

Wissenschaft als Aufgabe in der Demokratie

Zum Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2024

Jeannette Windheuser

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Begründungen, Begriffe und Inhalte des Kerncurriculums und seiner Ausrichtung

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

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

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

Wissenschaftspolitische, gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Begründungen

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

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

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

Professionsbezogene Begründungen und wissenschaftliche Bildung

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

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

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

Inhaltliche und strukturelle Verschiebungen

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

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

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

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

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

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

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

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

Der Status von (Grund-)Begriffen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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