

Schulpädagogik

Kerstin Rabenstein

Im schulpädagogischen Diskurs schlägt sich der Intersektionalitätsansatz bislang nur ansatzweise nieder. So wird in die Theoriebildung und Reflexion pädagogischer Felder zwar einbezogen, dass »interdependente Machtverhältnisse nicht allein von außen auf pädagogische Institutionen und Handlungsfelder ein[wirken], vielmehr bringen *pädagogische Praktiken* diese selbst auch hervor« (Walgenbach, 2024, 259; kursiv im Original)«. Intersektionalität als Analysewerkzeug und machtkritische Perspektive auf Schule spielt in der Schulpädagogik jedoch immer noch eine vergleichsweise geringe Rolle (Emmerich & Hormel, 2013; Riegel, 2016; Hormel, 2022). Zwar sind Auseinandersetzungen mit Intersektionalität als ein auf Schule bezogener Forschungsansatz vorhanden; hier wird insbesondere nach den Wechselwirkungen von Differenzkategorien und dem »Verletzungsrisiko von Personen« (Walgenbach 2015, S. 293) gefragt, die in mehrfacher Hinsicht von Diskriminierung bedroht sind. Zudem wird Intersektionalität für eine Reflexivität mit Blick auf »Othering« für die praktische Arbeit in der Schule fruchtbar gemacht (Riegel, 2016). Darüber hinaus liegen Ausarbeitungen zu dem spezifischen Theorieangebot vor, welches mit dem Bezug auf Intersektionalität für eine erziehungswissenschaftliche Forschung verbunden ist (Emmerich & Hormel, 2013). Eine Intersektionale Schulpädagogik wurde jedoch auch angesichts der sich in den letzten 20 Jahren stark entwickelnden Forschung zu Heterogenität, Ungleichheit, Differenz und Differenzierungspraktiken in Schule und Unterricht noch nicht ausgearbeitet.

Dass Intersektionalität schulpädagogisch eine Leerstelle darstellt, ist daran erkennbar, dass der Begriff der Intersektionalität in aktuellen schulpädagogischen Hand- und Lehrbüchern (Harring, Rohlf & Gläser-Zikuda, 2019) bzw. solchen zu Bildungswissenschaften (z.B. Huber & Döll, 2023) nicht vertreten ist, Heterogenität bzw. Diversität jedoch schon. Ebenso wenig findet man die Bezeichnung einer Intersektionalen Schulpädagogik für Professuren im deutschsprachigen Raum, während Denominationen von Schulpädagogikprofessuren vorkommen, die auf die Berücksichtigung von Heterogenität oder Diversität verweisen. In disziplinärer Perspektive, so könnte man schlussfolgern, dominiert nach wie vor ein programmatisches Verständnis einer als heterogen bezeichneten Schüler*innenschaft, auf die es schulpädagogisch angemessen diversitätssensibel zu reagieren gelte. Vor

diesem Hintergrund sind meine folgenden Überlegungen darauf ausgerichtet, Ansatzpunkte aufzusammeln, die eine Intersektionale Schulpädagogik ausmachen könnten.

Eine Intersektionale Schulpädagogik hätte sich dabei nicht nur kritisch-reflexiv auf schulpädagogische Thematisierungsweisen von Differenz und Ungleichheit und forschend mit interdependenten Ungleichheits-, Macht- und Diskriminierungsverhältnissen in der Schule bzw. im Schulsystem zu beschäftigen, sondern darüber hinaus auch machtkritisch mit der eigenen Wissensproduktion als Schulpädagogik. Beleuchtet werden dafür zunächst die enge Bindung der Schulpädagogik an den Heterogenitätsdiskurs und die damit verbundenen Leerstellen (1.), um sodann Verbindungen zwischen dem Intersektionalitätsansatz und erziehungswissenschaftlichen Reflexionen aufzuzeigen (2.). Angedeutet werden sodann Fragen der machtkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen schulpädagogischen Wissensproduktion (3.), um abschließend nach der Entwicklung eines angemessenen Begriffs von Kritik für eine Intersektionale Schulpädagogik zu fragen (4.).

1. Heterogenität als schulpädagogischer Diskurs in intersektionaler Perspektive

Die Schulpädagogik ist als erziehungswissenschaftliche (Sub-)Disziplin in enger Verknüpfung zu praktischen Fragen der Gestaltung von Schule und Unterricht und damit tendenziell als »Unterrichtslehre« (Rothland, 2021, S. 8) entstanden. Durch die Verlagerung der Lehrer*innenbildung für Volks- und Haupt- bzw. Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten – in den meisten Bundesländern der BRD in den 1970er und 80er Jahren – hat sie den Status einer universitären Disziplin erlangt. Seitdem ist die Anzahl an Professuren für Schulpädagogik ständig gestiegen. Folgt man Rothland (2021) ist für die Schulpädagogik bis heute grundsätzlich die Spannung kennzeichnend, die sich in dem Titel seines Buches »Was ist Schulpädagogik: Disziplin oder Profession?« niederschlägt. Diese Spannung bringt es mit sich, dass innerhalb der Schulpädagogik immer wieder um die Frage gerungen wird, wie weit sie sich bei der Bestimmung ihrer eigenen Gegenstandsbereiche als wissenschaftliche Disziplin an Fragen schulischer Praxis ausrichten oder in Distanz zu Relevanzsetzungen der Schulpraxis gehen soll.

In schulpädagogischen Entwürfen der letzten 20 Jahre hat sich vor allem der Diskurs um die zu berücksichtigenden heterogenen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen niedergeschlagen. Mit dem Anliegen, pädagogisches Wissen für die Veränderung der Schulpraxis zu generieren, sind dabei bestimmte Weichenstellungen verbunden. So werden im Heterogenitätsdiskurs Unterscheidungen von Schüler*innen, die gesellschaftlich-klassifikatorisch konstruiert werden (z.B. solche der Unterscheidung nach Alter, Geschlecht, Herkunft/Ethnizität etc.), mit

pädagogischem Sinn verknüpft: Pädagogische Relevanzsetzungen sollen sich stärker an einem Wissen um soziale Unterschiede orientieren. Gestiftet wird damit eine Verbindung von »sozialem Unterscheidungswissen und pädagogischem Differenzierungswissen« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 12). Pädagogisches Handeln wird dabei vor allem als dahingehend weiterzuentwickeln entworfen, als dass lernförderlich(er) auf die Unterschiede von Schüler*innen pädagogisch zu antworten wäre. Individuell zu fördern, ist seitdem ein mehr und mehr ins Zentrum schulpädagogischer Reflexion gerückter Terminus geworden (den Diskurs dazu rekonstruierend: Rabenstein, 2016).

In einer Intersektionalen Schulpädagogik ist der hier beispielhaft angeführte Diskurs um Heterogenität jedoch selbst auf die sozialen Machteffekte ihrer Unterscheidungen hin zu reflektieren, die sie im schulpädagogischen Feld produzieren (Rieger-Ladich, 2023; Rabenstein & Steinwand, 2013). So ist der schulpädagogische Diskurs, in dem seit den 2000er Jahren verstärkt gefordert wurde, es sei pädagogisch auf die Heterogenität von Schüler*innen zu reagieren, eng mit der bildungspolitischen Erwartung an eine zu ermöglichende Leistungssteigerung möglichst vieler Schüler*innen verknüpft (Rabenstein & Steinwand, 2013). Die mit der Überführung sozialer Unterscheidungen in pädagogisch zu bearbeitende Unterschiede von Schüler*innen möglicherweise einhergehenden stigmatisierenden Effekte werden jedoch eher selten reflektiert (Emmerich & Hormel, 2013). Infolgedessen werden die Effekte bspw. für Möglichkeiten von Abwertungen nicht untersucht, die mit den Erwartungen einer verstärkt heterogenitätssensiblen pädagogischen Beobachtung von Schüler*innen zusammenhängen (Emmerich & Hormel, 2013). Diskriminierungserfahrungen und Machtverhältnisse in der Schule werden in dem auf Lernen und Leistungssteigerung ausgerichteten Diskurs zu Heterogenität tendenziell ausgeblendet. Zudem werden die Ursachen für Bildungsungleichheit tendenziell im Außen von Schule verortet, auf die es in der Schule pädagogisch zu reagieren gelte (Emmerich, 2023). Damit aber wird weder auf der Interaktionsebene noch der institutionellen Ebene nach dem Beitrag von Schule und Unterricht zur Reproduktion von Ungleichheit gefragt.

Zeigen lässt sich an dieser Kritik am Heterogenitätsdiskurs beispielsweise, dass eine Intersektionale Schulpädagogik aufgrund der für sie konstitutiven Frage nach Zuschreibungsprozessen und ihren Machteffekten die Möglichkeit mit sich bringt, in Distanz zu hegemonialen schulpädagogischen Diskursen, deren Relevanzsetzungen in Bezug auf klassifikatorische Unterscheidungen und den damit verbundenen Mechanismen der Differenz- und Ungleichheitsproduktion zu gehen, um diese – andersherum – zuallererst einer kritischen und de-konstruierenden Beobachtung zugänglich zu machen.

2. Intersektionalität und Schule in erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Im Unterschied zu dem Diskurs um Heterogenität, der als genuin schulpädagogisch verstanden werden kann, ist Intersektionalität als Begriff »in Debatten zum Antidiskriminierungsrecht« (Walgenbach, 2024, S. 257) verortet und auf die Frage des Zusammenwirkens und der Interdependenzen von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und ihrer Kritik gerichtet. Wie dieser sozialwissenschaftlich etablierte Ansatz für den »pädagogischen Kontext reformuliert« wird, fragen Emmerich und Hormel (2013) und weisen auf die frühe Rezeption des Intersektionalitätsansatzes in Debatten zu der Verhältnisbestimmung von deutschsprachiger »Geschlechterforschung [...] und Interkultureller Pädagogik resp. Migrations- und Rassistismusforschung« hin (ebd., 238). Die erziehungswissenschaftliche Intersektionalitätsdiskussion ist demnach von vornherein »mit spezifischen Problemzusammenhängen verbunden, die sich aus den pädagogisch-praktischen und institutionell-organisatorischen Strukturen des öffentlichen Bildungssystems ergeben« (ebd.). So erlaubt die intersektionale Perspektive bspw. die Frage nach »pädagogischen Konstruktionen von Normalität, die spezifische Ausschlüsse und Ungleichheiten produzieren« (ebd.) zu fokussieren. Die erziehungswissenschaftliche Rezeption des Intersektionalitätsansatzes macht sich dessen besondere Eignung für die Beobachtung »institutionalisierter Klassifikationssysteme und Askriptionspraxen« (ebd. 243) zu eigen, um zu fragen »warum und mit welchen Folgen pädagogische Institutionen soziale Klassifikationen generieren und welcher Praxeologik Askriptionsprozesse unterliegen« (ebd., 243). In Erweiterung der sogenannten klassischen Strukturkategorien wird dafür die Bestimmung »ungleichheitswirksamer sozialer *Differenzlinien*« vorgenommen, die als »asymmetrisierte und hierarchisierte Unterscheidungsoptionen« (ebd., 238) verstanden werden. Sie ermöglichen dualistische Unterscheidungen zwischen einer Norm und der Abweichung von der Norm, die in pädagogischen Praktiken sodann ihre Wirkung entfalten können. Adressiert wird die Erziehungswissenschaft durch den Intersektionalitätsansatz auf diese Weise als Reflexionsinstanz, die Wissen über die Prozesse, Effekte und Folgen von sozialen Differenzzuschreibungen in pädagogischen Kontexten – sowohl zwischen Pädagog*innen und ihrem Klientel als auch unter Schüler*innen – generieren kann.

Machtkritische und dekonstruktive Perspektiven auf Schule mit einem Fokus auf die kritische Analyse der Funktionsweise der Schule als Institution sind in schultheoretischen Auseinandersetzungen »bislang nicht oder nur partiell« (Steinbach & Ivanova-Chessex, 2023, S. 57) zu finden. Auch wenn schulische und unterrichtliche Differenzordnungen in den letzten 10 Jahren vielfach erforscht wurden, spielen dabei die in pädagogischen Kontexten zu findenden Unterscheidungen immer noch eine eher geringe Rolle: Bis heute werden von Ausnahmen abgesehen (u.a. Weitkämper, 2018) kaum die »schulintern generierten ›Differenzlinien«

wie bspw. »motiviert/nicht-motiviert«, »begabt/nicht-begabt«, »leistungsstark/leistungsschwach«, »schnell-lernend/langsam-lernend« usw. hinsichtlich der Überschneidungen ungleichheitswirksamer Zuschreibungen« (ebd., 240) systematisch erforscht. Diesbezüglich hatte auch Budde (2013) vorgeschlagen, die Herstellung von Ungleichheit in intersektionaler Perspektive im Zusammenhang mit den von Kolbe et al. (2008) ausgewiesenen, für schulischen Unterricht zentralen Differenzen – zwischen a) (un-)erlaubten unterrichtlichem Verhalten, b) Aneignung und Vermittlung und c) der Hervorbringung von für Unterricht (nicht) relevantem Wissen – zu erforschen. Seinem Vorschlag zufolge wäre zu fragen, wie welche Kategorien in pädagogischen Praktiken dieser drei Differenzmarkierungen relevant gemacht werden, wie dabei welche Relationen von Kategorien hervorgebracht werden und wie darin Machtverhältnisse figuriert werden.

Als Ertrag einer Intersektionalen Schulpädagogik wäre demnach zu erwarten, dass sie die Hervorbringung von Unterscheidungswissen in pädagogischen Praktiken unter Berücksichtigung multipler Kategorien und ihren Verflechtungen erforschen und die Frage nach den situativen Effekten von pädagogisch vollzogenen Unterscheidungspraktiken untersuchen könnte. Ein erster Schritt dorthin könnte sein, die dazu bislang verstreut vorliegende Forschung stärker zu bündeln. Mit der Rekonstruktion von Praktiken der Re-Stabilisierung von Schule und Unterricht als hierarchisierter sozialer Ordnung würde der spezifische Beitrag, den Schule zu Askriptionen und den mit ihnen verbundenen (Re-)Produktionsbedingungen sozialer Ungleichheit leistet, erforscht werden. Das würde auch bedeuten, die Frage nach Ungleichheitsproduktion in und durch Schule schulpädagogisch zentral zu stellen.

Inwieweit »pädagogische Fragestellungen jenseits sozialer Ungleichheit« (Walgenbach, 2024, S. 260) überhaupt bearbeitet werden können bzw. inwieweit (umgekehrt) durch eine »Beschränkung auf die Untersuchung von Ungleichheiten« (ebd., S. 260) relevante Fragen abgeblendet werden würden, wäre indes eingehender zu diskutieren.

3. Schulpädagogik in intersektionaler Perspektive

Welche Unterscheidungen führen die in der Schulpädagogik verhandelten Vorstellungen von Schule, Unterricht und Lernen mit sich? Wie wirken schulpädagogische Konzeptionen von Schule, Unterricht und Lernen an der dualistischen Unterscheidung von einer schulischen »Normalität« und Abweichungen davon mit? Wie ist die Wissensproduktion in der Schulpädagogik als Disziplin selbst an der Stabilisierung der Normalisierungsmacht von Schule beteiligt? In der Schulpädagogik liegen – anders als bspw. in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – noch kaum systematische Auseinandersetzungen dazu vor, wie sie sich als Disziplin und Profession kri-

tisch auf schulpädagogisch tradierte Normen und die mit ihnen verbundene Produktion von Abweichung beziehen könnte.

Wenn man sich dies zur Aufgabe machen würde, würde bspw. dazu gehören, sich mit schultheoretischen Entwürfen unter der Frage zu befassen, in welches Verhältnis sie Schule und Gesellschaft setzen und welche Bedeutung dabei der Genese und der Funktion von Unterscheidungspraxen hinsichtlich schulpädagogischer Adressat*innen zukommt. Wie Gleichheit und Ungleichheit pädagogischer Adressat*innen schulpädagogisch konstruiert werden, welche Funktion Schule, Bildung und pädagogischem Handeln für die Herstellung von Gleichheit oder die Bearbeitung von Ungleichheit zukommt, könnte hinsichtlich der eigenen schulpädagogischen Wissensproduktion breiter untersucht werden. Miethe, Wagner-Diehl und Kleber (2021) liefern hierzu anhand historischer bis gegenwärtiger Konstruktionen von (Un-)Gleichheit in erziehungswissenschaftlicher Perspektive Anregungen.

Des Weiteren könnten zum Beispiel systematischer untersucht werden, welche Normalitätsvorstellungen mit zentralen schulpädagogischen Normen – wie bspw. Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit – verbunden sind, die in der Regel positiv besetzt und deswegen kaum auf ihre ›Othering‹-Effekte hin befragt werden. Bislang werden die für die schulpädagogische Wissensproduktion zentralen Konzepte, wie zum Beispiel Selbstständigkeit (Rabenstein, 2007) und Autonomie (Hangartner et al., 2022) von Lernenden, zwar hinsichtlich der Wirkmächtigkeit, die sie im Sinne einer Optimierung von Lernen in Schule entfalten, kritisch beleuchtet bzw. dekonstruiert, aber die schulpädagogische Wissensproduktion kaum weitergehend dahingehend untersucht, wie sehr sie durch das an Selbstständigkeit und Autonomie ausgerichtete bürgerliche Subjektverständnis und somit auch die damit einhergehenden Formen verwehrter Autonomie (Etzkorn & Mecheril, 2023) geprägt ist. Bei Etzkorn und Mecheril (2023) lässt sich eine kritische Wendung der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Autonomie in postkolonialer Perspektive nachlesen.

Die Reihe möglicher Thematisierungen der schulpädagogischen Wissensproduktion in intersektionaler Perspektive ließe sich fortsetzen. In den Blick einer Intersektionalen Schulpädagogik müsste kommen, wie die Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin durch die von ihr bereit gestellten Leitideen, Konzepte, Denkweisen und damit einhergehenden Unterscheidungen pädagogischer Adressat*innen dazu beigetragen hat und weiter beiträgt, Schule als eine pädagogische Institution zu stabilisieren, in der Diskriminierungen unterschiedlicher Art und Weise normalisiert werden.

4. Ausblick: Intersektionale Schulpädagogik als Kritik an Schule

Um eine Schulpädagogik intersektional anzulegen, braucht es neue Ansätze dazu, wie sich schulpädagogische Forschung und Theoriebildung diskriminierungskritisch auf Schule und Profession beziehen können. Neu auszutarieren wäre dafür das Verhältnis, in das sich Schulpädagogik als Wissenschaft für die Schulpraxis zur Schulpraxis setzt. Dafür würde eine Auseinandersetzung anstehen, wie von welchen Positionen aus welche Formen von Kritik an Schule generiert werden können. Auszuformulieren wäre ein Begriff von Kritik, der die Eingebundenheit von Schule und Lehrkräften in gesellschaftliche Verhältnisse und ihre pädagogische Aufgabe dabei einbezieht. Die Diskussion dazu steht jedoch noch aus.

Literatur

- Budde, J. (2013). Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität? In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 27–46). Barbara Budrich.
- Emmerich, M. (2023). Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen. *Die Deutsche Schule*, 115(3), 201–217.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.
- Etzkorn, N., & Mecheril, P. (2023). Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In Y. Akbaha & A. Heinemann (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 125–150). Beltz Juventa.
- Hangartner, J., Frankhauser, R., Budde, J., Forkby, T., & Alstam, K. (2022). How the self-governing imperative alters the classroom as a public space. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker, O. Schnoor, & T. Tyagunova (Hg.), *Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnografie und ihre Öffentlichkeiten* (S. 135–148). Springer VS.
- Harring, M., Rohlf, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann.
- Huber, M., & Döll, M. (Hg.). (2023). *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer Nature.
- Hormel, U. (2022). Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 491–506). Springer VS.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grund-

- legung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125–143.
- Miethe, I., Wagner-Diehl, D., & Kleber, B. (2021). *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. UTB/Barbara Budrich.
- Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Springer VS.
- Rabenstein, K. (2016). Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In N. Ricken, R. Casale, & C. Thompson (Hg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 197–214). Ferdinand Schöningh.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im deutschen Heterogenitätsdiskurs. In J. Budde (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 81–98). Springer VS.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagen-theoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 27–42). UTB/Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS.
- Steinbach, A., & Ivanova-Chessex, O. (2023). Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, 1(2023), 56–74.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. UTB/Budrich Verlag.
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 291–305). Budrich Verlag.
- Walgenbach, K. (2024). Intersektionalität. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (2. erw. Aufl., S. 254–261). Juventa.
- Weitkämper, F. (2018). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer VS.