1960er Jahre charakteristisch war. Dieses wurde etwa in einer Broschüre des Familienministeriums „Kinder in Gefahr, Sittlichkeitsverbrecher“ (1968) beschworen. Die Figur des überall lauernden „Sittlichkeitsverbrechers“ wird von Schorsch als Beispiel für die „lustfeindliche Sexualideologie der Gesellschaft“ gesehen, in der Sexualität dem Kind nur als Gefahr entgegentrete (Schorsch 1973, S. 25).

Die Beiträge sind außerdem im Zusammenhang mit einer Diskussion um die Reform des Strafrechts zu sehen, die 1973 das Schutzalter für homosexuelle Kontakte von 21 auf 18 Jahre absenkte und damit für homosexuelle Kontakte eine höhere Schutzaltersgrenze veranschlagte als für heterosexuelle. Für diese lag die Schutzaltersgrenze in Deutschland seit Anfang des 20. Jahrhunderts bei 14 bzw. 16 Jahren. Historisch steht diese Ungleichbehandlung im Zusammenhang mit der Geschichte des § 175, der Homosexualität seit 1872 unter Strafe stellte. Bei der ersten Sexualstrafrechtsreform 1969 wurde die Schutzaltersgrenze für homosexuelle Kontakte auf 21 Jahre festgelegt. Eine endgültige Angleichung erfolgte erst 1994, nach der deutschen Vereinigung, verbunden mit der endgültigen Abschaffung des § 175. Hinter der ungleichen Schutzaltersgrenze stand das Bestreben, die männliche Jugend angesichts einer impliziten Gleichsetzung von Homosexualität und Pädophilie vor Verführung zu schützen. Der Schutz zielte auf eine angenommene Verführung zur Homosexualität und damit auf die heteronormative Ordnung, nicht in erster Linie auf das Kindeswohl. Die Kritik an der ungleichen Schutzaltersgrenze eröffnete in den 1970er und 1980er Jahren einen diskursiven Raum für die Forderung nach deren Abschaffung, der über pädophile Netzwerke und dezidierte Interessengemeinschaften wie die 1979 gegründete Deutsche Studien- und Arbeitsgemeinschaft für Pädophilie (DSAP), die bis 1983 bestand, hinausging. Dies schlug sich auch in der Parteiengeschichte der Grünen nieder (Walter/Klecha/Hensel 2015).

Die Beiträge von „betrifft: erziehung“ zeigen zudem, dass die Diskussion um die Abschaffung der Prügelstrafe in pädagogischen Institutionen in die

Debatte hineinspielte. Diese erfolgte 1973, während das Recht der Eltern auf körperliche Züchtigung beibehalten wurde und nur schwere körperliche Gewalt der Eltern unter Strafe stand. Vor dieser Folie vergleicht etwa Jacobi den Umgang eines Pädophilen mit einem Kind mit der Prügelpädagogik in der Familie und bezeichnet Pädophilie als deutlich unschädlicher als familiäre körperliche Gewalt.

Insgesamt ist im Editorial die Perspektive eines angeblich endlich fälligen Tabubruchs bezüglich Pädophilie, ihrer Unschädlichkeit und der Rehabilitierung des Pädophilen leitend. Positiv aufgenommen wurde der Titel des Heftes in den Niederlanden von Bernard und in der deutschen Pädagogik von Eckart von Braunmühl in seinem Buch „Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung“ (von Braunmühl 1975, S. 258). Beide waren Mitglied in der DSAP.

Der kindheitstheoretische Diskurs: Kindheit als Getto

Neben einem sexualwissenschaftlichen Diskurs, in dem Pädophilie in den 1970er und 1980er Jahren von männlichen Protagonisten wie Bernard, Schorsch, Ernest Borneman (vgl. Siegfried 2015) und Kentler legitimiert wird, bildet sich auch ein Diskurs der Legitimation von Pädophilie in den 1970er Jahren heraus, der eher kindheitstheoretisch argumentiert. Etwa seit den 1970er Jahren gab es eine internationale und kritische Diskussion darüber, was Kindheit ist und ausmacht. Ein wichtiger Impuls ging von der Studie des französischen Historikers Philippe Ariès (frz. 1960; dt. 1975) aus, die auf den historischen Wandel von Kindheit und auch auf ein anderes Verhältnis zur kindlichen Sexualität in der Frühen Neuzeit hinwies. Daran schloss sich ein internationaler kindheitstheoretischer Diskurs an, der die Kindheitsnormen der 1970er und 1980er Jahre infrage stellte. In diesem Diskurs ist auch der Sexualwissenschaftler Borneman präsent, der in der Zeitschrift „päd. extra“ von 1978 „Kindheit als Getto“ beschreibt (Borneman 1978a; Baader 2017). „Päd. extra“ war *die* erziehungswissenschaftliche Zeitschrift, in der die Debatte um das neue „Interesse an Kindern“ (Rutschky 1979, S. 24) am stärksten geführt wurde. Bornemann verantwortet zudem einen Beitrag im Handbuch „Kritische Stichworte zur Kinderkultur“ (1978b), in dem Pädophilie sowohl mit Bezugnahme auf Praktiken des Umgangs mit Kindern in der Frühen Neuzeit unter Hinweis auf Ariès als auch in orientalisierender Perspektive auf andere Kulturen unter Hinweis auf ethnologische Forschungen von Malinowski und Mead gerechtfertigt wird (Baader 2017). Auch Borneman ruft das Legitimationsmuster auf, dass Geschlechtsverkehr zwischen Kindern und Erwachsenen nicht per se schädlich sei, und bezieht sich dabei auf die Historie, die Anthropologie sowie die Kinderpsychiatrie unter Verweis auf empirische Daten (Bornemann 1978b). Eine radikale Kritik am modernen Verständnis von Kindheit, Sexualität und Erziehung formuliert – un-

ter Bezug auf ethnologische und anthropologische Überlegungen – auch der französische Philosoph René Schérer in „Emile perverti“ (1973).

Zuvor hatte Borneman im Jahr 1973 eine dreibändige Untersuchung mit dem Titel „Studien zur Befreiung des Kindes“ vorgelegt. Das Schlagwort von der „Befreiung der kindlichen Sexualität“ spielte zudem in der westdeutschen antiautoritären Kinderladenbewegung eine zentrale Rolle (Sager 2008; Baader/ Sager 2010; Sager 2015) und tauchte damit nicht nur auf der Ebene wissenschaftlicher Disziplinen, sondern zugleich in pädagogischen Handlungsfeldern des gegenkulturellen Milieus auf. Dies war auch der programmatische Hintergrund für einen Bericht aus dem Jahre 1969 über Sexualaufklärung aus der Berliner Kommune 2, in dem die Grenze zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität überschritten wurde. Der Text, der nicht aus einem der Kinderläden, sondern aus deren Umfeld kam, wurde in den 1970er vielfach abgedruckt (Bott 1970) und kontrovers diskutiert. Die Sexualerziehung, die in vielen Kinderläden zum Konzept gehörte, ging mit der Psychoanalyse davon aus, dass Kinder sexuelle Wesen sind. Sie hätten ein Recht darauf, ihre „sexuellen Bedürfnisse“ (ebd., S. 53) auszuleben, und es seien die Erwachsenen, die „eine positive Einstellung zur Sexualität der Kinder blockieren“ (ebd., S. 54).

Blinde Flecken

Die genannten Diskurse und Dokumente zeichnen sich durch blinde Flecken aus, die sich analytisch präzisieren lassen (Baader 2012, 2016, 2017). Die Rhetorik von der einvernehmlichen Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen ignoriert das Machtverhältnis zwischen den Generationen. Dies räumt selbstkritisch der Sexualwissenschaftler Günter Amendt ein, Autor von „Sexfront“ (1970), der sich bereits in den 1970er Jahren von eigenen früheren Positionen distanzierte. Er übernimmt Argumente der Frauenbewegung, insbesondere von Alice Schwarzer, mit der er eine Zeit lang zusammenarbeitete (Amendt 2010; Baader 2012). Außerdem ist der Gewaltbegriff in den analysierten Texten verkürzt. In der Sexualwissenschaft und im Pädophilie-Heft von „betrifft: erziehung“ dominiert ein enger Gewaltbegriff, der Gewalt mit sichtbarer physischer Gewalt gleichsetzt. Dieser strukturiert den Diskurs um Pädophilie, indem die Verbreitung körperlicher Gewalt von Eltern an Kindern, also physische Kindesmisshandlung, hervorgehoben (exemplarisch Amendt 1970, S. 171f.) und mit der angeblich gewaltlosen Einvernehmlichkeit im Falle von Pädophilie verglichen wird. Im kindheitstheoretischen Diskurs, der Zwang und Gettoisierung beklagt, herrscht hingegen ein weiter, aber gleichfalls undifferenzierter Gewaltbegriff vor, wenn es etwa in „päd.extra“ heißt: „In einer Welt jedoch, deren strukturelle Gewalt sich auch gegen Kinder richtet, muss man die Pädophilen in Schutz nehmen, weil sie die Kinder lieben“ (Döpp 1979, S. 59).

Darüber hinaus fällt auf, dass Sexualität und körperliche Berührung für Kinder stets positiv erscheinen und in binär codierten Argumentationsmustern der herrschenden Sexualfeindlichkeit und körperfeindlichen Erziehung gegenübergestellt werden. In dem analysierten Diskurs zu Sexualität und Kindheit der 1970er Jahre existiert keine Diskursposition, die Kindern ein „Nein" zur Sexualität einräumt, obwohl das Neinsagen in einer Pädagogik, die auf Kritik und „Erziehung zum Ungehorsam" (Bott 1970) setzte, wie etwa in den Kinderläden, hoch im Kurs stand. Dies wird etwa im „NEIN-Buch" für Kinder entfaltet und richtet sich dort gegen das Verhalten eines „Musterknaben" (Stiller/Kilian 1973, S. 93), ein „Nein" zur Sexualität kommt jedoch nicht vor (Baader 2017). Vage bleiben in den analysierten Diskursen insgesamt die Altersangaben bezüglich der Kinder.

Resümee

Die skizzierten Diskurse zur „Pädophilie" fügen sich in ein Muster, das Herzog (2017) als Ignoranz gegenüber den Opfern bezeichnet, die die Sexualwissenschaften bis Ende der 1980er Jahre ausgezeichnet habe. Gegen Ende der 1980er Jahre kommen/kamen die sexual- und erziehungswissenschaftlichen Positionen, die Pädophilie legitimieren, tendenziell an ihr Ende. Dabei spielten das Engagement der Frauenbewegung in Fragen sexualisierter Gewalt und der Umstand eine Rolle, dass sich feministische Aktivistinnen wie Barbara Kavemann auch in der Sexualwissenschaft zunehmend Gehör verschafften (Friedrichs 2017). Damit fanden andere Wissensformen, für die der „König Sex" (Foucault 1978) nicht stets eine positive Figur war, Eingang in den Diskurs zu Sexualität. Dies heißt nicht, dass der Feminismus in puncto Pädophilie homogen auftrat. In transnationaler Perspektive gab es italienische oder US-amerikanische Feministinnen, die Pädophilie nicht verurteilten (Baader 2017). In den 1970er Jahren riefen Feministinnen in der BRD die ersten Frauennotrufe ins Leben. 1982 wurde „Wildwasser" als Selbsthilfeinitiative gegen sexuellen Missbrauch an Frauen und Mädchen gegründet. 1983/84 folgten Medienkampagnen von „Emma" über „Brigitte" bis zu „Stern" und „Spiegel". Dass auch Jungen Opfer sein können, geriet erst in den 1990er Jahren in den Blick (Gebrande 2017). Anfang der 1990er Jahren revidierte auch Schorsch seinen Standpunkt zur Pädophilie.

Der Diskurs zur Pädosexualität der 1970er Jahre zeichnet sich dadurch aus, dass in den Sexualwissenschaften Positionen der Legitimation von Pädophilie und der Normalisierung von Missbrauch an Mädchen im Namen der sexuellen Revolution und der Entkriminalisierung von Pädophilen vertreten werden. Das Muster der Legitimation durch die Betonung der Unschädlichkeit von Pädophilie findet sich historisch bereits früher. Der Reformpädagoge Gustav Wyneken betont in seiner Schrift „Eros" (1921) die Unschädlichkeit

von mann-männlichen pädophilen Beziehungen. Er bezieht sich dabei auf die antiken Schriftsteller, die im Zusammenhang mit dem „Pädagogischen Eros" nicht über Schädlichkeit berichtet hätten (Wyneken 1921, S. 16). Um 1920 repräsentierten für Wyneken die antiken Philosophen den Standpunkt der Wahrheit über Sexualität. Bei den Sexualwissenschaftlern Bernards, Schorsch, Borneman und Kentler setzt sich das Argument der Unschädlichkeit in den 1970er Jahren fort. Referenz sind jedoch nicht mehr die antiken Schriftsteller, sondern Konstruktionen und Lesarten von Empirie, der nun in der Ordnung des Wissens die Position der Wahrheit zugeschrieben wird. Auffällig an den analysierten Dokumenten ist eine starke Fixierung auf Formen ausgeprägter körperlicher Gewalt. Das Vorurteil, dass Kindesmissbrauch mit sichtbarer körperlicher Gewaltanwendung verbunden sei, hält sich bis heute (Richards 2011). Deshalb ist ein differenzierter Gewaltbegriff notwendig (Baader 2016), um sexualisierte Gewalt zu verhindern, aufzudecken und Schutzkonzepte zu entwickeln.

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

Literatur

Amendt, Günter (1970): Sexfront. Frankfurt am Main: März-Verlag.

Amendt, Günter (2010): Sexueller Missbrauch von Kindern. Zur Pädophiliediskussion von 1980 bis heute. In: Merkur 64, 739, S. 1161-1172.

Ariès, Philippe (frz. 1960; dt. 1975): Geschichte der Kindheit. München: Hanser.

Baader, Meike Sophia (2012): Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. Pädagogischer Eros in geschlechter-, generationen- und kindheitshistorischer Perspektive. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 80-95.

Baader, Meike Sophia (2016): History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Mahs, S./Rendtorff, B./Rieske, T. V. (Hrsg.): Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 13-37.

Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem „Getto der Kindheit". Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren. In: Baader, M. S./Jansen, C./König, J./Sager, C. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität seit 1968. Köln/Weimar/Wien: Böhlau (im Erscheinen).

Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5, 3, S. 255-267.

Baader, Meike Sophia/Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (2017) (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität seit 1968. Köln/Weimar/Wien: Böhlau (im Erscheinen).

Becker, Sophinette (2017): Aktuelle Diskurse über Pädophilie und ihre Leerstellen. In: Baader, M. S./Jansen, C./König, J./Sager, C. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität seit 1968. Köln/Weimar/Wien: Böhlau (im Erscheinen).

Bernard, Frits et al. (Hrsg.) (1972): Sex met kinderen. Den Haag: NVSH.

Bernard, Frits (1973): Pädophilie – eine Krankheit? In: betrifft: erziehung, 4, S. 21-23.

Böhringer, Hans (1973): Pädophile und Gewalt. Kümmer- und Krüppelform des Liebeslebens? In: betrifft: erziehung, 4, S. 27-28.

Borneman, Ernest: Studien zur Befreiung des Kindes, 3 Bände, 1973ff. Band 1 (1973): Unsere Kinder im Spiegel ihrer Lieder, Reime, Verse und Rätsel. Olten: Walter Verlag. Band 2 (1974): Die Umwelt des Kindes im Spiegel seiner „verbotenen" Lieder, Reime, Verse und Rätsel. Olten: Walter Verlag. Band 3 (1976): Die Welt der Erwachsenen in den „verbotenen" Reimen deutschsprachiger Stadtkinder. Olten: Walter Verlag.

Borneman, Ernst (1978a): Erziehung ist Selbstbetrug: In: päd.extra, 5, S. 55-59.

Borneman, Ernst (1978b): Sexualität. In: Bauer, K./Hengst, H.: Kritische Stichwörter Kinderkultur. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 292-305.

Bott, Gerhard (1970): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. 3. Auflage. Frankfurt am Main: März Verlag.

Braunmühl, Ekkehard von (1975): Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.

Döpp, Hans-Jürgen (1979): Sex mit Erwachsenen – gut für Kinder? In: päd.extra, 7, S. 59.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.

Friedrichs, Jan-Henrik (2017): Delinquenz, Geschlecht und die Grenzen des Sagbaren. Sexualwissenschaftliche Diskursstränge zur Pädophilie. In: Zeitschrift für Sexualforschung (im Erscheinen).

Gebrande, Julia (2017): Die Entstehung der Beratungsstellen gegen sexualisierte Gewalt und der Forschung über Kinder mit sexuellen Missbrauchserfahrungen. In: Baader, M. S./Jansen, C./König, J./Sager, C. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität seit 1968. Köln/Weimar/Wien: Böhlau (im Erscheinen).

Herzog, Dagmar (2017): Sexuelle Traumatisierung und traumatisierte Sexualität. In: Baader, M. S./Jansen, C./König, J./Sager, C. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität seit 1968. Köln/Weimar/Wien: Böhlau (im Erscheinen).

Kaiser, Günther (1973): Ungenau, fragwürdig, zweifelhaft… Bernards Methodengenauigkeit. In: betrifft: erziehung 4, S. 29-30.

Kalb, Peter E. (2010): Über das kurze Leben einer Stechmücke – „betrifft: erziehung" und die Gunst der Stunde. In: Baader, M. S./Herrmann, U. (Hrsg.): 68 – engagierte Jugend und kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim: Juventa, S. 252-262.

Jacobi, Peter/Kriedemann, Heidi/Maier, Lutz/Peters, Inge (1972): Sexfibel. Opladen: Leske.

Jacobi, Peter (1973): Sexualpädagogische Bürgerhetze. Liebe mit Kindern. In: betrifft: erziehung, 4, 26-27.

Paternotte, David (2014): The international (Lesbian and) Gay Association and the Question of Pedophilia: Tracking the Demise of Gay Liberation Ideals. In: Sexualities 17, 1/2, S. 121-138. https://doi.org/10.1177/1363460713511103.

Mayer, Marina (2011): Die Macht der Rollenbilder. In: DJI Impulse, 3, S. 24-26.

Ostkämper, Frodo (2008): „Wenn Ihr Interesse für Erziehung mehr ist als eine Eintagsfliege...". Zum Zusammenspiel von antiautoritärer Erziehung und Bildungsreform im Spiegel der Zeitschrift betrifft: erziehung. In: Baader, M. S. (Hrsg.): Seid realistisch, verlangt das Unmögliche. Wie 68 die Pädagogik bewegte. Weinheim: Beltz, S. 227-239.

Richards, Kelly (2011): Misperceptions about Child Sex Offenders (= Trends and Issues in Crime and Criminal Justice, No 429). Canberra: Australian Institute of Crimimonolgy.

Roth, Jürgen (1973): Zum Beispiel Kinderheime. Jagdszenen aus Westdeutschland. In: betrifft: erziehung, 4, S. 31-36.

Rothschild, Berthold (1973): Pädophilieforschung und politisches Handeln. Auch Wissenschaftlichkeit reicht noch nicht. In: betrifft: erziehung, 4, S. 28-29.

Rutschky, Katharina (1979): Kinder, wie sie sich nur Erwachsene ausdenken können. Anmerkungen zu dem aktuellen Interesse an Kindern, Kindheit und Kindheitsgeschichte. In: päd.extra, 1, S. 24-27.

Sager, Christin (2008): Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In: Baader, S. M. (Hrsg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!" Wie 68 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz, S. 56-68.

Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950-2010). Bielefeld: transcript.

Schorsch, Eberhard (1973): Liberalität reicht nicht. In: betrifft: erziehung, 4, S. 23-30.

Siegfried, Detlef (2015): Moderne Lüste. Ernest Borneman – Jazzkritiker, Filmemacher, Sexforscher. Göttingen: Wallstein.

Stiller, Günther/Kilian, Susanne (1973): NEIN-Buch für Kinder. Hinterher ist man schlauer. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Walter, Franz/Klecha, Stephan/Hensel, Alexander (Hrsg.) (2015): Die Grünen und die Pädosexualität. Eine bundesdeutsche Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft?

Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft

Sabine Andresen & Marie Demant

Der Beitrag diskutiert die Verantwortung der Erziehungswissenschaft für Aufarbeitungsprozesse zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Im ersten Abschnitt soll das dem Artikel zugrunde liegende Verständnis von sexualisierter Gewalt dargelegt werden. Im zweiten Teil reflektieren wir, inwiefern sich der Erziehungswissenschaft eine Verantwortung für Aufarbeitung zuweisen lässt und worin systematische Anknüpfungspunkte liegen. Wir verbinden die Diskussion zudem mit einer Positionierung, wie die Entscheidung des DGfE-Vorstands, Hartmut von Hentig den Trapp-Preis abzuerkennen, eingeordnet werden könnte. Schließlich soll im dritten Abschnitt ein Ergebnis aus unserer Studie zu erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf sexualisierte Gewalt zwischen 2010 und 2015 vorgestellt werden. Diese Untersuchung, die noch nicht abgeschlossen ist und auch die Jahre 2016 und 2017 einbeziehen wird, zielt auf die Rekonstruktion von „Modi der Thematisierung" sexualisierter Gewalt.

Wir sind uns darüber im Klaren, dass die Disziplin nicht homogen ist. Darum sprechen wir hier von erziehungswissenschaftlichen Positionierungen. Auch nehmen wir keinen Blick von außen ein, sondern verstehen uns als in der Erziehungswissenschaft Tätige mitverantwortlich für die Aufarbeitung von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Institutionen, Familien und anderen Kontexten.

Zum mehrdimensionalen Gewaltverständnis

Der Argumentation liegt ein Verständnis von Gewalt zugrunde, das im Anschluss an Rode (2009) als Kontinuum und an Baader (2016) als mehrdimensional definiert wird. Davon ausgehend verstehen wir sexualisierte Gewalt als mit den Ebenen physischer, psychischer, struktureller, sozialer, verbaler und symbolischer Gewalt (ebd., S. 29) verschränkt und in ein Gewaltkontinuum eingebunden. Bei sexualisierter Gewalt geht es um Handlungen, die auf körperliche und/oder nicht-körperliche Weise grenzüberschreitend, abwertend, verletzend und/oder manipulativ sind (Gründer/Stemmer-Lück 2013, S. 19). Zu sexualisierter Gewalt kann gehören, dass Täterinnen und Täter In-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.06

timität, Nähe, Macht und/oder Abhängigkeit missbrauchen. Ebenso kann damit einhergehen, dass die Täterinnen, Täter, das soziale Umfeld und die Gesellschaft Schuld und Scham auf die betroffenen Kinder oder Jugendlichen verschieben, zum Beispiel wenn behauptet wird, diese hätten sich durch aktives Aufsuchen von Nähe und/oder Zeichen physischer „sexueller" Erregung beteiligt. Dabei werden systematisch und auf verschiedenen Ebenen Grenzen des betroffenen Kindes, der Abwehr, der Scham, des Ekels, der Angst und auch der körperlichen Gegenwehr übergangen und gebrochen.

Dass wir in diesem Artikel den Begriff „sexualisierte Gewalt" verwenden und Sexualität definitorisch von Gewalt trennen, ist dem Kontext unseres Artikels geschuldet (vgl. dazu die Kritik von Hagemann-White 2016, S. 15). In der erziehungswissenschaftlichen Debatte über pädagogische Beziehungen gibt es Tendenzen, Machtgefälle, Grenzüberschreitungen und Gewalt mit einem diffusen Verständnis von Sexualität zu verschränken. In einer erziehungswissenschaftlich orientierten Aufarbeitung sind Machtverhältnisse analytisch in den Blick zu nehmen, denn unter unterschiedlichen Machtkonstellationen werden Gewalt und ihre Folgen übersehen und überhört oder Gewalt erscheint als (pädagogisch) legitim.

Sexualisierte Gewalt lässt sich nicht als das Andere definieren, das in der eigenen Umgebung, in der eigenen Familie, der vertrauten Schule oder dem Sportverein gar nicht vorhanden sein kann. Mit dieser Perspektive rücken weitere Verantwortungsbereiche in den Fokus, die für die Aufarbeitung wichtig sind. Solange sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Modus der Externalisierung aufgefasst wird, lassen sich die Umstehenden wie ein Kollegium, das Schweigen der Anderen, dominante Diskurse oder wirkmächtige Netzwerke in erziehungswissenschaftlichen Kontexten als abseits der Verantwortung für sexualisierte Gewalt und den mangelhaften Schutz von Heranwachsenden auffassen. Externalisierungen sind insgesamt für Intervention und Aufarbeitung problematisch, denn sie tragen dazu bei, die wechselseitigen Verschränkungen von Gewaltebenen, die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Betroffenen und die damit verbundene individuelle und kollektive Verantwortung auszublenden.

Aufarbeitung sexualisierter Gewalt und Verantwortung der Erziehungswissenschaft

Mit der Aufarbeitung erlittenen Unrechts in der Kindheit und damit verbundener Anerkennung von Leid gibt es in Deutschland bislang wenige Erfahrungen. 2016 hat die „Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen

Kindesmissbrauchs“ ihre Arbeit aufgenommen.[1] Sie hat dafür auch an internationale Kommissionen, deren Auftrag, Philosophie und Vorgehen angeschlossen. Die Kommission arbeitet mit vier Aufarbeitungsformaten: mit vertraulichen etwa zweistündigen Anhörungen von Betroffenen[2] und anderen Zeitzeuginnen sowie Zeitzeugen, mit öffentlichen Hearings, in deren Rahmen Betroffene vor einem großen öffentlichen Auditorium sprechen können, mit Werkstattgesprächen, die der Vertiefung spezifischer Themen gewidmet sind und Forschungslücken identifizieren helfen, sowie mit der Möglichkeit für Betroffene, einen schriftlichen Bericht zu verfassen, der in die Auswertung eingeht. Alle Aufarbeitungsformate zielen auf die Möglichkeit, Zeugnis abzulegen, spezifische Expertisen einzubringen und Forderungen für den gesellschaftspolitischen Umgang mit sexualisierter Gewalt zu artikulieren. Im Rahmen von Aufarbeitungsprozessen ergeben sich viele Hinweise für Anfragen an die Erziehungswissenschaft (Andresen/König/Künstler 2016).

Dieser Befund mag für manche nicht einleuchtend sein, weil sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche primär als ein Fall für strafrechtliche Maßnahmen und der juristischen, kriminologischen und forensischen Expertise angesehen wird. Doch Komplexität und Tragweite sexualisierter Gewalt machen eine weit gefächerte Aufarbeitung nötig. Zudem zeigt die Empirie, dass Strafverfahren in vielen Fällen gar nicht zustande kommen, wenn zum Beispiel die Taten verjährt sind. Entschließt sich eine Person zur Strafanzeige, so stellen die Verfahren eine außerordentliche Belastung für die betroffenen Menschen, vor allem Heranwachsende, dar und sie führen nur selten zu einer Verurteilung.

Diese wenigen Hinweise müssen genügen, um eine Herausforderung von Aufarbeitungsprozessen aufzuzeigen: Menschen sind nicht nur von der oder den Taten und den damit verbundenen Folgen betroffen, sondern auch davon, wie Vernehmungen bei der Polizei verlaufen, wie Begutachtungen vor sich gehen, ob sie auf empathische Richterinnen oder Richter stoßen oder wie Entschädigungsverfahren ablaufen. Der Psychoanalytiker Hans Keilson (2001) hat dafür den Begriff der sequenziellen Traumatisierung eingeführt. Er arbeitet in seiner Studie über jüdische Waisenkinder in den Niederlanden die Prozesshaftigkeit von Traumata heraus und zeigt das Gewicht sozialer Rahmenbedingungen für die Bewältigung von Traumatisierungen auf. Diese Perspektive ist hilfreich, um ein Verständnis für Komplexität und Tragweite sexualisierter Gewalt zu entwickeln und die Bedeutung von Aufarbeitung

1 www.aufarbeitungskommission.de

2 Wenn wir über Menschen sprechen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben, sprechen wir von „Betroffenen“, wohl wissend, dass sich nicht alle selbst so bezeichnen. Manche verwenden den Begriff „Opfer“ oder „Überlebende“. Die englische Kommission zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt hat sich deshalb dafür entschieden, stets alle möglichen Begriffe zu verwenden, damit sich betroffene Menschen in der verwendeten Sprache wiederfinden.

über strafrechtliche Aufklärung und individuell therapeutische Bearbeitung hinaus zu erkennen.

Ausgehend von Komplexität und Tragweite sexualisierter Gewalt lassen sich für die Erziehungswissenschaft relevante Fragebündel formulieren. Diese verlangen nach Forschung und Aufarbeitung auch im Hinblick auf Versäumnisse der Disziplin, ohne diese als homogen zu adressieren. Zu klären sind Fragen wie: Warum wurde und wird Kindern selten Glauben geschenkt, wenn sie das Schweigegebot der Täterinnen oder Täter nicht einhalten? Warum fühlen sich Erwachsene, auch pädagogische Fachkräfte, im Umfeld betroffener Kinder oft nicht in der Lage zu helfen? Warum fehlen ihnen häufig Kompetenzen, Wissen, Handlungsoptionen und Courage für die Integrität betroffener Kinder und Jugendlicher einzutreten? Welchen Anteil haben pädagogische Institutionen und Organisationen an Verleugnungen sexualisierter Gewalt? Wie wird mit betroffenen Kindern und Erwachsenen umgegangen? Und nicht zuletzt: Welche Verantwortung haben wissenschaftliche Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft für die lang andauernde Randständigkeit und Marginalisierung dieses Gewaltphänomens?

Wer sich wann, wie, in welchem Rahmen und Kontext mit dem Tatbestand der sexualisierten Gewalt befasst hat, welche Reaktionen in der Disziplin erfolgten und welchen Resonanzboden Erkenntnisse etwa über Schulen als Tatorte oder „Väter als Täter“ (Kavemann/Lohshöter 1984) fanden, bedarf in unserer Disziplin einer differenzierten Klärung. Die Herausforderung besteht darin, das „Wie“ der Thematisierung sexualisierter Gewalt, die Motive für Ausblendung und Verleugnung sowie die Argumentationsfiguren von Schuld und Verantwortung zu rekonstruieren. So können auch einzelne Autorinnen, Autoren, Teildisziplinen und Arbeitszusammenhänge in den Blick kommen. Beispielsweise wäre zu untersuchen, ob und wie Helmut Kentler in der Sozialpädagogik rezipiert wurde. Die vorliegenden Befunde über das von ihm initiierte Projekt, in dem obdachlose Jungen bei verurteilten Sexualstraftätern in Pflege gegeben wurden, macht eine erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung nötig (Institut für Demokratieforschung 2016). Oder zu klären wäre, welche Resonanz Katharina Rutschky als Protagonistin der politischen Kampfansage vom „Missbrauch mit dem Missbrauch“ gegen Betroffeneninitiativen und Beratungsstellen in der Erziehungswissenschaft fand.

An Rutschky lässt sich auch exemplarisch aufzeigen, wie notwendig wissenschaftliche Aufarbeitung und sorgfältige Analyse sind. Ihr Buch über „Schwarze Pädagogik“ gilt nach wie vor als Meilenstein für das Verstehen von Gewalt und ihrer Legitimation in der Pädagogik (Rutschky 1977). In einem solchen Fall ist die Erziehungswissenschaft aufgefordert, diese Spannung in einem Werk auszuhalten und aufzuarbeiten. Der sorgfältige und differenzierte Blick, die transparente Argumentation und die Bereitschaft, mit den Methoden der Wissenschaft genau hinzusehen, sexualisierte Gewalt als Thema offensiv aufzugreifen und eine geeignete Sprache zu finden, liegen

demnach in der Verantwortung der Erziehungswissenschaft, die sie bezogen auf das Thema lange vernachlässigt hat.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat nun eine spezifische Antwort auf die Frage nach ihrer Verantwortung gegeben. Er hat Hartmut von Hentig den 1998 verliehenen Trapp-Preis aberkannt und begründet dies vor allem damit, dass dieser in seinem jüngsten Buch (von Hentig 2016) sexuelle Gewalt verharmlose und den Opfern Gerold Beckers eine Mitverantwortung zuweise (DGfE 2017). Verharmlosung und Schuldzuweisungen, mit denen Sexualstraftaten relativiert und betroffene Menschen beschämt werden, gehören zu Geschichte und Gegenwart sexualisierter Gewalt. Insofern zielt der Vorstand in seiner Stellungnahme auf einen zentralen Aspekt, nämlich auf die Integrität von Betroffenen (Sanyal 2016). Die Kulturwissenschaftlerin Mithu Sanyal (2016) arbeitet in ihrer Studie über Vergewaltigung heraus, dass gesellschaftlich dominante Bilder von Betroffenen Sexualstraftaten und Grenzverletzungen bis heute bagatellisieren helfen. Sie argumentiert in Anlehnung an Keilson, dass erstens erkannt und anerkannt werden müsse, wie unterschiedlich und vielfältig Gefühle nach einer sexualisierten Gewalterfahrung sein können, zweitens wie oft Betroffene auf ihre Gewalterfahrung reduziert und Schuld auf die Seite der Betroffenen verlagert würden sowie drittens der gesellschaftliche Umgang mit Betroffenen Anerkennung von Unrecht und Leid erschwere. Wenn der DGfE-Vorstand also argumentiert, dass die „Unterstützung der Opfer im Zweifelsfall höher zu gewichten ist als die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen“ (DGfE 2017), übernimmt er als Vertretung der Erziehungswissenschaft Verantwortung im Sinne einer Entlarvung und Zurückweisung von täterinnen- und täterfreundlichen Deutungsmustern. Damit wurde in der Begründung die Kritik vorweggenommen, dass der Preis für wissenschaftliche Leistungen verliehen worden sei und dessen Aberkennung keinen anderen Maßstab anlegen dürfe. Hier bleibt ein Spannungsverhältnis, das im Interesse der Aufarbeitung weiterer Argumentation vonseiten des Vorstandes bedarf. Zu fragen ist zudem, ob dieser Schritt dazu geeignet ist, die Aufarbeitung innerhalb der Erziehungswissenschaft weiter voranzutreiben. Konkret sollten alle Verantwortlichen dazu beitragen, bei der Aberkennung des Preises nicht stehen zu bleiben, sondern Verantwortungsbereiche in der Erziehungswissenschaft für einen problematischen Umgang mit Betroffenen, für eine fehlende Sensibilität hinsichtlich der Tragweite oder für die Gewalt banalisierenden Diskurse aufzudecken. So kann die Aberkennung zu einer im Goethe’schen Sinne „unerhörten Begebenheit“ und einem starken Zeichen im gesellschaftlichen Umgang mit dem Unrecht durch sexualisierte Gewalt werden.

Die Argumentation des Vorstandes, es gehe um die Belange von Betroffenen, lässt sich aus unserer Sicht in Anlehnung an Aleida Assmann (2014) als Beitrag zur Aufarbeitung lesen. In ihrer erinnerungskulturellen Rahmung liegt eine weiterführende Perspektive. Assmann diagnostiziert in ihren Arbeiten zu

gesellschaftlicher Aufarbeitung und Erinnerung eine ethische Wende. Diese trage dazu bei, den lange Zeit Ohnmächtigen im Rahmen einer Politik der Menschenrechte Macht zu verleihen und ihre Stimmen zu hören. Stärker als in der Vergangenheit zeige sich gegenwärtig eine Anerkennung von Betroffenen und Empathie für Unrecht. Geschichten von Betroffenen zuzuhören, trage mit dazu bei, das beharrliche Vergessen zum Schutz von Täterinnen, Tätern und ihren Netzwerken zu unterwandern. Davon ausgehend könnte der weiterführende Beitrag der Erziehungswissenschaft darin liegen, Betroffenen zuzuhören und nach Wegen der Anerkennung von Unrecht und Leid zu suchen. Spätestens seit 2010 hätte es dazu Anlass und Gelegenheit gegeben.

Modi der Thematisierung sexualisierter Gewalt seit 2010

Im Rahmen der noch laufenden Studie untersuchen wir Modi der Thematisierung sexualisierter Gewalt im Zuge der medialen Berichterstattung seit 2010. Hierzu wurde eine Analyse ausgewählter Artikel, die zwischen 2010 und 2015 veröffentlicht wurden, vorgenommen. Der Textkorpus beinhaltet publizistische und wissenschaftliche Veröffentlichungen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Wir sind der Frage nachgegangen, welche Themen in den Diskussionsbeiträgen aus den Reihen der Erziehungswissenschaft verhandelt wurden. Dabei ging es auch um die kritische Anfrage, ob die Anstöße primär von außen kamen, also zum Beispiel durch den Druck der Medien, und ob es Hinweise gibt, dass Fachgesellschaft, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus einer primär intrinsischen Motivation heraus auf Aufarbeitung zielten. Damit geht es um die Rekonstruktion, ob und wie ab 2010 auch selbstkritisch über Strukturen, Wissensformationen und Haltungen in der Erziehungswissenschaft reflektiert wurde, die möglicherweise mit zum Ausblenden von Taten und der Schutzlosigkeit von betroffenen Kindern und Jugendlichen beigetragen haben.

„2010“ ist für den Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Deutschland zur Chiffre gesellschaftlicher Aufmerksamkeit geworden. Das Wissen über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen und der Familie war aber lange vor 2010 „in der Welt“. Allen wurde durch einzelne Betroffene und durch Betroffenenvertretungen wie etwa dem „Eckigen Tisch“ (Canisius-Kolleg), „Glasbrechen“ (Odenwaldschule) oder dem Verein „Gegen Missbrauch e.V.“ deutlich vor Augen geführt, dass Verantwortliche in Institutionen schon vor 2010 hätten aktiv werden können und müssen.

Die mediale Berichterstattung, politische Initiativen wie der Runde Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch“ (BMJV/BMFSFJ/BMBF 2013) und die Schaffung einer Anlaufstelle als „Unabhängige Beauftragte sexuellen Kindesmissbrauchs“, erstmals vertreten durch die ehemalige Bundesfamilienministerin Dr. Christine Bergmann, sind auch an der Erziehungswissenschaft

nicht vorbeigegangen. Ein erster Anknüpfungspunkt für unsere Analyse waren die Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 2010 und 2011. Die DGfE macht in diesen zunächst deutlich, dass Praktiken der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche nicht mit erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Theorien legitimierbar sind und dem entwickelten professionellen Selbstverständnis widersprechen. Zudem formuliert die DGfE auch ihr Eingeständnis, Hinweise auf „pädosexuelle Gewaltanwendungen von Pädagogen nicht mit der notwendigen Aufmerksamkeit registriert" zu haben (DGfE 2011). Diese selbstkritische Sicht leitet allerdings nicht zu Überlegungen über, wie Schweigen und Wegsehen in einer an sich kritischen Wissenschaft möglich waren und wie das Hinsehen künftig sichergestellt werden soll. Das heißt, die Fachgesellschaft positionierte sich 2010 und 2011, grenzte sich von Legitimierungsstrategien ab und zeigte auf, Teil des mit sexualisierter Gewalt einhergehenden Schweigens und Wegsehens gewesen zu sein.

Wir haben im Rahmen der Untersuchung thematische Schwerpunkte und zeitliche Konjunkturen identifiziert. Ein durchgängiger Themenschwerpunkt, auf den hier angesichts der Aberkennung des Trapp-Preises eingegangen werden soll, ist die Kontroverse über die Anfälligkeit der Reformpädagogik.[3] Im Kern ging es dabei um die Frage von Schuld und Verantwortung der Reformpädagogik. Während eine Thematisierungslinie die Bekräftigung der historischen Bedeutung reformpädagogischer Ansätze für die Weiterentwicklung von Profession und Disziplin seit dem zwanzigsten Jahrhundert stark machte, forderte eine zweite die radikale Infragestellung der Reformpädagogik mit ihrem Anspruch, an den Rechten und Interessen von Heranwachsenden orientiert zu sein. Ohne auf das Für und Wider der jeweiligen Argumentationslinien und die einzelnen Akteure hier eingehen zu können, soll ein bestimmter Effekt problematisiert werden. Die Konzentration auf die (homogene) Reformpädagogik hat zu einer Verengung der Auseinandersetzung mit beigetragen. Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen der Kirche, in Kindertagesstätten oder in der Familie, das Versagen von Jugendämtern oder das Wegsehen von Lehrkräften an Regelschulen waren wenig im Blickfeld. Ebenso wenig wurde in den Jahren zuvor die Aufarbeitung von Gewalt in der Heimerziehung der 1950er und 1960er Jahre ausführlich rezipiert (Kappeler 2011). Besonders gewichtig ist jedoch, dass auf die kritische Diskussion der Reformpädagogik keine Auseinandersetzung mit Strukturen auch in der Erziehungswissenschaft selbst, mit ihrer „Kultur" des Wegsehens erfolgte. Dies lässt sich als Form einer Verschiebung lesen, eine im Umgang mit sexualisierter Gewalt häufige Reaktion: Solange einzelne Konzepte, einzelne Personen oder herausragende Einrichtungen verantwortlich gemacht werden (können), lassen sich systematische

3 Dies wird vor allem an der Odenwaldschule behandelt. Die Heterogenität der Reformpädagogik wird kaum berücksichtigt.

Selbstkritik und damit auch erziehungswissenschaftliche Positionierungen umgehen. Die Thematisierung von sexualisierter Gewalt findet oft in genau diesem Modus der Externalisierung statt.

Hinzu kommt eine auffällige Spannung: Trotz der Thematisierung der „dunklen Seiten der Reformpädagogik" setzen sich nur wenige Protagonisten der Disziplin wissenschaftlich und öffentlich mit Hartmut von Hentig und seiner Rolle kritisch auseinander (Brumlik 2010; Oelkers 2016). Auch vor diesem Hintergrund sind seine Publikation und die Aberkennung des Trapp-Preises zu sehen. In der Stellungnahme beschreibt der DGfE-Vorstand (2017), dass die Debatte (über sexuelle Gewaltverhältnisse) keineswegs als abgeschlossen gelten könne. Sie sei „neu angefacht" worden durch von Hentigs Veröffentlichung. Gleichwohl muss sich die Erziehungswissenschaft selbstkritisch fragen, ob sie nach 2010 Teil des Resonanzbodens war, auf dem von Hentigs Publikation und die Internetauftritte des Verlages 2016 wirksam werden konnten.

So wichtig die Aufarbeitung des komplexen Gewaltkontextes „Odenwaldschule" auch im Lichte der Kritik an reformpädagogischen Zuschreibungen war und ist (Brachmann 2015), die disziplinäre Auseinandersetzung muss über diesen Schwerpunkt hinausgehen und zu grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Analysen von Gewaltverhältnissen in Vergangenheit und Gegenwart führen (Hafeneger 2011, 2013; Kessl/Lorenz 2016). Wichtig scheint uns dabei, Machtverhältnisse und Gewalt in pädagogischen Kontexten und in Familien vergleichend in den Blick zu nehmen. So wird bisher eine vergleichende Perspektive auf die Anfälligkeit reformpädagogischer Konzepte mit historischen und gegenwärtigen Familienbildern marginal behandelt. Dabei zeigt die vorliegende Forschung aufschlussreiche Verbindungslinien auf. Zudem ist die Mehrfachbetroffenheit augenfällig: Manche Kinder, die bereits in der Familie sexualisierte und/oder andere Formen der Gewalt erfahren haben, sind im Anschluss daran in einer Heimeinrichtung oder in der Odenwaldschule von sexualisierter Gewalt betroffen gewesen. Schließlich sind die transgenerationalen Dimensionen der Folgen von sexualisierter Gewalt für Erziehung und die dadurch entstehenden Belastungen für Familien in der Erziehungswissenschaft noch kaum berücksichtigt worden (Noll 2013). All diese noch wenig bearbeiteten Themenfelder zeigen, wie notwendig es ist, sexualisierte Gewalt, Erziehung und Erziehungsverhältnisse systematischer als bisher zu betrachten und auch die Disziplin selbst in den Blick zu nehmen.

Sabine Andresen, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Sozialpädagogik und Familienforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Mitglied im Scientific Board des IDeA Zentrums Frankfurt und Vorsitzende der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.

Marie Demant arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Projekt „Unabhängige Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs und Verantwortung der Erziehungswissenschaft. Erziehungstheoretische Analyse von Anhörungen erlittenen Unrechts in Kindheit und Jugend und Sensibilisierung zivilgesellschaftlicher und pädagogischer Handlungsfelder“.

Literatur

Andresen, Sabine/König, Julia/Künstler, Sophie (2016): Anhörungen von Zeitzeug_innen und ihre Bedeutung für die Aufarbeitung sexueller Gewalt. Erziehungs- und kindheitstheoretische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 5, S. 624-637.

Assmann, Aleida (2014): Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: Beck.

Baader, Meike Sophia (2016): History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Mahs, C./Rendtorff, B./Rieske, T. V. (Hrsg.): Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung (= Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13-36.

Brachmann, Jens (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Stuttgart: Klinkhardt.

Brumlik, Micha (2010): Von Athen in den Odenwald. Die Verklärung des antiken Athen und die Überhöhung des deutschen Wandervogels: Ein Essay über den platonischen Weg der deutschen Reformpädagogik. In: Taz.de vom 15. März 2010. http://www.taz.de/!5145942/ [Zugriff: 5. Dezember 2016].

Bundesministerium der Justiz/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Abschlussbericht. Runder Tisch. Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich. https://www.bmfsfj.de/blob/93204/2a2c26eb1dd477abc63a6025bb1b24b9/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-data.pdf [Zugriff 10. Januar 2017].

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen. http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/DgfE-Stellungnahme.pdf [Zugriff: 5. Dezember 2016].

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_04_Sexualisierte_Gewalt_p%C3%A4d_Instit.pdf [Zugriff: 5. Dezember 2016].

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017): Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.03_Sexuelle_Gewalt_in_paedagogischen_Kontexten.pdf [Zugriff 14. April 2017].

Gründer, Mechthild/Stemmer-Lück, Magdalena (2013): Sexueller Missbrauch in Familie und Institutionen. Psychodynamik, Intervention und Prävention. Stuttgart: Kohlhammer.

Hafeneger, Benno (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hafeneger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hagemann-White, Carol (2016): Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: Helfferich, C./Kavemann, B./Kindler, H. (Hrsg.): Forschungsmanual Gewalt Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-31.

Hentig, Hartmut von (2016): Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015. Berlin: WAmiKi.

Institut für Demokratieforschung/Georg-August-Universität Göttingen (2016): Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen & pädophilen Emanzipation“. Abschlussbericht. http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2016/12/Projektbericht_Kentler_Adressenliste_Online_G%C3%B6ttinger-Demokratieforschung2016-11.pdf [Zugriff: 10. Januar 2017].

Kappeler, Manfred (2011): Anvertraut und ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Berlin.

Kavemann, Barbara/Lohstöter, Ingrid (1984): Väter als Täter: sexuelle Gewalt gegen Mädchen. „Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe“. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Keilson, Hans (2001): Sequentielle Traumatisierung. Deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kessl, Fabian/Lorenz, Friederike (2016): Gewaltförmige Konstellationen in den stationären Hilfen – Eine Fallstudie (= Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe, Heft 16). Hannover: EREV.

Noll, Milena (2013): Sexualisierte Gewalt und Erziehung: Auswirkungen familialer Erfahrungen auf die Mutter-Kind-Beziehungen. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere" des Gerold Becker. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rode, Tanja (2009): Dissoziation und Geschlecht – eine Überlebensstrategie nach sexuellen Gewalterfahrungen im Geschlechterkontext. In: Rode, T./ Wildwasser Marburg e.V. (Hrsg.): Bube, Dame, König – DIS. Eine Überlebensstrategie nach sexuellen Gewalterfahrungen im Geschlechterkontext. Köln: Verlag Mebes & Noack, S. 18-24.

Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellengeschichte zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein.

Sanyal, Mithu M. (2016): Vergewaltigung. Aspekte eines Verbrechens. Hamburg: Nautilus.

Sprechen über sexuelle Gewalt in pädagogischen Settings

Manfred Kappeler

Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen kann nicht allein aus einer Täterinnen- bzw. Täter-Opfer-Konstellation heraus erklärt werden. Sie entsteht und geschieht in der Binnenstruktur stationärer und ambulanter pädagogischer Settings (Heim, Internat, Kindertagesstätte, Jugendgruppe, Sportverein etc.).

Zur Binnenstruktur einer pädagogischen Einrichtung gehört auch die Sprache, in der die in der Einrichtung sich begegnenden Menschen, die erziehenden, pflegenden und versorgenden Erwachsene und die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen miteinander und untereinander über das Leben in ihr reden. Zu diesem Leben gehört die Sexualität. Für die Sprache, mit der sie im Binnenraum kommuniziert und nach außen in den gesellschaftlich geführten Diskurs eingebracht wird, gibt es eine Verantwortung des Trägers, der Leitung und der Mitarbeitenden, die ich in dem Begriff „institutionelle Verantwortung" zusammenfasse.

Zum Sprechen über Sexualität gehört auch die Thematisierung sexueller Gewalt. Das Sprechen darüber fällt erziehenden Erwachsenen untereinander und im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen noch schwerer, als das Sprechen über Sexualität generell. Die Kommunikation über Sexualität gibt Aufschluss darüber, wie in einer pädagogischen Einrichtung mit diesem komplexen Thema umgegangen wird. Sprache und Sprechen, Schweigen und Verschweigen, Hören und Zuhören bilden einen Zusammenhang, zu dem auch die Körpersprache sowie das Sehen, Hinschauen und Wegsehen gehören. Alle diese Handlungen gehören zur Kommunikation, die immer mehr ist als das wechselseitige Sprechen und Zuhören.[1]

In diesem Beitrag geht es aber hauptsächlich um die Sprache/das Sprechen. Es gibt keinen Aspekt der Sexualität, von der Artikulation des Sexuellen bis hin zur Befähigung von Kindern und Jugendlichen „erlebtem Unrecht einen Namen geben zu können" (Wolff 2015, S. 681), der nicht sprachlich vermittelt ist. Das gilt selbst noch für das bezogen auf Sexualität sehr häufige Schweigen und Verschweigen, denn auch das stumme Denken, unsere nicht ausgesprochenen Gedanken und Phantasien bedürfen der sprachlichen Form. Sie sind ein „stummes" Selbstgespräch.

In den folgenden Überlegungen wird es zunächst um das öffentliche Sprechen über sexuelle Gewalt gehen, den sogenannten Diskurs, und dann um die

1 Vgl. dazu ausführlicher: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 143, 2017: Sprache und Sprechen in der Sozialen Arbeit.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.07

Schwierigkeiten professioneller Erzieherinnen und Erziehern, in pädagogischen Einrichtungen mit den dort lebenden Kindern und Jugendlichen über Sexualität zu sprechen.

Das öffentliche Sprechen über sexuelle Gewalt

Die Professionellen auf allen Ebenen, von den Erzieherinnen und Erziehern in den Gruppen über die Leitungen der Einrichtungen bis hin zu den Verantwortlichen von Trägern und Dachorganisationen, sind mehr oder weniger am öffentlichen Diskurs über sexuelle Gewalt beteiligt. Für die Medien, die Politik, die Öffentlichkeit überhaupt sind sie sogenannte primäre Definierer: Die „die es ja wissen müssen", weil sie doch die Expertinnen und Experten der Erziehungspraxis sind und den Alltag in den Einrichtungen genau kennen. Der öffentliche Diskurs über sexuelle Gewalt wirkt also nicht nur auf die Sichtweisen und die Sprache in den Einrichtungen/Settings zurück, er wird aus ihnen auch gespeist.

Für alle, am öffentlichen Sprechen über Sexualität und sexuelle Gewalt Beteiligte gilt, diese Beteiligung bewusst, unter Beachtung diskursethischer Anforderungen zu gestalten. Im Unterschied zur individuellen Ethik zielt die Diskursethik auf in einem intersubjektiven Prozess gefundene Problemlösungen ab (zum Beispiel der Verbesserung des Schutzes von Kindern/Jugendlichen vor sexueller Gewalt); Lösungen, die über den „Einzelfall" hinausgehen. Ein Diskurs kann nur gelingen, wenn die an ihm mit Rede und Schrift Beteiligten wahrhaftig und verlässlich sind: Wort, Absicht und Handeln sollen übereinstimmen. Bei den in einen Diskurs eingebrachten Bezeichnungen und Beschreibungen einer Sache, eines Verhältnisses, eines Geschehens geht es nicht nur um die Semantik, sondern um die Antworten auf eine verstandene Situation, die den von ihr Betroffenen gerecht werden. Wenn ich am Diskurs teilnehme, bin ich mitverantwortlich für die diskursive Öffnung von Realisierungschancen für soziale und pädagogische Verbesserungen, in unserem Fall der Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern/Jugendlichen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Böhler/Gronke 2011).

Im öffentlichen Diskurs, aber auch im „privaten" Sprechen hat der Begriff sexueller Missbrauch, eine große Bedeutung. Mit ihm wird die Kindern und Jugendlichen von Erwachsenen zugefügte sexuelle Gewalt bezeichnet und beschrieben. Wer „Missbrauch" sagt, setzt sprachlogisch „Gebrauch" voraus, ohne ihn explizit zu thematisieren. Dieses Nicht-Erkennen der in der Rede vom „Missbrauch" verborgen mitschwingenden Möglichkeit des „Gebrauchs" kann ganz unterschiedliche Motive haben. Der Terminus „Alkoholmissbrauch" beschreibt einen problematischen, weil sozial- und gesundheitsschädlichen Alkoholkonsum. In unserer Gesellschaft dominiert aber die Auffassung, dass es einen kulturell und sozial integrierten und individuell verant-

wortungsbewussten Gebrauch dieser Droge gibt, ja, dass ihr Gebrauch ihren Missbrauch bei Weitem überwiegt und es keinen Grund gibt, den Alkoholkonsum gesetzlich zu verbieten. Beim Begriff „sexueller Kindesmissbrauch" verhält es sich genau umgekehrt: Einen „sexuellen Gebrauch" von Kindern durch Erwachsene, der sprachlogisch als Möglichkeit in ihm enthalten ist, darf es, in welcher Form auch immer, nicht geben. Bei sexuellen Handlungen Erwachsener an/mit Kindern handelt es sich immer um die Ausübung von psychischer und physischer Gewalt zur Erlangung sexueller Befriedigung des Erwachsenen, legiert mit der Befriedigung von Machtstreben, mithin um sexuelle Gewalt. Sie ist nach dem StGB eine schwere Straftat gegen die sexuelle Selbstbestimmung.

Es liegt nicht in unserem Belieben, Semantik und Grammatik der von uns benutzten/gewählten Worte zu verändern. Sie haben ihre gegenwärtigen komplexen Bedeutungen in einem langen historischen Prozess bekommen, die wir nicht durch einen definitorischen Willkürakt einfach aushebeln können. Wer also „Missbrauch" sagt, setzt unweigerlich „Gebrauch" voraus, auch wenn das ihrer bzw. seiner Intention widerspricht und ihr bzw. ihm das im Moment des Sprechaktes nicht bewusst ist. So sehr hat sich dieser „Sprachgebrauch" in der Mediensprache und der von ihr stark beeinflussten, aber auch ihr vorausgehenden Alltagssprache festgesetzt, dass sie sogar in den Fachsprachen von diversen, am Diskurs über sexuelle Gewalt beteiligten Professionen wie selbstverständlich benutzt wird. Da ist von „Missbrauchsgeschehen", von „Übergriffen", „sich vergreifen", „sich vergehen" die Rede, manchmal sogar von „Ausrutschern". Oft wird das sexuelle Gewalthandeln durch Formulierungen wie „das so etwas in unseren Einrichtungen geschehen konnte" oder einfach nur „das" und „so etwas" ganz zum Verschwinden gebracht. Dieses Sprechen verwendet ein Vokabular der Beschwichtigung, Verharmlosung und Neutralisierung. Es ist ein euphemistisches Vokabular, mit dem Sätze gebildet werden, die man in Verbindung mit den Kontexten, in denen sie gesprochen werden, als „Missbrauchsjargon" bezeichnen kann. Es handelt sich um eine das Schreckliche relativierende, es tendenziell entwirklichende Sprache, die es in Einem zwar auf verstellende und verkürzende Weise „sagbar" macht, es aber gleichzeitig verdeckt. Sie bildet die Vorstufe zum Ver-Schweigen.

Kritikerinnen und Kritikern dieses Sprechens über sexuelle Gewalt wird entgegengehalten, es sei doch einerlei, wie dieses schreckliche Handeln genannt werde. Jeder wisse doch, was damit gemeint sei. Wichtig sei doch nur, dass jetzt endlich überhaupt darüber öffentlich gesprochen werde und nun auch die Opfer über ihre Erfahrungen sprechen könnten und gehört würden. Die so argumentieren, sehen nicht, dass der im „Missbrauchsjargon" geführte öffentliche Diskurs die Möglichkeiten der Opfer, über ihre Gewalterfahrungen öffentlich und privat sprechen zu können, präformiert und begrenzt. Die Art und Weise, wie in der Öffentlichkeit über die Kindern/Jugendlichen angetane sexu-

elle Gewalt geredet und wie in pädagogischen Settings über sie gesprochen wird (es gibt einen Unterschied zwischen Reden und Sprechen), ist nicht neutral und beliebig. Es gibt Gründe dafür, wie jeweils über sexuelle Gewalt gesprochen wird. Gründe, die eine (selbst)reflexive und (selbst)kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik/Sozialpädagogik aufklären muss.

Segmentierungen des Sprechens, die Ausblendung wichtiger Aspekte, ermöglichen die beschwichtigende Sortierbarkeit eines für das persönliche und berufliche Selbstverständnis (bezogen auf Sexualität gibt es da starke Korrespondenzen) bedrohlichen Themas. Die bei allen „Aufarbeitungen" von im öffentlichen Bewusstsein lange Verdrängtem und Verschwiegenem zu beobachtende Tendenz, das Bedrohliche und Entsetzliche an ihm sprachlich zu verharmlosen, ist immer dann besonders ausgeprägt, wenn die ans Licht gebrachten Tatsachen geeignet sind, das von einer beteiligten Profession tradierte und gepflegte Selbstbewusstsein zu erschüttern (Soziale Arbeit als „helfender Beruf", Erziehung „vom Kinde aus"), oder wenn es um bedeutende gesellschaftliche Organisationen wie die Kirchen und andere Träger der Sozialen Arbeit bzw. Institutionen der Erziehung geht, die „Corporate Identity" nachhaltig zu beschädigen, sie in der Öffentlichkeit zu diskreditieren. Der sprachliche Umgang mit der nach langem Verschweigen und Vertuschen offengelegten sexuellen Gewalt in pädagogischen Einrichtungen ist für diese Strategie ein beeindruckendes Beispiel. Zur Abwehr der von der sexuellen Gewalt an Kindern/Jugendlichen – konkret von ihren Praktiken und ihren Folgen für die Opfer – ausgehenden In-Frage-Stellungen von Professionen und Institutionen werden schadensbegrenzende bzw. -abwendende Sprachregelungen gefunden und benutzt. Sie zeugen nicht selten von Gleichgültigkeit oder gar Ignoranz gegenüber dem Leiden und Weiterleiden der Opfer und können bei ihnen zu (erneuter) Sprachlosigkeit und zu Re-Traumatisierungen führen.

Zum öffentlichen Diskurs über sexuelle Gewalt gehören auch die ritualisierten und formelhaften Äußerungen des „Bedauerns" und der „Entschuldigung" von Verantwortlichen in Kirchen, Verbänden und Einrichtungen: „Sollte auch in unseren Einrichtungen Kindern und Jugendlichen Leid zugefügt worden sein, so bedauern wir das zutiefst ...". Betroffene verstehen dieses „Reden" als Verweigerung der von ihnen erwarteten vorbehaltlosen Anerkennung der ihnen angetanen Gewalt und ihrer Folgen. Dieses Reden im Konjunktiv („sollte", „hätte", „könnte") hat einen Subtext der Verdächtigung, mit dem die von Opfern berichteten Gewalterfahrungen unterschwellig bezweifelt werden (vgl. dazu Kappeler 2015). Er resultiert aus einem reflexartigen Vorbehalt gegenüber den Menschen, die sich dazu durchgerungen haben, über die ihnen zugefügte sexuelle Gewalt öffentlich zu sprechen. Solche Redewendungen bzw. Sprachregelungen entwirklichen die erfahrene sexuelle Gewalt, weil sie nicht ihren Namen bekommt. Mit dem unspezifischen Begriff „Leid", der jegliche Art menschlichen Leidens umfasst, wird das kon-

krete Handeln, die Kindern von Erwachsenen zugefügte sexuelle Gewalt, neutralisiert und verdeckt.

Mit ihren formelhaften Äußerungen des „Bedauerns" und „Entschuldigens" bestreiten und verdecken die Sprechenden (zum Beispiel sogenannte Missbrauchsbeauftragte der Kirchen) auch die Mit-Schuld der Institutionen. Diese Mitschuld liegt in der institutionellen Verantwortung für strukturelle Bedingungen einer Einrichtung/eines Settings, die sexuelle Gewalt ermöglichen, teilweise sogar fördern: die Auswahl, Qualifizierung und Weiterbildung des Personals, die Binnenorganisation der Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen, fehlende Transparenz und Abschottungstendenzen gegenüber dem sozialen Umfeld und behördlichen Kontrollinstanzen, fehlende Beschwerdemöglichkeiten, Tabuisierung von Sexualität, hierarchische Leitungsstrukturen etc. (vgl. Kappeler 2011; Böllert/Wazlawik 2014). In den von den Sprechenden der Institutionen vorgetragenen Formeln des „Bedauerns" und „Entschuldigens" wird die von den Opfern erwartete institutionelle Verantwortung nicht übernommen.

An den Runden Tischen „Heimerziehung" und „Sexueller Kindesmissbrauch" war die neutralisierende und entwirklichende Sprache der Politikerinnen und Politiker sowie Jugendhilfefunktionärinnen und Jugendhilfefunktionären für die in diesen Gremien beteiligten Opfer von sexueller Gewalt in Heimen und Internatsschulen eines der größten Probleme.

Es gibt drei Ebenen der Verantwortung für sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen/Settings, die jede eine eigene, spezifische Verantwortung haben, die nicht gegen die der anderen aufgerechnet werden kann:

- die Verantwortung von in pädagogischen Einrichtungen/Settings arbeitenden oder sich um eine Anstellung in ihnen bewerbenden Männern und Frauen, deren sexuelles Begehren sich auf Kinder/Jugendliche richtet;
- die Verantwortung von Trägern und Einrichtungen für Strukturen, in denen sexuelle Gewalt entsteht und geschieht;
- die Verantwortung von Genehmigungs- und Aufsichtsbehörden, die für die Heimaufsicht und die Schulaufsicht gesetzlich zuständig sind (vgl. Kappeler 2014a, S. 15ff.).

Freilich ist der Missbrauchsjargon sehr oft auch „nur" ein Ausdruck sprachlicher Hilflosigkeit bzw. der Unfähigkeit, sich von den herrschenden Sprachkonventionen zu befreien. Wie auch immer: Es handelt sich um eingefahrene Diskurse, die den Blick auf die Gewalt und ihre Opfer verstellen, ganz gleich, ob mit Kalkül betrieben oder aus Unwissen bzw. Hilflosigkeit im sprachlichen Mainstream mitredend.

Das Sprechen über Sexualität und sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen und Settings

Christiane Thompson schreibt in ihrem Beitrag „Die Gewalt der Sprachlosigkeit“:

„Dieses Sprechen folgt einem langen Schweigen – von Tätern, Betroffenen und anderen Beteiligten. Und das Schweigen ist nicht allein in einem Zusammenhang mit der Verdeckung schwerwiegender Straftaten zu sehen. Vielmehr verweist das Schweigen besonders auch auf die Form der sexuellen Gewalt, als eine im Nahbereich sich vollziehende tabuisierte Gewalt, die sich nicht im Physischen erschöpft, sowie – obwohl kaum thematisiert – als eine auf gesellschaftliche Machtverhältnisse bezogene Gewalt, welche eine frühere Auseinandersetzung mit dem Thema erschwert oder sogar verhindert hat.“ (Thompson 2012, S. 118)

Ein Grund für die Sprachlosigkeit vieler Opfer, auf den Thompson hinweist, kann die Erfahrung sein, dass es ihnen mit ihrer Sprache nicht gelingt, Erwachsenen, denen sie sich mitteilen wollen, die Bedeutung der ihnen zugefügten sexuellen Gewalt nachvollziehbar zu machen. In dem Satz einer Frau, die viele Jahre ihrer Kindheit und Jugend in Heimen leben musste, kommt diese Erfahrung zum Ausdruck: „Ich konnte nicht länger schweigen – aber wer wird mir glauben?“ (Kappeler 2014b; siehe auch Schünemann-Kroner 2014). Sie hatte auf der Veranstaltung des Jugendhilfeträgers, in dessen Heim sie Jahre ihrer Kindheit verbrachte, über die von ihr im Heimalltag erlebte Gewalt und die anhaltende traumatisierende Wirkung dieser Erfahrungen berichtet und war verzweifelt, als sie an den Reaktionen der ihr zuhörenden Professionellen merken musste, dass sie heute als Erwachsene ebenso wenig verstanden wurde wie damals als Kind und Jugendliche. Es „wird nicht berücksichtigt, „wie stark sexuelle Gewaltverhältnisse auf Alltagsräume des Sprechens und Handelns zurückgreifen können“, schreibt Thompson (2012, S. 119). Das Sprechen und die Sprachlosigkeit seien an der Konstitution des Gewaltverhältnisses mittelbar und unmittelbar beteiligt. „Es ist die Sprachlosigkeit der Betroffenen, welche sexuellen Gewaltverhältnissen Dauer verleiht und eine Lösung der Betroffenen aus diesen erschwert“ (ebd.). Die Erfahrung eines Kindes, die ihm zugefügte sexuelle Gewalt mit seinen sprachlichen und mimisch-gestischen Möglichkeiten Erwachsenen seines Bezugsfeldes mitteilen zu wollen, von diesen aber nicht verstanden oder nicht angehört zu werden, führt zu Verstummen, zu Sprachlosigkeit.

Über persönliche Erfahrungen sexueller Gewalt zu sprechen, ist für die meisten Betroffenen sehr schwer, selbst dann, wenn förderliche Bedingungen für dieses Sprechen wie Wertschätzung, Anerkennung, Diskretion, Verlässlichkeit gegeben sind. Immer muss eine schwere Verletzung der eigenen Integrität offengelegt werden, die die Gefahr einer Reaktivierung dieser Verletzung in sich birgt. Das ist ein weiterer Grund, warum es so wichtig ist, wie der Sprachraum beschaffen bzw. gestaltet ist, in dem die Gewalterfahrung ar-

tikuliert werden kann, und welche Sprache dafür zur Verfügung steht. Dass für Kinder und Jugendliche Sprachraum und Artikulationsmöglichkeiten eine noch größere Bedeutung haben als für Erwachsene, muss, glaube ich, hier nicht weiter begründet werden. Christiane Thompson hat bezogen auf die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, die ihnen angetane sexuelle Gewalt artikulieren zu können, den emphatischen Begriff vom „Raum des Sagbaren" geprägt (ebd., S. 124). Dieser Raum wird eingeengt und kann ganz verstellt werden, wenn im Heim, in der Kindertagesstätte, in anderen organisierten pädagogischen Settings Träger und Leitung von den Mitarbeitenden eine starke (kritiklose) Identifikation mit der Einrichtung verlangen. Daraus kann eine atmosphärische Geschlossenheit resultieren, deren Verletzung durch Einzelne moralisch und statusmäßig sanktioniert wird. Das betrifft die Kinder und Jugendlichen dann genauso wie die Mitarbeitenden, ja sogar Personen ihres sozialen Bezugssystems außerhalb der Einrichtung. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich daran zu erinnern, das Sprechen-Können und Gehört-Werden ganz allgemein entscheidend davon abhängen, welchen Anteil ein Mensch am gesellschaftlichen Leben hat. Für die Gestaltung des Lebens von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen hat diese Erkenntnis eine besondere Bedeutung.

Unterdrückung und Diskriminierung der Sexualtät von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen

Über eine Variante sexueller Gewalt, die Unterdrückung und Diskriminierung der Sexualität von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen, soll hier abschließend noch geschrieben werden. Sie wird im gegenwärtigen Diskurs kaum thematisiert. Im Gegenteil: Seit den Aufdeckungen in katholischen Internatsschulen und der reformpädagogischen Odenwaldschule im Frühjahr 2010 ist es zu einem von konservativen Organisationen und Initiativen besorgniserregenden sexualmoralischen und sexualpädagogischen Rollback mit einem großen Medienecho gekommen, womit ein offener und wertschätzender Umgang mit Sexualität in pädagogischen Bezügen noch zusätzlich erschwert wird. Die Ausdrucksformen der Sexualität von Kindern und Jugendlichen werden in der institutionellen Erziehung oft genug verdrängt oder gar bewusst tabuisiert. Nicht selten werden ihre sexuellen Bedürfnisse, wenn sie von den Erziehenden nicht mehr ignoriert werden können, diskriminiert und sogar bekämpft. Diese Haltung und Praxis missachtet das sexuelle Selbstbestimmungsrecht, das Teil der Menschenwürde ist. Die Freiheit der sexuellen Selbstbestimmung gilt auch für Kinder und Jugendliche, die, wie Erwachsene, Träger von Menschen- und Grundrechten sind. Die UN-Kinderrechtskonvention spricht Minderjährigen ein besonderes Schutzrecht zu, weil ihre Rechte weltweit von Erwachsenen allzu oft missachtet und

verletzt werden. In der IPPF-Erklärung über sexuelle Rechte heißt es, „dass die Entwicklung rechenschaftspflichtiger Strukturen unerlässlich ist, um die notwendigen Bedingungen für die Inanspruchnahme von Rechten zu schaffen. Solche Strukturen sollten nicht nur individuelle Abhilfe und Entschädigungsmaßnahmen vorsehen, sondern sie müssen sich auch mit den Macht-, Praxis- und Bedeutungsmechanismen, die zu Verletzungen sexueller Rechte führen können, auseinandersetzen und sie hinterfragen“ (IPPF 2009).

Die Ablehnung der sexuellen Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen durch eine sexualfeindliche Erziehung hat gravierende Folgen für die psycho-sexuelle Entwicklung. In Heimen, Internaten, Kinder- und Jugendgruppen wird oftmals eine pädagogische sexuelle Gewalt gegen alle Äußerungsformen des sexuellen Begehrens bzw. Luststrebens von Kindern und Jugendlichen jeder sexuellen Orientierung praktiziert. Das schon bei kleinen Kindern deutliche lustbetonte Interesse an den eigenen Geschlechtsorganen, ihre Neugier am anderen Geschlechtskörper, die Onaniepraktiken, erste heterosexuelle und ganz besonders gleichgeschlechtliche Zärtlichkeitsversuche, die Selbstaufklärung durch erotische Texte und Bilder, das ganze Spektrum der sexuell motivierten Neugier und der ihm zugehörenden Handlungen wird mit einer moralisierenden und diskriminierenden Sprache der Erziehenden entwertet. Die von einer solchen sexualfeindlichen Erziehung betroffenen Kinder und Jugendlichen haben kaum eine Chance, sich eine eigene, nicht diskriminierende, die sexuellen Lust- und Zärtlichkeitsaspekte wertschätzende Sprache für ihr autoerotisches Selbstgespräch und für die Kommunikation mit Gleichaltrigen und Erwachsenen anzueignen. Dazu brauchen Kinder sprachliche „Vorbilder“, die sie im „Sprachraum“ einer sexualfeindlichen Erziehung nicht finden können. Mit dem systematischen Verweis der Sexualität, genauer der Formen des sexuellen Begehrens, in dem sie sich äußert, in den Bereich des Unmoralischen und Ungehörigen, wird von klein auf ein Schuldbewusstsein in den Heranwachsenden ausgebildet, das sich schließlich nicht nur auf Handlungen, sondern auch auf „unkeusche Gedanken“ bezieht, auf die jedem Menschen eigenen sexuellen Phantasien.

Über die hier skizzierte sexualfeindliche Erziehungspraxis, die bis zu regelrechten Verfolgungen und handfesten Strafen reicht (körperliche Züchtigungen und Bloßstellungen wegen Onanierens, minutiöse Kontrollpraktiken, die den Intimbereich der Kinder und Jugendlichen missachten), wurde und wird von fast allen ehemaligen Heimkindern berichtet, die Zeiten ihrer Kindheit und Jugend in kirchlichen und anderen Erziehungseinrichtungen verbringen mussten. Auch in den jüngsten Berichten der Opfer sexueller Gewalt in katholischen Internatsschulen wird auf diese Praxis als Teil der erfahrenen sexuellen Gewalt hingewiesen, ohne sie so zu benennen.

Dass die sexualmoralische Prägung von Erzieherinnen und Erziehern sich auf ihren Umgang mit Kindern und Jugendlichen unmittelbar auswirkt, ist eine bekannte Tatsache. Ganz allgemein gilt, dass Erzieherinnen und Erzieher

mit einer von Schuldgefühlen belasteten Sexualität, die sie immer wieder in Gewissenskonflikte mit dem eigenen sexuellen Begehren bringt, auf die Sexualität der Heranwachsenden, die sie erziehen sollen, mit einer schwierigen Mischung aus Abwehr und Verlangen reagieren. So ist es für sie zum Beispiel schwer, erzieherisch angemessen zu handeln, wenn ein Kind, mehr noch ein Jugendlicher oder eine Jugendliche, sich in sie verliebt oder auch nur in dem Bedürfnis nach ein bisschen Zärtlichkeit ihre körperliche Nähe sucht. Solche Wünsche/Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen sind normal und legitim. Bei Kindern/Jugendlichen, die in Internatsschulen oder Heimen der Jugendhilfe aufwachsen müssen, können sie aufgrund der emotionalen Entbehrungen und Belastungen, die sie aus ihren Herkunftsfamilien oft mitbringen, besonders heftig und fordernd werden. Es gehört zu den wichtigsten Fähigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen, damit so umgehen zu können, dass diese Kinder/Jugendlichen nicht noch weiter belastet werden und eine Chance bekommen (Pubertät als „zweite Chance"), ihre negativen Kindheitserfahrungen neu zu „sortieren" und besser verarbeiten zu können. Von Erzieherinnen sowie Erziehern und auch von Lehrerinnen sowie Lehrern mit einer restriktiven abwehrenden Sexualmoral werden die von Kindern/Jugendlichen an sie gerichteten Bedürfnisse/Wünsche leicht als Versuchung erlebt, die sie brüsk zurückweisen müssen, um sich selbst zu schützen. Tatsächlich kann es sich auch um eine reale „Versuchung" handeln, wenn pubertierende Jugendliche sich in für sie attraktive Erzieherinnen oder Erzieher ernsthaft und schwärmerisch verlieben. In Schulen, Internaten und Heimen, aber auch in der offenen Jugendarbeit kommt das nicht selten vor; vor allem dann, wenn die Jugendlichen in der pädagogischen Einrichtung wenig Gelegenheit und Freiheit haben, altersgemäße Kontakte zu knüpfen und ihre eigene erotische Attraktivität zu testen. Solche erotischen Annäherungsversuche von Heranwachsenden an die sie erziehenden Erwachsenen gehören zu ihrem sexuellen Selbstbestimmungsrecht, dem seine Grenze durch die Erwachsenen gesetzt werden muss, indem sie das sexuelle Begehren des/der Jugendlichen, ohne es zu diskriminieren, unzweideutig zurückweisen.

Es gehört zur Professionalität pädagogischer, psychologischer und medizinischer Fachkräfte, diese Grenze ziehen zu können, ohne das Kind/den Jugendlichen zu kränken, seine Gefühle zu entwerten und es/ihn zu demütigen. Um das zu können, benötigen die Erziehenden eine Sprache, mit der sie dem Mädchen/dem Jungen vermitteln können: „Aus meiner Verantwortung für Dich, für Deine Integrität und Entwicklung, aber auch aus Verantwortung für mich selbst, darf und kann ich Dich nicht lieben in dem Sinne, wie Du Dir das wünschst. Aber Du interessierst mich und ich mag Dich."

Resümee

Die bewusste Anerkennung der Tatsache, dass alle sich in einer pädagogischen Einrichtung begegnenden Menschen auch sexuelle Wesen sind und die Aufgabe haben, eine möglichst befriedigende, andere nicht beeinträchtigende oder gar schädigende sexuelle Praxis zu entwickeln, schließt ein, Sexualität nicht primär unter dem Aspekt von drohenden Gefahren und Gefährdungen zu betrachten, denen präventiv begegnet werden müsse. Eine aufgeklärte Sexualerziehung versteht Sexualität als eine das Leben bereichernde anthropologische Grundtatsache, die es zu entfalten und gegen alle politischen, ideologischen und kommerziellen Funktionalisierungen zu behaupten gilt. Mechthild Wolff schreibt dazu:

„Schutz und Sicherheit sind auch eine wichtige Grundbedingung für die Ausbildung einer sexuellen Identität als Teil der Ich-Identität. Dies impliziert, dass Kinder befähigt sind, den eigenen Körper und die Körper anderer Menschen zu entdecken, eigene sexuelle Bedürfnisse und die anderer Personen wahrzunehmen, einzuordnen und altersadäquat damit umgehen zu können. [...] Dies alles setzt die Ausbildung eigener Schutzbedürfnisse voraus, ein sensibles Körper- und Lustempfinden und eine gegenseitige Bedürfnisartikulation. Damit Kinder und Jugendliche Liebesfähigkeit ausbilden, benötigen sie eine Umgebung, in der sie geschützt darüber reden, sich darüber austauschen und mit anderen kritisch reflektieren können. Werden diese Themen tabuisiert oder wird Kindern kein Entwicklungsschonraum eingeräumt, der frei von Gewalt und Machtmissbrauch ist, können sie auch keine selbstbestimmte sexuelle Identität ausprägen.“ (Wolff 2015, S. 680)

Manfred Kappeler, Prof. Dr., war von 1989 bis 2005 Hochschullehrer für Erziehungswissenschaften/Sozialpädagogik an der Technischen Universität Berlin und ist seit 25 Jahren in der Heimerziehung, offenen Jugendarbeit, Drogenarbeit, Supervision, Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte tätig.

Literatur

Böhler, Dietrich/Gronke, Horst (2011): Stichwort „Diskurs“. In: Kolmer, P./ Wildfeuer, A. G. (Hrsg.): Neues Handbuch philosophische Grundbegriffe. Band 1. Freiburg: Verlag Karl Alber, S. 559.

Böllert, Karin/Wazlawik, Martin (Hrsg.) (2014): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS.

International Planned Parenthood Federation (IPPF) (2009): Sexuelle Gewalt: Eine IPPF-Erklärung. https://www.profamilia.de/fileadmin/publikationen/profamilia/IPPF_Deklaration_Sexuelle_Rechte-dt2.pdf [Zugriff: 3. April 2017].

Kappeler, Manfred (2011): Anvertraut und Ausgeliefert. Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Berlin: Nicolaische Verlagsbuchhandlung.

Kappeler, Manfred (2014a): Anvertraut und Ausgeliefert – Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. In: Böllert, K./Wazlawik, M. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-19.

Kappeler, Manfred (2014b): „Ich konnte nicht länger schweigen – aber wer wird mir glauben?“ Über die Traumatisierungen ehemaliger Heimkinder. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 34, 131, S. 9-20.

Kappeler, Manfred (2015): Betroffenenorganisationen und BetroffenenvertreterInnen im Spannungsfeld der Aushandlung an den Runden Tischen. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention. Weinheim/Basel: Beltz, S. 83-103.

Schünemann-Kroner, Annelen (2014): Heimkinder sollen ihre Vergangenheit vergessen. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 34, 131, S. 33-37.

Thompson, Christiane (2012): Die Gewalt der Sprachlosigkeit. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 118-128.

Wolff, Mechthild (2015): Schutz und Sicherheit als Entwicklungsvoraussetzungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hrsg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention. Weinheim/Basel: Beltz, S. 673-682.

Heilpädagogische Diagnostik

Zur wissenschaftlichen Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen, die an den Folgen von sexualisierter Gewalt litten

Alma Elezovic, Ingrid Lippitz & Ulrike Loch

Einleitung

Der Beitrag beschäftigt sich mit struktureller, epistemischer und sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen, die von der Jugendwohlfahrt[1] in Österreich betreut wurden. Viele dieser Jugendlichen besuchten zugleich eine einrichtungsinterne Schule, in der sich die Gewalt fortsetzte, ebenso wurden viele bereits im Zuge der flächendeckenden Schuleingangsuntersuchungen mit Gewalt konfrontiert.[2] Die vorliegenden Ergebnisse gehen zurück auf Forschungen im österreichischen Bundesland Kärnten. Da die Hauptakteure österreichweit agierten, sind die Ergebnisse des Forschungsprojektes – trotz seines Ausgangspunktes in Kärnten – nicht regional beschränkt.[3]

Angestoßen wurde das Forschungsprojekt „Gewalt an Kärntner Kindern und Jugendlichen in Institutionen" von der Kinder- und Jugendanwaltschaft Kärnten, nachdem die Ergebnisse der Unabhängigen Opferschutzkommission des Landes Kärnten zeigen, dass Kinder und Jugendliche über circa vier Jahrzehnte Opfer von Gewalt in Jugendwohlfahrt, Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie wurden. Die Ergebnisse der Opferschutzkommission zeigen für Kärnten insbesondere Jungen als Opfer von sexualisierter Gewalt, vor allem wenn diese sowohl Patientinnen oder Patienten der Heilpädagogischen Abteilung des Landeskrankenhauses (Kinder- und Jugendpsychiatrie) waren als auch von Institutionen der Jugendwohlfahrt betreut wurden. Das laufende Forschungsprojekt bearbeitet folgende Fragestellungen: „Wie waren die Strukturen in der Jugendwohlfahrt und in der Heilpädagogik beschaffen, dass es über Jahrzehnte hinweg zu struktureller und personaler Gewalt gegen Kinder und Jugendliche kommen konnte, ohne dass seitens der jeweiligen Träger

1 Der Begriff Jugendwohlfahrt wurde in Österreich zwischen 1954 und 2013 verwendet, danach wurde er durch den Begriff Kinder- und Jugendhilfe ersetzt.

2 Auf die Untersuchungen von Schüler_innen wird hier nicht eingegangen. Zu den Ermittlungsverfahren siehe http://www.nachrichten.at/nachrichten/chronik/Franz-Wurst-Sexualtaeter-und-Moerder;art58,1060818 sowie http://m.heute.at/oesterreich/oberoesterreich/story/31124988 [Zugriff: 23. April 2017].

3 In Österreich werden sozialpädagogische Forschungen vor allem regional finanziert, in der Folge dominieren regionale Fragestellungen. Dies ist ein strukturelles Problem der Forschungsförderung.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.08

und der Kontrollbehörde Hilfemaßnahmen für die Kinder und Jugendlichen gesetzt wurden bzw. ohne dass das Leid der Kinder in relevanter Weise wahrgenommen wurde? Welche Rolle hatte die Universität Klagenfurt bzw. die Wissenschaft bei der Aufrechterhaltung des institutionellen Zirkels von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche?“[4]

Der vorliegende Artikel gibt Einblick in erste Ergebnisse des Forschungsprojektes und beschäftigt sich mit der jahrzehntelangen Nichtwahrnehmung und Vernebelung von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen im Handlungsfeld von Jugendwohlfahrt, Schule und Heilpädagogik in Österreich. Im Mittelpunkt der Gewalttaten steht Franz Wurst als Hauptakteur, der seit den 1950er Jahren die Etablierung der Heilpädagogik in Österreich vorantrieb und fast zwei Jahrzehnte die Heilpädagogische Abteilung des Landeskrankenhauses Klagenfurt leitete. Franz Wurst wurde im Jahr 2002 unter anderem wegen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche verurteilt. In seinem Umfeld fanden weitere, auch gerichtlich dokumentierte Gewalttaten statt. Trotz der Verurteilung steht bis heute eine breite gesellschaftliche Bearbeitung der damaligen Vorgänge aus, zu stark wirkten die Sprachtabus und der Schock in die zentralen Organisationen (Landeskrankenhaus, Landesregierung, Universität, Kirchen etc.) und die Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Medizin etc.) hinein.

Bis zur Verurteilung galt Franz Wurst als „Kapazität“ (F12, F18, G6)[5], dem zugleich eine nicht zu hinterfragende fachliche und diffus-beziehungsorientierte Autorität (etwa „väterlich“ und „großväterlich“) zugeschrieben wurde. Dies zeigt sich in Formulierungen wie „Man hat das Gefühl gehabt, er weiß, von was er redet“ (F22) oder er „war der liebe Gott“ (F22). In dieser Positionierung wurde er österreichweit von zentralen Akteuren aus dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, einschließlich aus dem Bereich der Wissenschaft, anerkannt. Zugleich war auch er selbst auf die Legitimation durch Universitäten angewiesen, da sie ihm Zugang zu wissenschaftlichem

4 Basierend auf den bisherigen Forschungsergebnissen wurde die Studie im April 2017 um die zweite Fragestellung erweitert. Hierbei geht es vor allem um die Frage nach Verantwortung der Alpen-Adria-Universität (AAU) Klagenfurt für das Nichtwahrnehmen und die Aufrechterhaltung der sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Das Projekt hat derzeit eine Laufzeit von Frühjahr 2016-Frühjahr 2018. Finanziert wird das Projekt durch die AAU Klagenfurt, die Ärztekammer Kärnten, das Klinikum Klagenfurt (KABEG), das Land Kärnten, und Spenden. Das methodische Design der Studie besteht aus einer Triangulation aus Experteninterviews und Fachgesprächen mit (ehemaligen) Fachkräften aus dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der betroffenen Disziplinen sowie Akten der Opferschutzkommission (welche u. a. die fallbezogenen Krankenhaus- und Jugendwohlfahrtsakten implizieren) und Akten der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die erhobenen Daten werden hermeneutisch rekonstruktiv ausgewertet.

5 F = Interview mit Fachkraft, G = Fachgespräch mit mehreren Teilnehmenden, Ziffer gibt Nummerierung des Interviews im Datenkorpus der Studie an.

Status, Ehre und Anerkennung, unter anderem durch Promotion, Habilitation, Gastprofessur und Lehraufträge, ermöglichten.

Unter fachlich-inhaltlichen Perspektiven verwundert dieser zugeschriebene Expertenstatus retrospektiv angesichts von Veröffentlichungen wie zum Beispiel „Reifeerziehung der älteren Mädchen" (Wurst 1962), welche von moralischen und erbbiologischen Erklärungen bzw. Pseudoargumenten durchzogen sind. Zielgruppe der genannten Publikation waren Leitungskräfte aus der Jugendwohlfahrt. Franz Wurst schreibt hierin über Mädchen, sie seien „leichter [...] willige Opfer der Verführung", da ihre „anlagebedingte Triebentfaltung" vermeintlich größer sei. Bereits als Zehn- bis Zwölfjährige seien fremduntergebrachte Mädchen „derb und flegelhaft und – wir wollen offen sein – oft schamlos" (ebd., S. 20). In weiterer Folge konstruiert er Mädchen in der Fremdunterbringung als Gefahr für männliche Fachkräfte: „Ja man hört immer wieder von sexuellen Falschbeschuldigungen, die der überhitzten Liebesphantasie eines Mädchens entspringen können, und [...] Lehrer oder Erzieher vor den Richter bringen" (ebd., S. 22).

Die im Folgenden thematisierte gewalttätige Praxis gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen in Österreich zeigt – bei allen Unterschieden, auf die später noch eingegangen wird – Folgendes:

- Eine öffentliche wie fachliche Bewunderung für den zentralen Akteur Franz Wurst;
- seine Verschränkung mit der Wissenschaft, u. a. durch seine Lehrtätigkeit an den Universitäten Graz, Klagenfurt oder Wien, und seine herausgehobene Praxisposition, u. a. als Primar[6] der Heilpädagogischen Abteilung am Landeskrankenhaus Klagenfurt;
- die Inszenierung des Akteurs als fachliche Autorität, die jedoch keiner inhaltlich fundierten Fachdiskussion standhält.

Parallelen zur Konstellation Gerold Becker/Hartmut von Hentig in Bezug auf die Odenwaldschule sind augenfällig. Zu den beiden Pädagogen arbeitet Jürgen Oelkers heraus:

„Sie verkündeten Wahrheiten, die [...] geglaubt wurden, auch weil sie sie ständig selbst bestätigten. Beide haben nie wirklich Kritik erfahren und bewegten sich in einem sehr selbstgewissen Milieu, das sich ungefragt ‚progressiv' nennen konnte. Der Fortschritt der Pädagogik war auf ihrer Seite, mit allen Vorteilen für die Selbstsicht." (Oelkers 2016, S. 19; vgl. auch den Beitrag von Oelkers in diesem Schwerpunkt der EW)

Ähnliches zeigt sich auch in Interviews in unserer Studie. Beispielsweise betonen die in unserer Studie interviewten Fachkräfte immer wieder die Fach-

6 Als Primar wird der Chefarzt und zugleich Leiter der jeweiligen Fachabteilung eines Krankenhauses bezeichnet (weiblich: Primaria).

lichkeit des ehemaligen Primars der Heilpädagogik, ohne diese, auch auf Nachfrage, ausführen zu können. Stattdessen verweisen unsere Analysen auf zirkuläre Inszenierungen von Fachlichkeit durch Franz Wurst und sein Umfeld zur Vergewisserung der eigenen progressiven Position und zur Absicherung ihrer sozialen Position. So ließ sich Franz Wurst als „Kinderschützer" (Laudatio anlässlich seines 80. Geburtstags, welche von seinen ehemaligen Mitarbeitenden gehalten wurde) feiern.

Stigmatisierung durch Heilpädagogik

Die eingangs beschriebene Autorität des Mediziners Franz Wurst, deren Herstellung er u. a. von pädagogischen Fachkräften, Wissenschaftlern einforderte und die ihm auch entgegengebracht wurde, ist nicht unabhängig vom disziplinären Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und dem hierarchisierenden Umgang mit den angrenzenden Disziplinen zu verstehen. Unter dem fachlich wenig konturierten Begriff der Heilpädagogik fand in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts eine interdisziplinäre „Grenzbearbeitung" (vgl. Bütow/Gries 2013; Kessl/Maurer 2010) statt, in der Inhalte, Akteurinnen und Akteure aus Medizin und Psychologie mit der Heilpädagogik zentral zur Etablierung einer neuen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin in Österreich beitrugen. So wurde an der Universität Klagenfurt der ehemalige psychologische Mitarbeiter der Heilpädagogischen Abteilung des Landeskrankenhauses Klagenfurt und spätere außerordentliche Professor Günther Hartmann (1981) mit einer heilpädagogischen Schrift, die sich mit Fragen der Bildung im Sonderschulwesen beschäftigt, habilitiert. Einer der Gutachter war der Primar Wurst (vgl. Brezinka 2014).[7] Hartmanns Intention war, nach Auskunft eines ehemaligen Kollegen der Heilpädagogischen Abteilung (F 25), mit Unterstützung von Franz Wurst eine heilpädagogische Diagnostik zu entwickeln, mit der sie sich von der etablierten Psychologie abgrenzen und gesellschaftlich hervorheben wollten.

Nach dem bisherigen Stand unserer Analysen scheint der Begriff Heilpädagogik auf eine Gemengelage zu verweisen, die auf eine von personellen Verflechtungen und Loyalitätsverpflichtungen durchzogene Verschränkung von psychiatrisch-klinischer Praxis, Jugendwohlfahrt (Sozialarbeit, Sozialpädagogik), Sonderschule und Universität mit dem Postulat der Wissenschaftlichkeit

7 Nach Brezinka fanden ausschließlich zwei heilpädagogische Habilitationen in Österreich statt, eine in Klagenfurt und eine in Innsbruck. Die Primaria Maria Nowak-Vogel (1959), die die heilpädagogische Beobachtungsstation in Innsbruck leitete und eng mit der Fürsorge kooperierte, habilitierte zum Thema „Gemeinschaftsunfähigkeit" bei Kindern. Die Gewalt an Kindern und Jugendlichen in dieser Einrichtung wurde u. a. von Michaela (Ralser 2014) und der Medizin-Historischen Expert_innenkommission (2013) problematisiert.

und der Praxisweiterentwicklung beruht. Nach Michaela Ralser und Reinhard Sieder (2014, S. 8) stellt die Heilpädagogik eine „kategorisierende" und „diagnostizierende" Profession dar, die mit ihrer Perspektive auf die Kinder und Jugendlichen die strukturelle Gewalt der Heimerziehung mit hervorbrachte.

> „Ihr Anteil war die epistemische Gewalt, mit der sie die Grenzen zwischen Normalität und Abweichung zogen […]. Diese epistemische Gewalt legitimierte und provozierte die strukturelle Gewalt aller staatlichen Erziehung." (Ebd.)

Die hier beschriebene Heil- und Sonderpädagogik war in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts eine von psychiatrischen Perspektiven durchzogene Pädagogik, von der sich auch die gegenwärtige Kinder- und Jugendpsychiatrie abgrenzt und die sicher auch eine Extremposition darstellt.[8] Dennoch ist es wichtig, diese historischen Prozesse zu analysieren und zu reflektieren, da Grenzbearbeitungen in jedem Jahrzehnt notwendig sind, wie gegenwärtig die Etablierung der Traumapädagogik zeigt, in deren Wirkungsfeld aufgrund erziehungswissenschaftlicher Zurückhaltung zeitweise psychologische Perspektiven dominieren, die wenig Antworten auf pädagogische Fragestellungen geben.[9]

Auswirkungen von heilpädagogischen Gutachten

Eine Auswirkung der Etablierung der Heilpädagogik war das Bestreben nach einer vereinheitlichten Praxis der Begutachtung. Diese Diagnosestellung wurde an der Universität Klagenfurt den Studierenden der Pädagogik, Philosophie und Psychologie gelehrt. Sie kam in der Folge sowohl in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen, in der Jugendwohlfahrt und in der Kinder- und Jugendpsychiatrie zum Einsatz. Diese zirkulierende wie auch zirkuläre Perspektive auf Kinder und Jugendliche führte zu „statischen Typisierungen" (vgl. Schütz 1971, S. 21) der Adressatinnen sowie Adressaten und erschwerte es beispielsweise Kindern und Jugendlichen von Fachkräften in den Einrichtungen der Jugendwohlfahrt anders wahrgenommen zu werden, als es die Begutachtung in der Psychiatrie nahe legte. Damit war es Kindern und Jugendlichen kaum möglich, eine andere Perspektive auf sich zu erhalten als die fachlich dominante Perspektive der Heilpädagogik.

8 Die Primaria Maria Nowak-Vogel (1959), die die heilpädagogische Beobachtungsstation in Innsbruck leitete und eng mit der Fürsorge kooperierte, habilitierte zum Thema „Gemeinschaftsunfähigkeit" bei Kindern. Die Gewalt an Kindern und Jugendlichen in dieser Einrichtung wurden u. a. von Michaela (Ralser 2014) und der Medizin-Historischen ExpertInnenkommission (2013) problematisiert. Der ehemalige Mitarbeiter der Heilpädagogischen Abteilung in Klagenfurt und spätere außerordentliche Professor an der Universität Klagenfurt Günther Hartmann (1981) bearbeitete in seiner heilpädagogischen Habilitation Fragen der Bildung im Sonderschulwesen.

9 Zu dieser Problematik siehe auch Leitner/Loch/Sting (2011, S. 193-196).

Diese Begutachtungspraxis wurde in Österreich von Franz Wurst als gewalttätigem Primar dominiert, dessen Intention es war, von seinen Handlungen durch Diagnostik abzulenken. Seine pathologischen Perspektiven auf Kinder und Jugendliche wurden von der Erziehungswissenschaft sowohl übernommen als auch gelehrt, wie die Lehrveranstaltungen von Günther Hartman zeigen. Dies hatte zu Folge, dass Gewalt vertuschende und täteridentifizierende bzw. -loyale Perspektiven auf die unter sexualisierter Gewalt leidenden Kinder und Jugendlichen durch wissenschaftliche Institutionen etabliert wurden und über den Tätigkeitszeitraum des Akteurs hinaus wirken. Diese pathologischen Perspektiven auf Kinder und Jugendliche manifestierten sich unter anderem in dem stigmatisierenden Begriff der „Verwahrlosung" und in der sexualisierten Wahrnehmung von Mädchen in der Adoleszenz.

Stigmatisierung von Gewaltopfern durch die Zuschreibung „Verwahrlosung"

Wie in Deutschland so wurde auch in Österreich über Jahrzehnte der Zuschreibung „Verwahrlosung", wie es Carola Kuhlmann (2008, S. 12) formuliert, als „Voraussetzung für das Eingreifen des Staates in das Elternrecht" und als Anlass für die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendliche verwendet. Von dieser Intervention waren vorwiegend Kinder und Jugendliche aus armen und nichtbürgerlichen Familien betroffen (vgl. Ralser/Sieder 2014). Im österreichischen „Handbuch der Fürsorge und Jugendwohlfahrtspflege" (1954) wurde „Verwahrlosung" als „Folgeerscheinung [...] von Erbeinflüssen, schlechten Lebens- und Umweltverhältnissen, schlechter Erziehung [...] oder Zwang zum Bösen" (Zehetner 1954, S. 385) definiert. In dem Handbuch folgen Beispiele, wie sich Verwahrlosung in der Alltagspraxis zeigen soll, u. a. als Auflehnung gegen Autoritäten, Diebstahl, Gewalttätigkeit und „sexuelle Triebhaftigkeit" (ebd.).

Wie dieser Bezug auf Verwahrlosung in der Praxis aussah, möchten wir beispielhaft anhand eines Auszugs aus einem Gutachten darlegen, welches Franz Wurst über einen Jungen anfertigte. Der begutachtete Junge war mehrere Jahre in ‚Behandlung' des Primars, er wurde später von der Opferschutzkommission des Landes Kärnten als Opfer sexualisierter Gewalt anerkannt. Im heilpädagogischen Gutachten steht zu lesen:

„Bei dem Buben besteht eine starke neurotische Angst, den Anforderungen und sozialen Erfordernissen der Umwelt nicht gerecht zu werden, worauf er mit starker Spannung und übermäßiger Aggression – sozusagen um jeden Feind gleich in die Ecke zu treiben – rea-

giert. An und für sich wäre für den Buben eine [...] in einem Familienverband stattfindende Erziehung die richtige Wahl." (A1)[10]

Da die Eltern mit dem Jungen überfordert seien, empfahl der Gutachter die Fremdunterbringung des Jungen. Dies bedeutete angesichts der Stellung des Gutachters und der Gutachten in der Jugendwohlfahrt praktisch die Inobhutnahme des Kindes. Die Jugendwohlfahrt nahm in ihrer Fallarbeit die Beschreibungen des Primars auf, u. a. in dem sie den Jungen in ihrer Stellungnahme als „neurotisch verwahrlost" (A1) bezeichnete. In dieser sich zirkulär (zwischen Heilpädagogischer Abteilung und Jugendwohlfahrt) verstärkenden Perspektive der Fachkräfte auf das betroffene Kind ist seine Stigmatisierung als unerziehbares Kind angelegt (vgl. Bergmann 2014).

Die in der Begutachtungspraxis pseudofachlich beschriebenen und von der Jugendwohlfahrt übernommenen Verhaltensauffälligkeiten führten zur Stigmatisierung des Kindes. Diese Diagnosepraxis verdeckte zugleich auch die Leiden der Kinder. In diesem Fallbeispiel war der Gutachter gleichzeitig der Täter, der zusätzlich zur Gewalt auch die Stigmatisierung des Kindes vornahm und so nicht nur die Fremdunterbringung des Kindes, sondern auch dessen Sonderbeschulung erwirkte. Ohne Reflexion des Machtgefälles, welches Diagnosen, die Diagnosestellung und deren Prozessierung implizieren und konstituieren, ist der Verlust der Perspektiven der betroffenen Kinder und Jugendlichen in der Begutachtungspraxis angelegt. Dieses Machtgefälle zeigt sich nicht nur fallspezifisch in dem beschriebenen Begutachtungsprozess. Dieses Machtgefälle ist bereits in der stigmatisierenden heilpädagogischen Perspektive auf Kinder und Jugendliche und damit in der heilpädagogischen Theoriebildung angelegt. Insofern zeigt sich in unserer Forschung ebenfalls die in der heilpädagogischen Diagnostik immanente epistemische Gewalt, die bereits Ralser und Sieder (2014) beschreiben. Epistemische Gewalt war die Grundlage der diagnostischen Vertuschung der Folgen von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. So wurden Kinder, die sexualisierte Gewaltkontexte wie Reisen mit dem Primar andeuteten, von ihm stigmatisiert z.B. mit den Worten „die Kinder lügen" (F12) oder „das ist die schmutzige Fantasie von pubertierenden Verwahrlosten" (F18).

Die Umdeutung der Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen als Lügen ließ ihren Aussagen zum Vorwand für ihren Verbleib in der Kinder- und Jugendpsychiatrie werden. Im weiteren Fallverlauf wurde „das Lügen" als Symptom von Verwahrlosung angeführt, welches die Fremdunterbringung legitimierte. Das heißt, hier zeigt sich ein Fallverlauf, bei dem die Zuschreibungen bzw. Typisierungen der Kinder durch die Heilpädagogik als Persönlichkeitsmerkmale der Kinder verklärt werden und damit deren Stig-

10 Auszug aus Akte A1 des Forschungsprojektes, welche mit Zustimmung der Betroffenen auf die Akte der Opferschutzkommission zurückgeht.

matisierung (nachträglich) begründen. Zugleich setzte diese Typisierung die betroffenen Kinder und Jugendlichen weiteren Gewalthandlungen aus.

Stigmatisierender Fachdiskurs zur sexuellen Identitätsbildung

Nicht nur in Hinsicht auf die vermeintlich ‚verwahrloste' Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen bzw. deren Herkunftsmilieus fand eine Stigmatisierung durch die Heilpädagogik statt, sondern auch hinsichtlich der sexuellen Identitätsbildung. Wie bereits in der Einleitung beispielhaft dargelegt, war der heilpädagogische Blick auf (fremduntergebrachte) Mädchen von Zuschreibungen durchdrungen, die weibliche Sexualität als bedrohlich konstruierten (vgl. auch Medizinisch-historische Expertenkommission 2013). Diese Bedrohlichkeit soll sich steigern, so jedenfalls die Grundannahme der hier thematisierten Heilpädagogik, wenn Mädchen zu Opfern von sexualisierter Gewalt werden und in deren Folge Verhaltensauffälligkeiten zeigen, mit denen sie Erlebtes nonverbal kommunizieren. Wie manifest die hierin implizit enthaltene Täter-Opfer-Umkehr gelehrt wurde, zeigt zum Beispiel Hans Aspergers Einführung in die Heilpädagogik:

„In nicht so seltenen Fällen freilich müssen wir von einer endogenen Erlebnisbereitschaft gerade auf diesem Gebiet sprechen, besonders bei kleinen Mädchen, welche einer Schändung zum Opfer fallen. Diese gehören in der Mehrzahl einem [...] Typus an: nicht daß sie alle sexuell besonders aktiv wären (bei manchen von ihnen trifft auch das zu, und diese wirken dann von sich aus verführend), sie haben meist nur das Gehaben, die Geste des Kokettierens an sich, sind ‚passive Locktypen', denen vor allem der natürliche Schutzmechanismus der Scham fehlt. Meist geht ihnen auch die natürliche persönliche Distanz, das normale Fremdheitsgefühl ab." (Asperger 1956, S. 269)

Auch in Aspergers Darlegung werden die Folgen von erlittener sexualisierter Gewalt zum Persönlichkeitsmerkmal der Betroffenen erklärt, was dann wieder als Begründung für deren Sonderbeschulung und Fremdunterbringung verwendet werden konnte.

Stigmatisiert wurden von Wurst (1962, S. 19) auch adoleszente Mädchen als Gesamtgruppe: „Es stimmen meist auch Eltern, Erzieher und Lehrer in dem kurzen und harten Urteil überein, daß die Mädchen in diesem Alter dumme Gänse seien, mit denen nichts anzufangen ist." In dieser Konstellation würden Mädchen zu „willigen Opfern der Verführung" (ebd., S. 20). Diese Lehrmeinung erschwert sowohl eine offene Wahrnehmung der sexuellen Identitätsentwicklung von Mädchen als auch die Wahrnehmung von Schmerz und Leiden von Opfern sexualisierter Gewalt.

In diesem heilpädagogischen Diskurs zeigt sich eine doppelte Verzerrung:

(1) Mädchen werden in ihrer sexuellen Identitätsentwicklung abwertend beschrieben und auf ihr Gefährdungspotenzial, entweder bezogen auf sich selbst oder für die Männer in ihrer Umgebung, reduziert. Abgeleitet wird

das behauptete Gefährdungspotenzial aus der angeblichen Triebhaftigkeit der Mädchen. Hier schließt sich der Kreis zur Diagnose „Verwahrlosung";

(2) Jungen, die Hauptopfergruppe des Primars Wurst, geraten über die Fokussierung auf Mädchen im Diskurs als Opfer von sexualisierter Gewalt aus dem Blick der Fachöffentlichkeit. Sie wurden durch diese Fokussierung auf Mädchen über viele Jahre kaum als Opfer sexualisierter Gewalt wahrgenommen. Dies spiegeln auch unsere Interviews. Wenn über Kinderschutzarbeit zwischen 1970 und 1990 aufgrund von sexualisierter Gewalt gesprochen wird, so geschieht das fast ausschließlich anhand von Fallbeispielen von sexualisierter Gewalt gegen Mädchen durch die (Stief-)Väter. Hier zeigt sich, wie Diskurse an der Universität (u. a. über Lehrtätigkeit) in die Fachpraxis hineinwirken.

Abschluss

Aufgrund des bisherigen Forschungsstandes und der ersten Ergebnisse unseres Forschungsprojektes lässt sich zeigen, wie eng die wissenschaftliche Haltung gegenüber Kindern und die Entwicklung der Handlungspraxis miteinander verknüpft sind. Eine unserer Gesprächspartnerinnen formulierte dies in den Worten: „des, die Kinder eigentlich keinen Wert gehabt haben [...] und, mit Dingen de keinen Wert hobn kann ma eigentlich mochn was man will na? man wird a nit zur Rechenschaft gezogen" (G2). In der Heilpädagogik zeigte sich dies vor allem in pathologischen Perspektiven auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen[11], mit denen die gewaltvollen Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen in den Institutionen der Jugendwohlfahrt und der Psychiatrie (Heilpädagogischen Abteilungen) der Unsichtbarkeit zugeführt wurden.

Dies bedeutet umgekehrt, dass gewaltfreie pädagogische Handlungspraxen auch einer Theoriebildung bedürfen, welche das Gewaltpotenzial stigmatisierender Prozesse wahrnimmt sowie zur Theoriemodifikation und zum demokratischen Diskurs auffordert, in welchen der Wunsch nach Autoritäten bzw. der Anerkennung hegemonialer Theoriebildung durch Verantwortungsübernahme der Subjekte für ihre Handlungen und Erkenntnisse ersetzt wird. Dies würde sich u. a. in theoretischer Pluralität und demokratischer Interdisziplinarität ausdrücken.

Ulrike Loch, Assoz. Prof. Dr., Assoziierte Professur für Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik (Abteilungssprecherin), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

11 Franz Wurst lehrte vorwiegend „Psychopathologie und Psychiatrie".

Alma Elezovic, Mag. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Gewalt an Kärntner Kindern und Jugendlichen in Institutionen“, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Ingrid Lippitz, B.A. MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Gewalt an Kärntner Kindern und Jugendlichen in Institutionen“, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Literatur

Asperger, Hans (1956): Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen. Wien: Springer Verlag.

Bergmann, Anna (2014): Genealogien von Gewaltstrukturen in Kinderheimen. In: Ralser, M./Sieder, R. (Hrsg.): Die Kinder des Staates (= Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 25, 1 und 2). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 82-116.

Brezinka, Wolfgang (2014): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4. Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Bütow, Birgit/Gries, Eva-Maria (2013): Zur Bearbeitung von professionellen Grenzen in der Jugendhilfe – eine empirische Analyse von Gruppendiskussionen. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit 5, 2, S. 229-244. https://doi.org/10.1007/s12592-013-0144-4.

Hartmann, Günther (1981): Zur Bildungsproblematik schulisch auffälliger Kinder. Habilitationsschrift für Bildungswissenschaften an der Universität Klagenfurt.

Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 154-169.

Kuhlmann, Carola (2008): So erzieht man keine Menschen! Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: Springer VS.

Leitner, Sylvia/Loch, Ulrike/Sting, Stephan (2011): Geschwister in der Fremdunterbringung. Fallrekonstruktionen von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Wien: LIT Verlag.

Loch, Ulrike (2016): Kinderschutz mit psychisch erkrankten Eltern. Ethnografie im Jugendamt. Weinheim: Beltz Juventa.

Medizin-Historische ExpertInnenkommission (2013): Bericht der Medizinisch-Historischen ExpertInnenkommission. Die Innsbrucker Kinderbeobachtungsstation von Maria Nowak-Vogl. https://www.i-med.ac.at/pr/presse/2013/Bericht-Medizin-Historische-ExpertInnenkommission_2013.pdf [Zugriff: 25. Februar 2017].

Nowak-Vogl, Maria (1959): Eine heilpädagogische Studie über die Gemeinschaftsunfähigkeit. Habilitationsschrift für Heilpädagogik an der Universität Innsbruck.

Oelkers, Jürgen (2016): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ralser, Michaela (2014): Psychiatrisierte Kindheit – Expansive Kulturen der Krankheit. Machtvolle Allianzen zwischen Psychiatrie und Fürsorgeerziehung. In: Ralser, M./Sieder, R. (Hrsg.): Die Kinder des Staates (= Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 25, 1 und 2). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 128-155.

Ralser, Michaela/Sieder, Reinhard (2014): Editorial – Die Kinder des Staates. In: Ralser, M./Sieder, R. (Hrsg.): Die Kinder des Staates (= Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 25, 1 und 2). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 7-17.

Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Band 1. Den Haag: Nijhoff.

Wurst, Franz (1962): Reifeerziehung der älteren Mädchen. In: Der Dorfleiter im SOS-Kinderdorf 3, S. 19-24.

Zehetner, Josef (1954): Handbuch der Fürsorge und Jugendwohlfahrtspflege. Linz: Buchdruckerei des Amtes der o. ö. Landesregierung.

Pädosexuelle Gewaltverbrechen – Erwartungen an die „wissenschaftliche“ Aufarbeitung

Jens Brachmann

„Wer eine Hölle als das bezeichnet, was sie ist,
hat damit natürlich noch nicht gesagt,
wie man Menschen aus dieser Hölle herausholen und
das Höllenfeuer eindämmen kann [...].“ (Sontag 2005, S. 133)

Seit der Aufdeckung pädokrimineller Verbrechen in konfessionellen und reformpädagogischen Vorzeigeeinrichtungen wie dem Berliner Canisius-Kolleg, dem Benediktinerinternat Ettal oder der Ober-Hambacher Odenwaldschule sind sieben Jahre vergangen. Siebenjahreszyklen haben biographisch wie kulturgeschichtlich eine hohe Symbolik. Geprägt sind erste Jahrsiebte (der Individualentwicklung wie postnataler Phasen historischer Zeitalter) durch Widersprüchlichkeit wie durch die irrationale Aufeinanderfolge von Erfahrungsmomenten des Erfolges und des Scheiterns. Sich daran anschließende Zyklen bestimmen sich demgegenüber schon durch Tendenzen ordnender Konsolidierung – der Blick für Unterscheidungen wird ebenso klarer wie das Vermögen, verstandesgeleitet agieren zu können, Aktivitäten kalkulierter auszuführen und belastbare Strategien für das Handeln zu entwickeln.

Unterstellt man eine solche historische Dramaturgie auch für die Anstrengungen zur Aufarbeitung pädosexueller Gewaltverbrechen, dann ist es angezeigt, eine erste Bilanzierung vorzunehmen, um die Ressourcen für künftige Aufklärungsbemühungen neu zu bündeln. Der Ertrag der seit den Januartagen des Jahres 2010 realisierten Aufarbeitungsaktivitäten ist durchaus beachtlich. Der investigativen, reich mit Quellen belegten medialen Eskalation um die unvorstellbaren Verbrechen, denen Schutzbefohlene hinter Klostermauern oder in der vorgeblich libertären Idylle des Hambachtals ausgesetzt waren, korrespondierten dabei eine Reihe von bemerkenswerten zivilgesellschaftlichen und politisch-parlamentarischen Initiativen, die schließlich sogar in exekutive und legislative Tatsachen mündeten. Der von drei Bundesministerien unterstützte Runde Tisch „Sexueller Missbrauch“ formulierte erste Empfehlungen für die Rechtsprechung, für die Forschung wie für die Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Parallel dazu wurde noch im Jahr 2010 die staatliche Institution der/des „Unabhängigen Beauftragten für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs“ (UBSKM) geschaffen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2011). Mit dem Betroffenenrat und einem wissenschaftlichen Beirat konnte die UBSKM-Infrastruktur in der Folgezeit zusätzlich profiliert werden. Vorläufiger Höhepunkt dieser Entwicklung war die im Januar 2016 erfolgte Inauguration der vom Deutschen Bundestag mandatier-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.09

ten, durch transprofessionelle Sachkunde, politische, juristische, sozial- und kulturwissenschaftliche Kompetenz profilierten „Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs“ (UKASK) (vgl. Unabhängige Kommission 2016). Die zentrale politische Forderung nach „Aufarbeitung der Problematik des sexuellen Kindesmissbrauchs in privaten und öffentlichen Einrichtungen wie im familiären Bereich in der Vergangenheit“ (Unabhängige Beauftragte 2011, S. 37) erhielt damit erstmals eine tragfähige, konkret in die Gesellschaft hineinwirkende institutionelle Grundlage. Dass dies notwendig war, das dies notwendig ist, wird durch das unfassbare Ausmaß der gegen Kinder und Jugendliche noch immer ausgeübten sexuellen Gewalt nahegelegt: Allein in Deutschland leben nach Dunkelfeldschätzungen gegenwärtig bis zu einer Million Heranwachsende, die pädosexuellen Übergriffen ausgesetzt waren oder sind (vgl. Jud et al. 2016). Angesichts dieser Dimension und eingedenk vor allem der Tatsache, dass wohl mehr als 95 Prozent der pädokriminellen Straftaten ungesühnt blieben, sind die Zivilgesellschaft, die Justiz und das politische System einmal mehr gefordert, Rahmenbedingungen für die den Betroffenen geschuldete Anerkennung des widerfahrenen Leids zu schaffen. Vor allem müssen diese Sektoren Öffentlichkeit herstellen und überzeugende, verbindliche, nachhaltige Initiativen zur „Aufarbeitung“ pädokrimineller Gewalttaten auf den Weg bringen, die im Übrigen für alle Gesellschaftsschichten belegt sind und das gesamte pädagogische und sozialfürsorgerische Institutionensystem durchziehen.

Vertraut wird bei dabei immer wieder auf die Wissenschaft. Mehr noch: „Aufarbeitung“ wird allzu häufig synonym gedacht zu „wissenschaftlicher Aufarbeitung“. Dass der wissenschaftliche Sektor eine Leitfunktion im gesellschaftlichen Anerkennungs- und Versöhnungsprozess einnehmen kann, ist unbestritten: Sicher muss die Wissenschaft auch einen Beitrag leisten bei retrospektiver Verbrechensaufklärung und bei der prospektiven Entwicklung nachhaltiger Konzepte des Kinderschutzes – zumal in pädagogischen Institutionen. Enttäuschen wird und muss die Forschung die Erwartungen aber immer dann, wenn sie eine Alibifunktion wahrnehmen soll für eine Aufgabe, welche die Zivilgesellschaft selbst leisten muss. Im Folgenden soll eine solche Grenzziehung versucht werden, um die Erwartungen an die Wissenschaft auf ein realistisches Fundament zu stellen und ihrer Überforderung vorzubeugen.

Dazu bedarf es zunächst systematischer Klärungsprozesse. Diese sollten sich an folgenden Fragestellungen ausrichten: Wodurch ist „Aufarbeitung“ traumatischer Vorgeschichten vom makrokriminellen Ausmaß des Kindesmissbrauchs überhaupt charakterisiert? Welche Bedeutung hat „Aufarbeitung“ für den zivilgesellschaftlichen Konsens? Schließlich (und vor allem): Welche Erwartungen dürfen in diesem Prozess dabei insbesondere an die Wissenschaft gerichtet werden?

Aufarbeitung – Begriffsklärung

„Aufarbeitung" ist ein kultursprachlich junger Begriff. Erst seit etwas mehr als zwölf Jahren ersetzt dieser zunehmend den im fachhistorischen Diskurs etablierten Topos „Vergangenheitsbewältigung" (vgl. König et al. 1998). Bewährt hat sich „Aufarbeitung" als alternativer Funktionalbegriff der historiographischen Analyse der von Systemverbrechen dominierten Epochen deshalb, weil die durch die Schuld von Makrokriminalität gezeichneten historischen Zeitalter kaum als „bewältigt", also als geschichtlich abgeschlossen gedacht werden konnten. Tragfähig ist der neutrale Begriff „Aufarbeitung" zudem, weil dieser (anders als „Vergangenheitsbewältigung") eine teleologische „Schlussstrich"-Logik in der Bewertung historischer Verläufe vermeiden hilft.

So naheliegend die fachhistorische Operationalisierung von „Aufarbeitung" ist, adressiert sie doch nur ausgewählte Dimensionen einer kritischen Reflexion kollektiver Traumata. Gerade im Kontext einer retrospektiven Verortung massenhafter Vorkommnisse pädokrimineller Gewalt muss „Aufarbeitung" deshalb mehrdimensional und jenseits insbesondere von Forschungslogiken gedacht werden (vgl. dazu mit anderer Akzentuierung u. a. Katsch 2013, Andresen 2015). „Aufarbeitung" ist nach dem in diesem Beitrag vorgeschlagenen Verständnis vielmehr ein zivilgesellschaftliches Projekt. „Aufarbeitung" realisiert sich deshalb auch nur zum Teil über juristische oder wissenschaftliche Agenden. „Aufarbeitung" ist vor allem ein Diskursfeld politischer Arenen, das Möglichkeiten eröffnen soll (und muss), individuelle Schicksalhaftigkeit mit kollektiven Erfahrungen abzugleichen und aufzuheben. Im hier vorgelegten Beitrag wird für eine solche Prozesslogik folgendes Szenario favorisiert.

Erinnern – Sprechen – Zuhören

Bevor man Vergangenheit präsent halten kann, um Handlungs- und Denkräume für die Gegenwart (oder für die Zukunft) zu eröffnen, bevor man überhaupt die Frage stellt, was aus einer katastrophischen Geschichte zu lernen ist, muss man *wissen*. Pädosexuelle Verbrechen wurden über Jahre und Jahrzehnte tabuisiert. Für die Überlebenden (genauso wie für die Täter und Täterinnen, für Duldende und für die systemischen Zusammenhänge) sind sie mit Schuld und Scham besetzt. Das gesellschaftlich manifeste Ausschweigen über Unrechtstaten hat hierin seinen Grund. *Erinnern* – als ein reflektierendes „Wissenwollen" – hat hierin seinen Anlass. Die Verantwortung für dieses „Wissenwollen" darf jedoch nicht den Betroffenen aufgebürdet werden. Diese sind vielfach sprachlos und gezeichnet. Vielmehr muss der Impuls, Überlebende zum *Sprechen* zu ermutigen, ihnen zuhören zu wollen, von der Zivilgesellschaft und von ihren Agenturen (Medien, Politik, Justiz etc.) ausgehen. Diesbezüglich gilt es, Sprechen zu ermöglichen, das Gehörte zu dokumentie-

ren und in eine nachhaltige öffentliche, politische und juristische Debattenkultur zu überführen. Die Aufforderung zum Sprechen mobilisiert gegen das Schweigen. Die Bereitschaft zum unbedingten Zuhören richtet nicht. Sie bietet aber die Voraussetzung für Anerkennung.

Anerkennen

Über den Akt des Zuhörens hinaus ist das „Glaubenschenken" der erste Schritt zur Anerkennung des Unrechts, das Betroffene erleiden mussten. Nur so wird es möglich, die Erinnerung einzuordnen, mitfühlend zu verstehen und den Opfern die durch die Verbrechen verlorene Würde zurückzugeben. Anerkennen nimmt das Gesprochene als wahr an und eröffnet Räume – Diskurs- und Resonanzbereiche für die Abgleichung der Wahrheitsperspektiven von Opfern, Täterinnen, Tätern, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Die Vergewisserung über das Erinnerte erfolgt dabei idealerweise multiperspektivisch, multimedial und unter Einbeziehung unterschiedlichster gesellschaftlicher Sektoren: Kunst, Wissenschaft, mediale Alltagskultur. Die Breite des Zugriffs garantiert dabei, dass die tradierten legislativen, judikativen und exekutiven Narrative über das Unrecht – hier: Pädokriminalität – irritiert und mit erfahrungsgesättigten Sachargumenten infrage gestellt werden können. Ein solches sensibles Bewusstsein ist unbedingte Voraussetzung für Anerkennung.

Recht sprechen

Gerechtigkeit zu suchen, ist eine erste Form der Wiedergutmachung und ein notwendiges Grundprinzip von Aufarbeitung. Wissenschaftliche oder künstlerische Aufarbeitungsprojekte liefern Daten, Themen, Argumente, Bilder und Narrative der Vergewisserung über Kindesmissbrauch. Sie urteilen aber nicht im juristischen Sinne. Über wissenschaftliche oder künstlerische Wahrheitsperspektiven hinaus adressiert die juristische Urteilsfindung hingegen ganz konkret eine Schuldfrage. Orientiert man sich an Makroverbrechen (Apartheid, Genozid etc.) sollten auch juristische Bewertungen pädosexueller Straftaten folgende Grundüberzeugungen ins Kalkül ihrer jeweiligen Wahrheitsentscheidungen einbeziehen:

Erstens gilt auch für Missbrauchsverbrechen, dass Gerechtigkeit erst retrospektiv (wieder-)hergestellt wird.

Zweitens – und bedeutsamer noch – sollte nicht infrage stehen, dass nicht nur der Täter selbst, sondern auch das systemische und ideologische Umfeld für die Tatfolgen zur Verantwortung gezogen werden sollten/müssen: Für Mitwissende, Duldende, Leugnerinnen oder Leugner – unbeachtet ihrer individuellen Motivlage für das Schweigen – gab/gibt es keine neutralen Aktivitätsfelder oder Tätigkeitsradien innerhalb des jeweiligen systemischen Zusammenhangs.

Dies führt drittens schließlich zu einer weiteren fundamentalen Überzeugung: Im Falle grausamer, mit Tabubrüchen belegter Verbrechen wie den

Kindesmissbrauch muss der moralischen Bewertung einer Tat Vorrang gegenüber positiv gegebenem Recht eingeräumt werden – unabhängig von bisher bewährten Modi des Täter-Opfer-Ausgleichs oder tradierter, gesellschaftlich-konsensualer Verjährungszeiten.

Gerechtigkeit darf sich aber nicht allein auf einen Schuldspruch, mithin auf die juristische Wiedergutmachung beschränken. Zur Aussöhnung mit den Verbrechensopfern bedarf es mehr als eines Gerichtsurteils. Dies gilt umso mehr, wenn überkurze Verjährungsfristen juristische Urteilssprüche verhindern. In diesem Fall müssen die Legislative und die Zivilgesellschaft notwendigerweise die Verantwortung für Wiedergutmachung übernehmen.

Wiedergutmachung

Auch Wiedergutmachung hat eine individuelle wie eine kollektive Dimension. Tatsächlich geht es hierbei nicht allein darum, dass Überlebende wirtschaftlich entschädigt werden für die Folgen des erlittenen Unrechts (biographisch lässt sich ein durch Traumata existenzieller Zäsuren geraubtes Leben ohnehin nicht zurückgeben). Auch geht es im Kontext von Wiedergutmachung nicht allein nur um juristische und soziale Rehabilitation oder um eine symbolische Würdigung durch die Gemeinschaft. Vielmehr profitiert gerade auch die Gesellschaft selbst davon, wenn der Zusammenhalt des Gemeinwesens durch Gesten der Anerkennung und des Ausgleichs der Verbrechen wiederhergestellt wird. Gerade vor dem Hintergrund der Notwendigkeit symbolischer Gegenleistungen für erlittenes Unrecht gilt es, Möglichkeiten einer tragfähigen kollektiven Erinnerungskultur als grundlegende Voraussetzung nachhaltiger Verbrechensprävention zu schaffen. Dies wirft die Frage nach den Formen und Funktionen des Erinnerns einer Gesellschaft auf, als eines gedenkenden Wachhaltens kollektiver traumatischer Erfahrungen.

Erinnerndes Gedenken

Bei der in diesem Sinne verfolgten Erinnerungskultur (vgl. Assmann 2006, auch 1999) geht es nicht allein darum, die individuelle traumatische Erfahrung allein für die Nachwelt zu konservieren. Vielmehr ist die einzelne Leidensgeschichte Teil einer kollektiven Erzählung, die dem Gemeinwesen durch die eingedenkende Erinnerung Identität stiften hilft. Monumente (Archive, Gedenkstätten) können ebenso wie Ereignisse einer öffentlichen Gedächtniskultur (Gedenkveranstaltungen) Formen einer positiven Ritualisierung sein, die ihr Hauptmotiv in den Formen der Überwindung des Unrechts findet. Ohne das Wachhalten der Erinnerung droht das Vergessen. Das Vergessen aber bereitet dem Scheitern von Aufarbeitung den Weg. Die Folgen davon sind dramatisch: Überlebenden droht die Re-Traumatisierung, Gewaltstrukturen reproduzieren sich, die Allmacht der Täter droht ungebrochen fortzubestehen – symbolisch wie konkret. Auch im Umfeld der Aufarbeitung pädosexueller Gewalt bedarf

es daher dringend jener innovativen Formate erinnernden Gedenkens, die sich dem Vergessen der Leiderfahrung der Überlebenden aktiv widersetzen und jenen Resonanzraum etablieren helfen, der Kindesmissbrauch als Anlass für ein kollektives psychosoziales Trauma dauerhaft ächtet.

Aufarbeitung und Wissenschaft

Ausgehend von den fünf skizzierten Dimensionen von Aufarbeitung wird deutlich, dass Aufklärung von und Aussöhnung mit Missbrauchsverbrechen in der Verantwortung der gesamten Zivilgesellschaft wie aller gesellschaftlichen Sektoren (Legislative, Judikative, Exekutive) liegen, operational aber maßgeblich von einzelnen ihrer Teilbereiche gesichert werden müssen – von Untersuchungsbehörden, Verwaltungen, Sozialfürsorgeeinrichtungen oder von der Wissenschaft. Die Durchschlagskraft dieser Initiativen hängt allerdings wesentlich davon ab, wie es den genannten Strukturformen und Einrichtungen gelingt, die vorgegebenen institutionellen und systemischen Rahmungen zu nutzen:

Die wissenschaftliche Expertise – das ergibt sich aus der o. g. Dramaturgie von Aufarbeitungsprozessen – kann zur unabhängigen Aufarbeitung dort beitragen, wo entweder die Dokumentation und die Einordnung von Missbrauchserfahrungen im Fokus stehen (Erinnern/Sprechen/Zuhören und Anerkennen) oder aber die bedeutungsnotwendige Archivierung der Erfahrungsnarrative im kollektiven Gedächtnis (Erinnerndes Gedenken) als Aufgabe artikuliert wird. Was im öffentlichen Diskursraum gemeinhin unter „Aufarbeitung“ verstanden wird, beschränkt sich i. d. R. aber auf die erstgenannte Dimension einer wissenschaftlichen Pragmatik kultur- bzw. sozialwissenschaftlicher Forensik (i. e. Wissenschaft soll erklärende Chronologien über das liefern, was geschah und wie es geschehen konnte). Best-Practice-Fragen nach den Standards, nach der gesamtgesellschaftlichen Relevanz wie nach erinnerungskulturellen Herausforderungen im Horizont gesellschaftlicher Einordnung pädosexueller Gewalttaten wurden bisher indes nur marginal thematisiert. Tatsächlich operationalisierte sich (wissenschaftliche) Aufarbeitung bislang vor allem über Einzelinitiativen und Spezialstudien zu konkreten Täterinstitutionen (vgl. dazu die mehr als 70 Forschungsprojekte zur singulären Aufarbeitung in unterschiedlichen pädagogischen oder konfessionellen Einrichtungen in: Unabhängiger Beauftragter 2016). Häufig lassen sich hinsichtlich der Ergebnisse dieser Studien Gemeinsamkeiten finden zu den institutionellen Ermöglichungsbedingungen, zu den von Tätern und Täterinnen genutzten Gelegenheitsstrukturen, zu den Täterprofilen und Täterstrategien oder zu den Aufarbeitungshemmnissen. Keine einzige Untersuchung problematisiert hingegen allgemeine Grundlagen gesamtgesellschaftlicher Aufarbeitung und ihre politischen, juristischen, zivilgesellschaftlichen, erinne-

rungskulturellen Konsequenzen. Eine solche – transdisziplinär ambitionierte – Metastudie ist ein dringliches Forschungsdesiderat. Auch die Erziehungswissenschaft als eine der fundamental im Aufarbeitungsprozess geforderten Disziplinen ist diesbezüglich in der Pflicht.

Aufarbeitung und Erziehungswissenschaft

Ein Kontrapunkt zum Versuch retrospektiven Verstehens der unfassbar vielen Vorkommnisse pädosexueller Gewalt ist die forschungsgestützte, prospektive Entwicklung von Präventionsprogrammen gegen sexuelle Gewalt. In unmittelbarer Konsequenz der Debatte des Runden Tisches hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011 dazu eine erste Förderlinie aufgelegt, die unter dem Titel: „Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten. Forschung zu Prävention und Schutzkonzepten“ 22 thematisch einschlägige Forschungsvorhaben (davon 5 Juniorprofessuren) mit einem Gesamtfördervolumen von 12 Millionen Euro unterstützt(e) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016). Bemerkenswert an diesem Programm ist zweierlei: Erstens adressiert der Forschungsverbund keine investigativen, Gewaltnarrative validierende oder erinnerungskulturell anschlussfähige Aufarbeitungsbemühungen. Stattdessen liegt der Schwerpunkt der favorisierten Untersuchungsdesigns auf präventionsaffinen Problemhorizonten der Institutionenforschung, vor allem aber auf sexualwissenschaftlichen Fragestellungen. Darüber hinaus ist die Erziehungswissenschaft – zweitens – in diesem Forschungsverbund unterrepräsentiert. Genuin bildungswissenschaftliche Expertise wird nur über eine Juniorprofessur zur pädagogischen Professionsforschung eingebracht (die anderen Junior-/Forschungsprofessuren sind sexualwissenschaftlich ausgerichtet) sowie über nur ein halbes Dutzend Projektbeteiligungen von facheinschlägig profilierten Kolleginnen und Kollegen etwa im Kontext der Kindheits- oder der Institutionenforschung (i. e. Vulnerabilität in der Kindheit, Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster, institutionelle Risikokonstellationen; vgl. ebd.).

Allerdings: Pädokriminelle Gewalt muss als ein manifestes Muster der Regulierung von Generationenbeziehungen gelten. Gewalt gegen Heranwachsende (allzumal sexualisierte) ist ein prekäres soziogenetisches Dispositiv. Unbestritten ist das Thema deshalb ein Forschungsfeld, das den Kern der topischen und methodischen Expertise der (bundesdeutschen) Erziehungswissenschaft unmittelbar adressieren sollte. Ein künftig zielführendes Engagement der Vertreter der Disziplin zur Profilierung der sich seit 2010 um das Problemfeld formierenden Forschungslandschaft ist daher nur folgerichtig und wünschenswert (etwa im Hinblick auf die Ausschreibung zur Fortsetzung der BMBF-Förderlinie zur Prävention gegen sexuelle Gewalt bzw. einschlägige Verbundforschungsvorhaben über die konventionellen Förderkanäle der DFG etc.).

Woher aber rührt die investigative Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft im Horizont der Aufarbeitung pädokrimineller Verbrechen? Sucht man nach Gründen für das sich unter den Fachvertretende nur zögerlich formierende Aufarbeitungsengagement, wird man sich vor allem über die Bremswirkung jener historischen Hypothek der reformpädagogischen Ideologie verständigen müssen, die manifest im disziplinären Habitus und im ritualisierten Institutionensystem des tradierten erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftshandelns (Lehrstühle, Zeitschriftenredaktionen, Fachverbände) verankert ist. Die Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt in Erziehungsinstitutionen muss deshalb die selbstkritische Reflexion des konzeptionellen Kerns des (reformpädagogischen) Selbstverständnisses (das von kulturkritischer Folklore pädagogischer Beziehung überdeckte Außerkraftsetzen von Hierarchie und Autorität im erzieherischen Handeln und dessen fatale Folgen), vor allem aber die Rolle einzelner Fachvertreter beim Transfer dieser Ideologie in das pädagogische Institutionensystem kritisch in den Blick nehmen. Dass gerade der Dachverband der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft in diesem Klärungsprozess eine seiner eigenen Involviertheit korrespondierende Initiatoren- und Moderatorenfunktion einnehmen sollte, liegt auf der Hand.

Ein solcher Klärungsprozess verlangt auch Positionierung. Die besondere Herausforderung für die Erziehungswissenschaft (als einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplin) und für die DGfE (als deren Interessenvertretung) wird darin bestehen, dabei zwischen der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft (hier insbesondere: gegenüber den Betroffenen) und dem identitätsstiftenden Habitus der notwendigen Wahrung fachwissenschaftlicher Standards abwägen zu müssen. Einmal mehr sollte dabei gelten, dass der Anspruch auf vermeintliche Objektivität bei der Erkenntnissuche und auf vorgebliche Unabhängigkeit bei der Bewertung der Forschungsergebnisse unbedingte Parteinahme für die Opfer von Gewalt und eine besondere Sensibilität für deren Wahrheitsperspektiven keinesfalls ausschließen darf – eher im Gegenteil: Das Dilemma der strategischen Haltung gerade im Aufarbeitungsprozess disziplinärer Verstrickungen in pädosexuelle Verbrechen – die Spannung zwischen wissenschaftlichem Anspruch einerseits und ethischem Bekenntnis andererseits – adressiert die Jahrtausende alten Dogmen pädagogischen Denkens zwischen Profession und Disziplin (vgl. dazu schon Tenorth 1994) und deren fundamentale Fragen: Was ist der Mensch? Was kann der Mensch durch Erziehung sein? Wie wird das Überleben der Gattung durch die Umsetzung erzieherischer Visionen wahrscheinlich(er)?

Ausgehend von diesen Fragen und angesichts der Erwartungen der öffentlichen Arenen wird letztlich eine Haltung unausweichlich sein müssen, über die Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft als Réflexion engagée gefordert sind.

Beides – die kritische Bewertung der für die Disziplin konstitutiven Ideologeme wie das unbedingte Bekenntnis zu einer bedeutungshaften Haltung im Prozess der Erkenntnissuche – werden Voraussetzungen dafür sein können, dass sich auch im Umfeld des bildungswissenschaftlichen Milieus schließlich eine nachhaltige Diskurskultur entwickeln kann, die für die oben skizzierte Aufarbeitungsdramaturgie jenen verantwortungsvollen Resonanzraum eröffnen, der sexualisierte Gewalt gegen Heranwachsende als kollektives Dispositiv bannt. Die Wissenschaft, die Erziehungs- und Bildungswissenschaft zumal, kann dazu im Rahmen ihrer Freiheitsgrade und Fachexpertise einen Beitrag leisten. Sie muss es endlich auch – gerade im zweiten Jahrsiebt des hier skizzierten Aufarbeitungsszenarios.

Jens Brachmann, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik und Historische Wissenschaftsforschung an der Universität Rostock und Mitglied der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs.

Literatur

Andresen, Sabine (2015): Das Schweigen brechen. Kindesmissbrauch – Voraussetzungen für eine persönliche, öffentliche und wissenschaftliche Aufarbeitung. In: Geiss, M./Magyar-Haas, V. (Hrsg.): Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Bildung und Erziehung. Weilerswist: Velbrück, S. 127-146.

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck Verlag.

Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten. Forschung zu Prävention und Schutzkonzepten. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Sexuelle_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.pdf [Zugriff: 20. April 2017].

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen – Abschlussbericht des DJI-Projekts im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. München: DJI. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJIAbschlussbericht_Sexuelle_Gewalt.pdf [Zugriff: 20. April 2017].

Jud, Andreas/Rassenhofer, Miriam/Witt, Andreas/Münzer, Annika/Fegert, Jörg M. (2016): Häufigkeitsangaben zum sexuellen Missbrauch. Internationale Einordnung, Bewertung der Kenntnislage in Deutschland, Beschreibung des Entwicklungsbedarfs. Berlin: Unabhängiger Beauftragter für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs. https://beauftragter-missbrauch. de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/Expertise_H%C3%A4ufigkeitsangaben.pdf [Zugriff: 20. April 2017].

Katsch, Matthias (2013): „Denkfigur Aufarbeitung" – Vorgehensmodell für die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem sexuellen Missbrauch in Deutschland. Dialog Kindesmissbrauch. Hearing am 30. April 2013 in Berlin: Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Link zum Vortrag unter https://beauftragter-missbrauch.de/der-beauftragte/dialog-kindesmissbrauch/ [Zugriff: 20. April 2017].

König, Helmut/Kohlstruck, Michael/Wöll, Andreas (Hrsg.) (1998): Vergangenheitsbewältigung am Ende des 20. Jahrhunderts. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Sontag, Susan (2005): Das Leiden anderer betrachten. Frankfurt am Main: Fischer.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. a: Juventa, S. 17-28.

Unabhängige Beauftragte zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs (Hrsg.) (2011): Abschlussbericht der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann. Berlin: Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. https://www.fonds-missbrauch.de/fileadmin/content/Abschlussbericht-der-Unabhaengigen-Beauftragten-zur-Aufarbeitung-des-sexuellen-Kindesmissbrauchs.pdf [Zugriff: 20. April 2017].

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs (2016): https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/2016/05/Beauftragung_Kommission.pdf [Zugriff: 1. Februar 2017).

Unabhängiger Beauftragter für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs (2016): https://beauftragter-missbrauch.de/aufarbeitung/aufarbeitung-in-deutschland/ [Zugriff: 1. Februar 2017].

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaft

Ludwig Huber & Karin Reiber

Anlass und Fragestellung

Den Anlass zu einer Studie unter diesem Titel gab die Jubiläumstagung der DGfE 2014 in Berlin, die an deren Gründung vor 50 Jahren erinnerte und vielfache Rückblicke auf ihre Geschichte bot. Im Programmheft und den Beschreibungen der zahlreichen Vorträge, Symposien und Workshops taucht der Begriff Hochschuldidaktik lediglich in einem Symposium auf[1], Themen mit Bezug auf Hochschullehre und -studium jenseits der Lehrerbildung nur in zwei weiteren Symposien und zwei Posterbeiträgen. Nimmt man die Kongresse der DGfE „als Indikatoren der herrschenden erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse der Zeit" und deren Themen als Abbild des „Selbstverständnis[ses] der Disziplin" (Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 103), dann zeigt der Jubiläumskongress dasselbe Bild wie die vorherigen: Das Thema Hochschulbildung und -didaktik scheint keinen großen Stellenwert innerhalb der Erziehungswissenschaft zu haben. Auch in der „Kleinen Geschichte" der DGfE anlässlich des 40-jährigen Jubiläums (Berg/Herlitz/Horn 2004) tritt das Thema „Hochschuldidaktik/-Bildung" weder in der Ausdifferenzierung der Fachgesellschaft in Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen noch in den Tagungsthemen in Erscheinung. Wenn sich die DGfE mit Fragen von Lehre und Studium, (Kern)Curriculum, Praxisbezug u. ä. beschäftigte, tat sie dies demnach hauptsächlich selbstreferenziell, nämlich hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Studiums selbst und darüber hinaus der Lehrerausbildung, wobei sie sich, wie es von einer Fachgesellschaft zu erwarten ist, vor allem um Studienprogramme, -abschlüsse, -bedingungen kümmerte, weniger um Didaktik und Methodik. Eine darüber hinaus gehende Zuständigkeit der „Bildungswissenschaft" für die Hochschule wird anscheinend nicht wahrgenommen.

1 Vgl. Programm zum 24. Kongress der DGfE vom 9. bis 12. März 2014: Reiber, Karin/ Wildt. Johannes: Hochschuldidaktik als Gegenstand der Erziehungswissenschaft – Stationen, Positionen, Perspektiven. Symposium Sy | 11, https://www.dgfe2014.de/wp-content/uploads/DGfE_Programm2014_K29web.pdf [Zugriff: 12. März 2016].

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.10

Andere Rückblicke und Bestandsaufnahmen, die das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft thematisieren, liefern dazu keine Korrektur.

Das Beiheft der ZfPäd (Fatke/Oelkers 2014) anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Fachgesellschaft versammelt Beiträge zum Proprium der Disziplin und ihrer Forschungsleistungen, die keine Bezüge zum Thema Hochschulbildung/-didaktik erkennen lassen. Gleiches gilt für einen Zugang zum Selbstverständnis der Disziplin über eine Auswertung von „einschlägigen Titeln" (Horn 2014, S. 15). Weder das Genre der Einführungen in die Pädagogik (bzw. ihrer „programmatischen Vorreden", Bühler 2014, 33) als Zugang zum disziplinären Selbstverständnis, noch die Analyse der Stellenbesetzungen, insbesondere der Professuren (Schmidt-Hertha/Tippelt 2014) oder die Analyse von Themenkonjunkturen erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten (Kauder 2014) lassen erkennbare Rückschlüsse auf Bezüge zu den Themen Hochschulbildung und -didaktik zu. Auch dieser neue kurze Rückblick scheint also das Urteil von Huber zu bestätigen:

„Hochschuldidaktik war in der alten und in der neuen Bundesrepublik kein anerkannter Bestandteil der Pädagogik; die Erziehungswissenschaft hat Lehre und Studium an der Hochschule nicht zu ihrem Gegenstand gemacht." (Huber 1999, S. 27)

Dies bleibt angesichts der Tatsache, dass auch in der Institution Hochschule planvolles Lehren und Lernen, formale Qualifizierung ebenso wie Bildung stattfinden, eine irritierende Feststellung. Sie gibt Anlass, der Frage, wann, wo und wie Hochschuldidaktik und -bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft überhaupt verhandelt wurde, noch einmal systematischer nachzugehen.

Darstellung und Begründung des Vorgehens

Die disziplinäre Kommunikation der Erziehungswissenschaft in diesen 50 Jahren vollständig zu untersuchen, wäre ein uferloses Unternehmen. Auch nur eine Sichtung aller infrage kommenden Zeitschriften ist nicht zu leisten. Für eine erste Exploration – und mehr als die Gewinnung einer Hypothese für weitere Diskussionen und Untersuchungen ist hier nicht beabsichtigt – haben wir uns auf folgende Quellen beschränkt:

(1) *Die Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*. Sie stellt in unseren Augen ein repräsentatives Organ dar: Sie hat über den gesamten Zeitraum bestanden, sie nimmt Artikel aus allen Teilen der Disziplin auf, und in ihrem ebenfalls für die ganze Disziplin repräsentativen Herausgebergremium wirken kontinuierlich Personen mit, die auch über kürzere oder längere Zeit Mitglieder des Vorstands der DGfE sind oder waren.
(2) *Das Verzeichnis der erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationen*, das jährlich seit 1961 (für die Bundesrepublik, seit 1966 bzw. 1968 auch für Österreich bzw. die Schweiz) veröffentlicht wird,

gleichfalls in der ZfPäd. Trotz möglicher Lücken ist es diesseits einer Untersuchung in den Archiven der Hochschulen selbst die zuverlässigste Quelle. Arbeiten, die für die Pädagogik möglicherweise relevant, aber in anderen Fakultäten oder Einrichtungen eingereicht wurden, sind darin allerdings nicht zu finden.

(3) *Kompendien, Enzyklopädien und Fachwörterbücher der Erziehungswissenschaft* (in Auswahl) als ein Genre, in dem die für das Fach konstitutiven Themen, Inhalte und Methoden definiert werden. Die Menge der Druckwerke – auf diese beschränken wir uns – dieser Kategorien, die hier herangezogen werden könnten, ist allerdings inzwischen sehr groß und unübersichtlich. Die Grenzen zu anderen Gattungen und Disziplinen und zwischen ihnen sind fließend, die Wertung also unvermeidlich subjektiv. Insofern kann Vollständigkeit auch bei diesen Quellen nicht beansprucht werden.

In allen drei – untereinander ja durchaus verschiedenen – Textgattungen mussten wir uns zur Identifizierung der für unsere Frage einschlägigen Arbeiten in dieser explorativen Recherche auf einen klaren Bezug auf die Hochschule, Hochschulforschung oder -didaktik in Titel und/oder Untertitel als Indikator verlassen. Die Unsicherheit, dass uns dabei Arbeiten entgangen sind, die sich unter einem anderen oder allgemeiner formulierten Titel im Text in relevantem Maß (auch) mit der Hochschule beschäftigen, müssen wir einstweilen in Kauf nehmen. Das gilt insbesondere für solche über Bildungswesen, Bildungspolitik, Bildungsbegriff, Didaktik, Lehr-Lern-Forschung usw. allgemein oder etwa über Humboldt, Schleiermacher, Spranger oder ähnliche Klassiker, die darin auch im Hinblick auf Hochschulbildung behandelt worden sein können. Artikel zur Hochschulreife, die sich, soweit erkennbar, mit diesem Begriff als bildungstheoretischem aus schulischer Sicht befassen, sind nicht mit aufgenommen, wohl aber solche, die Hochschulzugang und Regelungen und Folgen der Hochschulzulassung aus hochschulischer Sicht behandeln. Durchgehend haben wir Arbeiten, die sich auf die Lehrerbildung, die Ausbildung von Sozial- und Diplompädagoginnen bzw. Sozial- und Diplompädagogen oder des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses sowie auf die Theorie und Organisation der Erziehungswissenschaft als Disziplin in der Hochschule beziehen, nicht berücksichtigt: Dass sich die Erziehungswissenschaft für diesen Bereich der Hochschule als ihren eigenen interessiert und interessieren muss, hat ja nie infrage gestanden. Dasselbe gilt für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die Ergebnisse aus unserer Sichtung dieser drei Quellen im Einzelnen zu präsentieren, ist in diesem Beitrag für die „Erziehungswissenschaft“ nicht möglich. Es würde den Umfangsrahmen sprengen und mit der Zielsetzung dieser Reihe nicht übereinstimmen. Wir verweisen interessierte Leserinnen und Leser hierfür auf die ausführliche Darstellung in Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik (2017). Dort findet sich die Auswertung aller Jahrgänge der ZfPäd, in

der alle einschlägigen Artikel hervorgehoben und kurz charakterisiert werden, desgleichen auch der Beihefte der ZfPäd. Es wird eine Statistik der Dissertationen und Habilitationen und ein Überblick über deren Entwicklungen, Trends und inhaltliche Schwerpunkte präsentiert, die durch detaillierte Tabellen im Anhang belegt werden, und schließlich wird das Bild nachgezeichnet, das erziehungswissenschaftliche Handbücher und Lexika bezüglich der Berücksichtigung von Hochschule und Hochschuldidaktik abgeben. Im Folgenden können wir nur zusammenfassend darstellen, welche Schlussfolgerungen sich aus dieser, wie gesagt, nur explorativen Untersuchung ziehen lassen.

Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und kritische Würdigung

Die von uns gesammelten Befunde und Analysen beruhen, wie eingangs schon erklärt, auf einer begrenzten Basis, die wir in der Annahme gewählt haben, dass die untersuchten Textgattungen das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin hinreichend erkennen lassen. Diese Annahme ist zwar begründet, bleibt aber zugegebenermaßen angreifbar. Zur Prüfung, ggf. Korrektur und Vervollständigung müssten weitere Quellen – andere Textgattungen, weitere Zeitschriften, evtl. auch Programme und Dokumentationen der DGfE-Tagungen – herangezogen werden. Insofern gilt wie so oft: Weitere Forschung wäre nötig. Dennoch scheint es uns möglich, einige zusammenfassende Feststellungen und Schlussfolgerungen daraus zu formulieren.

Insgesamt bestätigen die Befunde dieser Sichtung von ZfPäd, Dissertationsverzeichnis und maßgeblichen Handbüchern die Vermutung (wie schon bei Huber 1999), dass „die“ Erziehungswissenschaft, soweit sie sich in diesen Dokumenten manifestiert, für Themen mit Bezug auf Hochschule im Allgemeinen und Hochschuldidaktik im Besonderen bisher wenig Interesse gezeigt hat. In 60 immer umfangreicheren Jahrgangsbänden der ZfPäd finden sich, wie gezeigt, nur etwas mehr als 20 Artikel, die sich überhaupt auf Hochschule, davon weniger als drei Viertel, die sich spezieller auf Fragen der Hochschulbildung und -didaktik beziehen. Unter den zahlreichen Beiheften sind erst seit 2000 drei für dieses Thema ergiebige erschienen. In der ständig zunehmenden Zahl von Dissertationen befassen sich im Jahresdurchschnitt nur ein bis zwei Prozent, von den Habilitationen nicht einmal in jedem Jahr eine mit solchen Themen. Unsere Vermutung ist, dass sich das Bild nicht wesentlich ändern würde, zöge man weitere Zeitschriften heran: Die Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ etwa taucht dann und wann, aber insgesamt sehr selten, in bibliographischen Recherchen zu Themen der Hochschulbildung auf; die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, die sich seit 1998 als zweite große neben der ZfPäd etabliert hat, gleicht dieser nach flüchtiger Durchsicht in diesem Punkt nur allzu sehr.

Das bleibt erstaunlich, finden doch auch in der Hochschule seit jeher organisierte Bildungsprozesse statt: Ausbildungsordnungen und -gänge werden fixiert, Inhalte ausgewählt, Lehr- und Lernprozesse gestaltet, Prüfungen abgenommen. Es ist erst recht erstaunlich im Blick auf die letzten zwei Jahrzehnte, in denen der sogenannte Bologna-Prozess die Hochschulen – auch die Fakultäten für Erziehungswissenschaft – vor immense Aufgaben der Neuplanung von Studiengängen (gestufte Abschlüsse, Modularisierung), der Lernzielformulierung (Stichwort „Kompetenzen") und der Evaluation („Qualitätssicherung") und in der Folge der didaktischen Weiterbildung der Lehrenden, die die Erziehungswissenschaft fordern würden. Dies hat zu geradezu einem Boom in der Einrichtung von Arbeitsstellen für Hochschuldidaktik (im weitesten Sinne) geführt – aber nicht zu einer entsprechenden Konjunktur des Themas in der Erziehungswissenschaft. „Der tertiäre Sektor des Bildungssystems und damit auch die Forschung und Lehre an Hochschulen gehören zu den genuinen Untersuchungsgegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung", heißt es hingegen wie selbstverständlich bei Schmidt-Hertha/Tippelt (2011, S. 26), die anschließend ausführen, wie dies für die Mikro-, Meso- und Makro-Ebene des Hochschulsystems gilt, und dabei auch Hochschuldidaktik „als zentrales erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld" (ebd.) benennen. (Allerdings widmen sie ihren Forschungsbericht im Weiteren doch nur jenem Zweig der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung, der sich mit dem eigenen Fach beschäftigt.)

Woher kommt dann aber die Enthaltsamkeit der Erziehungswissenschaft gegenüber diesem Bereich? Woraus könnte sie sich erklären?

(1) Eine Erklärung könnte gesucht werden in der Komplexität oder Vielschichtigkeit dieser Bildungsinstitution, die sich unter anderem dadurch von zum Beispiel Schule unterscheidet, dass die Eigengesetzlichkeit und Dynamik der Fächer, die sich an der Hochschule in fortgesetzter Weiterentwicklung befinden, und ihre daraus resultierenden Ansprüche die Lehre viel stärker dominieren als den Unterricht in der Schule, in der ihre Vermittlung den pädagogischen Zielen der Einrichtung untergeordnet ist und von Schulpädagogik und Fachdidaktiken (allerdings auch nicht immer spannungsfrei) bestimmt wird. Aber Ähnliches könnte, trotz anzuerkennender Unterschiede, von der Berufsausbildung auch gesagt werden, was jedoch die Erziehungswissenschaft nicht davon abgehalten hat, sich in Form einer mittlerweile sehr ausgebauten Berufspädagogik auch deren Einrichtungen – wie zum Beispiel den Berufsschulen, oder in der Erwachsenenbildung – wie zum Beispiel der betrieblichen Weiterbildung zuzuwenden.

(2) Eine andere Erklärung könnte sich darauf beziehen, dass die Lernenden in der Hochschule Erwachsene bzw. im rechtlichen Sinne mündig sind (oder jedenfalls bis zur Einführung des achtjährigen Gymnasiums generell waren), also anders als in den Kindergärten und Schulen, mit denen

sich die Erziehungswissenschaft in der Hauptsache befasst, nicht mehr als zu Erziehende im strengen Sinn des Wortes „Erziehung“ betrachtet werden können. Aber das würde auch für die Zielgruppen der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten, die längst Gegenstand einer eigenen Sektion der Erziehungswissenschaft geworden sind.

(3) Eine dritte Erklärung ist darum wohl plausibler darin zu suchen, dass die Hochschule, genauer die Universität in der deutschen Tradition, nicht als pädagogische Einrichtung verstanden worden ist, nicht von ihr selbst und offenbar auch nicht von der Erziehungswissenschaft bzw. vorher der Pädagogik. Die Geschichte dieser Idee ist ehrwürdig, sie reicht bis zu den Gründern der Berliner Universität, besonders Humboldt, zurück, der mit aller Klarheit den Zweck, die Organisationsform und das Professoren-Studierenden-Verhältnis der von ihm konzipierten Universität als ein *Aliud* zur Schule definiert hat. In jeder neuen Grundsatzdiskussion über die Universität ist diese Idee hervorgehoben worden, auch noch im letzten halben Jahrhundert: Die sich in den 60 Jahren artikulierende Studentenschaft protestierte im Namen dieser Idee gegen die Pläne des Wissenschaftsrates (Kollegienheime, Studium generale) als Pädagogisierung (am gründlichsten elaboriert von Nitsch u. a. 1965). Schelsky (1971) rekonstruierte sie als Impuls für die Universitätsreform. Die aufkommende Hochschuldidaktik nannte sich so, weil sie nicht Hochschulpädagogik sein und (wie in der DDR) so heißen wollte (vgl. Huber 1983), um dann trotzdem der Pädagogisierung bezichtigt zu werden (vgl. Mittelstraß 1996). Noch die Kritik am Bologna-Prozess im Allgemeinen und der Ausbildung für Employability im Besonderen schöpfte ihre Argumente auch aus dieser Tradition (vgl. Liessmann 2006; Münch 2009). Sie gerann in der immer wieder und besonders in Festreden beschworenen Formel „Bildung durch Wissenschaft“ (die, als solche bei Humboldt nicht vorkommt, aber seine Idee trifft; vgl. Tenorth 2010). Gemeint war die Selbstbildung als mündig in Anspruch genommener („hochschulreifer“) junger Menschen durch Initiation in die Wissenschaft als immerfort unabgeschlossenen Prozess und die Gemeinschaft derer, Lehrender und Lernender, die sie denkend, forschend, argumentierend, erklärend und diskutierend betreiben. Noch im jüngsten Streit, ob die Anwesenheitspflicht von Studierenden einer pädagogischen Verantwortung der Universität entspricht oder die Studierenden „infantilisiert“ (vgl. Liebermann 2015), ist die Frage der Pädagogisierung wieder virulent.

Fazit und Ausblick

Auf dem 24. Kongress der DGfE 2014, der uns den Anstoß zu dieser Arbeit gab, hat Carola Groppe ebenfalls dieses alte Selbstverständnis noch einmal rekonstruiert und als eine identitätsstiftende Fiktion der Universität als Institution dargestellt, um dann allerdings zu erklären, dass diese nunmehr an ihr Ende gekommen sei: Der dramatische Wandel, den die Universität durch ihre gewaltige Expansion, die Erweiterung ihrer Funktionen um die Ausbildung hoch qualifizierter Arbeitskräfte auch für Wirtschaft und Technik, die daraus folgenden Strukturierungen und Differenzierungen von Studiengängen, Studienstufen und -einheiten, das damit einhergehende Phänomen der Massenveranstaltungen und studienbegleitenden Prüfungen ließen die Fiktion zur Illusion werden. Zur bloßen funktionalen Organisation werde die Universität, so Groppes Prognose, dadurch aber nicht:

„Waren die alten Universitäten aus dem Prinzip der Forschung heraus konstruiert worden, so werden sie nun aus dem Prinzip der Lehre heraus neu geschaffen. [...] Wenn den Professorinnen und Professoren Entwicklungs- und Erfolgsverantwortung für die Studierenden auferlegt wird und Reglementierungen und Sanktionierungen der Studierenden durch die Lehrenden [...] erfolgen, dann geht es nicht mehr um selbsttätige Bildung durch Wissenschaft, sondern um plan- und messbare Wissensbestände und Kompetenzen, die durch Erziehung und Unterricht, also durch dezidiert pädagogische Tätigkeiten und Settings, vermittelt werden sollen." (Groppe 2016, S. 67ff.)

Die Identität der Professoren werde sich von einer der Forschenden zu der von Lehrenden verschieben. „Die deutsche Universität ist erkennbar auf dem Wege, eine pädagogische Institution zu werden" (ebd., S. 58). Damit sollte es nach Groppe der Erziehungswissenschaft, verstanden als „Disziplin, die sich forschend mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner Vermittlung durch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse befasst" (ebd., S. 70), leichter werden, sich wie anderen bisher nicht primär als pädagogisch definierten Gebieten auch der Universität zuzuwenden.

Wohlgemerkt: Groppe sieht diesen Anlass für die Erziehungswissenschaft (erst) jetzt gegeben – womit die von uns konstatierte bisherige (Nicht-)Beschäftigung mit der Hochschule in ihrem Sinne erklärt und gerechtfertigt wäre. Die von ihr anschließend skizzierten Forschungsaufgaben präsentieren ein reiches Spektrum: Sozialisationsforschung im umfassenden Sinne, Motivationen, Einstellungen und Studienkonzepte von Studierenden im biographischen Längsschnitt und historischen Wandel, Unterrichtsforschung zu Seminaren und Vorlesungen als Lernmilieus, pädagogisches Handeln und didaktische Konzepte der Lehrenden, Interaktionsformen zwischen ihnen und den Studierenden, schließlich auch Theorie-, Ideen- und Diskursforschung (vgl. ebd., S. 72).

Die Notwendigkeit solcher Forschung, vermutlich eine immerwährende Aufgabe, ist offenkundig. Jedoch: Diese werden, gewiss immer der Vervoll-

kommnung bedürftig, aber doch mit relevanten Ergebnissen, seit Jahrzehnten schon betrieben – nur eben nicht durch die Erziehungswissenschaft! Sondern durch die (soziologische) Hochschulforschung, die (psychologische) Lehr- und Lernforschung und die (multidisziplinäre) Hochschuldidaktik (vgl. als resümierende Darstellungen früherer Etappen solcher Forschungen zum Beispiel Huber 1983; Oehler/Webler 1988; Huber 1991; Schwarz/Teichler 2003; Reinmann 2015).

Dass nun (endlich), wie Groppe fordert, die Erziehungswissenschaft dieses Forschungsprogramm übernehme, liegt einerseits ganz im Sinne der Verfasser dieses Beitrags! Andererseits ergänzen wir dieses Anliegen angesichts der Komplexität des Gegenstandes Hochschule mit dem dezidierten Hinweis auf die o. g. bereits vorliegenden theoretisch-systematischen und empirischen Arbeiten nicht erziehungswissenschaftlicher Provenienz. Die Fragen rund um das Lehren und Lernen im Rahmen eines Studiums erfordert ein interdisziplinäres Zusammenwirken, zu dem die Erziehungswissenschaft – wenn sie sich denn für dieses Thema interessieren ließe – ihren Beitrag leisten könnte und sollte. In einem genuin erziehungswissenschaftlichen Zugang könnte das Thema „Bildung durch Wissenschaft" als Ausgangs- und Bezugspunkt von Forschungsvorhaben und Theorienentwicklung eine in diesem interdisziplinären Diskurs bisher eher randständige und zugleich unverzichtbare Perspektive bedienen. Damit würde man sich dem Status von „(Studies in) Higher Education" in den angelsächsischen Ländern nähern, die längst in eigenen, aber eben doch im weiteren Sinne zu „Education" gerechneten Instituten erziehungswissenschaftliche, lerntheoretische, soziologische und ökonomische Ansätze zusammenführt.

Wenn sich die Erziehungswissenschaft in höherem Maße als bisher der Hochschule zuwendete, stünde sie vor einer besonderen Herausforderung auch noch in einem anderen Sinne. Das alte Selbstverständnis der Universität als einer nicht-pädagogischen Institution, das von Groppe so klar als obsolet verabschiedet wird, hatte ja Gründe für sich, die von einem modernen gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis aus gesehen nicht unattraktiv sind: Die Selbstbildung junger Leute in erster Linie durch Bereitstellung einer anregenden und fordernden Lernumgebung und Sozialität („Lebensform", „Zusammenwirken") fördern zu wollen ist doch ein Prinzip, das noch einmal daraufhin bedacht zu werden verdient, wie es auch in der so veränderten modernen Hochschule zur Geltung gebracht werden könnte – gegen die im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess als „Verschulung" beklagten Tendenzen der engmaschigen Verplanung und Kontrolle des Studiums. Die Herausforderung an die Erziehungswissenschaft bestünde im Besonderen in der Frage, ob und wie die Universität als pädagogische Institution wirken und gedacht werden könnte, ohne die Studierenden „pädagogisch", wie Schüler, zu behandeln.

Ludwig Huber, Prof. Dr., ist Emeritus an der Universität Bielefeld.

Karin Reiber, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Hochschule Esslingen.

Literatur

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

Bühler, Patrick (2014): Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33-46.

Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Salaschek, U./Stiller, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.

Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15-32.

Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114-138.

Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./ Ulich, D.(Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 417-441.

Huber, Ludwig (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 1, S. 25-44.

Kauder, Peter (2014): Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945-2009. In: Fatke, R./ Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184-207.

Liebermann, Sascha (2015): Infantilisierung der Studenten durch Anwesenheitspflicht. Freiheit und Verantwortung als konstitutive Momente des Studiums. In: Forschung & Lehre 22, 3, S. 194-195.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Mittelstraß, Jürgen (1996): Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: Brinek, G./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien: WUV-Univ.-Verlag, S. 59-76.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nitsch, Wolfgang/Gerhardt, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich K. (1965): Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität. Neuwied: Luchterhand.

Oehler, Christoph/Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.) (1988): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung: Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz (= Blickpunkt Hochschuldidaktik, 84). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Reiber, Karin/Huber, Ludwig (2017): Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaft. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik. EberhardKarls Universität Tübingen 13, 1 (im Druck).

Reinmann, G. (2015): Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. In: Das Hochschulwesen 63, 5/6, S. 178-188.

Schelsky, Helmut (1971): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2011): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. In: Die Hochschule 20, 2, S. 25-40.

Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2014): Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995-2012). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (= Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 172-183.

Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt am Main: Campus.

Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Wilhelm von Humboldts (1767 – 1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik NF 20, 1, S. 15-28. https://doi.org/10.3726/92128_15.

Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten

Das Bekanntwerden von zahlreichen Fällen sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten in den letzten Jahren hat sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft kontroverse und teilweise heftige Debatten über den angemessenen Umgang mit diesem Thema ausgelöst. Zu den Maßnahmen, die seither getroffen wurden, um sich den damit verbundenen Herausforderungen zu stellen, gehören in politischer Hinsicht etwa die Ernennung eines Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs und die Gründung einer Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs; in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht wurden dem Thema Publikationen, Forschungsprojekte und Tagungen gewidmet.

Diese Debatte kann keineswegs als abgeschlossen gelten. Neu angefacht wurde sie im letzten Jahr durch die Veröffentlichung des dritten Bands der Autobiographie von Hartmut von Hentig „Noch immer mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015“ (Berlin: WAmiKi 2016). Von Hentig nimmt darin Stellung zu den Vorwürfen gegen seinen Freund und Lebenspartner Gerold Becker (der nach heutigem Stand als einer der Haupttäter des sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule gelten muss) sowie gegen sich selber (der sich u.a. dem Verdacht der Mitwisserschaft ausgesetzt sieht). Kritische Stimmen monierten, von Hentig rechtfertige in seinem Buch das verbrecherische Handeln Beckers ebenso wie sein eigenes Ignorieren und Verleugnen des vielfachen Missbrauchs. Von Hentig selbst verteidigt sich und Gerold Becker in seinen autobiographischen Erinnerungen gegen diese Vorwürfe.

Vor diesem Hintergrund wurde der Vorstand der DGfE mit der Forderung konfrontiert, Hartmut von Hentig aufgrund seines Umgangs mit den Opfern der Odenwaldschule den ihm 1998 verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen. Diese Forderung stellte den Vorstand vor ein Dilemma. Auf der einen Seite stehen die wissenschaftlichen Leistungen und das persönliche Engagement von Hentigs für die Erziehungswissenschaft, für die er damals mit dem Trapp-Preis ausgezeichnet wurde. Auf der anderen Seite steht der Vorwurf, von Hentig verharmlose die sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen in der Odenwaldschule sowie insbesondere die Taten von Gerold Becker und schreibe den Opfern sogar eine Mitverantwortung an diesen Taten zu.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.11

Der Vorstand der DGfE hat die gewichtigen Argumente beider Seiten eingehend diskutiert. In seiner Sitzung am 20. Januar 2017 hat er schließlich entschieden, Hartmut von Hentig den Trapp-Preis abzuerkennen. Der Vorstand ist mehrheitlich der Auffassung, dass die Auseinandersetzung von Hentigs mit den Gewalterfahrungen, die viele Schüler nachweislich an der Odenwaldschule machen mussten, den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht wird und dass die Unterstützung der Opfer im Zweifelsfall höher zu gewichten ist als die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen.

Im Blick auf die weitere Auseinandersetzung über sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sieht der Vorstand der DGfE eine wichtige Aufgabe der Erziehungswissenschaft als Disziplin darin, das Thema der sexuellen Gewalt in pädagogischen Kontexten wissenschaftlich aufzuarbeiten und dabei insbesondere selbstkritisch zu analysieren, welche Bedeutung der Erziehungswissenschaft im Umgang mit sexueller Gewalt in der Vergangenheit zukam. Über die bereits erfolgten ersten Ansätze einer wissenschaftlichen Aufarbeitung in Publikationen, Tagungen und Forschungsprojekten hinaus wird der Vorstand deshalb die folgenden Schritte unternehmen:

- Der Vorstand der DGfE wird das Gespräch mit dem Betroffenenrat beim Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs suchen, um mehr als bisher die Perspektive der Opfer in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen einzubeziehen. Dabei sollen auch die Möglichkeiten längerfristiger Kooperation erörtert werden.
- Mögliche eigene Verstrickungen und Blindstellen in der Disziplin und der Fachgesellschaft zum Thema sexueller Gewalt stehen im Fokus des Themenschwerpunktes der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft".
- Auf dem nächsten Kongress der DGfE im März 2018 an der Universität Duisburg-Essen wird es eine spezifische Veranstaltung zum Thema „Sexuelle Gewalt und die Rolle der Erziehungswissenschaft" geben, die in Kooperation mit der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs durchgeführt wird.
- Um die begonnene Diskussion über das Verhältnis von Pädagogik und sexueller Gewalt weiterzuführen, wird der Vorstand Vorschläge machen, wie das Thema längerfristig bearbeitet werden kann – auch unter Einbeziehung der Frage, welche Bedeutung den unterschiedlichen Strömungen der Reformpädagogik im Blick auf sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen zukam bzw. zukommt.
- Der Vorstand der DGfE wird eine Tagung durchführen, die die vorliegenden Erkenntnisse, Vorschläge und Perspektiven in Bezug auf die Frage bündeln soll, wie das Thema sexueller Gewalt in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen angemessen berücksichtigt werden kann.

Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen

Mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis, der bisher elf Mal vergeben wurde, ehrt die DGfE „innovative und unkonventionelle Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft". Gewürdigt wird jeweils das Lebenswerk der Preisträger am Ende ihrer Berufslaufbahn.

1998 – also vor knapp 20 Jahren – hat die DGfE diesen Preis an Hartmut von Hentig vergeben. Die Gründe dafür kann man in der Laudatio, die Eckart Liebau gehalten hat, nachlesen: Gelobt wird Hentigs „offensives, erfahrungsbezogenes Reform- und Entwicklungsprogramm, das deutlich und eindeutig den Primat der praktischen und politisch-pädagogischen Aufgaben betont und sich um akademisch-systematische Besorgnisse nicht sonderlich kümmert." Gelobt werden seine Beiträge für eine kindergerechte Pädagogik, wie sie etwa in dem viel gelesenen Buch „Die Schule neu denken" ausgeführt werden. Und gelobt werden seine konzeptionellen und praktischen Leistungen beim Aufbau der Bielefelder Schulmodelle und der Entwicklung einer darauf bezogenen „Praxisforschung". Aufgrund solcher Leistungen hat der damalige DGfE-Vorstand Hentig den Trapp-Preis zuerkannt.

2017 – also 19 Jahre später – erkennt der DGfE-Vorstand v. Hentig den Trapp-Preis wieder ab: Ein einmaliger Vorgang und so etwas wie die „Höchststrafe", was Lebensleistung und Reputation des Betroffenen angeht, viel gravierender in seiner öffentlichen negativen Wirkung als seinerzeit die positive der Zuerkennung. Dabei geht es nicht um die Verdienste, die 1998 gelobt wurden. Im Gegenteil: In der veröffentlichten „Stellungnahme ..." und in seinem Aberkennungsschreiben vom 8. März 2017 schreibt der DGfE-Vorstand ausdrücklich, die „wissenschaftlichen Leistungen und Ihr persönliches Engagement für die Erziehungswissenschaft" hätten weiterhin Bestand. Anders formuliert: Das Lebenswerk, für das von Hentig 1998 geehrt wurde, wird nicht infrage gestellt.

Trotzdem folgt der Vorstand einer Forderung, die an ihn gerichtet wurde (von wem, wird nicht gesagt), und beschließt am 21. Januar 2017 die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises. Nach einigen Sätzen eines summarischen Rückblicks auf die Diskussionen um das Buch – „Noch immer Mein Leben" (Berlin 2016) – fasst er die Begründung dieses gravierenden Beschlusses in einen einzigen Satz (von fünf Zeilen):

„Der Vorstand ist mehrheitlich der Auffassung, dass die Auseinandersetzung von Hentigs mit den Gewalterfahrungen, die viele Schüler nachweislich an der Odenwaldschule machen mussten, den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht wird und dass

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.12

die Unterstützung der Opfer im Zweifelsfall höher zu gewichten ist als die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen."

Belege für seine Einschätzung, die auf eigener Lektüre des Buches beruhten, werden nicht angeführt; stattdessen begnügt sich der Vorstand der DGfE in seiner Stellungnahme mit einem vagen Hinweis auf die kursierenden Vorwürfe, auf zwei dreispaltige Zeitungsbesprechungen (die als solche keine Belege bringen können und nicht von Erziehungswissenschaftlern stammen) und eine Stellungnahme, nicht einmal eine Seite lang, von Jens Brachmann, mit Vorwürfen, für die ebenfalls keine Belege angeführt werden. Vom Vorstand einer wissenschaftlichen Gesellschaft muss man mehr erwarten. Wissenschaftlichkeit verlangt Genauigkeit, Begründung und Nachvollziehbarkeit der Aussagen; an alledem fehlt es in diesem Beschluss. Wir fordern den Vorstand der DGfE auf, dies nachzuholen und seinen Beschluss zu überprüfen.

Unterzeichnerinnen und Unterzeichner der Stellungnahme zur Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises für Hartmut von Hentig

Mitglieder der DGfE

Prof. Dr. Johannes Bastian (Hamburg), Prof. Dr. Dietrich Benner (Berlin), Prof. Dr. Christa Berg (Wermelskirchen), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Prof. Dr. Fritz Bohnsack (Essen), Prof. Dr. Dorit Bosse (Kassel), Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland (Hamburg, Trapp-Preisträgerin 2016), Prof. Dr. Helmut Fend (Zürich, Trapp-Preisträger 2012), Prof. Dr. Ariane Garlichs (Kassel), Prof. Dr. Eberhard Göpel (Bielefeld), Dr. h. c. Annemarie v. d. Groeben (Bielefeld), Prof. Dr. Dagmar Hänsel (Dortmund), Prof. Dr. Inge Hansen-Schaberg (Berlin), Prof. Dr. Helmut Heid (Regensburg), Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz (Göttingen), Prof. Dr. Hans-Werner Heymann (Siegen), Prof. Dr. Marianne Horstkemper (Berlin), Prof. Dr. Ludwig Huber (Bielefeld), Prof. Dr. Klaus Hurrelmann (Berlin), Prof. Dr. Helga Kelle (Bielefeld), Dr. Karin Kleinespel (Jena), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Helen Knauf (Fulda), Dr. Michael Lenz (Landau), Prof. Dr. Will Lütgert (Jena), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Rudolf Messner (Kassel), Prof. Dr. Hilbert Meyer (Oldenburg), Prof. Dr. Meinert Meyer (Münster), Dr. Erika Risse (Oberhausen), Prof. Dr. Hans-G. Rolff (Dortmund), Prof. Dr. Michael Schratz (Innsbruck), Dr. Fritz Seydel (Hannover), Prof. Dr. Susanne Thurn (Bielefeld), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Dieter Timmermann (Bielefeld), Prof. Dr. Erhard Wiersing (Detmold), Dr. Felix Winter (Bielefeld), Prof. Dr. Jürgen Zimmer (Berlin)

Andere

Helmut Albrecht (Versmold), Hartmut Alphei (Lindau), Gisela v. Alten (Bielefeld), Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz), Dr. Jupp Asdonk (Bielefeld), Prof. Dr. Michael Becker (Berlin), Prof. em. Peter Becker (Hannover), Dr. Irene Below (Bielefeld), Prof. Dr. Dietz Bering (Köln), Dr. Helmut Birn (Stuttgart), Studienprof. Dr. Peter Böhning (Bielefeld), Ulrich Bosse (Bielefeld), Dr. Claus von Bormann (Bielefeld), Prof. Dr. Christoph Brudi (Vaihingen-Enz), Dr. Wolf Büchtermann (Tübingen), Prof. Dr. Burchard v. Braunmühl (Berlin), Prof. Dr. Hans Brügelmann (Siegen), Peter Collingro (Berlin), Dr. Hartwig Cremers (Saarbrücken), Rainer Devantié (Bielefeld), Werner Diederich (Bielefeld), Hans-Frieder Dietz (Bielefeld), Dr. Wiltrud Döpp (Bielefeld), Dr. Lutz van Dijk (Kappstadt), Sophie zu Dohna (Heiligengrabe), Anne Ehrenhold-Knauf (Bielefeld), Prof. Dr. Günter Faltin (Berlin), Dr. Andrea Frank (Bielefeld), Dr. Godehard Franzen (Bielefeld), Dorothee Friebel (Schlangen), Dr. Thomas Friebel (Schlangen), Dr. Gerlind Frink-Böhning (Bielefeld), Sabine Geist (Bielefeld), Dr. Konrad Gerull (Bielefeld), Lucius Gessler (Basel), Prof. Dr. Werner Glenewinkel (Werther), Dr. Ida Hackenbroch-Krafft (Halle i. W.), Ulrich Hartmann (Bielefeld), Christian Heimpel (Feldberg-Falkau), Erich Heine (Bielefeld), Jürgen Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Martin Heisenberg (Würzburg), Prof. Dr. Werner Hennings (Bielefeld), Prof. Dr. Ulrich Herrmann (Tübingen), Prof. Dr. Hans-Werner Heymann (Werther), Dr. Uwe Horst (Bielefeld), Hannelise Hottenbacher (Kaarst), Dr. Wolf Jenkner (Düsseldorf), Dr. Marita Keilson-Lauritz (TC Bussum/NL), Michael Klett (Stuttgart), Prof. Dr. Thassilo Knauf (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Jürgen Kramer (Dortmund), Dr. Hans Kroeger (Bielefeld), Dr. Maria Kublitz-Kramer (Bielefeld), Jens Lehzmann (Lüneburg), Dr. Pavel Liska (Mnisek pod Brdy (CZ)), Dr. Dr.h.c. Georg Maier-Reimer (Köln), Dr. Rolf Mantler (München), Prof. Dr. Bruno Müller (Oerlinghausen), Adolf Muschg (z. Zt. Berlin), Sten Nadolny (Berlin), Elmar Osswald (Basel), Dr. Evelore Parey (Bielefeld), Marina Pöhl (Bielefeld), Dr. Elisabeth Raiser (Berlin), Prof. Dr. Konrad Raiser (Berlin), Wolfgang Reiner (Tübingen), Enja Riegel (Wiesbaden), Dr. Ute Roesger (Tübingen), Prof. Dr. Tilmann Rhode-Jüchtern (Jena), Dr. habil. Anna-Christine Rhode-Jüchtern (Werther), Dr. Wasja Rotsel (Bielefeld), LGED' i. R. Heidemarie Schäfers (Wuppertal), Helmut Schmerbitz (Bielefeld), Bernhard Schneider (Berlin), Dr. Henning Schüler (Salem), Dr. Elmar Schulz-Vanheyden (Münster), Prof. Dr. Adelheid Schumann (Siegen), Anton Graf Schwerin v. Krosigk (Bad Segeberg), Gabriele Sonnenberg (Bielefeld), Prof. Dr. Wilhelm Frieling-Sonnenberg (Bielefeld), Prof. Dr. Gerald Stourzh (Wien), Gerhard Stroh (Rothenburg o. d. T.), Wilfried Thust (Weston Rhyn/UK), Dr. Dieter Vohmann (Bielefeld), Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler (Bielefeld), Dr. Michael Wegner (Mannheim), Andreas Wenzel (Bielefeld), Elke Werneburg (Bielefeld), Klaus Winkel (Saarbrücken), Prof. Dr. Dr. Paul Wolters (Bielefeld), Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck (Lüneburg)

Zur Erläuterung der Stellungnahme zur Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises für Hartmut von Hentig

Ludwig Huber & Klaus Jürgen Tillmann

Vorbemerkung: Die nachfolgende Erläuterung haben die beiden Autoren zusammen mit dem Entwurf der „Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen" versandt; er ist kein Teil derselben. Die Unterzeichnung der Stellungnahme bedeutet nicht Zustimmung zu allen Sätzen dieser Erläuterung. Vielmehr haben uns neben vielen Bekundungen der Übereinstimmung auch solche erreicht, die, wie bei einem solchen Text nicht anders zu erwarten, weitere Ergänzungen oder schärfere Formulierungen oder andere Gewichtungen der Argumente bezogen auf das Verhältnis von Lebenswerk und Aberkennungsanlass wünschten. Diese bleiben der weiteren Diskussion vorbehalten.

Hintergrund der Diskussion ist bekanntlich der Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule. Dessen Haupttäter – Gerold Becker – war über viele Jahre eng mit Hartmut von Hentig befreundet. Einzelne Akteure in Presse und Opferverbänden haben versucht, aus dieser Konstellation Hentig eine Mitwisserschaft oder gar Mittäterschaft zuzuweisen. Belege dafür gibt es nicht, und Hentig hat dem stets entschieden widersprochen. Dabei ist er (auch in dem oben genannten Buch) auf Konfrontation mit denjenigen Akteuren gegangen, die ihm das vorwerfen. Festzustellen ist zunächst einmal, dass der Vorstand bei seiner Aberkennungsbegründung solche Argumente nicht bemüht hat. Es darf aber nicht übersehen werden, dass genau diese Akteure den Vorstand mit der Forderung nach Aberkennung konfrontiert haben.

Damit steht und fällt die Begründung des Vorstands mit der Frage, wie denn der Hentigsche Text einzuordnen ist: Wird dieser Band III seiner Autobiographie – „Noch immer Mein Leben" (Berlin 2016) – den „berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht"? Weist er etwa – so einer der vom Vorstand zitierten Vorwürfe – „den Opfern sogar eine Mitverantwortung an diesen Taten zu"? Der Vorstand ist in seiner Mehrheit offensichtlich dieser Meinung, sonst hätte er den Preis nicht aberkannt. Hier muss man vom Vorstand einfordern, dass Textteile und Textpassagen benannt werden, die diese Vorwürfe rechtfertigen. Dies ist bisher, wie oben bemerkt, nicht geschehen. Auch hat der Vorstand offenbar nicht für nötig gehalten, dem ‚Angeklagten' selbst Gelegenheit zu einer Stellungnahme zu geben. Bekannt geworden ist nur, dass auch im Vorstand sehr unterschiedliche Meinungen vertreten wurden – der Beschluss ist mit einer Ein-Stimmen-Mehrheit zustande

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.13

gekommen. Die vom Vorstand zuvor erbetene Stellungnahme des Ethikrates der DGfE hat er dabei ohne Begründung unbeachtet gelassen; dieser hatte empfohlen, den Preis nicht abzuerkennen.

Nach Auffassung der Unterzeichner dürfte es dem Vorstand schwer fallen, in diesem umfangreichen Band III der Autobiographie Belege zu finden für das schwerwiegende Urteil, „dass die Auseinandersetzung von Hentigs mit den Gewalterfahrungen [...] den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht wird". Passagen, die diese Bewertung zweifelsfrei rechtfertigen, haben wir in dem Hentig-Buch nicht gefunden. Bei allem, wodurch dieses Buch beeindruckt, ist es doch auch nach unserer Meinung in mancher Hinsicht kritikwürdig: Schon der enorme Umfang (fast 1400 Seiten) macht es seinen Leserinnen und Lesern schwer, es sich vollständig anzueignen; das ist insofern folgenreich, als vermutlich nur die wenigsten bis zum 18. Kapitel (S. 1144ff.) vordringen bzw. vorgedrungen sind, in dem der Autor „Bekenntnisse" dazu ausspricht, was er selbst in dieser Aufarbeitung an Einsichten gewonnen hat – darunter in die Folgen der Traumatisierung für die Opfer bis in ihre ‚Sprachlosigkeit' hinein – und frühere Aussagen korrigiert. In den Kapiteln davor, 9 bis 17, mag manche Lektüre stecken bleiben, denn in ihnen führt Hentig außer einer über den konkreten Fall hinaus lehrreichen Analyse der Arbeit der Medien eine ungemein komplex strukturierte, in der philologischen Differenzierung hoch anspruchsvolle Auseinandersetzung mit den ihn anklagenden Texten durch; sie bringt die Gefahr mit sich, dass die an mehreren Stellen des Buches klar und wiederholt formulierten Verurteilungen sexueller Gewalt an Kindern, auch der von G. Becker, und die Bekundungen seines Mitgefühls für die Opfer (vgl. u.a. S. 579, 1037) überlagert werden von detaillierten, z.T. auch rechthaberischen Zurückweisungen weitergehender Vorwürfe und Angriffe gegenüber von Hentig selbst. Man muss aber, will man dies kritisieren, beachten, dass die Urteile Hentigs, auch da, wo sie arrogant wirken mögen, nicht das Leid der Kinder verharmlosen, nicht „die Opfer" und ihre „berechtigten Anliegen" treffen, sondern die Texte von einzelnen Autoren, die aus der Perspektive von Opfern schreiben, oder von Journalisten, die vorgeben, in ihrem Namen zu schreiben. Auch wenn man deren moralisches Recht anerkennt, was von Hentig tut, muss das nicht zur Folge haben, dass ihre Texte jeder Kritik enthoben sind, die von Hentig allerdings reichlich übt. In der Summe sind seine mit den Mitteln scharfsinniger Philologie in viele Richtungen ausgeführten Rechtfertigungen zweifellos verwirrend; es dürfte aber kein Satz darin zu finden sein, der, in seinem Zusammenhang gelesen und in die Gesamtaussage des Bandes eingeordnet, die Behauptung des Vorstandes rechtfertigen würde, Hentig werde den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht. Zu finden sind vielmehr Sätze, die sich auf die Seite der Opfer stellen. So heißt es auf S. 579:

„Sexuelle Handlungen an, mit und vor Kindern sind falsch, auch wenn sie mit deren Einwilligung geschehen. Wer sie vollzieht, begeht schweres Unrecht, für das es keine Ent-

schuldigung gibt. Sie werden ‚abscheulich', wenn Täuschung, Gewalt und Erniedrigung im Spiel sind. Die Feststellung der Schuld, die Verfolgung und Ahndung der Taten obliegt der öffentlichen Gerichtsbarkeit. Die kindlichen und jugendlichen Opfer der Straftaten haben mein tiefes Mitgefühl. Keines von ihnen hat seinen Schulleiter ‚verführt' – dies freilich habe ich auch nie behauptet."

Dem Vorstand einer wissenschaftlichen Gesellschaft hätte es wohl angestanden, sowohl das Buch selbst einer kritischen Würdigung zu unterziehen, wie es Jürgen Zimmer gefordert hat, als auch die Argumente und Gegenargumente in der darüber hin- und herwogenden Debatte sorgfältig anzusehen, dabei auch einmal die Texte der Ankläger kritisch zu prüfen und am Ende sein Urteil nach beiden Seiten hin nüchtern abzuwägen. Der Vorstand der DGfE hat aber offenbar Person und Werk des Trapp-Preisträgers von Hentig nicht der Zeit und Mühe für Wert befunden, die das verlangt hätte. Stattdessen hat er sich mit seiner mehrheitlichen Entscheidung in den „Mainstream" der gegenwärtigen Stimmungen eingeordnet, die nach dem Tode Gerold Beckers nun in Hartmut von Hentig den Sündenbock für eine Anklage suchen.

Vor diesem Hintergrund fordern wir den Vorstand der DGfE auf, in eine erneute und sorgfältige Prüfung des Hentig-Textes einzusteigen und sich dabei nicht auf Rezensionen und Fremdbewertungen zu verlassen. Wenn dies geschieht, dann kann nach unserer Überzeugung am Ende nur eine Aufhebung des jetzigen Vorstandsbeschlusses stehen.

Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die verstärkte öffentliche wie fachliche Diskussion um Inklusion, die wesentlich unter Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention geführt wird, basiert auf der menschenrechtlichen Perspektive universeller Anerkennung von Diversität, die in der Gewährleistung von Rechtsgleichheit und Nicht-Diskriminierung materialisiert werden soll. Die damit verbundenen Anfragen an die bisherige pädagogische Praxis, die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in Forschung und Lehre stehen auf der Agenda der kommenden Jahre. Die Erziehungswissenschaft kann in diese Debatten eine weitgefächerte Expertise einbringen und dabei auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Behinderung und Benachteiligung, sozialer Ungleichheit, Diversity und Heterogenität aus den sonder- und integrations- bzw. inklusionspädagogischen Diskussionen der letzten Jahre zurückgreifen, aber auch auf Beiträge aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Frauen- und Geschlechterforschung, der Interkulturellen Pädagogik, der empirischen Bildungsforschung und vielen anderen Teildisziplinen. Zugleich besteht aber auch noch erheblicher Bedarf an weiterführender Forschung, Theoriebildung und der Entwicklung von Konzepten für die pädagogische Praxis. Als Forschungs- wie als Ausbildungsdisziplin steht die Erziehungswissenschaft vor der Aufgabe, sich den mit Inklusion verbundenen Herausforderungen zu stellen und aus wissenschaftlicher Perspektive Stellung zu den bildungspolitischen, konzeptionellen und praktischen Fragen zu beziehen, die sich im Kontext von Inklusion stellen. Als notwendig erscheint dabei zum einen die begriffliche Klärung und Vergewisserung darüber, was in welchem Kontext jeweils unter Inklusion zu verstehen ist und welche normativen Vorstellungen dem jeweiligen Verständnis zugrunde liegen. Im Blick auf die erforderliche bildungs- und sozialpolitische Verständigung ist es zum anderen erforderlich, die strukturellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Kontext der Bemühungen um Inklusion in die Reflexionen einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund hat der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Kommission aus Expertinnen und Experten einberufen und mit der Erarbeitung einer Stellungnahme beauftragt, die hiermit veröffentlicht wird. Der Kommission gehörten an: Maria-Luise Braunsteiner (Wien), Jürgen Budde (Flensburg), Markus Dederich (Köln), Tina Hascher (Bern), Thomas Häcker (Rostock), Clemens Hillenbrand (Oldenburg), Fabian Kessl (Duisburg-Essen), Hans Christoph Koller (Hamburg),

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.14

Bettina Lindmeier (Hannover), Christian Lindmeier (Koblenz-Landau), Birgit Lütje-Klose (Bielefeld), Kerstin Merz-Atalik (Ludwigsburg), Susanne Miller (Bielefeld), Melanie Radhoff, Christiane Ruberg (beide Dortmund), Wolfgang Schröer (Hildesheim), Tanja Sturm (Basel), Anja Tervooren (Duisburg-Essen), Maik Walm (Rostock), Rolf Werning (Hannover) und Safiye Yıldız (Tübingen).

1 Ausgangssituation und Kontext

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht lässt sich das Thema (a) als bildungs- und sozialpolitischer Impuls; (b) als ethischer Orientierungshorizont, der auf die Perspektiven und das politische Engagement von Akteurinnen und Akteuren verweist; und (c) als Diskursangebot für die Bündelung von Fragen der Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation deuten. Die entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussionen können dabei an bisherige Auseinandersetzungen innerhalb der Disziplin anknüpfen.

ad a) Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK vom 13. Dezember 2006) durch den Deutschen Bundestag und den Deutschen Bundesrat Ende 2008 bekräftigt die Bundesrepublik Deutschland das bereits 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte proklamierte Recht aller Menschen auf Bildung in einem nicht-diskriminierenden und auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungssystem. Hieraus lässt sich ein unmittelbarer Auftrag an die Gesellschaft insgesamt ableiten. Während die pädagogischen Organisationen und die Bildungspolitik aufgefordert sind, jene Strukturen und Praktiken, die Behinderungen an Teilhabe und der Partizipation hervorbringen und stützen, zu erkennen und abzubauen, ist es der Auftrag der Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre, diese Entwicklungen und Prozesse zu reflektieren und alternative Perspektiven zu formulieren und aufzuzeigen.

ad b) Die UN-BRK bietet mit ihrer menschenrechtlichen Fundierung einen universalen ethischen Orientierungshorizont für pädagogische Organisationen und Professionelle an, der sich individual- wie sozialethisch ausbuchstabieren lässt: Ziel ist die gleichberechtigte Partizipation und soziale Zugehörigkeit aller Menschen als Bedingung sowie als Ausdruck und Konstitution einer demokratischen Gesellschaftsentwicklung. Seine Legitimationskraft gewinnt dieser ethische Orientierungshorizont nicht zuletzt darüber, dass soziale Bewegungen, v. a. die Behindertenbewegung, die UN-BRK initiiert und wesentlich mitgestaltet haben.

ad c) Richtet man pädagogische wie erziehungswissenschaftliche Perspektiven im Sinne der UN-BRK an dem Ideal eines gemeinsamen Lebens

aller Menschen mit und ohne Behinderungen aus, so wird die Ermöglichung gleichberechtigter Partizipation und sozialer Zugehörigkeit für unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure mit differenten Interessen und Bedürfnissen auf die Agenda gesetzt. Damit liegt ein Diskussionsangebot vor, das eine Bündelung von Fragen der Bildungs- wie der sozialen Ungleichheit im Allgemeinen und damit eine Bündelung von Gerechtigkeitsfragen im Besonderen verspricht. Mit der Proklamation eines interaktionistischen Verständnisses von Behinderung, wie es das menschenrechtliche Verständnis der UN-BRK nahelegt, kann an die sozialwissenschaftlichen Diskurse der Erziehungswissenschaft angeknüpft werden. Dies öffnet einen Blick auf die sozialen, also interaktiv hergestellten, Formen von Behinderung und Benachteiligung – in unserem Fall mit Fokus auf Bildungs- und Erziehungsverhältnisse. Die menschenrechtliche Perspektive hat das Potenzial der Überwindung einer kategorialen, zuschreibenden Perspektive auf Benachteiligung und Behinderung.

2 Bedeutung der Inklusionsdebatte für die Erziehungswissenschaft

Das Primat von Inklusion, das in der UN-BRK formuliert wird, stellt für die Disziplin der Erziehungswissenschaft ein Diskussionsangebot dar, sich mit der (impliziten) Normativität erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie pädagogischer Konzepte, Theorien und Modelle auseinanderzusetzen und Behinderungen und Benachteiligungen, die in pädagogischen Organisationen respektive Interaktionen hervorgebracht werden, zu beschreiben und zu reflektieren. Damit können Ausgangspunkte für die Formulierung von Perspektiven der Überwindung respektive der Reflexion von Widersprüchen gewonnen werden. Solche Überlegungen und Analysen knüpfen an ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Lernen und Bildung sowie von Behinderung und Partizipation an, die unter Einbezug der jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte zu reflektieren sind.

Die politische Programmatik der Inklusion liefert der Erziehungswissenschaft keinen unmittelbaren Auftrag. Vielmehr ist die Disziplin aufgefordert, den Gegenstand vor dem Hintergrund ihrer disziplinären Perspektive und ihrer wissenschaftlichen Standards aufzugreifen, zu bestimmen und zu konkretisieren. Vor diesem Hintergrund kann die Erziehungswissenschaft ihren Beitrag zur Reflexion aktueller Umsetzungen sowie bestehender struktureller und interaktiv hervorgebrachter Partizipationseinschränkungen ausloten.

Dies konkretisiert sich in dem folgenden Auftrag:

- die politisch-programmatischen sowie die normativen Implikationen der aktuell zu beobachten Proklamation und der Umsetzung des Anspruchs auf Inklusion zu reflektieren;
- auf der Basis einer grundsätzlichen Anerkennung von Diversität den Blick auf strukturelle Exklusions- bzw. Marginalisierungsbedingungen zu richten, die sich zum Beispiel in Diskriminierungs- und Etikettierungsprozessen zeigen. Ein solcher Blickwinkel kann auf vergleichbare Diskussionszusammenhänge, zum Beispiel über die Programmatik und Strategie des *Gender Mainstreaming* oder des *Diversity Managements,* zurückgreifen und diese in die Diskussion einbeziehen;
- die Frage des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem respektive von Normen und Behinderungen resp. Benachteiligung aufzuwerfen und die eigenen Auseinandersetzungen entsprechend zu reflektieren;
- die Engführung eines „individualisierenden" bzw. „essenzialisierenden" Begriffs von Behinderung und Benachteiligung zugunsten einer sozialwissenschaftlichen Fundierung zu überwinden;
- in der pädagogischen Praxis wie der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung den jeweiligen pädagogischen Organisationszusammenhang und die damit einhergehenden Einschränkungen und Barrieren zu betrachten. Dies knüpft an erziehungswissenschaftliche Fragen und Perspektiven an, die von gesellschaftstheoretischen wie bildungstheoretischen Analysen über organisationsbezogene Studien bis hin zur Professionsforschung und den damit verbundenen Interaktions- und Praxisanalysen reichen; und
- angehende professionelle Pädagoginnen und Pädagogen auf eine inklusive Praxis vorzubereiten, d. h. in der Lehre Konzepte der Inklusion nicht nur zu lehren, sondern auch die universitären und hochschulischen Lehr-Lernzusammenhänge nach den ihnen implizit und explizit zugrunde liegenden Normen zu reflektieren. Dies umfasst auch die kritische Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum.

Dabei kann auf entsprechende erziehungswissenschaftliche Arbeiten in Form umfangreicher Auseinandersetzungen zurückgegriffen werden: Dies umfasst u. a. Fragen der Behinderung und Benachteiligung, sozialer Ungleichheit, Diversity und Heterogenität, Ausschließung und Ungleichheit. Insbesondere die sonder- und integrations- respektive inklusionspädagogischen Diskussionen der letzten Jahre liefern hierzu eine Vielzahl an Vorarbeiten.

3 Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und pädagogischer Professionalität

Alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, Theorietraditionen und Forschungsfelder sind herausgefordert, ihre Annahmen, Modelle und metho-

dologisch-methodischen Zugänge dahingehend zu überprüfen und zu hinterfragen, inwiefern sie sich expliziter und impliziter Normen bedienen, die Benachteiligungen und Behinderungen legitimieren. Inklusion als Thema sollte nicht an einen oder wenige teildisziplinäre Diskursstränge innerhalb der Erziehungswissenschaft ‚delegiert' werden, sondern als Reflexionsfolie *aller erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen und Zusammenhänge* – im Sinne einer Querschnittsaufgabe – aufgegriffen werden.

Als Disziplin ist die Erziehungswissenschaft dabei auch herausgefordert, eigene „blinde Flecken" zu erkennen und sich in Bezug auf ihre Forschungs- und Theorieperspektiven veränderungsbereit zu zeigen. Die Vielfalt und Vielfältigkeit erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und Forschungszugänge stellt dabei eine Ressource dar, auf die die zukünftige Forschung und Lehre zum Themenfeld Inklusion zurückgreifen kann, u. a. um die Etablierung und den Aufbau pädagogischer Professionalität, die an dem Primat inklusiver Erziehungs- und Bildungsangebote orientiert ist, zu unterstützen. Trotz der bereits vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände fehlt es an manchen Stellen an der notwendigen theoretischen Fundierung und den forscherischen Konsequenzen.

4 Inklusion als Forschungs- und Diskussionsauftrag an die Erziehungswissenschaft

Die bildungspolitischen und pädagogischen Aufgaben, die sich aus der UN-BRK ableiten lassen bzw. die unter Bezugnahme auf sie zu formulieren sind, sind auf alle pädagogischen Felder und Organisationen zu beziehen: u. a. Schule, Jugendhilfe, Erwachsenen- und Weiterbildung. Die notwendige Forschung und Theoriebildung zu Inklusion muss unabhängig, d. h. nicht weisungs- oder genehmigungsabhängig ermöglicht werden. Eine entsprechende Forschungsfinanzierung ist daher für eine adäquate Profilierung und Reflexion der Erziehungswissenschaft zu diesem Themenfeld unabdingbar.

Neben der erforderlichen bildungs- und erziehungstheoretischen wie professions-, institutionen- und organisationstheoretischen Vergewisserung über Begriff und Konzept von Inklusion bedarf es einer empirischen Analyse jener Strukturen und Barrieren, die ihre Umsetzung aktuell einschränken oder verhindern. Derartige Analysen haben die individuellen, interaktionalen, organisationsspezifischen, konzeptionell-diskursiven und gesellschaftlichen Ebenen zu reflektieren und zu diskutieren. Der in den Artikeln 4, 31 und 32 der UN-BRK formulierte Forschungsauftrag umfasst die Sammlung von Daten zur Umsetzung von Inklusion und die Entwicklung (technischer) Hilfsmittel. Auch internationale Zusammenarbeit wird gefordert. Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich hieraus die Verpflichtung, v. a. jene professionellen und organisatorischen Settings in den Blick zu nehmen, die dem formalen An-

spruch nach inklusiv zu gestalten sind. Ein Fokus liegt dabei auf den Möglichkeiten, die jenen Gruppen eröffnet werden, denen die gleichberechtigte Teilhabe an Bildungs- und Erziehungsangeboten bisher verwehrt ist. Neben der Beschreibung und Analyse umfasst der Auftrag auch die Entwicklung von Strategien und Angeboten, die Partizipationseinschränkungen abbauen.

Eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die in diesem Sinne zum Beispiel Benachteiligungspraktiken oder Behinderungsdynamiken betrachtet, sollte mehrdimensional bzw. intersektional ausgerichtet sein, also nicht nur einzelne Differenz- und Ungleichheitsdimensionen berücksichtigen, sondern deren Zusammenspiel. Ein weiterer Anspruch stellt die (Weiter)Entwicklung und Profilierung partizipativer Forschung dar, also den Einbezug derjenigen in die Forschungsprozesse, die beforscht werden, sowie eine Reflexion der eigenen Forschungsbedingungen (zum Beispiel Finanzierung). Bezogen auf die notwendige Theoriebildung und Forschung zu Fragen schulischer Inklusion erscheint der Einbezug (fach)didaktischer Perspektiven dringend geboten. Schließlich erscheint es in grundlagentheoretischer Hinsicht geboten, die in Theoriebildung und Forschung verwendeten Kategorien bezüglich ihres diskriminierenden Potenzials zu reflektieren.

Januar 2017

Bericht über das Auswahlverfahren von Beiträgen für den 25. DGfE-Kongress „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ in Kassel 2016

Marcelo Caruso

Für den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016 an der Universität Kassel wurde zum zweiten Mal ein Peer-Review-Verfahren zur Begutachtung von Einreichungen angewandt. Traditionell wurden Einreichungen von der jeweiligen Programmkommission begutachtet. Diese Tradition wurde beibehalten, jedoch entscheidet die Kommission nicht mehr ausschließlich basierend auf der eigenen Einschätzung, sondern greift bei ihrer Entscheidung maßgeblich auf externe Gutachten zurück.

Grund für die Modifikation der bisher üblichen Praxis ist die stetig steigende Zahl der Einreichungen. Bereits für den 24. DGfE-Kongress in Berlin im Jahr 2014 wurden über 500 Einreichungen registriert, für den 25. DGfE-Kongress in Kassel wurden fast 600 Einreichungen gezählt, darunter auch komplette Panels in großer Zahl. Die hohe Zahl von Einreichungen – vermutlich zurückzuführen auf anwachsende Mitgliederzahlen und steigende Erwartungen an Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie Nachwuchswissenschaftler – kann aus pragmatischen Gründen nicht mehr alleine durch die Programmkommission begutachtet werden. Darüber hinaus zielt das Peer-Review-Verfahren auf eine bestmögliche Qualitätssicherung und entspricht internationalen Standards.

Der vorliegende Bericht erläutert den Prozess der Auswahl von Beiträgen für den DGfE-Kongress „Räume für Bildung. Räume der Bildung”, der vom 13. bis 16. März 2016 an der Universität Kassel stattfand. Ziel des Berichts ist es, den Prozess für Mitglieder und Interessierte transparent zu machen und weitere Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Kongresse aufzuzeigen. Damit verbunden ist die Auffassung, dass das Auswahlverfahren stetig reflektiert und verbessert werden muss, um Fairness gegenüber den Einreichenden zu gewährleisten und die Qualität des Kongressprogramms zu sichern.

Auswahl der Programmkommission

Die Programmkommission, deren Besetzung die größtmögliche Breite der Erziehungswissenschaft abzudecken sucht, ist im Auftrag des Vorstands der DGfE für die Auswahl der Beiträge zuständig. Um effizient Entscheidungen treffen zu können, sollte die Programmkommission, in der ein Vorstandsmitglied der DGfE

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.15

den Vorstand innehat, nicht zu viele Mitglieder haben. Für den DGfE-Kongress in Kassel bestand die Programmkommission aus acht Mitgliedern.

Auswahl der Gutachtenden

Jede Sektion der DGfE ernennt mindestens acht Gutachtende. Für den DGfE-Kongress 2016 wurden 78 Gutachtende ernannt. Vier zusätzliche Gutachtende wurden nachträglich durch die Programmkommission bestimmt.

Verständigung über die Auswahlkriterien und die Zuweisung von Gutachtenden

In einem ersten Treffen verständigen sich die Mitglieder der Programmkommission über die Richtlinien der Befangenheit und die Kriterien der Begutachtung von Beiträgen. Im Anschluss werden jeder Einreichung je zwei Gutachtende zugeordnet. Diese Zuordnung erfolgt zunächst auf Vorschlägen, die von der Kongresssoftware im Vorfeld generiert werden und die auf den von den Gutachtenden, den Autorinnen sowie den Autoren bei der Registrierung angegebenen „Keywords" der Forschungsbereiche und Forschungsmethoden basieren. Die Programmkommission prüft alle Vorschläge und ändert die Zuweisung gegebenenfalls, wenn Befangenheit vermutet wird oder die Software Zuweisungen mit geringer fachlicher Passung generiert hat. Die fachliche Expertise der Gutachtenden ist hierbei das zentrale Kriterium für die Zuweisung. Für den 25. DGfE-Kongress wurde jede der über 500 Zuordnungen einzeln geprüft und gegebenenfalls modifiziert.

Anonymität

Die Gutachtenden bleiben im Prozess der Begutachtung sowie nach Bekanntgabe der Ergebnisse anonym. Die Person, die den jeweiligen Beitrag einreicht, bleibt ebenfalls anonym, sofern sie nicht in der zugrunde liegenden Zusammenfassung namentlich erwähnt wird. Die doppelte Anonymität im Format „Einzelbeiträge" ist somit gegeben. In den Formaten „Symposien", „Themenforen" und „Forschungsforen", die aus mehreren thematisch zusammenhängenden Einzelbeiträgen bestehen, ist die doppelte Anonymität hingegen nicht gegeben, was daran liegt, dass in diesen Formaten traditionell die einzelnen Beiträge mit Namen und institutioneller Zugehörigkeit aufgeführt werden.

Im Hinblick auf zukünftige Kongresse ist zu überlegen, ob alle Einreichungen vollständig anonymisiert werden sollten. Dadurch wären die Gutachtenden einerseits nicht mehr in der Lage, die institutionelle und personelle

Zusammensetzung des Symposiums, Themen- oder Forschungsforums in ihre Entscheidung einzubeziehen. Anderseits wäre durch die vollständige Anonymisierung ein konsequentes Doppel-Blind-Verfahren möglich.

Richtlinien zur Zurückweisung von Gutachten aufgrund von Befangenheit

Von zentraler Bedeutung für die Objektivität von Gutachten ist, dass keine Befangenheit auf Seiten der Gutachterin oder des Gutachters vorliegt. Einreichungen sollen zum Beispiel nicht von einer Person begutachtet werden, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Autorin oder zum Autor steht. Angelehnt an die Hinweise zur Befangenheit der DFG (2010) wurden von der Programmkommission daher folgende Richtlinien in Bezug auf eine Vermeidung von Befangenheit festgelegt. Ausgeschlossen sein sollen Gutachten, wenn

- Verwandtschaft ersten Grades vorliegt, eine Ehe, eine Lebenspartnerschaft, eine eheähnliche Gemeinschaft oder andere persönliche Bindungen oder Konflikte zwischen den Beteiligten besteht;
- dienstliche Abhängigkeit oder ein Betreuungsverhältnis (bis vier Jahre nach Beendigung des Verhältnisses) besteht;
- eine Zugehörigkeit oder ein bevorstehender Wechsel zur selben Fakultät oder zum selben außeruniversitären Forschungsinstitut festzustellen ist;
- eine wissenschaftliche Kooperation innerhalb der letzten drei Jahre, zum Beispiel gemeinsame Autorenschaft, Herausgeberschaft oder Projekte, bestanden hat oder
- eine nahe inhaltliche Überschneidung mit dem eigenen eingereichten Beitrag vorliegt.

Erstellen von Gutachten

Die Erstellung von Gutachten beinhaltet eine kriterienorientierte Bewertung und ein (nicht obligatorisches) schriftliches Feedback an die Autorin oder den Autor. Dabei ist von zentraler Bedeutung, dass die Kriterien zur Bewertung für eine große Vielfalt an Einreichungen, die aus jeweils unterschiedlichen Subdisziplinen stammen und mit unterschiedlichen Methoden arbeiten, anwendbar sein müssen. Die Programmkommission hat vier Kriterien zur Bewertung von Beiträgen festgelegt und sich dabei an den Ergebnissen des Projektes „European Educational Research Quality Indicators“ orientiert (vgl. Gogolin/Stumm 2014): Das Kriterium *Originalität* bewertet die Aktualität, Innovations- und Erkenntniskraft des Beitrags. Das Kriterium *Relevanz* bewertet die wissenschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung des Beitrags. Das Kriterium *Kohärenz* bewertet, ob die Argumentation logisch und wider-

spruchsfrei ist, ob das Ziel des Beitrags deutlich wird und ob einzelne Beiträge innerhalb eines Panels konzeptionell zusammenpassen. Darüber hinaus wird eine übergreifende Einschätzung des Beitrags unter dem Kriterium *Qualität insgesamt* abgegeben. Die Bewertung erfolgt auf einer Skala mit einer Spanne von 0 bis 100 Punkten (vgl. Tabelle 1). Eine externe Bewertung von 80 Punkten oder mehr spricht für eine Annahme des Beitrags und eine Bewertung von 50 Punkten oder weniger führt zu einer Ablehnung.

Tabelle 1: Kriterien zur Bewertung von Einreichungen

Kriterien	Konkretisierende Frage
Originalität (15 %)	Ist der Beitrag originell zum Beispiel im Hinblick auf das methodische Vorgehen, die Argumentationsstruktur oder die Innovationskraft?
Relevanz (30 %)	*Symposien/Themenforen:* Handelt es sich um einen für das Tagungsthema „Räume für Bildung. Räume der Bildung“ relevanten Beitrag? *Forschungsforen/Arbeitsgruppen:* Handelt es such um einen für die Erziehungswissenschaft, pädagogische Profession oder Bildungspolitik relevanten Beitrag?
Stringenz (25 %)	Ist die Argumentation systematisch und stringent? Wird das Ziel des Beitrags deutlich? Passen die einzelnen Beiträge des Symposiums, des Forschungsforums, der Arbeitsgruppen konzeptionell zusammen?
Qualität insgesamt (30 %)	Wie bewerten Sie die Qualität (inhaltlich und methodologisch) des Beitrags insgesamt?

Quelle: eigene Darstellung

Auswahl von Beiträgen

Nach Ende der Begutachtungsphase verständigt sich die Programmkommission unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Plätze über die Annahme oder Ablehnung von Einreichungen. Richtungsweisend sind dabei die externen Gutachten. Besonders geprüft werden Beiträge, bei denen die ein-

zelnen Gutachten mit 30 Punkten oder mehr divergieren. Darüber hinaus werden jene Beiträge besonders geprüft, die weder eindeutig angenommen noch eindeutig abgelehnt wurden. Neben einer erneuten Prüfung der oben genannten Kriterien wird in die Entscheidung über die Annahme oder Ablehnung der Einreichungen auch das Ziel einer thematischen, methodischen und disziplinären Vielfalt an Beiträgen einbezogen. Das bedeutet, dass bei einer annähernden Pattsituation in der Bewertung jene thematischen Zugänge berücksichtigt werden, die ansonsten unterrepräsentiert sind. Diese Entscheidung entspricht der Absicht, die Erziehungswissenschaft auf den DGfE-Kongressen in ihrer Breite und Vielfalt zu präsentieren.

Lessons learned/Ausblick

Die Programmkommission einigte sich auf eine Reihe von Vorschlägen zur Weiterentwicklung des Verfahrens, die dem DGfE-Vorstand vorgelegt wurden (siehe Auszug aus dem Protokoll der dritten Vorstandssitzung der Periode 2016/2018 auf der folgenden Seite).

Auszug aus dem Protokoll der 3. Vorstandssitzung des DGfE-Vorstands der Periode 2016/2018

Donnerstag, 03.11.2016, 10.30 Uhr bis 19 Uhr
und Freitag, 04.11.2016, 9.00 bis 16.00 Uhr
DGfE-Geschäftsstelle, 10243 Berlin

Anwesend: Hans-Christoph Koller, Ingrid Miethe, Burkhard Schäffer, Tanja Sturm, Tina Hascher (Donnerstag: ab 13 Uhr bis 19 Uhr; Freitag: ab 11 bis 15.30 Uhr), Hermann Josef Abs (Donnerstag bis 18.15; Freitag: entschuldigt), Fabian Kessl (Freitag bis 11 Uhr), Susan Derdula

TOP 8 Kongress 2016

8.1 Bericht der Programmkommission

Die Empfehlungen der Programmkommission wurden vom LOK 2016 erweitert und folgende Punkte zum Beschluss vorgelegt.

Empfehlung 1: vollständige Anonymisierung des Verfahrens

Der Vorstand diskutiert die Vor- und Nachteile eines vollständig anonymisierten Begutachtungsverfahrens und stimmt der Empfehlung einstimmig zu. Die Programmkommission wird weiterhin einsehen können, von wem die jeweiligen Beiträge sind.

Empfehlung 2: derzeit ist die Anzahl der aktiven Auftritte zwar begrenzt, nicht aber die der Einreichungen

Drei Vorschläge werden diskutiert: (a) der Vorschlag der Sektion 8, künftig nur eine Einreichung zu ermöglichen, (b) die Zahl auf zwei Einreichungen zu begrenzen und (c) die Regelung so zu belassen wie bisher. Der Vorstand ist sich einig, dass a oder c mögliche Optionen sind.

Die Abstimmung im Vorstand ergibt 2 Stimmen für Vorschlag (a) und 3 Stimmen für Vorschlag (c); wird bei der nächsten Vorstandssitzung erneut aufgegriffen und vor dem Hintergrund der genauen Zahlen diskutiert, wie hoch die Anzahl von Mehrfacheinreichungen im letzten Jahr lag; Hans-Christoph Koller erfragt diese bei Marcelo Caruso.

Empfehlung 3: Es soll eine technische Lösung geschaffen werden, um passive/aktive Autorenschaft zu unterscheiden.

Der Vorstand nimmt den Vorschlag einstimmig an.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.16

Empfehlung 4: Die Qualität der Einreichungen im Format der Einzelbeiträge/ Themenforen soll überprüft werden.

Der Vorstand einigt sich darauf, die Empfehlung wie folgt zu ergänzen: „*Die Programmkommission empfiehlt, die Vorträge in diesem Format auf dem Kongress genauer als bisher zu beobachten*“. Nach dem Kongress soll dies vor dem Hintergrund der Beobachtungen diskutiert werden, da es unterschiedliche Vor- und Nachteile gibt. Vorgesehen ist, dass die Mitglieder des Vorstands und der Programmkommission ein oder zwei solcher Themenforen besuchen, um sich anschließend auszutauschen. Diskutiert wird auch, ob und wie die Moderatorinnen oder Moderatoren einbezogen werden können, um die Qualität des Formats zu verbessern. Beide Aspekte sollen mit der neuen Programmkommission abgestimmt werden.

Der Vorstand entscheidet sich außerdem dafür, eine technische Lösung einzuführen, die es für die Begutachtenden notwendig macht, ein schriftliches Feedback einzugeben, um die Begutachtung abschließen zu können. Die nächste Programmkommission bzw. der Programmierer, die Programmiererin von Conftool ist entsprechend zu informieren.

Es sollen künftig keine Anhänge in Einreichungen mehr erlaubt sein.

Diskussion des Beitrags „Empfehlung der Programmkommission“ für das Mitgliederheft

Der Vorstand einigt sich darauf, dass der Beitrag redaktionell so angepasst werden sollte, dass deutlich wird, dass er nach den Kongressen in Berlin und Kassel verfasst wurde. Fabian Kessl wird die redaktionelle Überarbeitung vornehmen und den Beitrag in die nächste Ausgabe der „Erziehungswissenschaft“ aufnehmen.

Gez.
für das Protokoll
Tanja Sturm (Protokoll)
Hans-Christoph Koller (Vorsitz)

Fachtagung „‚Universität 4.0'. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

In loser Anlehnung an das Kürzel „Industrie 4.0", das auf die digitale Verzahnung und Kommunikation zwischen Menschen, Maschinen und Produkten abzielt, stellt die DGfE-Fachtagung Fragen danach in den Mittelpunkt, inwiefern, in welchem Ausmaß und vor dem Hintergrund welcher programmatischer Intentionen Universitäten und Hochschulen die Möglichkeiten digitaler (Medien-)Technologien nutzen und welche Folgen dies für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse sowie für den Stellenwert von Universitäten als Bildungsinstitutionen hat. Mit dem Zusatz „4.0" rückt die Zukunft der Universität in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien ins Zentrum des Interesses. Während innerhalb der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen, zum Beispiel in den „20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung" vom „Hochschulforum Digitalisierung", programmatische, theoretische und empirische Zugänge in einer nicht so ohne Weiteres nachvollziehbaren Art und Weise vermischt werden, sollen die Tagungsdiskussionen hier eine Differenzierung und Kontextualisierung ermöglichen. Zur Klärung können bildungs- wie lerntheoretische Ansätze ebenso herangezogen werden wie Erkenntnisse aus qualitativer und quantitativer Bildungsforschung, aus der Universitätsgeschichte und der Medienpädagogik, um nur einige Möglichkeiten zu benennen.

Vor diesem Hintergrund möchte sich die Tagung aus genuin erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Veränderungen und Herausforderungen für die Lehre und Forschung an Universitäten und Hochschulen beschäftigen: Inwiefern werden erziehungswissenschaftlich relevante Sachverhalte wie akademische Bildung oder universitäres Lernen und Lehren durch eine von den digitalen Medien angeführte Entwicklung der Universität berührt und verändert? Folgende Themenfelder lassen sich dabei unterscheiden:

1. Der Wandel von Lernen, Bildung und Forschung mit digitalen Medien

In diesem Bereich geht es um Fragestellungen, die die Mikroebene der Studierenden, Lehrenden und Forschenden betreffen. Inwiefern verändern die digitalen Medien mit ihren spezifischen Rezeptionsweisen und Nutzungsgewohnheiten tradierte Formen des Lernens und Lehrens an der Universität, wie beein-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.17

flussen sie die Hochschuldidaktik (zum Beispiel durch die Verwendung von Online-Lehrangeboten wie MOOCS oder durch Virtualisierung des Bezugs zwischen Lernenden und dem akademischen Lehrpersonal) sowie den Erkenntnisgewinnung und die Wissensverarbeitung im Kontext von Forschung – so etwa die kontrovers diskutierte These, dass angesichts von Big Data-Anwendungen Theorien für den Erkenntnisgewinn nicht mehr notwendig seien. Dies schließt Fragen nach dem forschenden Lernen mit Hilfe internetbasierter Recherche sowie die neuen Methoden für eine internetbasierte Datengewinnung ein. Bestandteil dieses Themenfeldes sind auch durch digital basierte Kommunikation vollzogene Lernprozesse in kollaborativen Lernumgebungen und mit sozialen Medien, die neue Bedeutung des *peer-tutoring* und die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen mit digitalen Techniken. Nicht zuletzt gehören zu diesem Feld Fragen der Gestaltung von Lernprozessen im Sinne eines „digitalen Lerndesigns“. Konkrete Fragestellungen könnten also sein:

- Führt die digital geprägte mediale Sozialisation Studierender zu anderen Formen und Praktiken des Lernens und der Bildung – aber auch zu anderen Mustern studentischer Vergemeinschaftung als in früheren Studierendengenerationen?
- Welche Konsequenzen lassen sich aus neuerer Forschung zur Lehr- und Lernorganisation zwischen digitalen Angeboten und Präsenzlehre ableiten?
- Welche Bedeutung lässt sich für Präsenzveranstaltungen nachweisen, wenn digitale Lehrangebote tendenziell ubiquitär verfügbar sind?
- Verändert sich die Wahrnehmung von Urheberschaft durch den leichten Zugang zu digitalisierten Quellen und hat dies Einfluss auf den Umgang mit Zitaten, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Original und Plagiat?
- In welchem Verhältnis steht akademische Bildung zu „digitalem Lernen“?
- Welchen Beitrag können digital gestützte Lernumgebungen leisten, um Bildung für heterogene Studierendengruppen im Sinne einer Individualisierung des Lernens zu ermöglichen?

2. Die Organisation von Lernen und Bildung an der „digitalen Hochschule“

Durch die digitalen Medien sind neue Formen der Organisation von Lernprozessen, zum Beispiel mit Lernplattformen und -portfolios, bis hin zur Wissenschaftsverwaltung möglich. Dies hat Auswirkungen auf den gesamten universitären Alltag in Form einer Steuerung des Verhaltens und typischer Praxen in der Organisation Universität. Dazu gehören die Formen einer „digitalisierten Governance“ mit ihren Verfahren der Aufzeichnung akademischer Vorgänge wie Publizieren, Lehren, Drittmitteleinwerbung, der Verwaltung persönlicher Daten von Studierenden und Lehrenden bis hin zu Fragen

nach der Anerkennung von digitalen Lernangeboten im Studienverlauf oder der rechtlichen und technischen Organisation elektronischer Prüfungen. Eingeschlossen ist auch das Themenfeld akademischer Sozialisation. Konkrete Fragestellungen wären hier:

- Welche Auswirkungen hat die digital organisierte Evaluation auf die Praxen der *scientific community*, insbesondere im Hinblick auf die Bewertung nach wissenschaftsexternen Kriterien?
- Welche Bedeutung kommt digitalen Lernplattformen wie moodle oder ilias im Studienalltag zu: Nehmen diese Plattformen Einfluss auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oder dienen sie nur als Instrument der Seminar- und Textverwaltung?
- Wie verändern global agierende Bildungskonzerne mit ihren digitalen Angeboten (zum Beispiel MOOC-Anbieter wie Coursera oder Udacity) nationale Universitätslandschaften?
- Wie ist der Einsatz von *learning analytics* (*educational data mining*) mit den Möglichkeiten der Vorhersage von Studienerfolgen bzw. individualisierten Studienempfehlungen über Big Data-Anwendungen zu bewerten?
- Wie lassen sich Chancen und Grenzen des Online-Assessments analysieren? Welche Auswirkungen hat es auf den Lernprozess und den Wissensgewinn Studierender?
- Werden potenziellen Zielgruppen akademische Bildungsmöglichkeiten eröffnet, die bislang nur eingeschränkt Zugang zu Hochschulbildung hatten?

3. Die Veränderung des Verständnisses von universitärer Bildung und von Hochschulen durch die Digitalisierung

Durch die digitalen Medien wird seit den ehemals führenden Medientechniken Print und Funk das Verständnis von Bildung und Wissen hin zu ihrer Bewertung nach den Kriterien Verbreitung und Zugang nochmals gesteigert. Bildung wird dabei weniger hinsichtlich ihrer Qualität als hinsichtlich ihrer digitalen Speicherungs- und Verbreitungsmöglichkeiten verstanden. Damit verlieren sich tradierte Aspekte, welche die Universität auszeichneten, wie die institutionelle Sicherung von Wissen, die Bindung von Wissen an einen individuellen Bildungskontext – nämlich der Erkenntnisgewinnung aller an der wissenschaftlichen Praxis Beteiligten – bis hin zu der Frage, inwiefern eine pädagogische durch eine wirtschaftliche Qualitätssicherung von Lernen und Lehren ersetzt wird. Der Gedanke der Verbreitung und Zugänglichkeit ist auch verknüpft mit der Idee des Wandels von Universität zu Bildungsanstalten für die breite Bevölkerung und den damit verbundenen Folgen für den Zusammenhang von Forschung und Lehre, der für das universitäre Selbstverständnis Leitbild war. Exemplarisch seien folgende mögliche Fragen angeführt:

- Wie verändert sich die Selbstdarstellung von Hochschulen angesichts der Relevanz digitaler Präsentationen und dem Einfluss von *Social-Media*-Kanälen wie Facebook oder Twitter?
- Sind Bücher an Universitäten und Hochschulen ein Auslaufmodell? Wie verändert sich der Stellenwert von Bibliotheken angesichts der zunehmenden und teilweise exklusiv-digitalen Bereitstellung von Literatur?
- Leistet die Digitalisierung von Lehre, Lernen und Forschung einen Beitrag zu deren weiterer Demokratisierung und Ökonomisierung?

Der Schwerpunkt der Tagung liegt auf der erziehungswissenschaftlichen Reflexion der Veränderungen von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen an Universitäten und Hochschulen im Kontext von Medialisierung, Quantifizierung und Digitalisierung.

Termin: 3. November 2017 nachmittags bis 4. November 2017 mittags.

Ort: Berlin, wahrscheinlich in der Neuen Mälzerei

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern

Die Sektion arbeitet vielfach und eng mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin zusammen. Für das kommende Jahr ist für den 16. und 17. Juni 2017 zum ersten Mal ein gemeinsamer Quellenworkshop geplant, der sich in erster Linie an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, aber ebenso an alle Interessierte richtet. Hier sollen methodologische und methodische Fragen des Umgangs mit historischen Quellen sowohl aus der Sicht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch von Archivarinnen und Archivaren diskutiert werden. Zudem findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragestellungen anhand von konkreten Exempeln aus Dissertations- und anderen Forschungsprojekten statt.

Am 23. und 24. September 2016 wurde unter Leitung von Dr. Jörg Link (Universität Potsdam) und Dr. Petra Götte (Universität Augsburg) das 11. Forum junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin veranstaltet. Auch in diesem Jahr bot die von der Sektion Historische Bildungsforschung in Kooperation mit der BBF ausgerichtete Tagung den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ein Forum zur Vorstellung ihrer Forschungsvorhaben sowie zum gegenseitigen Austausch mit anderen Promovierenden, aber auch mit etablierten Kolleginnen und Kollegen des Faches.

Diskutiert wurden insgesamt zehn Dissertationsprojekte bildungshistorischer Provenienz, wobei die Themenpalette von Wissenschaftsgeschichte, über Schulgeschichte und historischer Jugendkulturforschung bis hin zu biographisch angelegten Arbeiten reichte. Auch das Feld der historischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik war erfreulicherweise vertreten. Der sich bereits in den vergangenen Foren abzeichnende Trend zur Fokussierung des 20. Jahrhunderts war auch beim diesjährigen Forum zu beobachten, bei dem sich nur ein Vortrag mit der Epoche der Aufklärung befasste, während alle anderen Arbeiten im späten 19. bzw. im 20. Jahrhundert angesiedelt waren. Die rege, ab und an auch kontroverse Diskussion kreiste einerseits um dezidiert thematische Fragen zu den jeweiligen Vorträgen. Andererseits ging es immer wieder um methodische Fragen, um Möglichkeiten der Kombination verschiedener Quellenbestände sowie um die mitunter noch recht vage konzeptuelle Positionierung der Forschungsprojekte. Abgerundet wurde das Forum

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.18

durch einen informativen, zudem höchst anschaulichen Vortrag von Bettina Reimers (BBF), der dem Publikum einen Überblick über die archivalischen Bestände der BBF verschaffte und auf diese Weise Impulse für weitere Forschung setzte. So bot das Forum auch in diesem Jahr eine Fülle anregender Einblicke in die inhaltlich wie methodisch vielfältige und auch interdisziplinär orientierte bildungshistorische Forschungslandschaft.

Tagungen und weitere Veranstaltungen

Stattgefunden hat am 6. und 7. Oktober 2016 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin ein Workshop zum Thema „Lehren und Lernen als Teil der Universitätsgeschichte" – organisiert von Prof. Dr. Edith Glaser, Prof. Dr. Carola Groppe und Prof. Dr. Jürgen Overhoff. Ziel des Workshops war es, vorliegende bildungshistorische Forschungen zur Universität zu diskutieren und neue Impulse für eine umfassende bildungshistorische Erforschung der Universitäten zu setzen. Das Thema ist nicht nur in der historischen Universitätsforschung generell wenig bearbeitet, es hat seinen Weg bislang auch kaum in die vielen umfangreichen Geschichten von Einzeluniversitäten gefunden, die häufig anlässlich großer Universitätsjubiläen erscheinen.

Eine weitere Kooperation besteht zwischen der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung und der Sektion Historische Bildungsforschung – auf Anregung von Prof. Dr. Ingrid Miethe. Vom 13. bis zum 15. Oktober 2016 debattierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen einer von Prof. Dr. Ruprecht Mattig und Prof. Dr. Ulrike Mietzner organisierten Tagung an der TU Dortmund über das Thema „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung". Diskutiert wurde der Zusammenhang von Bildung, Geschichte und Biographie in einer von Migrationen und Veränderungen bestimmten Welt. Historisch ist dieser Zusammenhang sicherlich seit der Renaissance und spätestens mit dem aufkommenden Bürgertum im Ringen um die Rolle des Individuums zu beobachten. In der modernen Erziehungswissenschaft werden Biographien und Bildung seit gut drei Jahrzehnten vermehrt theoretisch wie methodologisch thematisiert und erforscht.

Im Januar 2017 organisiert der Arbeitskreis Historische Familienforschung die nächste Tagung zu Thema „Familienförmigkeit von pädagogischen Institutionen", voraussichtlich an der Universität Hildesheim.

Die nächste Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung findet – veranstaltet von Prof. Dr. Karin Priem und Prof. Dr. Daniel Tröhler – an der Universität Luxemburg vom 7. bis zum 9. September 2017 statt. Thematisiert wird „Die Geschichte der Pädagogik – Verdrängtes, Vergessenes, Unerledigtes". Denn Bildungsgeschichte heißt nicht zuletzt auch Herstellung von Tradition und das bedeutet oft Selektion. Publikationsorgane und -strategien tragen dazu ebenso bei wie die Konjunktur von Fragestellungen und Methodologien sowie die Bevorzugung von bestimmten Quellenarten inner-

halb der pädagogischen Historiographie – deshalb der kritische Blick auf solche Deutungen, Umdeutungen, Irrtümer und Vergessenes.

Publikationen

Anfang kommenden Jahres erscheint das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 22 (2016) mit dem Schwerpunktthema: „Erinnerungsräume – Geschichte des Umgangs mit Erinnerung". Für den Band 23 des Jahrbuches ist das Thema „Scheinbarer Stillstand? Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den 1980er Jahren", das von Prof. Dr. Lucien Criblez und Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon geplant wird, vorgesehen. Artikel zu diesem Thema sowie offene Beiträge für diese Ausgabe können noch bis zum 1. April 2017 bei Dr. Joachim Scholz (scholz@dipf.de) eingereicht werden.

Zudem ist der Tagungsband „Erziehung als Entfehlerung" des Arbeitskreises Vormoderne Erziehung im Erscheinen.

Alle Veranstaltungshinweise und neuen Publikationen sind auf der Webseite der Sektion zu finden unter http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-1-historische-bildungsforschung.html.

Ausgewählte weitere Aktivitäten

Seit einigen Monaten arbeitet der Vorstand der Sektion auf Anregung des DGfE-Vorstandes gemeinsam mit der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und der Sektion Sonderpädagogik an einem Diskussionspapier zum Thema Geschichte der Sonderpädagogik.

Andreas Hoffmann-Ocon (Arau), Ulrike Mietzner (Dortmund) und Michaela Vogt (Würzburg)

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft (Sprecherin Anja Tervooren) mit ihren vier Kommissionen Erziehungs- und Bildungsphilosophie (Vorsitz Christiane Thomson), Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (Vorsitz Robert Kreitz), Pädagogische Anthropologie (Vorsitz Jörg Zirfas) und Wissenschaftsforschung (Vorsitz Wolfgang Meseth) veranstaltet zwischen dem 8. und 10. März 2017 ihre gemeinsame Sektionstagung an der Philipps-Universität Marburg zum Thema „Normativität in der Erziehungswissenschaft".

Aktuelle Publikation

Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS.

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Personalia

Auf der Mitgliederversammlung der Kommission im Herbst 2016 wurde der Sprecher*innenkreis neu gewählt. Norbert Ricken scheidet aus dem Sprecher*innenkreis aus. Die Mitgliederversammlung dankt Norbert Ricken für sein langjähriges Engagement in der Kommission. Mit der Wahl setzt sich der Sprecher*innenkreis folgendermaßen zusammen: Christiane Thompson (Sprecherin), Markus Rieger-Ladich (stellvertretender Sprecher) und Rita Casale (Kassenwartin).

Publikationen

In der Schriftenreihe der Kommission, die beim Verlag Schöningh (Paderborn) verlegt wird, sind kürzlich erschienen:

Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.

Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2016): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh.

Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.19

Tagungsankündigungen

Die Herbsttagung der Kommission wird vom 25. bis 27. September 2017 im Tagungshaus „Schwanenwerder“ (Berlin) zum Thema „(Un)Zugehörigkeit“ stattfinden. Der Call for Papers wird im Mai versandt werden.

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Personalia

Auf der Mitgliederversammlung am 14. Oktober 2016 während der in Kooperation mit der Sektion Historische Bildungsforschung veranstalteten Jahrestagung zum Thema „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“ wurde ein neuer Vorstand gewählt. Nach mehrjährigem Engagement im Vorstand kandidierten Prof. Dr. Ingrid Miethe (Gießen) und Prof. Dr. Anja Tervooren (Duisburg-Essen) nicht mehr. Den Vorsitz der Kommission hat jetzt Prof. Dr. Robert Kreitz (Chemnitz) inne; neu gewählt wurden: Jun.-Prof. Dr. Christine Demmer (Bielefeld), Dr. Thorsten Fuchs (Gießen) und Prof. Dr. Christine Wiezorek (Gießen).

Thorsten Fuchs (Gießen)

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, die vom 13. bis 15. Oktober 2016 gemeinsam mit der Sektion Historische Bildungsforschung an der TU Dortmund veranstaltet wurde, widmete sich unter dem Titel „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“ der Geschichtlichkeit von Bildungsprozessen in Biographien. Ziel der Tagung war es, ein Forum für Diskurse über die Sozialität und Historizität von Biographie und Bildung zu bieten sowie die verschiedenen Forschungsperspektiven und -ergebnisse qualitativer und historischer Untersuchungen aufeinander zu beziehen. Im Rahmen von acht Plenar- und sechzehn Panelvorträgen wurden von den knapp 80 Teilnehmenden sowohl konkrete Fallstudien als auch methodologische sowie theoretisch-begriffliche Überlegungen diskutiert.

Die Fallstudien zeichneten ein vielfältiges Bild von biographischen Analysen aus Geschichte und Gegenwart, angefangen bei der Biographie John Lockes über die Biographien der preußischen Reformer, das Leben von Lehrern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis hin zur biographischen Selbstpositionierung Jugendlicher in der Rap-Musik.

In methodologischer Hinsicht wurde deutlich, wie heterogen und vielfältig die verwendeten Quellen in der Biographieforschung sind. Von Egodokumenten über (narrative) Interviews bis hin zu literarischen Werken wurden unterschiedliche Zugänge zu biographischen Prozessen diskutiert. Dabei wurde auch gefragt, inwiefern die jeweiligen Zugänge in der Lage sind, nicht

nur biographische, sondern auch gesellschaftliche und historische Lagen und Entwicklungen zu erfassen.

Schließlich wurde darüber diskutiert, auf welche Weise Begriffe wie Biographie und Bildung in der qualitativen und der historischen Forschung theoretisch gefasst und konzeptualisiert werden. Auch wenn der grundsätzliche Konstruktionscharakter von Biographien anerkannt wurde, gab es doch unterschiedliche Auffassungen davon, was eine Biographie ist, was sich zum Beispiel in den Begriffen der Individual- und der Kollektivbiographie zeigt. Deutlich wurde auf dieser Tagung auch wieder, welch eine semantische Breite mit dem Begriff der Bildung abgedeckt werden kann, wenn Biographien zum Beispiel mit Blick auf Bildungsinstitutionen, Bildungserfahrungen oder Bildungswege untersucht werden.

Als Leerstelle dagegen muss immer noch die empirische Arbeit am Bild gesehen werden. Die Rolle von Bildern bzw. Fotografien im Tagungskontext fehlte leider.

Als Fazit der Tagung bleibt, dass das Thema Biographie und Geschichte zahlreiche enge Wechselbezüge mit sich bringt, die zukünftig gewiss noch weiter in ihren Facetten und Bedeutungen zu behandeln sind; dies gilt sowohl für qualitative als auch historische Forschungsbemühungen. Die deutlich gewordenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansätzen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung und der Historischen Bildungsforschung machen Hoffnung, dass weiterer Austausch hierzu fruchtbare Ergebnisse bringen wird.

Die kommende Jahrestagung der Kommission wird vom 20. bis 22. September 2017 am der Technischen Universität Chemnitz stattfinden und steht unter dem Thema „Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung“. Der Call for Papers ist auf der Webseite der Kommission zu finden.

Bünyamin Werker und Ruprecht Mattig (Dortmund)

Weitere Aktivitäten der Kommission

Am 18. Dezember 2016 fand ein Workshop zum Thema „Archivierung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft“ in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin statt. Anwesend waren neben Hans-Christoph Koller als Vorsitzender der DGfE Mitglieder des Vorstands der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“, Fachgutachterinnen und Fachgutachter der DFG sowie Vertreter des Verbundes Forschungsdaten Bildung. Der Workshop thematisierte zunächst den Ist-Stand der Archivierung qualitativer Forschungsdaten mit dem Ziel, Positionen, Chancen und Problemstellungen zu sammeln und deren Handhabung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu diskutieren.

Im Workshop wurden vor allem folgende Fragen diskutiert: Welcher Daten-Begriff liegt den Bestrebungen der Archivierung zugrunde? Welche Ty-

pen qualitativer Daten gibt es und welche eignen sich für die Archivierung? Zu welchem Zweck werden sie archiviert und welche unterschiedlichen Formen der (Nach-)Nutzung qualitativer Forschungsdaten gehen damit einher? Welche Schwierigkeiten und Hindernisse entstehen bei der Archivierung qualitativer Daten? Und: Wie könnte schließlich eine Infrastruktur aussehen, in der Daten archiviert und bereitgestellt werden?

Unter den Teilnehmenden herrschte Konsens darüber, dass nicht alle Daten dauerhaft archiviert werden müssen, bisher jedoch allgemeine und verbindliche Kriterien fehlen. Grundsätzlich wird die Archivierung ganzer Datensätze angestrebt, die anhand noch zu entwickelnder Maßstäbe aufbereitet werden müssen, um Sekundärforschenden eine Kontextualisierung und Historisierung dieser zu ermöglichen. Diskutiert wurde außerdem, dass Archivierung und Nachnutzung nicht zwangsläufig aneinander gekoppelt, sondern vielmehr in ein noch näher zu bestimmendes Geflecht verschiedener Nutzungsformen eingebunden sind (zum Beispiel Sekundärnutzung, Sekundärforschung, Replikation oder Reanalyse). Herausforderungen bei der Archivierung qualitativer Daten wurden vor allem hinsichtlich der technischen und strukturellen Realisierung sowie im Umgang mit rechtlichen und ethischen Fragestellungen diskutiert. Die Teilnehmenden stimmten überein, einen zentralen Zugang zu archivierten Daten aus qualitativen Forschungsprojekten zu schaffen und die Vernetzung kleinerer, bereits bestehender Archive anzuregen. Dabei wurden auch Möglichkeiten der Unterstützung durch das FDZ Bildung am DIPF und dem Verbund Forschungsdaten Bildung diskutiert.

Es ist beabsichtigt, eine Stellungnahme des Vorstands der DGfE zum Thema der Archivierung qualitativer Forschungsdaten vorzubereiten. Das nächste Arbeitstreffen im März 2017 soll zur weiteren Klärung der diskutierten Positionen und Probleme beitragen und die Konturen einer solchen Stellungnahme erarbeiten.

Aktuelle Publikation

Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): Theorien in qualitativer Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lisa Maxelon (Chemnitz)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie hat sich vom 6. bis 8. Oktober 2016 an der Leuphana Universität Lüneburg dem Thema „Heimat und Flucht“ gewidmet. Ausgerichtet wurde die Tagung von Birgit Althans und Nika Daryan.

Diskutiert wurden folgende Fragen: Was bedeutet „Heimat“? Ist Heimat eher ein Ort oder ein Gefühl, wenn ja, woran machen wir es fest? Welche Materialität hat Heimat? Gibt es öffentlich sichtbare Praktiken der Heimatsuche oder der Heimatverbundenheit, gibt es eine Ikonologie, ähnlich der inzwischen sehr präsenten der Flucht? Was bedeutet „Flucht“? Eine geographische, politische, physische oder psychische Bewegung? Gibt es – in Äquivalenz zum tierischen Fluchtinstinkt – einen menschlichen Fluchttrieb? Ist Flucht ein politischer, sozialer oder emotionaler Zustand? Wie lässt sich der Fluchtbegriff von den Begriffen der Migration und Post-Migration trennen? Welche Rolle spielt er in pädagogischen Kontexten?

Diese Fragen sind aus unterschiedlichen Theorieperspektiven der Pädagogischen Anthropologie beleuchtet worden: etwa aus historischer, kulturwissenschaftlicher, verhaltensbiologischer oder philosophischer Perspektive; dabei wurden Gegenstände und Projekte aus der bildenden Kunst, dem Tanz, der Fotographie, der Literatur, aus dem Alltag und der pädagogischen Praxis heraus in den Blick genommen.

Insgesamt gab es 18 Tagungsbeiträge, die die Themenkomplexe „Migration“ (Katherine Braun, Mie Buhl, Dominik Krinninger), „Flucht und Heimat in Kunst und Literatur“ (Gabriele Klein, Ulrike Mietzner & Anna Carnap, Nino Popiashvili, Matthias Winzen), „Postkolonialität, Identitäten und Heimat“ (Paula Wolton, Gabriele Sorgo, Diana Lohwasser, Simon Oberhuber, Ulf Sauerbrey, Minkyung Kim), „Flucht“ (Antke Tammen, Thomas Senkbeil) und „Anthropologien von Flucht und Heimat“ (Christoph Wulf, Jörg Zirfas, Daniel Burghardt) behandelt haben. Zudem gab es eine Lesung von Jochen Missfeldt aus dem Buch „Steilküste“.

Es gibt seit 2016 eine Vernetzungsinitiative des wissenschaftlichen Nachwuchses. Bei der letzten Mitgliederversammlung wurde Friederike Schmidt als Ansprechpartnerin für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase benannt und auch auf der Homepage der DGfE öffentlich sichtbar gemacht; bei der nächsten Mitgliederversammlung soll über den Vorschlag abgestimmt werden, den Vorstand um ein Mitglied aus dem „Nachwuchsbereich“ zu ergänzen.

Beschlossen wird, die Jahrestagung 2017 in Klagenfurt dem Thema „Jugend und Jugenden“ zu widmen. Die Tagung wird vom 28. bis 8. September 2017 stattfinden und von Stephan Sting ausgerichtet werden.

Aktuelle Publikationen

Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2016): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2017): Das Geben und das Nehmen. Pädagogisch-Anthropologische Zugänge zur Sozialökonomie. Weinheim/ München: Beltz Juventa.

Jörg Zirfas (Köln)

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagung „Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien" vom 4. bis 6. Oktober 2017 in Göttingen

Im Fokus der Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung stehen empirische Studien in den Bereichen:

- erziehungswissenschaftliche Windungen zwischen (bildungs-)politischer Steuerung und disziplinärem Selbstverständnis,
- Wendungen erziehungswissenschaftlicher Rezeptionsgeschichten,
- thematische und referenzielle Wendungen, Windungen und Sackgassen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Gattungsanalysen.

Der Schwerpunkt der Tagung, der auf der Darstellung empirischer Forschungsergebnisse der Wissens- bzw. Wissenschaftsforschung liegt, wird durch ein halbtägiges Methodenpanel mit dem Titel „Digitale Forschung – Big Data in der Erziehungswissenschaft?" unterstützt.

Die Tagungsteilnahme ist kostenlos. Wir bemühen uns um eine anteilige Kostenübernahme für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Qualifikationsphase sowie Studierende für entstehende Reisekosten, die gemeinsam geplanten Abendessen und das kulturelle Rahmenprogramm in Göttingen. Bei Bedarf ermöglichen wir ein professionelles Kinderbetreuungsangebot vor Ort.

Details zum Programm und zur Anmeldung werden über die Homepage der Kommission und die DGfE-Verteiler zeitnah bekannt gegeben.

Das Organisationsteam: Christiana Bers, Johanna Brauns, Klaus-Peter Horn, Anna Stisser und Katharina Vogel.

Wolfgang Meseth (Marburg)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)

Tagungen

Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“, 27. und 28. Oktober 2017 an der Universität Hildesheim

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) lädt in Kooperation mit der Universität Hildesheim zur Einreichung von Beiträgen für die Interdisziplinäre Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ am 27. und 28. Oktober 2017 an der Universität Hildesheim ein. Weitere Informationen und der Call for Papers finden sich auf der Homepage der Kommission (http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/aktuelle-informationen.html).

Veröffentlichungen

Die englischsprachige Zeitschrift Hungarian Educational Research Journal (HERJ) hat eine Sonderausgabe (Nr. 3/2016) in Erinnerung an das langjährige Mitglied der Sektion Prof. Dr. Wolfgang Mitter veröffentlicht. Die von Tamas Kozma (Universität Debrecen) und Ildiko Olah (Universität Pecs) herausgegebene Ausgabe der HERJ enthält Beiträge von Christel Adick, Laszlo Brezsnyanszky, Stephen P. Heyneman, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp, Vandra Lea Masemann, Dietmar Waterkamp und Horst Weishaupt. Die HERJ ist eine Open-Access-Publikation und kann unter http://herj.lib.unideb.hu/file/3/szamok/69/HERJ_2016_3_1103.pdf heruntergeladen werden.

In der Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein neuer Band erschienen:

Löw Beer, David (2016): Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Marco Rieckmann (Vechta)

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.20

Sektion 5 – Schulpädagogik

Tagungen

Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen

Am 13. und 14. Januar kamen circa 40 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen aus der Sektion Schulpädagogik zum inzwischen dritten Forschungs- und Netzwerktreffen in den Räumlichkeiten der Universität Leipzig zusammen. Ein Schwerpunkt des Treffens war die Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsprojekten insbesondere aus den Bereichen der Professions- und Unterrichtsforschung. Den Auftakt hierzu bildete ein Impulsvortrag von Prof. Dr. Georg Breidenstein von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, der anhand eines eigenen Forschungsprojekts zum individualisierten Unterricht das Verhältnis von praxeologischer und (fach-)didaktischer Perspektive problematisierte. Anschließend wurden in zwei Arbeitsphasen insgesamt zehn Qualifikationsprojekte vorgestellt und diskutiert. Einen zweiten Schwerpunkt bildete die hochschulpolitisch motivierte Auseinandersetzung mit der Situation der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen innerhalb der Sektion Schulpädagogik sowie der DGfE insgesamt, die ebenfalls in zwei Arbeitsphasen stattfand. Hier sind Initiativen (u. a. zur Entwicklung eines Leitbildes für gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen) weitergeführt und neu entwickelt worden, die auch über das Netzwerktreffen hinausreichen und permanent offen sind für (assoziierte) Mitglieder der Sektion, die sich gerne engagieren möchten. Neben diesen beiden Schwerpunkten gab es selbstverständlich Raum für einen informellen Austausch zwischen den Teilnehmenden. Nach der dritten Durchführung des Forschungs- und Netzwerktreffens hat sich das Format bewährt, sodass über eine Fortführung dieser „Tradition“ Einigkeit bestand. Das dann vierte Forschungs- und Netzwerktreffen wird im Januar 2018 an der Universität Bremen stattfinden. Für Rückfragen und weiterführende Informationen: schulpaedagogik@dgfe.de.

Das Vorbereitungsteam 2017

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Vom 26. bis 28. September 2016 fand die 25. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Bielefeld zum Thema „Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs“ statt, die mit 250 Teilnehmenden gut besucht war. Die Jubiläumstagung bot einen geeigneten Rahmen, „erreichte Leistungen zu bilanzieren, be-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.21

wahrenswerte Traditionsbestände zu identifizieren, aktuelle Herausforderungen zu bearbeiten und sich erwartbaren Zukunftsaufgaben zu stellen", so die scheidende 1. Vorsitzende Prof. Margarete Götz. In sieben Symposien und über 70 Einzelbeiträgen aus verschiedenen Disziplinen und Fachdidaktiken fanden ein vertiefender Austausch, eine anregende Diskussion und Reflexionen im Spannungsfeld von Handlungswissen und disziplinär erzeugtem Forschungswissen statt. Über die Hauptvorträge ergab sich die konzentrierte Rahmung des Themas: Von der „Grundschulpädagogik als Disziplin – Versuch einer Bilanzierung für die Zukunft" (Margarete Götz) über „Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule" (Dagmar Hänsel) bis hin zur Fragestellung „Bin ich (noch) gut genug? Lehrerarbeit zwischen Professionalität und wissensbasierter Fremdbestimmung" (Joachim Kahlert). Zum Abschluss der Tagung fand ein Fachgespräch statt, in dem die Erkenntnisse der Tagung zur Standortbestimmung und zu aktuellen Herausforderungen der Disziplin der Grundschulpädagogik auch aus der Perspektive der unterschiedlichen Generationen von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen zusammengetragen wurden.

Gute Tradition auf den Jahrestagungen ist auch immer die Verleihung des Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreises, der dieses Mal an zwei Promovendinnen verliehen wurde:

- Dr. Christin Robisch für ihre Dissertation: „Förderung hypothesenbezogener Schlussfolgerungen bei Grundschulkindern im naturwissenschaftlichen Kontext" und
- Dr. Michaela Vogt für ihre Dissertation: „Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift ‚Die Unterstufe' im Zeitraum 1954 bis 1964".

In der Mitgliederversammlung wurde die Kommissionsvorsitzende Prof. Dr. Margarete Götz verabschiedet. Als neue Kommissionsvorsitzende wurden Prof. Dr. Susanne Miller (1. Vorsitzende) und Prof. Dr. Sabine Martschinke (2. Vorsitzende) gewählt. Die nächste Jahrestagung wird von der Universität Koblenz/Landau vom 27. bis 29. September 2017 zum Thema „Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer" veranstaltet. Als Dokumentation der Bielefelder Jahrestagung wird der Tagungsband im Sommer 2017 unter der Herausgeberschaft von Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Birte Letmathe-Henkel, Svenja Lesemann, Nikolas Meyer, René Schröder und Katrin Velten im Springer Verlag erscheinen.

Der Jahrestagung vorgeschaltet war die vom BMBF geförderte Nachwuchstagung, die von der AG PrimQua (Primarschulforschende in der Qualifikationsphase) organisiert wurde und von über 60 Teilnehmenden gut besucht wurde.

Susanne Miller (Bielefeld)

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen und Nachwuchsförderung

Die Jahrestagung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die vom 11. bis 14. September 2016 an der Universität Hamburg stattfand, stand unter der Überschrift „Positionsbestimmungen (in) der Disziplin“. Die Zahl von 275 Anmeldungen und 150 eingereichten Beiträgen zeugt von einem großen Interesse an Positionsbestimmungen sowie an weiteren Themen der Berufsbildungsforschung. Zur Sektionstagung eingeladen hatte Jens Siemon (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Professur für Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen).

Der 11. September war für die Young Researcher Tagung vorgesehen. Zudem wurden Methoden-Workshops angeboten, und es fanden Netzwerktreffen zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung und des Netzwerks Berufsorientierung statt.

An den beiden nachfolgenden Tagen tauschten sich die Teilnehmenden über jeweils sechs parallele Bänder in 24 Sessions mit Einzelvorträgen und in elf Symposien intensiv über Forschungsfragen und Forschungsbefunde aus dem gesamten Spektrum der Berufsbildungsforschung aus.

Eröffnet wurde die Haupttagung am 12. September durch einen Begrüßungsvortrag von Dieter Lenzen, der als Präsident der Universität Hamburg und ehemaliger Vorstand der DGfE insbesondere zur Position der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft Stellung bezog.

Karin Büchter, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, widmete sich in ihrer Keynote zu „Grundsatzdebatten, Selbstkritik und Identitätssuchen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rückblick und Ausblick“ den disziplininternen Positionsbestimmungen.

Während der erste Tag bei sommerlichen Temperaturen mit einer Segelregatta auf der Außenalster für die Young Researchers ausklang, wurden am zweiten Abend vor der Mitgliederversammlung zum dritten Mal die Förderpreise der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung für herausragende Masterarbeiten und Dissertationen verliehen.

Einen Preis für ihre Masterarbeit erhielten:

- Tina Löffler (Goethe-Universität Frankfurt am Main): „Die kompensatorische Wirkung außerunterrichtlicher Lern- und Arbeitszeiten auf den Zusammenhang von Langeweile und Lernleistungen“;
- Tahira Ahmad (Goethe-Universität Frankfurt am Main): „Entwicklung einer Taxonomie zur Erfassung unterrichtsqualitätsrelevanter Lehrerinterventionen im problemorientierten Unterricht“.

Einen Preis für ihre Dissertation erhielten:

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.22

- Sebastian Brückner (Johnnes Gutenberg-Universität Mainz): „Die Analyse mentaler Prozesse von Studiernden beim Lösen von wirtschaftswissenschaftlichen testaufgaben in einem prozessbezogenen Validierungsansatz“;
- Matthias Söll (Friedrich-Schiller-Universität Jena): „Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik“;
- Sebastian Eckelt (Technische Universität Berlin): „Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens“.

Eine Ausschreibung von Förderpreisen der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung erfolgt seit 2014 jährlich. Die Übergabe der Preise für 2017 findet im Rahmen der Jahrestagung am 26. September an der Universität Stuttgart statt.

Im zwei-jährigen Rhythmus prämiert die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) herausragende Dissertationen zur Berufsbildungsforschung mit dem Friedrich-Edding-Preis. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist als Gründungsmitglied der AG BFN an der Vergabe beteiligt. Die festliche Übergabe der Edding-Preise für 2016 findet im Rahmen des AG BFN Forums „Berufsbildung 4.0“ am 16. November 2017 an der Technischen Universität statt.

Weitere Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung in Hamburg wurde Birgit Ziegler als Vorstandsmitglied einstimmig für weitere zwei Jahre wiedergewählt.

Aktivitäten der Sektion

Auf Grundlage eines Beschlusses der Mitgliederversammlung gründete sich zur Aufarbeitung der Geschichte der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik die AG „Geschichte der Sektion BWP“, die mittlerweile vom Vorstand bestätigt wurde. Dieser Arbeitsgruppe gehören die Kolleginnen und Kollegen Frank Achtenhagen, Karin Büchter, Dietmar Frommberger sowie Adolf Kell an.

Die Sektion beteiligt sich nach wie vor personell und auch mit Stellungnahmen an der Entwicklung der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ für die Beruflichen Fachrichtungen im Lehramt an beruflichen Schulen.

Veröffentlichungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Seit 2012 gibt die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ heraus, um Einblicke in die thematische und methodische Vielfalt der einschlägigen deutschsprachigen Berufsbildungsforschung zu ermöglichen. Im Jahrbuch sollen die im

Rahmen der Sektionstagungen geführten Diskussionen dokumentiert werden. Das aktuelle Jahrbuch ist im September 2016 erschienen.

Seifried, Jürgen/Seeber, Susan/Ziegler, Birgit (Hrsg.) (2016). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Darin sind die Beiträge der Sektionstag 2015 in Zürich dokumentiert. Alle Beiträge wurden einem Review unterzogen. Das Jahresbuch steht als kostenfreier Download zur Verfügung (siehe http://www.bwp-dgfe.de/index.php/publikationen sowie https://shop.budrich-academic.de/produkt/jahrbuch-der-berufs-und-wirtschaftspaedagogischen-forschung-2016/?v=3a52f3c22ed6).

Die nächste Jahrestagung der Sektion findet vom 25. bis 27. September 2017 an der Universität Stuttgart statt.

Susan Seeber (Göttingen), Jürgen Seifried (Mannheim) und Birgit Ziegler (Darmstadt)

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Vom 2. bis 3. Dezember fand die Theorie-AG 2016 der Kommission Sozialpädagogik in Bielefeld-Sennestadt statt. Aus vorab über den Call for Papers eingereichten Vorschlägen für Vorträge zu Fragen sozialpädagogischer Theoriebildung und Theorieentwicklung waren vom Organisationsteam der Theorie-AG insgesamt vier Vorträge ausgewählt worden. Am Abend des ersten Tages wurde zudem in diesem Jahr erstmals ein Kamingespräch durchgeführt. Gemeinsam mit Karin Böllert (Münster) und Michael Winkler (Jena) wurde die geplante Reform des Sozialgesetzbuchs VIII (Kinder- und Jugendhilfe) in ihrer Verbindung zur sozialpädagogischen Theorieentwicklung diskutiert. Der zweite Tag der Theorie-AG stand in diesem Jahr unter dem Titel „Flucht und Migration – Anfragen an eine theoretische (Neu-)Bestimmung der Sozialpädagogik". Hierzu wurden eingeladene Vorträge mit einer offenen Plenardiskussion kombiniert.

Vom 18. bis 20. Mai 2017 wird die nächste Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik „Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik" an der Universität Vechta stattfinden. Die Jahrestagung setzt es sich zum Ziel, zu einer notwendigen Klärung der Verwendungsweisen des Begriffs der Teilhabe beizutragen. Das mit der Wahl des Titels angedeutete Panorama lädt dazu ein, sowohl theoriesystematisch als auch empirisch in den Blick zu nehmen, als was Teilhabe in und durch Sozialpädagogik interpretierbar ist und welche Widersprüche zwischen Teilhabe und Sozialpädagogik sich ausmachen lassen. Hierzu wurde ebenfalls ein Call for Papers über den Newsletter der Kommission verschickt. Aus den zahlreichen Einreichungen hat der Kommissionsvorstand inzwischen insgesamt 30 AGs ausgewählt, die auf der Jahrestagung stattfinden werden. Komplettiert wird dieses Programm durch einen Eröffnungsvortrag sowie drei themenspezifisch eingeladene Parallelvorträge, eine Podiumsdiskussion, einen Gesellschaftsabend sowie die Mitgliederversammlung der Kommission.

Weitere Vorstandsarbeit

Die Psychotherapieausbildung in Deutschland steht aktuell vor grundlegenden Veränderungen. Vorbereitet wird eine Novellierung des Psychotherapeutengesetzes (PsychThG), die eine weitreichende Reform der Ausbildungsgänge vorsieht. Geplant ist ein Direktstudium mit einer weitgehenden Verlage-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.23

rung der Ausbildungsgänge in universitätsinterne Institute. Damit treten zugleich disziplinpolitische Zuordnungsprobleme auf. Als Vertreterin der Interessen zahlreicher Studienabsolventinnen Studienabsolventen der Erziehungswissenschaft und Sozialarbeit/Sozialpädagogik an Universitäten und Hochschulen fungiert weiterhin das Vorstandsmitglied der Kommission Sozialpädagogik, Margret Dörr.

Ein Thema, welches der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik auch zukünftig bearbeiten wird, ist die staatliche Anerkennung an erziehungswissenschaftlichen Standorten mit sozialpädagogischen Studiengängen. Hierzu wird es in absehbarer Zeit eine juristische Expertise geben. Weiterhin ist inzwischen eine Arbeitsgruppe eingerichtet worden, die erstmalig am 14. Oktober 2016 in Frankfurt tagte. Weitere Interessierte sind zur Teilnahme herzlich eingeladen. Bitte nehmen Sie für nähere Informationen zur Arbeitsgruppe Kontakt zu Martina Richter (martina.richter@uni-due.de) auf.

Netzwerk „Junge Wissenschaft Soziale Arbeit"

Das Netzwerk „Junge Wissenschaft" hat sich im Jahr 2016 drei Mal in Kassel bzw. Bielefeld getroffen. Um die Vernetzungsmöglichkeiten und inhaltliche Ausrichtung weiterzuentwickeln, wurde eine Umfrage unter den über 1000 Abonnentinnen und Abonnenten der Mailing-Liste des Netzwerks durchgeführt. Die Ergebnisse werden am 19. Mai 2017 bei einem Empfang zum 10-jährigen Bestehen des Netzwerks vorgestellt. Er findet im Rahmen der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik in Vechta statt, in deren Vorfeld Interessierte an einem Workshop des Netzwerks zum Thema „Forschung und Promotion in der Sozialen Arbeit" teilnehmen können. Der Workshop dient u. a. der Auseinandersetzung mit Aspekten und Modellen der kooperativen Promotion. Für weitere Informationen zum Netzwerk nehmen Sie bitte Kontakt zu Barbara Lochner (barbara.lochner@uni-kassel.de) auf.

Nächste Mitgliederversammlung

Im Rahmen der oben genannten Jahrestagung der Kommission in Vechta wird auch die nächste Mitgliederversammlung der Kommission stattfinden (18. Mai 2017, 18 Uhr). In dieser werden u. a. mögliche Themen der nächsten Jahrestagung 2019 gemeinsam mit allen anwesenden Mitgliedern der Kommission inhaltlich diskutiert und zur Abstimmung gebracht.

Margret Dörr (Mainz), Barbara Lochner (Kassel),
Martina Richter (Duisburg-Essen), Kim-Patrick Sabla (Vechta)
und Philipp Sandermann (Lüneburg)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Vorstandsarbeit

Die vom Vorstand festgelegten Arbeitsaufgaben wurden weiter präzisiert. Eine gemeinsame wichtige Aufgabe besteht in der Herausgabe eines englischsprachigen Bands. Dieser wird einem internationalen Publikum zentrale Aspekte der deutschsprachigen Forschung unter vier Foki vorstellen (Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Institutionen und Akteurinnen sowie Akteure früher Kindheit, Professionalisierung und Didaktische Orientierung).

Marc Schulz (Köln)

Aktivitäten der Kommission

Empirie-AG

Am 7. und 8. Juli 2017 findet unter dem Thema „‚Gute' Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit? Forschungszugänge, -gegenstände und -methodologien" die vierte Tagung der im Herbst 2013 gegründeten Empirie-AG der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit" in Hünfeld (bei Fulda) statt. Ausgangspunkt ist, dass Forschungsfragen nicht mehr nur im Zusammenhang mit einer Verbesserung von Praxis bzw. der Entwicklung von Qualität und Professionalität formuliert werden, sondern sie thematisieren Bedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen selbst. Die damit korrespondierende Ergänzung einer evaluativen Perspektive auf vorab bestimmte Gegenstände durch eine gegenstandstheoretisch informierte Fokussierung auf konkrete Praktiken ermöglicht es, Forschungsprozesse im Kontext ihrer konzeptionellen Verankerungen und Vorannahmen zu verorten und die Auseinandersetzung damit auch theoriebildend fruchtbar zu machen. Die Empirie-AG versteht sich in diesem Sinne als Forum, innerhalb dessen unterschiedliche Forschungszugänge im Hinblick auf ihre gegenstandstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen, ihre theoretische Anschlussfähigkeit und ihre möglichen Wirkungen im pädagogischen Feld diskutiert werden. In diesem Kontext ist auch das Schwerpunktthema der Empirie-AG 2017 mit der Frage nach der Bestimmung „guter" Forschung zu verstehen:

- Sind es wissenschaftliche Gütekriterien, die den Wert von Forschungsstrategien und Forschungsergebnissen festlegen?
- Lässt sich Forschung nach ihrem Nutzen und ihrer „Verwertbarkeit" für die frühpädagogische Praxis bewerten?
- Kann Forschung zu einer Verbesserung bzw. Veränderung von Praxis beitragen und wenn ja, wie?

- Wird die Messlatte für „gute“ Forschung von der Politik und ihren Bedarfen bestimmt?
- Soll Forschung in Verknüpfung mit Theoriebildung eine gesellschaftliche Aufklärungsfunktion erfüllen?
- Inwieweit beeinflussen programmatische Konzepte die Gegenstandskonstituierung und Methodologie im Forschungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit?

Neben Keynotes von Michael-Sebastian Honig Luxemburg) und Hans-Günther Roßbach (Bamberg) werden Vorträge und Workshops zu einschlägigen Themenbereichen präsentiert bzw. durchgeführt.

Gerald Blaschke-Nacak (Köln), Petra Jung (Landau), Gabriel Schoyerer (München) und Wilfried Smidt (Innsbruck)

Theorie-AG

Am 3. und 4. November 2016 fand an der Universität zu Köln die 8. Theorie-Werkstatt unter dem Titel „Widersprüche, Einsprüche, Ansprüche – Perspektiven einer kritischen Kindheitspädagogik“ statt. Ziel war es, ausgehend von der Kritischen Erziehungswissenschaft und weiterer Theorieperspektiven mit kritischem Selbstverständnis, aktuelle Transformationen des kindheitspädagogischen Feldes auf inhärente Widersprüche hin zu reflektieren, mögliche Einsprüche gegen einzelne dieser Entwicklungen zu formulieren und auszuloten, welche Ansprüche daraus für die Kindheitspädagogik abzuleiten wären.

In seiner Keynote führte Heinz Sünker (Wuppertal) in die zentralen Theoreme der Kritischen Erziehungswissenschaft ein und zeigte deren Bedeutung für eine Theorie der Kindheitspädagogik auf. Im Panel Theoriesystematik rekonstruierte Steffen Großkopf (Jena), welch konträrere Positionen sich aus unterschiedlichen Ansätzen kritischer Erziehungswissenschaft zum Verhältnis von Familie und Kindheitspädagogik formulieren lassen. Das reflexive Potenzial der Systemtheorie für die Kindheitspädagogik stellte Michael Knoll (Frankfurt) am Beispiel seiner Studie über die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ heraus. Im Panel Selbstbeschreibungen und Ordnungsstiftungen der akademischen Kindheitspädagogik rekonstruierte Franz K. Krönig (Köln), dass in aktuellen kindheitspädagogischen Selbstbeschreibungen die Semantiken bildungspolitischer Governance (zum Beispiel der UNESCO, EU) mehr affirmativ aufgegriffen denn kritisch gewendet werden. Im Zentrum des Beitrags von Ulf Sauerbrey (Jena/Bamberg) standen die (De-)Thematisierungsweisen gesellschaftlicher Verhältnisse in frühpädagogischen Handbüchern. Im Panel Methodologische Reflexionen systematisierte Thilo Schmidt (Koblenz-Landau) das spannungsreiche Verhältnis von Kritischer Kindheitspädagogik und quantitativ-empirischer Bildungsforschung. Johannes Huber (Innsbruck) reflektierte vor dem Hintergrund des methodologischen Postulats einer Forschung „aus Perspektive des Kindes“ die Leerstellen

vorliegender empirischer Studien. Den zweiten Tag eröffnete Thilo Maria Nauman (Darmstadt) mit einer Keynote, in der er die Erträge der psychoanalytischen Pädagogik für eine gesellschaftskritische Kindheitspädagogik systematisierte und für deren politische Dimension sensibilisierte. Mit den Transformationen des praktischen und des akademischen kindheitspädagogischen Feldes beschäftigen sich drei Beiträge. In Auseinandersetzung mit dem aktuellen Inklusionsdiskurs diskutierte Andrea Platte (Köln) die Frage, inwiefern die Perspektive inklusiver Bildung eine kritische Kindheitspädagogik fundieren kann. Mit der konkreten Umsetzung pädagogischer Programmatiken im kindheitspädagogischen Feld beschäftigten sich Barbara Wolf (Heidelberg) bezogen auf den Topos der „individuellen Erziehung" und Elisabeth Richter und Theresa Lehmann (Hamburg) im Hinblick auf den Anspruch nach der „Partizipation" von Kindern auf Basis ihrer empirischen Studien.

Die Theorie-Werkstatt bot den über vierzig Teilnehmenden über die gehaltvollen theoretischen Inputs und ausgedehnten Diskussionsphasen ein fruchtbares Format für eine engagierte Auseinandersetzung mit den Anregungen und Herausforderungen, die „kritische" Theorien für die Kindheitspädagogik bieten können.

Axel Jansa (Esslingen), David Kolass (Ludwigsburg), Melanie Kuhn (Fribourg) und Gisela Wiegand (Kassel)

Aufbauend auf der Diskussion zu einer kritischen Kindheitspädagogik wird sich die 9. Theorie-AG mit ethischen Fragen der Kindheitspädagogik und dem Spannungsverhältnis zwischen kritischer Analyse und Affirmativität in kindheitspädagogischer Theoriebildung befassen. Die Werkstatt findet vom 16. bis 17. November 2017 in Köln statt. Ein Call for Papers wird im Frühjahr 2017 verschickt.

Ursula Stenger (Köln) und Claus Stieve (Köln)

Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Die diesjährige Tagung der Nachwuchsgruppe findet unter dem Titel „Forschung in der Frühpädagogik – Aktuelle Ergebnisse und Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum" vom 15. bis 16. September 2017 an der Universität Innsbruck statt. Weitere Informationen finden Sie auf Kommissionshomepage unter dem Reiter Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen.

Zudem wurde eine Online-Plattform für den PdfK-Nachwuchs auf „gonline.ku.de" eingerichtet, die der Vernetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses dient, kostenlos aktuelle Informationen zu Tagungen, Stellenangeboten und Ausschreibungen aus der Kommission bietet und dabei den Datenschutz wahrt. Hierfür wird die Lernmanagementplattform ILIAS der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt genutzt. Zur Registrierung benötigen Sie einen Code, den Sie von Bianca Bloch (JLU Gießen, Bianca.Bloch@erziehung.uni-

giessen.de) und Samuel Jahreiß (KU Eichstätt, Samuel.Jahreiss@ku.de), der Sprecherin und dem Sprecher der Nachwuchsgruppe, erhalten.

Bianca Bloch (Gießen)

Veröffentlichung der Kommission

Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zum Inhalt des Bands: Erziehungs- und Bildungskontexte der frühen Kindheit sind heute stark von Diversität geprägt. Der Kommissionsband nimmt theoretisch-systematisch und empirisch Zugänge zu Fragen der sozialen Differenz in den Blick. Im Rahmen der Beiträge werden zentrale Differenzlinien und Differenzpraktiken zu den Bereichen Politik, Migration, Religion, Inklusion, Behinderung, Sprache und Geschlecht thematisiert. Kindheitspädagogische Fragestellungen und Handlungsfelder erfordern einen differenzierteren Umgang, der zwischen normativen, in Praktiken realisierten sowie konstruierten Diversitäten zu unterscheiden weiß.

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Tübingen

Bereits zum dritten Mal – nach 1984 und 2004 – fand die jährliche Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen statt. Über 170 Kolleginnen und Kollegen aus der Sektion sowie aus Österreich, Frankreich und der Schweiz arbeiteten und diskutierten drei Tage zu den Leitbegriffen „Lebenslauf – Biografie – Generation".

Biographien wurden dabei als subjektiv-sinnhafte (Re-)Konstruktionen des eigenen Lebens verstanden, die in institutionalisierten Lebensläufen zu normativ aufgeladenen Verlaufsmustern gerinnen. Diese Verlaufsmuster spiegeln die Spannung zwischen individuellen Lebensverläufen und kulturell-gesellschaftlich geprägten generalisierten Mustern der Lebensführung. Dabei sind Biographien – ebenso wie Lebensläufe – von den in der jeweiligen Lebensphase vorherrschenden historischen, sozio-kulturellen und politischen Rahmungen geprägt. Der Begriff der Generation rückt diesen Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen in den Blick, indem er – in seiner historisch-politischen Lesart (Mannheim) – gesellschaftliche Umbrüche mit Sozialisationsprozessen und Biografien zusammenführt. Für die Erwachsenenbildung sind alle drei Begriffe auf verschiedenen Ebenen relevant und werden im Kontext der Gestaltung und Rahmung von Lehr-Lern-Interaktionen ebenso diskutiert, wie im Hinblick auf organisationale Prozesse in Erwachsenenbildungseinrichtungen oder auf Ebene von Weiterbildungssystemen. Unter anderem wurden Forschungsarbeiten vorgestellt, die Lernprozesse zwischen Generationen, lebensphasenbezogene Bildungskonzepte oder auch die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf und deren biographische Relevanz thematisierten. Eine andere Perspektive auf das Rahmenthema boten Beiträge zu generativen Umbrüchen in Erwachsenenbildungseinrichtungen und zu (Berufs-)Biographien von Professionellen in diesem pädagogischen Handlungsfeld. Schließlich wurden Lebensverläufe auch als Lernanlässe diskutiert und generationenspezifische Bildungsbeteiligungsmuster identifiziert. Insgesamt ging es in den 37 Tagungsbeiträgen einerseits um die Bedeutung individueller Biographien, veränderter Lebenslaufmuster und generativer Umbrüche für die Erwachsenenbildung und andererseits um die Frage, inwieweit Erwachsenenbildung diese zum Thema macht bzw. mitgestaltet. Die Sektionstagung 2016 eröffnete dadurch Räume sowohl für theoretische Perspektiven auf die zentralen Begriffe als auch für eine Verständigung über aktuelle empirische Forschungsarbeiten.

Eröffnet wurde die Tagung durch den wissenschaftstheoretischen Hauptvortrag von Markus Rieger-Ladich zum Thema „Situierte Subjekte. Über Wissenschaft als soziale Praxis", der einen theoretisch fundierten und selbst-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.24

kritischen Blick auf wissenschaftliche Praxen bot und dabei nicht ohne Ironie habitualisierte Praktiken im Wissenschaftssystem entlarvte. Zahlreiche Vorträge rückten im Anschluss die drei Leitbegriffe der Tagung in den Mittelpunkt und machten deren theoretische Verortung sowie deren empirische Tragfähigkeit deutlich, verwiesen aber auch auf die paradigmatischen Qualitäten von Biographie und Generation, wie sie u. a. in zwei Podiumsdiskussionen zur Sprache kamen. Erstmals wurden im Rahmen der Sektionstagung auch Posterpreise verliehen und so die inhaltlich und formal sehr hohe Qualität der eingereichten Poster besonders gewürdigt.

Mit der Bestätigung von Carola Iller als Sektionsvorsitzender und Olaf Dörner als Vorstandsmitglied sowie der Neuwahl von Ingeborg Schüssler in den Sektionsvorstand endete die Tagung am Freitagnachmittag. Die von Margaretha Müller und Tim Stanik organisatorisch betreute und von vielen Studierenden unterstützte Veranstaltung wurde von den Teilnehmenden als voller Erfolg gewertet und war einerseits eine wichtige Standortbestimmung für die Scientific Community und anderseits Impulsgeber für weitere Forschungsarbeiten.

Bernhard Schmidt-Hertha (Tübingen) und Julia Franz (Tübingen)

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Tagungen

In Kooperation mit der Kommission Pädagogische Freizeitforschung wurde im Jahr 2016 der vierte Bremer Freizeitkongress durchgeführt (25. und 26. November). Das Tagungsthema „Gesundheit in der entwickelten Erlebnisgesellschaft" ist bei allen Beteiligten auf große Resonanz gestoßen. 25 Referentinnen und Referenten (darunter auch Mitglieder der Kommission) engagierten sich in vier Programmblöcken mit ihren Beiträgen und trugen zu einer kritischen Analyse von Hintergründen einer Gesellschaft mit dem „Fluchtpunkt Wellness, Fitness und Gesundheit" und der Entwicklung von „nachhaltig-integrativen Perspektiven für Freizeit und Tourismus" bei. Prof. Dr. Jürgen Schwark von der Westfälischen Hochschule verwies zu Beginn der Tagung auf den veränderten Arbeitnehmertypus im Kontext des neoliberalen Umbaus von Wirtschaft und Gesellschaft. Danach folgen mindestens 25 Prozent der Angestellten dem problematischen Modell des „Arbeitskraftunternehmers". Sie entwickeln hoch individualisierte Lebensstile, passen sich einer Verbetrieblichung der Lebensführung an und setzen auf zweifelhafte Hilfen der Selbstoptimierung. Sei „fit und schlank" ist nur eine der verinnerlichten neuen Mentalitätsmuster. Hohe Anpassungsbereitschaft an wechselnde Arbeitsanforderungen, Flexibilität und Schnelligkeit gehören ebenfalls dazu, so Prof. Dr. Schwark. Die nachvollziehbare Kritik muss sich auf die dauerhafte Ablenkung von den eigentlichen Problemlagen, auf die falschen Versprechen samt ihrer Nicht-Einlösbarkeit richten.

Auf den Umbruch der Erlebnis- und Gesundheitslandschaft ging der zweite Programmblock des Kongresses ein. Dr. Klaus Batz von der European Waterpark Association (EWA) zeigte exemplarisch den Wandel in der Bäderlandschaft in Deutschland auf. Die Rahmenbedingungen für den Betrieb öffentlicher Bäder werden immer schwieriger. Mit dem Angebot „Schwimmen" ist kein Geld (mehr) zu verdienen, so die These von Batz, und die 7000 öffentlichen Bäder in Deutschland befinden sich in einer gewaltigen Strukturkrise. Es gibt einen Sanierungsstau von 20 Mrd. Euro und einen jährlichen Zuschussbedarf von drei Mrd. Euro. Die meisten kommunalen Einrichtungen setzen in dieser anhaltenden Existenzkrise auf eine falsche Angebotsprofilierung und Verkennen den Wandel beim Publikum: die Suche nach Glück und Erlebnis, Selbstoptimierung und Geselligkeit. Die kommerziellen Anlagen zeigen unter Marktbedingungen dagegen neue Wege auf: Eine differenzierte Bäderlandschaft mit Thermen, Wasserparks und Saunawelten hat sich so in

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.25

den letzten Jahren in Deutschland entwickelt. Und einzelne Anlagen, wie die „Therme Erding“ bei München, zeigen, wie erfolgreich modernisierte Erlebnisbadkonzepte sein können. Allein für die Gastronomie wird hier ein Jahresumsatz von 17 Mio. Euro angenommen. Die Wünsche der Gäste zu erfüllen und zu übertreffen, ist dabei der Schlüssel zum Erfolg. Die wachsende Gesundheitsorientierung in der Bevölkerung ist ein weiterer Motor für die Entwicklung neuer Angebotselemente und eine Chance für Badbetreiber.

Der dritte Programmblock beschäftigte sich mit der Entwicklung gesundheitsbezogener Perspektiven im Schnittfeld anderer gesellschaftlicher Systeme: Touristische Mobilität, Stadtwicklung und betriebliche Gesundheitsförderung. Prof. Dr. Kerstin Heuwinkel von der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes zeichnete in diesem Zusammenhang aktuelle Entwicklungen im betrieblichen Gesundheitsmanagement nach und fragte nach der Bedeutung der „neuen Freizeit- und Ferienmacher“. Von der Vorsorge am Arbeitsplatz bis zum Medizintourismus, bei dem Reisen für Operationen und Zahnbehandlungen unternommen werden, greifen heute Unternehmen mit ihren Strategien in das Alltagsleben der Menschen ein. Ein latenter Druck, seine Freizeit in bestimmter Weise zu gestalten, nämlich im Sinne des Unternehmens und der persönlichen Produktivität, entsteht. Immer mehr um sich greifende medizinische Tests könnten mit wachsenden Datenschutzproblemen verbunden sein. Zugleich suchen Betriebe den Kontakt zu externen Anbietern, entwickeln mit ihnen Programme der Gesundheitsvorsorge und der Suchtprävention. Akteure der Tourismuswirtschaft wie Hotels, Fitness- und Wellnessanbieter oder ganze Destinationen werden daher immer interessanter als mögliche Kooperationspartner und können ihrerseits von einer Zusammenarbeit profitieren.

Der vierte und letzte Programmblock thematisierte Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung in Gesundheitsregionen und stellte die Erwartungen der Besucher von Naturlandschaften in den Mittelpunkt. Prof. Dr. Bernd Stecker und Lisa Heybrock von der Hochschule Bremen berichteten über erste Ergebnisse einer Nachhaltigkeitsbilanzierung für die Destination „Teutoburger Wald“ in Ostwestfalen-Lippe. Untersucht wurden hier anhand von 60 Indikatoren soziale, ökologische und ökonomische Aspekte sowie die Implementierung eines übergreifenden Managementsystems. Die ersten Ergebnisse verweisen auf eine bedingt nachhaltige Entwicklung der Region hin. Notwendig zur Optimierung erscheint unter anderem eine konsistente Nachhaltigkeitsstrategie, orientiert an den inzwischen breit anerkannten globalen Nachhaltigkeitszielen.

In der abschließenden Plenumsdiskussion wurden vier Zukunftsaufgaben für eine „kritische Freizeitwissenschaft“ im Problemfeld Gesundheit und Erlebnis zum Ausdruck gebracht:

- das Individuum stärken und kollektive Antworten auf neue gesellschaftliche Zumutungen finden;

- den Wandel begleiten: offen bleiben für die Wahrnehmung und Analyse neuer Phänomene, Strukturen und Paradoxien der Erlebnisgesellschaft;
- Brücken schlagen zur touristischen Mobilität, zur Stadtentwicklung und betrieblichen Gesundheitsförderung und
- neue Modelle für eine ökologisch verträgliche, sozial gerechte und gesundheitsförderliche Erlebnisgesellschaft entwickeln!

Prof. Dr. Renate Freericks dankte in ihrem Schlusswort im Namen der Veranstalter allen Förderern des Kongresses, insbesondere dem Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen der Freien Hansestadt Bremen und verwies auf die vielen Kontakte, die im Laufe der Tagung entstanden sind. Der Bremer Freizeitkongress ist konzipiert als ein regelmäßiges wissenschaftliches Forum für Analysen, Perspektiven und Projekte. Neben Ansätzen der Freizeitbildung finden Fragen des Freizeitmanagements und der Freizeitplanung eine breite Berücksichtigung. Eine zukunftsfähige Entwicklung der Freizeit ist dabei als gemeinsame Klammer über Disziplingrenzen hinweg anzusehen. Im anschließenden Arbeitstreffen des Netzwerks Freizeitwissenschaft wurde schon über mögliche Themen für den nächsten Freizeitkongress an der Hochschule Bremen im Jahr 2018 gesprochen. Mit dem Umbruch der Dienstleistungswirtschaft und einer weiteren Durchdringung des Alltags durch digitale Medien entstehen für gegenwärtige Generationen ganz neue gesellschaftliche Problemlagen: Verlust von Arbeit und Lebenssinn, Verfügbarkeit von mobilen Medien in ungeahntem Ausmaß sowie Erfassung und Überwachung immer weiterer Lebensaspekte. „Freizeit 4.0“ könnte daher das Thema für 2018 sein, so der Wunsch vieler Teilnehmenden.

Dieter Brinkmann (Bremen) und Renate Freericks (Bremen)

Kommission Sportpädagogik

Tagungen

Die letztjährige Jahrestagung hat vom 8. bis 10. Dezember 2016 in Salzburg stattgefunden und ist in unten angeführter Veröffentlichung dokumentiert. Für die professionelle und liebevolle Ausrichtung der mit 65 Teilnehmenden sehr gut besuchten Veranstaltung an dieser Stelle ein großer Dank an Verena Oesterhelt, Günter Amesberger sowie das gesamte Tagungsteam!

Für die Jahrestagung (7. bis 9. Dezember 2017) ist in diesem Jahr der Gegenstandsbereich der „Professionalisierung in der LehrerInnenbildung“ avisiert: Aufhänger ist die aktuell bundesweit laufende „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF). Aufgrund der zu erwartenden Vielzahl an Beitragseinreichungen wird für die Tagung rechtzeitig ein Beitragseinreichungs- und -auswahlverfahren installiert werden. Das erhöhte Beitragsvolumen wird zugleich ein zeitweises Abweichen von dem bisherigen „eingleisigen“ Tagungsformat in

Form von parallelen Workshops zu zentralen Themengebieten (zum Beispiel Schulpraktika, Heterogenität/Inklusion) erforderlich machen, die dann jedoch mit ausreichender Diskussionszeit wieder zusammengeführt werden. Weitere Informationen zur Tagung erfolgen im Frühjahr 2017.

Vorstandsarbeit

Der vorangehende Sprecherrat bestehend aus André Gogoll (Sprecher), Alfred Richartz (1. Vertreter) und Petra Guardiera (2. Vertreterin) wurde infolge der Neuwahlen während der Mitgliederversammlung im Dezember 2016 in Salzburg abgelöst und setzt sich nun zusammen aus Claus Krieger (Sprecher), Tim Bindel (Vertreter) und Petra Guardiera (erneut Vertreterin). Unser Dank gilt dem alten Sprecherrat für seine Arbeit und eine geordnete Übergabe an den neuen Sprecherrat.

Aktivitäten der Kommission

Derzeit befindet sich die Homepage der DGfE Kommission Sportpädagogik im Aufbau. Um Zusendung relevanter Informationen und Ankündigung an den Sprecherrat wird gebeten (claus.krieger@uni-hamburg.de).

Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Fortbestand von Tagungsbänden bei gleichzeitigem Publikationsinteresse der Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung (ZSF) hat sich eine interorganisationale Arbeitsgruppe (Sprecherräte DGfE und DVS Sportpädagogik, Hrsg. ZSF) gebildet. Ziel ist es, im Februar 2017 einen Lösungsvorschlag auszuarbeiten und diesen dann zeitnah in angemessener Form zur weiteren Diskussion zu stellen.

Veröffentlichungen der Kommission

Oesterhelt, Verena/Amesberger, Günter (Hrsg.) (2016): Bewegung und Sport unterrichten – Unterrichtsentwicklung im Fach Bewegung und Sport. Hamburg: Czwalina.

Claus Krieger (Hamburg), Tim Bindel (Mainz)
und Petra Guardiera (Köln)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung 2016 zum Thema „Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-)Disziplin“ fand vom 29. bis 30. September 2016 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien statt. Die Organisation übernahmen Prof. Dr. Christian Swertz, Mag. Sonja Scheidl, Wolfgang B. Ruge, M. A. in Kooperation mit der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Die diesjährige Frühjahrstagung zum Thema „Digitale Bildung – Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft“ findet am 9. und 10. März 2017 an der Universität Mainz statt. Sie wird organisiert von Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Jun.-Prof. Dr. Jasmin Bastian, Prof. Dr. Tobias Feldhoff, Prof. Dr. Marius Harring und Tim Riplinger, M. A.

Das Theorieforum 2017 beschäftigt sich mit dem Thema „Die Kunst der Zahlen: Digitale Transformationen des Ästhetischen“ und findet am 7. und 8. Juli 2017 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt. Organisation: Prof. Dr. Johannes Fromme, Prof. Dr. Stefan Iske (beide OVGU) und Prof. Dr. Benjamin Jörissen (FAU Erlangen-Nürnberg).

Die diesjährige Herbsttagung zum Thema „Qualitative Onlineforschung“ findet am 21. und 22. September 2017 an der Universität Magdeburg statt. Sie wird organisiert von Prof. Dr. Johannes Fromme, Prof. Dr. Stefan Iske und Team.

Die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Sektion und das Sprecherinnenteam bestehend aus Jasmin Bastian, Patrick Bettinger, Valentin Dander und Franco Rau beteiligte sich organisatorisch sowie mit Beiträgen an der interdisziplinären Nachwuchstagung Junges Forum für Medien und Hochschulentwicklung (JFMH). Die Tagung zum Thema „Die vermessen(d)e Bildung: Möglichkeiten und Risiken digital vernetzter Technologien“ fand vom 10. bis 11. Juni 2016 an der Technischen Universität Darmstadt statt. Das JFMH 2017 wird vom 15. bis 16. Juni unter dem Thema „Offenheit in Lehre und Forschung – Königsweg oder Sackgasse?“ am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) der Universität Hamburg stattfinden.

Vorstandsarbeit

Der Vorstand hat sich mit einer Stellungnahme an der Diskussion zur KMK-Strategie „Bildung für die digitale Gesellschaft“ beteiligt. Die Stellungnahme ist auf der Homepage der Sektion verfügbar.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.26

Für 2017 wurde erneut der Promotionspreis der Sektion, mit dem herausragende Dissertationen im Fach ausgezeichnet werden, ausgeschrieben. Die Preisverleihung soll im Rahmen der Herbsttagung 2017 der Sektion in Magdeburg erfolgen.

Aktivitäten der Sektion

Die Website der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* wurde neu gestaltet, verbunden mit einer veränderten Organisation, Technik, institutionellen Einbindung und Prozessstruktur. Beiträge können online eingereicht werden, Vorschläge für Themenhefte nehmen die Herausgebenden gerne entgegen (www.medienpaed.com).

Gemeinsam mit der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) wurde eine Übersicht von Studiengängen mit medienpädagogischen Schwerpunkten im deutschsprachigen Raum zusammengestellt. Die Liste kann über die Homepage der Sektion abgerufen werden.

Veröffentlichungen der Sektion

In der Zeitschrift *MedienPädagogik* (www.medienpaed.com) ist ein Beitrag zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses (auf der Basis der Erhebung des Jungen Netzwerks Medienpädagogik) erschienen:

Dander, Valentin/Rau, Franco/Bettinger, Patrick/Aßmann, Sandra/Abendschein, Melanie (2016): Prekär, aber glücklich? Wissenschaftlicher „Nachwuchs" in der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik, S. 1-19. http://dx. doi.org/10.21240/mpaed/26/2016.07.13.X.

Ebenfalls in der *MedienPädagogik* findet sich der englischsprachige Beitrag „Soziale Netzwerke in der Kita – Mediatisierung professionellen pädagogischen Handelns" von Helen Knauf (http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2016.12.15.X).

Die ersten Beiträge des Themenheftes 27 (Tagungsdokumentation) „Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung" sind in der Zeitschrift *MedienPädagogik* veröffentlicht und werden in den kommenden Wochen und Monaten ergänzt (http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27.X). Zu den aktuellen Call for Papers mit den Themen „Medienpädagogik und Didaktik der Informatik. Eine Momentaufnahme disziplinärer Bezüge und schulpraktischer Entwicklungen" und „Medienpädagogik und Erwachsenenbildung" können bis 31. August 2017 Beiträge eingereicht werden. Mehr dazu unter: www.medienpaed.com/announcement.

Manuela Pietraß (München), Johannes Fromme (Magdeburg), Jasmin Bastian (Mainz) und Klaus Rummler (Zürich)

NOTIZEN

Aus der Forschung

Das Gymnasium zwischen „erzwungener“ und „notwendiger“ Transformation: Anforderungen ethnisch-kultureller Heterogenität und interkultureller Schulentwicklung aus Sicht von Gymnasiallehrkräften

Projekt: Heterogenität, Exklusivität, Professionalität: Lehrerinnen- und Lehrerhandeln am Gymnasium

Projektleitung und Team: Dr. Marcus Syring, PD Dr. Sabine Weiß, Prof. Dr. Ewald Kiel, Ludwig-Maximilians-Universität München

Gefördert durch: Eigenfinanzierung

Laufzeit: seit Januar 2016

Kurzbeschreibung: Der selektive Zugang, der elitäre Charakter, das Primat des Kognitiven und die Homogenitätsaffinität (Kiper 2007; Trautwein/Neumann/Baumert 2011) auf der einen und die zahlreichen strukturellen Veränderungen sowie die zunehmende Heterogenität und Pluralität der Schülerschaft auf der anderen Seite: Diese divergierenden alten und neuen Wesensmerkmale des Gymnasiums in einer sich veränderten Bildungs- und Schullandschaft münden ein in die Frage nach einer (Neu)Positionierung dieser Schulform und seiner Selbstversicherung. Das Gymnasium und die dort tätigen Gymnasiallehrkräfte sind damit konfrontiert, einen Spagat zwischen Anpassung an die neuen Herausforderungen und der Aufrechterhaltung des „exklusiven Status“ der Schulform leisten zu müssen.

Unser Teilprojekt zu Anforderungen ethnisch-kultureller Heterogenität an Schulentwicklungsprozesse stellt eine Vorstudie im Sinne einer Fokusgruppenbefragung dar und ist Teil des größeren Projektes „Heterogenität, Exklusivität, Professionalität“, welches verschiedene Aspekte des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns am Gymnasium untersucht. Ausgangsthese ist die „erzwungene“ und daraus folgend die „notwendige“ Transformation des Gymnasiums: Aus Veränderungen der Schulstruktur und Schülerschaft werden notwendige Entwicklungen von Profession und Selbstverständnis der Gymnasi-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.27

allehrkraft und der Schulform abgeleitet. Dies erfolgt hier am Beispiel der ethnisch-kulturellen Heterogenität (vgl. Gebauer/McElvany/Klukas 2013), mittels der ein zu leistender Wandel der Einzelschule anhand einer theoriegeleiteten Analyse sowie einer empirischen Studie zu Anforderungen interkultureller Öffnung von Schule konkretisiert wird. Daraus lassen sich abschließend Implikationen generieren, wie das Gymnasium und die dort tätigen Lehrkräfte diese Transformationen leisten können.

Die „erzwungene“ und die „notwendige“ Transformation des Gymnasium

In den vergangenen 15 Jahren ist ein deutlicher und rasanter Anstieg an Transformationsprozessen im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland beobachtbar. Ausgelöst u. a. durch die Ergebnisse großer Schulleistungsstudien, die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention und den steigenden Migrationsdruck ist v. a. das Thema einer immer heterogeneren Schülerschaft verstärkt auf die Tagesordnung von Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik gerückt. In diesem Kontext wird das Gymnasium deutlich seltener in den Blick genommen als andere Schulformen. Dies ist nicht gerechtfertigt, weil erstens die weitreichenden Strukturveränderungen im öffentlichen Schulsystem (zunehmende Auflösung des klassischen dreigliedrigen Schulsystems bzw. des Sekundarschulwesens, neue Schulformen, Migrationsbewegungen und die „Pflicht zur Migration) und zweitens die damit verbundenen Veränderungen bezüglich der Heterogenität der Schülerschaft auch das Gymnasium zu einer Transformation zwingen. Hierbei kann man von einer doppelten „erzwungenen“ Transformation sprechen. Zusätzlich ist auf die stark gestiegenen Schulbesuchsquoten in dieser größten Einzelschulform (Trautwein/Neumann/Baumert 2011) zu verweisen. Aktuell finden hinsichtlich des Gymnasiums v. a. drei Differenzkategorien besondere Beachtung: die ethnisch-kulturelle, die soziale und die Leistungsheterogenität (letztere auch mit Blick auf das Thema Inklusion; vgl. auch Diskursarenen bei Budde 2012 sowie Mecheril/Vorrink 2014). Im Kontext steigender Übergangszahlen ist in den letzten Jahren besonders die ethnisch-kulturelle Heterogenität am Gymnasium deutlich angestiegen.

Das Gymnasium als Schulform bzw. als Einzelschule sowie die darin tätigen Lehrkräfte haben zwei Möglichkeiten auf diese „erzwungenen“ Transformationen zu reagieren: Die Veränderungen selbst bzw. der Druck zur Veränderung könnten schlicht ignoriert werden, was jedoch die „Verunsicherung“ des Gymnasiums hinsichtlich der Rolle in der Schullandschaft und seines exklusiven Status weiterhin erhöhen würde. Darüber hinaus hält das Ignorieren Wandlungsprozesse nicht auf. Daher besteht trotz einiger Widerstände weitgehend Konsens darüber, dass der Umgang mit bzw. das Reagieren auf die zunehmende Heterogenität eine Professionalisierungsanforderung für Lehrkräfte sowie

ein Anlass für Veränderungen für das Gymnasium darstellt, mit dem es sich intensiv zu beschäftigen gilt (Gebauer/McElvany/Klukas 2013; Hirschauer/Kullmann 2010; Sturm 2013). Die Einzelschule ist zudem von der bildungspolitischen Ebene aufgefordert, ethnisch-kulturelle Vielfalt in ihren Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen (vgl. zum Beispiel ISB Bayern 2015). Der bessere Weg liegt daher nicht im Ignorieren, sondern in der „notwendigen" Transformation des Gymnasiums als Folge des Druckes von außen. Diese umfasst Veränderungen zum einen von Profession und Selbstverständnis der Gymnasiallehrkraft und zum anderen von der Einzelschule im Sinne einer Öffnung durch interkulturelle Schulentwicklung.

Anforderungen der „notwendigen" Transformation: Zentrale Ergebnisse aus empirischer Sicht und bildungspolitische Implikationen

Im Wechselspiel von „erzwungener" und „notwendiger" Transformation kommt der Einzelschule eine große Bedeutung und gleichzeitig eine Aufgabe mit hoher Verantwortung zu. Empirisch gesichertes Steuerungswissen für einen solchen Wandlungsprozess der Einzelschule mit Blick darauf, einer interkulturellen Öffnung Rechnung zu tragen, beispielsweise in Form von Modellen und Konzepten, gibt es derzeit kaum. Erste Ideen dazu formuliert unsere im Rahmen des EU-geförderten Projektes „Schule für Alle – Interkulturelle Schulentwicklung" durchgeführte Studie, die bestehende Konzepte und Praktiken im Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität reflektiert und modifiziert. Ein wesentlicher Baustein ist die Identifizierung von Anforderungen und Aufgaben, die aus ethnisch-kultureller Heterogenität erwachsen und die als Kriterien für Veränderungsprozesse von Schule und Lehrerprofession fungieren können. Deshalb wurde innerhalb des Projektes eine Gruppendiskussion mit Gymnasiallehrkräften aus Bayern durchgeführt (Fokusgruppe, vgl. Krueger/Casey 2009), in deren Mittelpunkt die Frage stand, welche Aufgaben und Anforderungen für den Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität und interkultureller Schulentwicklung Gymnasiallehrkräfte formulieren.

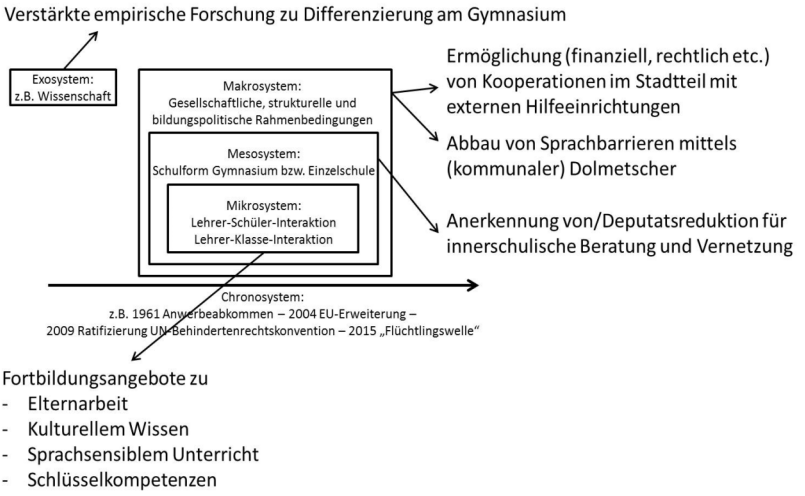
Die Auswertung zeigt im Ergebnis und mit Blick auf ethnisch-kulturelle Heterogenität vier wesentliche sich verändernde Anforderungen der Tätigkeit am Gymnasium:

- *Veränderte und neue Aufgaben von Schule und Lehrkräften* ist es, die Elternarbeit zu intensivieren und beeinträchtigende sprachliche Barrieren abzubauen, Kultur zum Gegenstand von Schulleben und Unterricht zu machen sowie innerschulisch Beratungsangebote und Veranstaltungen zu initiieren.

- Mit Blick auf nötige strukturelle Veränderungen legen Gymnasiallehrkräfte hohen Wert auf die eigene Qualifizierung und Fortbildung sowie auf Angebote zum Abbau von Sprachbarrieren (auch im Fachunterricht).
- Wandlungsprozesse sind auch mit *neuen oder veränderten Kompetenzen von Lehrkräften* assoziiert; der Umgang mit ethisch-kultureller Heterogenität benötigt ein hohes Maß an Selbstreflexion, Toleranz und Offenheit.
- Die Aufgabe, *eine heterogenere Schülerschaft zu fördern*, erfordert es, sich im umliegenden Stadtteil mit externen Hilfeeinrichtungen zu vernetzen und dauerhafte, stabile außerschulische Kooperationen aufzubauen.

Alle Aufgaben und Anforderungen zeigen, dass Gymnasiallehrkräfte im Rahmen von Schulentwicklung Veränderungen für notwendig erachten. Es zeigt sich jedoch ebenso, dass diese Veränderungen scheinbar unter Beibehaltung des grundsätzlichen „Status Quo" und auf der Basis der eingangs beschriebenen Homogenitätsaffinität erfolgen. Dies wird besonders im Kontrast zu anderen Schularten deutlich. Aus diesen Ergebnissen lassen sich auf der Ebene des Steuerungswissens die in der Abbildung dargestellten Implikationen ableiten.

Abbildung 1: Implikationen für den Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität am Gymnasium



Quelle: (eigene Darstellung)

Die in der Abbildung angeführten verschiedenen schulischen Handlungsebenen lassen sich über die genannten exemplarisch durch einige weitere Maßnahmen ausdifferenzieren, wie wir sie bei der Befragung von Lehrkräften anderer Schularten gefunden haben:

- *Mikroebene:* Maßnahmen zur Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie Eltern; Vermittlung und Aufbau interkultureller Kompetenz (über reines kulturelles Wissen hinaus) bei Lehrkräften und Schülerschaft;
- *Mesoebene:* Etablierung von Teamarbeit, kollegialer Fallarbeit und ggf. Supervision im Kollegium;
- *Makroebene:* externe Begleitung interkultureller Schulentwicklungsprozesse; Förderung und Gestaltung regionaler Bildungslandschaften zur strukturierten Kooperation von Gymnasium und externen Einrichtung.

Kontakt: Dr. Marcus Syring, marcus.syring@edu.lmu.de

Literatur

Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 4, S. 522-540.

Gebauer, Miriam M./McElvany, Nele/Klukas, Stephanie (2013): Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 17, S. 191-216.

Hirschauer, Maria/Kullmann, Harry (2010): Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 351-373.

ISB Bayern (Hrsg.) (2015): Schulentwicklungsprogramm. Leitfaden für die schulische Qualitätsentwicklung in Bayern. München: StMUK.

Kiper, Hanna (2007). Veränderungsprozesse im Gymnasium heute – Zur Bedeutung neuer Steuerungsinstrumente. In: Jahnke-Klein, S./Kiper, H./Freisel, L. (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 69-92.

Krueger, Richard A./Casey, Mary Anne (2009): Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research. Thousand Oaks: Sage.

Mecheril, Paul/Vorring, Andrea J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 87-114.

Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Reinhardt/UTB.

Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (2011): Das Gymnasium. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Paderborn: Schöningh/UTB, S. 177-182.

Aus Wissenschaft und Lehre

„Die Bündelung von Angeboten ist das Allerwichtigste!“

Neues vom Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Julia Kreusch, Andrea Kullik & Ingeborg Jäger-Dengler-Harles

In Heft 50, 2015 dieser Zeitschrift wurden Hintergrund und Konzeption des von der *DFG* geförderten *Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (Förderzeitraum 2015-2017) vorgestellt (vgl. Kreusch/ Botte/Cramme 2015). Dieser Beitrag schließt daran an, beschreibt die bisher entwickelten Services und gibt anhand von Ergebnissen einer Umfrage in der Fachcommunity einen Ausblick auf die weiteren Planungen.

Services des Fachinformationsdienstes

Der *Fachinformationsdienst* hat die Aufgabe, Forschenden Informationsressourcen und Services zur Verfügung zu stellen, die über die Angebote der wissenschaftlichen Bibliotheken vor Ort hinausgehen. Er nutzt dazu die Infrastrukturen des seit über zehn Jahren eingeführten *Fachportals Pädagogik*. Das *Fachportal* bietet mit der *FIS Bildung Literaturdatenbank* den zentralen Einstiegspunkt für die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fachinformation und hält Serviceangebote für die Bildungsforschung vor. Der *Fachinformationsdienst* hat unter *www.fachinformationsdienst-bildungsforschung.de* eine eigene Präsenz im *Fachportal Pädagogik*. Die fünf Partnereinrichtungen des *Fachinformationsdienstes*[1] bieten in Zusammenarbeit folgende neue Services an:

1 1. Informationszentrum Bildung (IZB) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main, 2. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF in Berlin, 3. Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin, 4.Universitätsbibliothek der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 5. Georg-Eckert-Institut. Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.28

- *Aktuelle internationale Literaturnachweise:* laufende Ergänzung der *FIS Bildung Literaturdatenbank* um überwiegend englischsprachige aktuelle Literaturnachweise.
- *Buchbestellung „on demand":* direkte Bestellmöglichkeit und kostenfreie Lieferung von internationaler Fachliteratur als Direktausleihe an den Arbeitsplatz oder die Privatadresse; per manueller Eingabe eines bekannten Titels oder durch Übernahme von Titeldaten aus einer Datenbankrecherche. Es können internationale Publikationen bestellt werden, die in Deutschland (noch) nicht überregional für die Fernleihe zur Verfügung stehen.
- *Digitalisierung auf Wunsch:* urheberrechtsfreie Bücher (ggf. auch vergriffene Bücher aus Deutschland zwischen 1913 und 1965) aus den Beständen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) und der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung (GEI) werden kostenfrei digitalisiert.
- *Kauf-/Lizenzierungsvorschlag für ausländische Fachzeitschriften:* einige ausländische Zeitschriften sind in deutschen Bibliotheken nicht vorhanden oder stehen nicht für die überregionale Fernleihe zur Verfügung. Diese Titel können zur Anschaffung/Lizenzierung vorgeschlagen werden.

Die Entwicklung des *Fachinformationsdienstes Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* wird von Beginn an durch einen Projektbeirat begleitet. Er setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern von Fachgesellschaften und Teildisziplinen sowie der Informationswissenschaft. Der Projektbeirat tagt i. d. R. zweimal im Jahr und berät das Projektkonsortium bei der Entwicklung des *Fachinformationsdienstes*.

Umfrage zu den Services in der Fachcommunity

Um aus der Fachcommunity ein klares Feedback zu den im *Fachinformationsdienst* gestarteten Maßnahmen und möglichen zukünftigen Vorhaben zu bekommen, wurde im August und September 2016 eine Online-Befragung durchgeführt. Adressierte waren Angehörige von rund 20 erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Mit Unterstützung des Projektbeirats wurden die einschlägigen Fachgesellschaften bzw. ihre Sektionen kontaktiert und deren Mitglieder zur Teilnahme aufgerufen. Die Gesamtzahl der Adressierten war aufgrund von Doppel- und Mehrfachmitgliedschaften innerhalb der Fachgesellschaften nicht zu ermitteln. Aus 334 Antworten konnten 281 für die Auswertung berücksichtigt werden, bei denen der Fragebogen vollständig bearbeitet worden war. Vier Themenkomplexe bestimmten den Aufbau der Umfrage:

- Informationskanäle für wissenschaftliche Fachinformation,
- Beschaffungswege und Nutzungsformate wissenschaftlicher Literatur,

- Bedarfe im Bereich der internationalen Fachliteratur, der Quellenliteratur und der Digitalisierung,
- Einschätzungen zu Informationsressourcen und zu künftigen Dienstleistungen des *Fachinformationsdienstes*.

Aus der Vielzahl der Erkenntnisse seien folgende dargestellt[2]:

Die wichtigste Informationsressource ist für 88 Prozent der befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Fachdatenbank. Die Optimierung dieses Recherche- und Nachweissystems ist insofern ein wichtiges Anliegen des *Fachinformationsdienstes*, als die Befragten dort einerseits einen möglichst vollständigen Nachweis unselbstständiger Fachliteratur (Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerken) erwarten und neben der englischsprachigen auch stärker die Fachliteratur aus dem romanischen Sprachkreis nachgewiesen sehen möchten. Andererseits wird eine qualitative Verbesserung in der Anreicherung durch Abstracts, Rezensionen und – wenn möglich – bibliometrische Daten gesehen, die die Bewertung der Fachliteratur vereinfacht. Gewünscht wird außerdem eine Ausweitung auf weitere Literaturressourcen, insbesondere auf sogenannte graue, d. h. außerhalb des Buchhandels erschienene Literatur. Diese Erwartungen bestärken die Projektpartner darin, die *FIS Bildung Literaturdatenbank* im *Fachportal Pädagogik* in dem begonnenen Sinne quantitativ und qualitativ weiter zu entwickeln. Die bereits geplante Erweiterung des Suchraums durch internationale Fachdatenbanken mit hohen Anteilen an Aufsatzliteratur und grauer Literatur (*ERIC*, *OnlineContents, BASE*) kommt diesem Bedarf der Fachcommunity sehr entgegen. Weitere qualitative Verbesserungen der Datenbank gehören zur Zielsetzung der zweiten Projektphase.

Hinsichtlich der bevorzugten Medienformate sehen sich die Projektpartner durch die Antworten der Fachcommunity bestätigt, die von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* bevorzugte e-only-policy stärker voranzutreiben. Bei Zeitschriftenaufsatzliteratur ist die Einschätzung am deutlichsten: 76 Prozent der Befragten sind bereit, elektronische Zeitschriften zu nutzen und präferieren hierfür eine unbefristete Downloadmöglichkeit. Bei den Monographien ziehen 40 Prozent das E-Book dem gedruckten Werk vor, gleichzeitig gibt jeder zweite an, am liebsten die Wahl zwischen E-Book und gedrucktem Werk zu haben. Für einen FID-eigenen Lieferdienst wünschen sich 63 Prozent der Befragten den unbefristeten oder den befristeten Zugriff/Download des E-Books. Dies bestärkt den *Fachinformationsdienst* auf dem Weg, im Rahmen der rechtlichen Bedingungen technische und finanzielle Schranken bei elektronischen Lieferwegen zukünftig zu überwinden. Ohnehin ist für 74 Prozent der Teilnehmenden ein Direktlieferdienst für Aufsätze (aus Zeit-

2 Ein ausführlicher Bericht zur Auswertung erscheint in o-bib 4(2)2017. http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H2.

schriften und Büchern) neben der Verbesserung der Literaturdatenbank die wichtigste zukünftige Dienstleistung.

Durch die Umfrage ist auch deutlich geworden, auf welchen Kanälen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung am besten erreicht werden können. Über neue Entwicklungen möchten die Befragten einerseits über ihre Fachgesellschaft informiert werden (61 Prozent), die ohnehin als wichtigste Informationsquelle in der Fachdisziplin angesehen wird, oder über einen FID-eigenen Newsletter (59 Prozent). Jeweils 35 Prozent der Befragten sind zwar als Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler in sozialen Medien oder wissenschaftlichen Netzwerken und Plattformen aktiv, die Streuung ist hierbei jedoch so breit, dass sich kein community-spezifischer Informationskanal ausmachen lässt.

„Die Bündelung von Angeboten ist das Allerwichtigste [...]. Die Qualität der Inhalte ist wichtig (gutes Lektorat, gute inhaltliche Qualität, gut nutzbare offene Daten). Die Zusammenschau durch gute Editorials und gute Abstracts ist wichtig."

Dieser Kommentar aus der Umfrage fasst sehr gut einige Erkenntnisse zusammen, die aus der Befragung gewonnen werden konnten. Mit diesen teils erwarteten und teils überraschenden Ergebnissen machen sich die Projektpartner an den Fortsetzungsantrag des Projekts *Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*.

Kommentare und Anmerkungen sowie Lob und Kritik können Sie jederzeit gerne an fid@dipf.de richten.

Literatur

Kreusch, Julia/Botte, Alexander/Cramme, Stefan (2015): Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung – neue Wege der überregionalen wissenschaftlichen Literatur- und Informationsversorgung. In: Erziehungswissenschaft 50, 2, S. 137-141.

TAGUNGSKALENDER

Juli 2017

„‚Gute' Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit? Forschungszugänge, -gegenstände und -methodologien" – Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 7. und 8. Juli 2017

Tagungsort: Hünfeld

Organisation: Gerald Blaschke-Nacak, Petra Jung, Gabriel Schoyerer, Wilfried Smidt

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PFK/CfP_2017_Empirie_AG.pdf

„Die Kunst der Zahlen: Digitale Transformationen des Ästhetischen" – 10. Magdeburger Theorieforum

Datum: 7. und 8. Juli 2017

Tagungsort: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Organisation: Johannes Fromme, Stefan Iske, Benjamin Jörissen

Information: https://www.theorieforum.de/

Tagung des Forums Erziehungsphilosophie

Datum: 21. bis 23. Juli 2017

Tagungsort: Berlin

Organisation: Martin Karcher, Nele Kuhlmann, Sales Roedel

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-bildungs-und-erziehungsphilosophie.html

DGfE-Summer School zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

Datum: 24. bis 28. Juli 2017

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Organisation: Susan Derdula

Information: www.dgfe.de/tagungen_workshops/dgfe-summer-school.html

August 2017

„Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent Roles of Policy and Educational Research" – ECER 2017

Datum: 21. bis 25. August 2017

Tagungsort: University College UCC, Kopenhagen

Organisation: EERA Office

Information: http://www.eera-ecer.de/ecer-2017-copenhagen/

September 2017

*„Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrer*innenbildung – Potentiale und Grenzen der Professionalisierung" – Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung*

Datum: 6. bis 8. September 2017

Tagungsort: Pädagogische Hochschule FHNW

Organisation: Roland Brühe, Alexandra Damm, Manuela Keller-Schneider, Julia Kosinár, Rolf-Torsten Kramer, Tobias Leonhard, Hilke Pallesen, Julia Sotzek, Christian Reintjes, Ralf Schieferdecker

Information: http://www.fhnw.ch/ph/medien-und-oeffentlichkeit/events/jahrestagung-der-dgfe-kommission-professionsforschung-und-lehrerbildung

„Religion und Bildung" – Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung

Datum: 7. bis 9. September 2017

Tagungsort: Technische Universität Braunschweig

Organisation: Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Braunschweig, Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/2017_CfP_Religion_und_Bildung_Jahrestagung.pdf

„Forschung in der Frühpädagogik – Aktuelle Ergebnisse und Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum“ – 14. Tagung der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen in der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Datum: 15. und 16. September 2017

Tagungsort: Universität Innsbruck

Organisation: Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/gruppe-der-nachwuchswissenschaftler-innen.html

„Bildung: leistungsstark. chancengerecht. inklusiv?“ – Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Datum: 19. bis 22. September 2017

Tagungsort: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch

Organisation: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2017.09_%C3%96FEB.pdf

„Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik“ – Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik

Datum: 20. bis 22. September 2017

Tagungsort: Technische Universität Dresden

Organisation: Anke Langner, Manuela Niethammer, Rolf Koerber, Marcus Schütte, Pia Milker

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-6-sonderpaedagogik/52-dozententagung.html

„Das Erziehungswissenschaftliche in der qualitativen Forschung“ – Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Datum: 20. bis 22. September 2017

Tagungsort: Technische Universität Chemnitz

Organisation: Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/QBBF/2017_CfP_JT_KQBBF_Das_Erziehungswissenschaftliche_qualitativer_Forschung.pdf

„Educational Research and Govenance“ – Jahrestagung der Sektion Empirische Bildungsforschung

Datum: 25. bis 27. September 2017

Tagungsort: Eberhard Karls Universität Tübingen

Organisation: Colin Cramer, Benjamin Fauth, Bernhard Schmidt-Hertha, Kathleen Stürmer

Information: http://aepf-info.webnode.com/aepf-tagungen/

„Orientierungsleistungen Berufs- und Wirtschaftspädagogischer Forschung für Bildungspolitik und Bildungspraxis“ – Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Datum: 25. bis 29. September 2017

Tagungsort: Universität Stuttgart

Organisation: Monica Weiser Suhr, Sharona Sargizi

Information: http://www.ife.uni-stuttgart.de/jahrestagung2017.html

„Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ – Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Datum: 25. bis 29. September 2017

Tagungsort: Universität Koblenz Landau

Organisation: Anja Wildemann, Miriam Leuchter, Christian Donie

Information: http://grundschulforschung2017.uni-landau.de/index.html

„Beratung im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder“ – Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung

Datum: 27. bis 29. September 2017

Tagungsort: Universität Heidelberg

Organisation: Carola Iller, Olaf Dörner, Ingeborg Schüssler, Cornelia Maier-Gutheil, Christiane Schiersmann

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen.html

„Jugenden“ – Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie

Datum: 28. bis 30. September 2017

Tagungsort: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Organisation: Stephan Sting, Sara Blumenthal

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-paedagogische-anthropologie/tagungen.html

Oktober 2017

„Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien“ – Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung

Datum: 4. bis 6. Oktober 2017

Tagungsort: Göttingen

Organisation: Christiana Bers, Johanna Brauns, Klaus-Peter Horn, Anna Stisser, Katharina Vogel

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/KWF/CfP_Wissenschaftsforschung_2017.pdf

November 2017

„Universität 4.0. Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung“ – Fachtagung der DGfE

Datum: 3. bis 9. November 2017

Tagungsort: Berlin

Organisation: Burkhard Schäffer, Manuela Pietraß, Franz Krämer

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2017.11_CfP_Universitaet_4_0_final.pdf

„Differenz als Fokus der Inklusionsforschung“ – Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung der DGfE

Datum: 9. bis 10. November 2017

Tagungsort: Universität zu Köln

Organisation: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen, Tanja Sturm, Monika Wagner-Willi

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/2017.11_CfP_AG_Inklusion.pdf

„Gesundheit in der entwickelten Erlebnisgesellschaft“ – 4. Bremer Freizeitkongress

Datum: 25. und 26. November 2017

Tagungsort: Hochschule Bremen

Organisation: Renate Freericks, Dieter Brinkmann

Information: http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-10-paedagogische-freizeitforschung-und-sportpaedagogik/kommission-paedagogische-freizeitforschung/tagungen.html

Dezember 2017

„Archivierung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft" – Workshop der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Datum: 16. Dezember 2017

Tagungsort: Berlin

Organisation: Robert Kreitz

Information: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/QBBF/2016_Ank%C3%BCndigung_Workshop_Archivierung_qualitativer_Daten.pdf

März 2018

„Bewegungen" – 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Datum: 18. bis 21. März 2017

Tagungsort: Universität Duisburg-Essen

Organisation: DGfE

Information: http://www.dgfe2018.de/

PERSONALIA

Nachruf auf Bernd Dewe (27. November 1949 – 14. Januar 2017)

Wir trauern um Prof. Dr. Bernd Dewe, der am Nachmittag des 14. Januar 2017 in seinem Heimatort Herford verstorben ist nach langer und schwerer Krankheit, die sich in den letzten Monaten immer mehr Ausdruck verschafft hatte.

Bernd Dewe war über 30 Jahre mit der Bildungs- und Professionsforschung verbunden und sein Forschungsinteresse verdichtete sich über die Jahre um die Referenzpunkte Professionalität und Wissen in sozialen Kontexten. Zentral ist und bleibt sein Konzept der reflexiven Professionalität, welches den Fokus auf die Wechselbeziehungen unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen im Bereich professionalisierter Praxis sowie auf die Struktur des professionellen Handelns richtet. Des Weiteren inspirierte Bernd Dewe den grundlagentheoretischen Diskurs zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wobei er nie auf eine theoretische Perspektive beschränkt blieb, sondern – getragen von einer grundsätzlich gesellschaftskritischen Orientierung – verschiedenste Ansätze produktiv zu integrieren vermochte. Seine erbrachten wissenschaftlichen Leistungen, sein inspirativer intellektueller Geist, sein umgängliches, kooperatives und bescheidenes Auftreten legen Zeugnis ab für Wissenschaft als Passion und bilden zugleich eine überdauernde Orientierung für Fachkolleginnen und Fachkollegen, Weggefährten, Schülerinnen, Schüler und Freunde.

Bernd Dewe studierte Soziologie, Philosophie, Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Bielefeld, FU Berlin und Osnabrück und arbeitete zunächst als Stipendiat der Max-Planck-Gesellschaft am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin im Rahmen eines Forschungsprojektes über problemorientierte Bildungsprozesse zum Konzept der regulativen Weiterbildung in Großorganisationen. Im Anschluss war Dewe an der Universität Osnabrück als wissenschaftlicher Angestellter am Fachbereich Sozialwissenschaften tätig, wo er auch 1982 mit einer Dissertation über Wissensstrukturen zum Dr. rer. pol. promovierte. 1986 wechselte Dewe als Hochschulassistent an die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz (Seminar für außerschulische Bildung und Berufspädagogik in Landau) – später Universität Koblenz-Landau – wo er sein Konzept der Professionsforschung entwickelte. Dewe habilitierte mit einer Schrift über gesellschaftliche Kommunikationsstrukturen am Fall von Beratung und war seit Anfang der 1990er Jahre Privatdozent für Bildungs- und Berufssoziologie an der Universität Osnabrück. Im Jahre 1991 wurde Bernd Dewe auf eine Professur für

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.29

Außerschulische Bildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften an die Universität Koblenz-Landau berufen. 1992 folgte er einem Ruf auf die Professur für betriebliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung an die Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg. Bernd Dewe gründete das interuniversitäre Graduiertenkolleg Wandlungsprozesse, an dem die Universitäten Halle-Wittenberg, Bielefeld, Dresden, Koblenz-Landau und die Hochschule St. Pölten in Österreich beteiligt sind, und war dessen wissenschaftlicher Leiter.

Zudem war Bernd Dewe mehrere Jahre im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) tätig und wirkte viele Jahre in der Sektion Professionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) aktiv mit. Zudem war er Mitherausgeber verschiedener Buchreihen zur empirischen (Weiter-)Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Ferner arbeitete er bei den Zeitschriften „neue Praxis", „Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau" und „soziales kapital" als Mitglied im wissenschaftlichen Beirat bzw. als Redaktionsmitglied mit.

Wir beklagen, dass sein Leben durch lange und schwere Krankheit gekennzeichnet war und so früh zu Ende ging. Mit Bernd Dewe hat die Erziehungswissenschaft einen wunderbaren Kollegen verloren, doch er wird weiterleben in kommenden wissenschaftlichen Arbeiten.

Prof. Dr. Carola Iller, Stiftung Universität Hildesheim (für die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE),
Dr. Martin Schwarz, Universität Koblenz-Landau & Dr. Daniel Straß, Internationale Hochschule Liebenzell (für das interuniversitäre Graduiertenkolleg Wandlungsprozesse)

Nachruf auf Bernd Dewe

Bernd Dewe war ein inspirierender Theoretiker, der seine Meinung, dass kritisches wissenschaftliches Wissen in Theorie und Praxis der Schlüssel zur Reflexion sozialer Probleme sei, konsequent vertrat und in seinen Schriften eindrucksvoll umsetzte. Mit dieser Grundeinstellung mischte er sich in den Entwicklungsdiskurs der Erwachsenenbildung ein, wobei seine These war, dass es dort nicht um Performanz, sondern um Kompetenzlernen geht, das auch im Kontext impliziter Bildungsprozesse als eine generative Regelstruktur aufgefasst werden kann, die gewissermaßen als eine Handlungsgrammatik zu einer Basis für den Vollzug kompetenter Handlungen wird. Dabei geht es für ihn um ein grundlegendes anderes Verständnis von Lernen, das sich stets auf vorhandene Deutungsmuster bezieht. Der Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Beschäftigung lag aber eindeutig im Bereich der Sozialen Arbeit. Hier war es die radikale Aufschlüsselung des Wissenschafts-Praxisproblems in Form der reflexiven Sozialpädagogik, die am Anfang einer erfolgreichen Bemühung stand, die Professionalität in diesem Bereich neu zu begründen und sie als disziplinäre Verpflichtung für professionell Tätige sah. Sein reflexiver Ansatz war für ihn ein Zugang zur Möglichkeit einer Relationierung von Problemwissen der Betroffenen mit einer kontextuellen kritischen wissenschaftlichen Analyse, um so gemeinsam erweiterte Möglichkeitsräume zu entwickeln, die mit einer neuen Handlungsperspektive für die Betroffenen verbunden sind. Professionalität, so Bernd Dewe, materialisiert sich immer im Fallbezug als ein nur situativ herstellbarer Aggregatszustand sozialen Handelns.

Bernd Dewe war ein tiefsinniger sozialkritischer Zeitgenosse, der die marxistische Idee der Klassenlage zur Kennzeichnung des sozialen Schicksals zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Spaltung der Gesellschaft und der sich dort immer stärker manifestierenden Abkoppelung von nicht hinreichenden existenziell gesicherten Kindern und Jugendlichen betrieb. Diese Analysen halfen ihm bei der Entwicklung seines großen Ideenreichtums, aber auch in der Entschiedenheit des Einbezugs kontextueller Zusammenhänge zur Benennung gesellschaftspolitisch intendierter Verzerrungen sozialer Ungleichheit. Dazu gehörte für ihn auch eine umfassende Kenntnis der kommunistischen und sozialistischen Geschichte speziell in der nationalen Ausprägung der Sowjetunion und China und – und das ist entscheidend – ihre kritische Rückführung auf die jeweiligen marxistischen Kernideen, die immer zentraler Anlass für ihn waren in einer systematischen Auseinandersetzung mit dem sich radikalisierenden Kapitalismus, ohne dabei aber traditionellen Schablonen zu folgen.

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.30

Bernd Dewe war ein unruhiger intellektueller Geist, der in persönlichen Gesprächen sehr freundschaftlich, tolerant, aber auch positionell herausfordernd, im Endeffekt aber immer bereichernd war. Eine sehr langwierige schwere Krankheit zwang ihn, seine Lehrtätigkeit an der Universität Halle/ Saale frühzeitig aufzugeben. Sie hinderte ihn aber auch daran, substanzielle Überlegungen, die er in seinen zahlreichen Schriften entfaltet hat, in einem diskussionsfreudigen Setting weiter zu entwickeln.

Hans-Uwe Otto

Nachruf auf Prof. Dr. Jürgen Klimpel

Plötzlich und unerwartet ist unser Kollege Jürgen Klimpel im Alter von 78 Jahren letzte Woche an den Folgen eines Verkehrsunfalls verstorben. Wir trauern mit seiner Familie.

Er war trotz seiner Pensionierung in 2003 nach wie vor unermüdlich im Einsatz für die Freizeitwissenschaft, gesellschaftswissenschaftliche Themen und politische Belange der Hochschule Bremen. So wurde er mit seiner Pensionierung auch zum Ehrenbürger der Hochschule Bremen ernannt. Die internationale Ausrichtung der Hochschule und die Praxisorientierung der Studiengänge lagen ihm besonders am Herzen. Besonders eingesetzt hat er sich für die osteuropäischen Partnerschaften. Erst vor einigen Tagen war er mit einem Kollegen aus Poznan auf der Internationalen Tourismusbörse in Berlin und hat – wie jedes Jahr – am Get Together der Freizeit- und Tourismusstudiengänge der HSB teilgenommen, um den Austausch mit der Praxis zu fördern. Kommunikation und persönlicher Kontakt hatten für ihn immer große Bedeutung. So war ihm nicht nur in der Lehre das Fach Kommunikationstraining wichtig, sondern auch die direkte Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen. Er stand immer für seine Überzeugungen ein und konnte auch manches Mal hartnäckig für seine und die Gemeininteressen kämpfen.

Als Ehrengast war Jürgen Klimpel die letzten Jahre auch immer auf unserem Bremer Freizeitkongress vertreten. Besonders die freizeittheoretische Auseinandersetzung mit dem Thema ganzheitliche Gesundheit und seelisches Wohlbefinden, ein Thema auf dem 4. Bremer Freizeitkongress im November letzten Jahres, stand im Mittelpunkt seines Schaffens. So wundert es auch nicht, dass er bei der Gründung des Internationalen Diplomstudiengangs Angewandte Freizeitwissenschaft im damaligen Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Bremen diesen Part in der Lehre und Praxisforschung mit verankerte. Seinem unermüdlichen Engagement ist es nicht zuletzt zu verdanken, dass er mit Unterstützung des internationalen Erasmusnetzwerkes Freizeitcurricula und der Kommission pädagogische Freizeitforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft diesen international anerkannten interdisziplinären Studiengang 1998 aus der Taufe hob. Die hohe Praxisorientierung im Studiengang setzte er durch die Einrichtung der sogenannten Learners' Company, als Theorie-Praxisprojekte mit Partnern aus der Region, um. Dies geschah in Kooperation mit dem internationalen Studiengang Tourismusmanagement an der Fakultät Wirtschaftswissenschaften (Prof. Ulrich Rohr). Ein Modell, das auch nach der Umstellung auf Bachelor/Master 2005 seinen zentralen Platz in beiden Studiengängen hat und Vorbild für andere Studiengänge ist. Zu verdanken ist ihm aber auch die enge Kooperation mit dem Bundesverband der deutschen Tourismuswirtschaft (BTW) in Berlin und dem internationalen Bustouristikver-

 https://doi.org/10.3224/ezw.v28i1.31

band (RDA) in Köln, mit dem wir seit elf Jahren gemeinsam an der Hochschule Bremen die Reiseleiterprüfungen für externe Kandidatinnen, Kandidaten und Studierende abnehmen. Auch dieses Jahr im Februar hatte er uns wieder als Prüfer unterstützt. Seinen Einsatz für den öffentlichen Nahverkehr aus ökologischer Überzeugung – er kannte, so schien es manchmal, das Kursbuch der Bahn und der BSAG auswendig – machte er auch durch seinen privaten Einsatz bei Pro Bahn deutlich.

Es ist unfassbar für uns, wie jäh Jürgen Klimpel aus dem aktiven Leben gerissen wurde. Er hatte noch so viele Ideen und Vorhaben. Mit ihm verliert die Freizeitwissenschaft einen engagierten Denker, dessen großes Anliegen es war, Theorie und Praxis zusammenbringen.

Die Mitglieder des Studiengangs Angewandte Freizeitwissenschaft und der Fakultät Gesellschaftswissenschaften bleiben ihm in Dankbarkeit und großer Wertschätzung verbunden und werden ihm ein bleibendes Andenken bewahren.