

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 70, Jg. 36|2025

Erziehungswissenschaft nach ChatGPT

Mit Beiträgen von

Juliane Ahlborn, Heidrun Allert, Stefan Aufenanger,
Karin Bräu, Wiebke Curdt, Carmen Flury,
Thorsten Fuchs, Nina Grünberger, Bardo Herzig,
Stefanie Hoffmann, Sandra Hofhues, Dirk Ifenthaler,
Denise Klinge, Christian Leineweber,
Fabio Roman Lieder, Felicitas Macgilchrist,
Paul Petschner, Christoph Richter, Tobias Röhl,
Anja Roß, Stefan Rundel, Hannah Ruschemeier,
Burkhard Schäffer, Mandy Schiefner-Rohs,
Silke Schreiber-Barsch u. a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

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

Herausgegeben vom Vorstand
der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363,

eISSN: 1862-5231

Erscheinungsweise: 2x jährlich

Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

*Herausgeber*innen dieser Ausgabe:*

Prof. Dr. Sandra Hofhues

FernUniversität in Hagen

sandra.hofhues@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Burkhard Schäffer

Universität der Bundeswehr München

burkhard.schaeffer@unibw.de

Verantwortlicher Redakteur:

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,

Ludwig-Maximilians-Universität

München

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt

Kontakt: ew@dgfe.de

*Hinweise für Autorinnen und
Autoren:*

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Verlag:

Verlag Barbara Budrich,

Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich.de

www.budrich-journals.de

info@budrich.de

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50,

Fax: (+49) (0)2171 79491 69

Redaktionsschluss für Heft 71 ist der
15. August 2025.

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

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

© 2025 Dieses Werk ist bei der
Verlag Barbara Budrich GmbH
erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz
Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



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

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

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



www.blauer-engel.de/uz195
Dieses Druckerzeugnis wurde mit
dem Blauen Engel ausgezeichnet.

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	5	
THEMENSCHWERPUNKT „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT NACH CHATGPT“		
<i>Bardo Herzig</i>		
Die (produktive) Rolle von generativer KI im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.....	13	
<i>Christoph Richter & Heidrun Allert</i>		
Generative Sprachmodelle als Herausforderung für erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Lernen und Sozialisation?	19	
<i>Felicitas Macgilchrist, Carmen Flury & Anja Roß</i>		
Generative KI und das Lehramtsstudium.....	27	
<i>Dirk Ifenthaler</i>		
Bildungsdatenwissenschaft: ein Paradigmenwechsel für die Methodologie der Erziehungswissenschaft?	35	
<i>Stefanie Hoffmann, Fabio Roman Lieder & Stefan Rundel</i>		
Hybride Forschungswerkstätten in der Erziehungswissenschaft. Soziotechnische Interpretation mit generativen Sprachmodellen	47	
<i>Mandy Schiefner-Rohs & Nina Grünberger</i>		
Medienkompetenz und Medienbildung nach ChatGPT: Tragfähige Leitbilder oder notwendiger Paradigmenwechsel?	55	
<i>Thorsten Fuchs & Paul Petschner</i>		
Subjektivität, Sozialität, Materialität und Epistemologizität bedenken, Disziplinpolitik betreiben – aus Anlass von ChatGPT & Co	65	
<i>„Die digitale Welt wird besser und schlechter zugleich“ – Künstliche Intelligenz im Spektrum von Erziehungswissenschaft und Rechtswissenschaft. Christian Leineweber im Gespräch mit Hannah Ruschemeier</i>		75
<i>Stefan Aufenanger</i>		
Künstliche Intelligenz und Forschungsethik – eine pragmatische Sicht	83	

Juliane Ahlborn, Sandra Hofhues, Denise Klinge & Tobias Röhl

Forschungsethik und Künstliche Intelligenz (KI). Vom

handlungspraktischen Zugriff zu sich ändernden

Wissenschaftspraktiken im Kontext von Erziehungswissenschaft..... 89

DEBATTE

„INKLUSION ALS UNVERZICHTBARER BESTANDTEIL

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER LEHRE: STELLUNGNAHMEN

INNERHALB DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT

FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Karin Bräu

Lehrer:innenbildung und Inklusion. Anmerkungen zum

Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil

erziehungswissenschaftlicher Lehre“ (2023) der AG Inklusionsforschung

aus der Perspektive der Schulpädagogik 95

Silke Schreiber-Barsch & Wiebke Curdt

Stellungnahme der Sektion Erwachsenenbildung zum

Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung „Inklusion

als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“..... 101

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung 109

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft..... 113

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung..... 123

Sektion 5 – Schulpädagogik 126

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik 134

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit..... 138

Sektion 9 – Erwachsenenbildung 144

*Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der
Erziehungswissenschaft* 146

Sektion 12 – Medienpädagogik 147

Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung 151

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. Dr. Detlef K. Müller</i>	155
---	-----

Erziehungswissenschaft nach ChatGPT

Auch Erziehungswissenschaft bewegt sich als wissenschaftliche Pädagogik in hybriden Strukturen. So gehen wir davon aus, dass digitale Technologien Menschen erziehen, indem wir regelrecht mit ihnen – den Maschinen – zusammen handeln.¹ Wenn wir in diesem Heft von „Erziehungswissenschaft nach ChatGPT“ reden, impliziert dies auch eine historische Zäsur, die mit dem Aufkommen spezifischer Technologien rund um das öffentlichkeitswirksam verhandelte ChatGPT verbunden sein könnte. Ob sich dieses Mal ein klar differenzierbares „Davor“ und „Danach“ der breiten Wirksamkeit einer spezifischen Technologie feststellen lässt, wird sich noch zeigen müssen. Offen ist, ob die gesamte Erziehungswissenschaft oder lediglich bestimmte Domänen davon betroffen sind.

ChatGPT ist, so gesehen, das öffentlichkeitswirksame Gesicht einer Diskussion, die seit Jahrzehnten unter dem populären, aber unseres Erachtens auch irreführenden Begriff der „Künstlichen Intelligenz“ (KI) verhandelt wird. Auch ChatGPT basiert als Chatbot auf Prinzipien maschinellen „Lernens“ und damit auf einer algorithmenbasierten Technologie, die nur dem Anschein nach „intelligent“ im menschlichen Sinne ist. Sie „lernt“ sicherlich nicht, sondern führt etwas anderes, nicht Menschliches aus, wenn sie stochastische Modelle zur Anwendung bringt. Anthropomorphisierende Begrifflichkeiten wie Intelligenz oder Lernen lenken insofern nur davon ab, dass hier ein völlig neuer und damit fremder Akteur in menschliche Zusammenhänge Einzug hält, über dessen gesellschaftliche und pädagogische Folgen derzeit nur spekuliert werden kann. Nicht ohne Grund spricht Geoffrey Hinton, der Entwickler neuronaler Netze bei Google, von einem *Alien*. Das kommt in der Phänomenalität dem sehr nahe, was Menschen mit Lernen bezeichnen. Künstliche Intelligenzen sind in der Lage, mit Informationen so umzugehen, dass Menschen dies als Lernen dechiffrieren. Erstellt ChatGPT aus der Interaktion mit Menschen

1 Eine solche Überlegung ist aufgehoben in Diagnosen, die aktuell Gesellschaft in einem Stadium von Digitalität sehen oder bereits von einer postdigitalen Gesellschaftsformation ausgehen. In jeder dieser Lesarten von Digitalisierung wird deutlich, dass Gesellschaft einerseits immer wieder auf Medientechnologien reagiert, andererseits diese technischen Errungenschaften aber auch umschließt. Obwohl von einer Ablösung konkreter Technologien unter Einbezug der Forschungsergebnisse außerhalb unserer Disziplin – Stichwort Medienkonvergenz – eher nicht auszugehen ist, wirken die aktuellen Diskussionen um Social Bots wie ChatGPT und dahinter liegender Large Language Modelle (LLMs) „irgendwie“ grundsätzlicher. Zugleich sind sie emotional aufgeladen.

beispielsweise ein Profil und greift in Konversationen darauf zurück, bekommen wir es mit einer neuen Dimension von Skinners Teaching Machine zu tun.

Da es in historischer Perspektivierung schon vielfach Debatten um medientechnische Disruption und Prozesse der Ablösung gegeben hat, sind solche Denkfiguren in Bezugsdisziplinen wie der Medienwissenschaft keineswegs neu. Neben Aliens sind dort auch Geister oder gar der Zauber medialen Rauschens wiederkehrende Motive. Als gedankliche Werkzeuge helfen diese Metaphern zweifelsohne dabei, die eigenen Fragen in Worte zu fassen – auch über technologische Entwicklungen hinaus. Gleichwohl lässt sich die weniger transzendente Frage danach stellen, was sich aus den früheren Diskussionen um die Einführung bzw. behauptete „Ablösung“ von Buch, Radio, Film, Fernsehen, Internet, Smartphone, Social Media etc. mitnehmen ließe. Welche Argumente in den Diskussionen erweisen sich bei genauerem Hinsehen eher als Wiederholung lange vorgebrachter Thesen, welche sind tatsächlich neu? Unterscheidet sich die gerade aktuelle Technologie generativer Sprachmodelle von früheren medientechnischen Innovationen? Und wenn ja, wie? Anzunehmen ist jedenfalls, dass sich technologische Entwicklungen in ihrer (historischen) Bedeutung in Kontexte des Erziehens, Bildens und Lernens einfügen. Entsprechend greifen einige Artikel in diesem Heft auch diesen skizzierten Fragenkanon auf und/oder schließen an Grundbegriffen an.

Anlass für dieses Schwerpunktheft boten speziell die Entwicklung *generativer* Sprachmodelle wie z. B. ChatGPT, Claude oder Mistral und die breitenwirksame Aufregung um sie herum. Vergleichsweise unaufgeregt – geradezu gelassen – geht ein Teil unserer Disziplin mit den Entwicklungen um und fokussiert in ersten, einschlägig erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen Möglichkeiten dieser neuen digitalen Technologien für das Lernen, wobei in der Gegenüberstellung von Positionen auch Problematiken einer solchen Fokussierung auf Mediennutzung und Medienwirkung in den Blick geraten. Mit der Digitalisierung gehen somit auch für die Erziehungswissenschaft spürbare Ambivalenzen einher. Sie nehmen Wissensbestände in den Blick und haben auf das ganze Fach mitsamt ihrer Epistemologie Einfluss. Sobald digitale Technologien Forschen und Lehren beeinflussen, sind es die Ontologien, welche die fachwissenschaftlichen Überlegungen zwar formal repräsentieren könnten. Das erweist sich jedoch alsbald als Anrufung, wenn mathematische Prinzipien aus einer bestmöglich trainierten Datenbasis hervortreten. Daher wird aktuell öfter auf die Herstellungsbedingungen digitaler Technologien geblickt. Es wird in erziehungswissenschaftlicher Absicht analysiert, wer solche Technologien entwickelt und welche Agency sich darin ablesen lässt. Wenn Computertechnologie und damit das ganze Internet auf stochastischen Modellen basiert, wären auch ihre damit verbundenen Standortgebundenheiten zu thematisieren. Welche spezifische Situiertheit weisen etwa die Suchalgorithmen von Google, die Aufmerksamkeitsalgorithmen von Facebook, Instagram, TikTok und Co. oder die Layerstruktur der neuronalen Netze aus, die digitalen

Plattformen zugrunde liegen? Mit solchen Fragen lässt sich der bisweilen naiven Vorstellung entkommen, dass mathematische Prinzipien zwangsläufig unvoreingenommen seien. Ein Ziel könnte sein, sich innerhalb einer unübersichtlichen Gemengelage und hybrider Forschungsstrukturen wieder zu ermächtigen. Auch wir möchten nichts unversucht lassen, dies zu tun.

Noch genauer fassen lassen sich die Ambivalenzen der Digitalisierung am Beispiel Bias. So gehört zu jeder digitalen Technologie ein spezifisches Modell, auf denen sie basiert. Frühe Anwendungen nutzen vor allem sogenannte Entscheidungsbäume, also einfache und zugleich hochgradig vorstrukturierte Wenn-dann-Beziehungen, nach denen User*innen in digitalen Technologien handeln könnten. Die zurate gezogenen mathematischen Prinzipien werden seither zwar komplexer, wenngleich sich die Grundannahmen eines auf Auswahl und Entscheidung basierenden Prinzips nicht verändert haben. So ist quasi jeder Technologie eine Verzerrung – ein Bias – eingelagert. Ohne sie und die Annahme von Fehlern, Ungleichbehandlung etc. könnte Technologie nicht funktionieren. Biases sind für digitale Technologien somit eine *Conditio sine qua non*: Ohne voreingestellte Vorgaben würde z. B. ein Navigationssystem nicht den kürzesten Weg zwischen Hamburg und Berlin, sondern auch eine Route über den Nordpol anzeigen. Problematisch werden Biases dann, wenn sie infolge fortwährenden Trainings der Large Language Models (LLMs) rassistische, misogyne, homophobe, sexistische o. ä. Tendenzen aufweisen, Menschen also ganz konkret in ihrem Handeln nicht nur beeinflussen, sondern ihre Handlungsspielräume verkleinern, anstelle sie im Sinne der Möglichkeiten zu erweitern. Man möchte an kluge Strategien für *positive* Biases der Systeme appellieren, also von Vorgaben träumen, die Verzerrungen verhindern, ohne die Leistungsfähigkeit der Modelle einzuschränken oder ein Overfitting an den Tag zu legen. Denn von zensurartiger Übereifrigkeit der Modelle träumen wir gerade nicht, auch nicht von einer weiter um sich greifenden Effizienz- oder Effektivitätsbestrebung. Stattdessen sehen wir erziehungswissenschaftliche Beiträge einerseits darin, generative Sprachmodelle und andere Computertechnologien so zu entwickeln, dass sie möglichst frei von Verzerrungseffekten – sprich von Bias – sind. Andererseits geht es auch darum – durchaus traditionell pädagogisch – für solche und andere Probleme bei der Verwendung generativer Sprachmodelle zu sensibilisieren: Denn die Antwort eines Sprachmodells ist nicht automatisch „richtig“ oder „wahr“, nur weil sie gut formuliert und mit Nummerierungen und Bulletpoints strukturiert ist. Nicht nur Studierende erliegen diesem sogenannten „Halo Effekt“ (Thorndike), also der Zuschreibung von generell positiven Eigenschaften (hier: Wahrheit und Richtigkeit), wenn ein paar positive Indikatoren festzustellen sind (hier: extrem durchstrukturierter Text).

Dass Technologien zu eigenständigen und auch zu eigensinnigen Akteur*innen werden können, ist offenkundig. Sie sind längst probates Hilfsmittel für unsere Forschungen sowie für die Wissenschaft generell und bringen zugleich spezifische Probleme einer wissenschaftlichen (Aus-)Bildung erst aufs Tableau. Da

implizit auch Normen und Abweichungen davon verhandelt werden, wächst auch die Bedeutung der Diskussionen um Differenz und/oder Differenzierung. In den Blackboxes der aktuell verhandelten Sprachmodelle versammeln sich, so gesehen, allerhand weitere Fragen, die wir als Anforderungen und gleichermaßen als Anrufungen an die Erziehungswissenschaft verstehen möchten. Deshalb scheinen sich gerade im Hintergrund auch die Spielregeln wissenschaftlicher Praxis zu verändern. Dabei ist die Vorstellung von einer Transformation des Medien- als Erziehungsgeschehens selbst einer Prüfung zu unterziehen: Wer oder was wird hier (wie) transformiert? Scheint eine Vorstellung von Revolution im Sinne von Erneuerung, Innovation und Zukunft auf oder tritt ein Verständnis von Evolution auch im biologischen Sinne hervor? Auch zwischen medienpädagogischer Reflexion und subjektivem Urteil möchten wir noch näher unterscheiden. Welches Urteil fällen beispielsweise Technologien, die unter dem Begriff der Vorhersage – Stichwort „Predictive Analytics“ – verhandelt werden? Wer urteilt hier eigentlich und wer darf noch handeln? Grundsatzdiskussionen wie diese spiegeln sich auch in der pädagogischen Praxis. Welcher Fokus soll hier künftig gesetzt werden? Warum schrecken wir vor Ämtern wie denen der KI-Beauftragten einerseits (noch) zurück, wenn darin andererseits die Verwicklungen erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen mit der Praxis idealiter zum Ausdruck kommen könnten? Provokativ: Sind Erziehungswissenschaftler*innen nicht *die* Chief Digital Officer der Zukunft?

Alle Beiträge des Thementails dieses Hefts erörtern somit Prismen hybrider Strukturen, in denen sich eine Erziehungswissenschaft aktuell bewegt. Sie weisen nach, dass sich der gesamte Forschungsprozess auch in der Erziehungswissenschaft seit vielen Jahrzehnten entlang der Möglichkeiten gestaltet, die (Computer-)Technologien für uns avisieren. Es verwundert daher nicht, dass sich auch in unserem Fach die Methoden (ver-)ändern oder (weiter-)entwickeln. Mit einem mathematischen Verständnis von Digitalisierung und ihren berechenbaren Grundlagen geht dann einher, dass digitale Technologien nicht nur unsere Wissenschaftspraktiken prägen, sondern zum Teil auch determinieren dürften. Dass wir uns letztthin inmitten eines Aushandlungsprozesses über unser Fach wiederfinden, scheint angesichts der skizzierten Diskursausprägungen und -richtungen immer deutlicher zu werden. Dabei geben folgende Autor*innen schon jetzt Einblicke in ihre vielfältige Arbeit und bilden zugleich in Spektren der thematischen Befassung in unserer Disziplin eindrucksvoll ab.

Bardo Herzig diskutiert in seinem Beitrag zum Thema „Die (produktive) Rolle von generativer KI im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ die Fragestellung, wie generative KI unsere Vorstellungen von Erziehung und Bildung verändert. Sein besonderer Fokus gilt dabei Formen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion im Zuge generativer Sprachmodelle. Er thematisiert diesbezügliche Chancen, wobei er zugleich die Trainingsdaten problematisiert, auf denen jene Modelle beruhen würden. Entsprechend stark macht sich der Autor für eine „(selbst-)reflexive forschende Auseinandersetzung mit der ei-

genen Wissensproduktion und -dissemination“, worin er „eine zunehmend bedeutsame Aufgabe“ für die Erziehungswissenschaft sieht.

Christoph Richter und Heidrun Allert fragen in ihrem Beitrag danach, wie sich erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Lernen und Sozialisation durch generative Sprachmodelle verändern könnten. Somit problematisieren sie, dass „die im aktuellen Diskurs vorherrschende Vorstellung generativer Sprachmodelle als einem zweckdienlichen Werkzeug“ nur ein Teil der Diskussion ist. Damit verweisen sie darauf, dass auch jene Vorstellung „Teil einer hegemonialen Praxis ist“. So gehört zu ihrem Beitrag einerseits der stete Verweis auf das „Miteinandertun“, um das komplexe Zusammenspiel von Mensch und Maschine als Ausdruck einer Relationierung aktueller Gegenwart zu verstehen. Andererseits würden Sprachmodelle den Autor*innen zufolge zum Lerngegenstand avancieren, der letztlich zum Ausloten einer kollektiven Praxis zwischen „Wissen, Kultur, Sprache und Technik“ einlädt.

Ausgehend von einer Gegenüberstellung nähern sich auch Felicitas Macgilchrist, Carmen Flury und Anja Roß den Herausforderungen gegenwärtiger Aneignung digitaler Technologien. Dabei fokussieren sie speziell „Generative KI und das Lehramtsstudium“. Im Lichte der Erwartungen aktueller Bildungspolitik zeigen die Autorinnen auf, dass einseitige Perspektivnahmen auf das Lernen mit Medien zu kurz greifen, weil diese eine „Urgency of Practice“ erzeugen. Entsprechend perspektivieren sie ein „mondiales Lehramtsstudium“, das in der Lage sein könnte, sich „jenseits“ technologischer Dringlichkeiten zu bewegen und den Blick auch auf das Lernen über Medien zu richten. Das nimmt nicht nur politisch gefärbte Diskussionen rund um das Lehramtsstudium auf – es avisiert auch, „einen Schritt von Lernzielen und Kompetenzerwerb zurückzutreten“.

Ausgehend von traditionellen Forschungsparadigmen untersucht Dirk Ifenthaler, inwiefern die Bildungsdatenwissenschaft einen potenziellen Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft impliziert. Er leitet dazu das Verständnis einer Bildungsdatenwissenschaft her und zeigt auf, welchen Beitrag diese im Kontext einer breiten Verfügbarkeit von Daten und einem hochgradig ausdifferenzierten Bildungssystem leisten könnte. Als „Herausforderung“ markiert er jene „des Datenmanagements, der Datenanalyse, -visualisierung und -interpretation“, aber auch Fragen von Fort- und Weiterbildung in Blickrichtung einer (Educational) Data Science.

Stefanie Hoffmann, Fabio Roman Lieder und Stefan Rundel diskutieren gleichfalls methodologische Fragen, wobei ihr Fokus den „hybriden Forschungswerkstätten“ in einer Erziehungswissenschaft „nach ChatGPT“ gilt. In ihrem Beitrag fokussieren sie jedoch weniger Formen und Möglichkeiten der Datenerhebung als die Facette der sozio-technischen Interpretationen, die zwischen Menschen und Maschinen zunehmend möglich werden. Vor dem Hintergrund ihrer Überlegungen arbeiten sie sich am Konzept der Standortgebundenheit des Wissens ab und verstehen Elemente ihres Beitrags daher als „Dis-

kussionsanregungen“, um zu einem reflektierteren Umgang mit technologischen Entwicklungen allgemein zu finden.

Auch daher perspektivieren Mandy Schiefner-Rohs und Nina Grünberger aktuelle Diskussionen rund um KI aus medienpädagogischer Sicht. Sie würdigen die vielfältigen Erkenntnisse, die die Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft diesbezüglich bereits hervorgebracht hat. Gleichsam gehen sie über tradierte Diskurse hinaus, indem sie an die nötige Zusammenarbeit erziehungswissenschaftlicher Teil-Disziplinen mit Bezugsdisziplinen appellieren. Angesichts gesellschaftspolitischer, technologischer und nicht zuletzt sozio-technischer Entwicklungen rund um Künstliche Intelligenzen dürfte folgerichtig sein, dass die Autorinnen das „kontinuierliche Nachdenken über eine Neu-Justierung von Bildungs- von Kompetenzbegriffen sowie Zielansprüchen und Normativitäten“ generell für das Fach einfordern.

Entlang aktueller erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld arbeiten Thorsten Fuchs und Paul Petschner vier Schlüsselemente der Diskussion heraus. Zentrale Elemente der Diskussion sind für sie einerseits Befassungen mit Subjektivität, Sozialität und Materialität und andererseits eine spezifische Epistemologizität, die durch generative Sprachmodelle wie ChatGPT geradezu hervorgebracht wird. Auf Basis ihrer Analysen suchen sie nach Formen und Möglichkeiten von „aktiver“ Mit-Gestaltung des aktuellen Geschehens sowie nach einer Perspektive für ein diskursives Fortschreiben tradierter Anliegen von Erziehungswissenschaft.

Das Gespräch von Christian Leineweber und Hannah Ruschemeier geht schließlich über Erziehungswissenschaft hinaus. In produktiver Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Diskurse mit rechtswissenschaftlichen Einsichten reflektieren die Gesprächspartner*innen Potenziale disziplinären Zusammenwirkens. Sie arbeiten zugleich die Position heraus, dass technologische Entwicklungen gerade im problematischen Fall unverrückbar an juristische Personen gebunden sind. En passant machen sie damit auch deutlich, dass der öffentliche Fokus auf generative KI angesichts vielfältiger technologischer Entwicklungen eng geführt wird – ihres Erachtens würden Predictive Analytics noch schwerwiegender wirken.

Daran schließen sich zwei weitere Beiträge an, die selbst in enger Verbindung mit den medientechnischen und digitalpolitischen Entwicklungen dieser Tage stehen. So loten beide Beiträge ausgehend vom gemeinsamen Arbeitskreis zu diesem Thema die Verquickungen von „Forschungsethik und KI“ aus. Der Artikel von Stefan Aufenanger ist als Ausgangspunkt zu verstehen und benennt pragmatische Probleme. Er bringt damit seine langjährigen Erfahrungen aus der Mitarbeit in der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in die Debatte ein und bewegt sich entlang der Möglichkeiten und Grenzen, die digitale Technologien für den gesamten Forschungsprozess mit sich bringen. Juliane Ahlborn, Sandra Hofhues, Denise Klinge und Tobias Röhl legen in ihrem Beitrag sodann den Fokus auf die „sich

ändernden Wissenschaftspraktiken im Kontext von Erziehungswissenschaft“. Sie kommen zu dem Schluss, dass KI schon jetzt „tief“ in die wissenschaftliche Praxis eingebettet ist. Erst in der Abstraktion von bestehenden und damit den offensichtlichen Umgangsweisen mit KI würden sich deren „tiefgreifende methodologische, epistemologische und datenschutzrechtliche Veränderungen“ in den Blick nehmen lassen.

Unter dem Titel „Lehrer:innenbildung und Inklusion“ führt Karin Bräu die Debatte über „Inklusion als essenziellen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ aus Perspektive der Sektion Schulpädagogik fort. Zudem bereichert der Beitrag von Silke Schreiber-Barsch und Wiebke Curdt die Diskussion, indem er Inklusion im Kontext der Erwachsenenbildung betrachtet. Anschließend folgen die Berichte aus den Sektionen. Den Abschluss der Ausgabe der „Erziehungswissenschaft“ bilden – wie gewohnt – die Personalien.

Die Arbeit am Thementeil und die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Diskursen, wie sie bezüglich Digitalisierung bereits in der Erziehungswissenschaft geführt werden, hat uns als Herausgebenden viel Freude bereitet, nicht zuletzt aufgrund des engen Austauschs mit den Beitragenden. Wir bedanken uns daher ganz herzlich bei all denen, die am vorliegenden Heft mitgewirkt haben und sich auf das Projekt „Erziehungswissenschaft nach ChatGPT“ mit uns eingelassen haben.

Lassen Sie uns weiter diskutieren über die in diesem Mitteilungsheft adressierten Themen, Methoden und sektionsübergreifenden Perspektiven!

Sandra Hofhues und Burkhard Schäffer

THEMENSCHWERPUNKT „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT NACH CHATGPT“

Die (produktive) Rolle von generativer KI im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Bardo Herzig

Abstract

The (Productive) Role of Generative AI in Educational Science Discourse

To determine the role of generative AI in educational science discourse, the focus first shifts to knowledge relevant to the field of educational science. This is followed by an examination of the discursive functions of media, before addressing the specific characteristics of generative AI, its applications, and its implications.

Erziehungswissenschaftlicher Diskurs

Disziplinäre Besonderheiten erziehungswissenschaftlichen Wissens sind neben der Pluralität von Paradigmen, Begriffsverständnissen und Theorien u. a. die explizite Auseinandersetzung mit Normen und Zielen oder die Relationierung von Theorie und Praxis und die (nicht nur) damit verbundene Reflexionsarbeit. Eine erziehungswissenschaftliche Theorie lässt sich als eine explizite und stimmig verknüpfte Aufstellung von Begriffen und Aussagen zu einem bestimmten Gegenstandsbereich verstehen, die in intersubjektiv nachvollziehbarer Weise begründet ist. Sie kann normative, empirisch-deskriptive, empirisch-hypothetische und logische Aussagen sowie anwendungsbezogene Sätze umfassen und auf das Verstehen, das Erklären, die Prognose oder die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsphänomenen gerichtet sein (vgl. Kommesser/Büttemeyer 2020, S. 143f.).

Erziehungswissenschaftlich relevantes Wissen wird in einem wissenschaftlichen Diskurs verhandelt, der in der Regel in (zeichen-)sprachlicher Form geführt wird. Institutionelle Orte der Dokumentation eines solchen Diskurses sind z. B. Fachzeitschriften, Bücher oder kuratierte Foren in analoger oder digitaler Form. Der Diskurs lebt von seiner Dynamik, er spiegelt verschiedene Perspektiven wider, verändert sich und kann beispielsweise durch eine Diskursanalyse in seinen ggf. widersprüchlichen Perspektiven, Ordnungen und Praktiken rekonstruiert werden (vgl. z. B. Fegter et al. 2015). Die Teilnahme

am Diskurs wird über die Scientific Community geregelt, z. B. über Review-Verfahren, in denen Beiträge auf die Einhaltung wissenschaftlicher Standards und Gütekriterien geprüft werden.

Je nach Perspektive könnte hier eingewendet werden, dass es dabei nicht um Wissen geht, sondern um Mitteilungen bzw. Informationen, die erst über die Verarbeitung durch ein Individuum oder kognitives System zu Wissen werden (vgl. Herzig 2012, S. 221ff.). Der Einfachheit halber wird im Folgenden von Wissen bzw. potenziellem Wissen gesprochen.

Die Rolle von Medien und generativer KI im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Die Rolle der (technischen) Medien bei der (Weiter-)Entwicklung und Dissemination von Wissen lässt sich (vereinfachend und historisch betrachtet) in drei Phasen skizzieren: die Wissensrepräsentation, die Wissensordnung und die Wissensproduktion. In der ersten Phase dienen die analogen Medien vor allem als Zeichenträger zur Repräsentation und zum Zeichentransport, etwa beim Buchdruck. Dies beeinflusste insbesondere die Verfügbarkeit potenziellen Wissens als Grundlage eines Diskurses.

Mit der Digitalisierung – in der zweiten Phase – und der Möglichkeit, Zeichen maschinell zu verarbeiten, werden Informationen als potenzielle Wissensbestände analysiert, systematisiert, geordnet, gerankt und vernetzt. Für eine Suchmaschine bedeutet dies beispielsweise festzulegen, in welcher Form welche Datenbestände durchsucht und anhand von Schlüsselwörtern (Metatags) indiziert, wie eine Anfrage zerlegt und wie im Vergleich von Anfrage und Suchindex Dokumente gerankt werden sollen (vgl. Herzig 2012, S. 233ff.). Damit wird kein originäres Wissen erzeugt, sondern vorhandenes Wissen – nach bestimmten kombinatorischen Regeln – auffindbar gemacht. Auch mithilfe von symbolischer, d. h. regelbasierter KI lassen sich Daten(-mengen) mit statistischen Verfahren auf Muster und Strukturen hin untersuchen, die mit menschlicher Intelligenz nicht oder nur unter erheblichem Aufwand erkennbar wären. In diesem Fall werden in vorhandenen Daten Muster aufgedeckt, deren Interpretation zu neuem Wissen führen kann. Die maschinelle Herstellung solcher Wissensordnungen und informationeller (Hyper-)Strukturen hat den disziplinären Diskurs nicht nur beschleunigt, sondern auch qualitativ beeinflusst.

In der dritten Phase hat sich mit dem Aufkommen generativer KI die Situation noch einmal grundlegend geändert. Generative KI kann eigenständig potenzielles Wissen produzieren und wird vielfach mit einem eigenen Akteursstatus versehen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf der Basis einer Eingabe solche Datensätze erzeugt, die bestehenden Daten sehr ähnlich sind – im Falle eines Sprachmodells wie ChatGPT oder DeepSeek also solche Ausgaben, die von menschlicher Sprache nicht oder nur schwer zu unterscheiden sind. Mithilfe

von Verfahren der Repräsentation bedeutungsrelevanter Aspekte von Wörtern in hochdimensionalen Vektorräumen oder der Erfassung von Zusammenhängen durch Aufmerksamkeitsmechanismen wird sprachliches Wissen auf der Basis von Wahrscheinlichkeiten mithilfe neuronaler Netze erzeugt.

Während in den ersten beiden Phasen vorhandenes Wissen kopiert und disseminiert bzw. analysiert, systematisiert und vernetzt wird, geht es in der dritten Phase bei generativer KI darum, aus vorhandenem Wissen ein stochastisches Modell zu entwickeln, mit dem neues Wissen generiert werden kann – mit Folgen für den Diskurs.

Konsequenzen für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Bei KI-generiertem Wissen handelt es sich nicht um originäre Beiträge im klassischen Sinne, sondern um Muster von Wortfolgen, die Zusammenhangswahrscheinlichkeiten in Trainingsdaten widerspiegeln. Damit können häufig vorkommende Muster – abhängig z. B. von Publikationsorganen, -sprachen oder -metriken – die Oberhand gewinnen, und die Breite des erziehungswissenschaftlichen Diskurses im Sinne von Diversität wird nicht abgebildet. Die Systemlogiken von Wissenschaft und von Sprachmodellen bzw. damit verbundenen Informatiksystemen sind mit Wahrheit und Faktizität auf der einen und Wahrscheinlichkeiten auf der anderen Seite zudem nicht kommensurabel. Theorien beispielsweise werden damit zwar als plausible und wahrscheinliche, aber eben nicht notwendigerweise auch präzise, kohärente und sinnstiftende Aussagensysteme ausgegeben. Zudem besteht die Gefahr, statistische (korrelative) Zusammenhänge als Grundlage erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns zu priorisieren und der Theoriearbeit keine oder weniger Bedeutung beizumessen (vgl. Thompson 2023). Nicht zuletzt kommt den nicht offenliegenden Trainingsdaten eine hohe Bedeutung zu, weil sie Verzerrungen (*biases*) enthalten können, die durch Sprachmodelle dann noch verstärkt werden (Matthäus-Effekt). Damit geht auch die für wissenschaftliches Arbeiten bedeutsame Referenzierung von Wissen auf Quellen verloren. In Bezug auf Verzerrungen muss allerdings konstatiert werden, dass diese auch heute schon bestehen, z. B. weil bestimmte Methoden als Goldstandards gelten wie im Fall der empirisch-quantitativen Bildungsforschung (vgl. z. B. Münch 2022) oder weil nicht das gesamte erziehungswissenschaftliche Wissen digitalisiert ist.

Formal kann die Qualität eines Sprachmodells u. a. an den Kriterien von Präzision und Diversität festgemacht werden (vgl. Chang et al. 2024, S. 26ff.). Die Präzision gibt an, wie genau das Modell arbeitet, d. h. inwieweit sich die Ausgaben des Modells auch als Aussagen in den jeweiligen Gegenstandsbereichen finden, insbesondere also keine Halluzinationen oder Falschaussagen produziert werden. Die Diversität kennzeichnet den Grad der Breite, mit der die Modellausgaben die in den Gegenstandsbereichen zu findenden Aussagen

und Positionen abdecken, d. h. hierbei geht es vor allem um mögliche Verzerrungen (s. o.). Dabei zeigt sich allerdings, dass letztlich immer ein Kompromiss zwischen der Präzision und der Diversität gemacht werden muss. Das Feintuning eines Modells kann seine Präzision erhöhen, jedoch zulasten der Diversität. Umgekehrt bedeutet eine hohe Diversität eine geringere Präzision (vgl. Le Bronnec et al. 2024, S. 2). Die Qualität eines Sprachmodells wird auch dann beeinflusst, wenn KI-generiertes Wissen als Trainingsmaterial verwendet wird. Werden Sprachmodelle mit ihrem eigenen Output trainiert, laufen sie Gefahr, in autophagen Schleifen zu geraten und damit Präzision oder Diversität auf Dauer deutlich zu verschlechtern (vgl. Alemohammad et al. 2023). Dies lässt sich nur dann verhindern, wenn hinreichend „neue“ Daten – in diesem Fall originäres, nicht synthetisches erziehungswissenschaftliches Wissen – als Trainingsdaten verwendet werden.

Inwieweit sich die genannten Eigenschaften von Sprachmodellen tatsächlich auf den Diskurs auswirken, hängt nicht zuletzt davon ab, in welcher Konstellation generative KI in der Wissenschaft genutzt wird und in welchem Umfang synthetische Daten in den Diskurs einfließen. Generell lässt sich die Nutzung als eine Form hybrider Mensch-Maschine-Interaktion beschreiben, in der die Rolle der KI sehr unterschiedlich ausfallen kann. Als substitutive Funktion könnte das alleinige Generieren von Wissensprodukten (z. B. Erstellung eines Papers), als assistive Funktion die Bearbeitung von Teilaufgaben in einem Forschungsprozess (z. B. Datenanalyse oder -auswertung) und als kooperative Funktion die ko-produktive Erstellung von Wissensprodukten charakterisiert werden. Für alle Funktionen gibt es inzwischen hinreichend viele Beispiele. Generative KI erzeugt dabei jeweils synthetische Daten, deren Güte zunächst nur durch die Qualität des Trainingsdatenmaterials und des Sprachmodells sowie ggf. der Prompts bestimmt wird. Die Einschätzung, ob und inwieweit diese Daten geeignet sind, an verschiedenen Stellen des Forschungs- oder Erkenntnisprozesses genutzt zu werden und schließlich in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einzufließen, obliegt den einzelnen Wissenschaftler*innen. Mit anderen Worten, der Umgang mit synthetischen Daten vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Standards entscheidet letztlich darüber, ob Wissenschaft (weiterhin) erkenntnis-, theorie- und erklärungsorientiert bleibt und divers über Ziele, Mittel und Methoden streitet oder ob Anwendungs- und Nutzerorientierung in den Vordergrund treten (vgl. Schmidt 2022, S. 81).

Ausblick

Die zukünftige Rolle, die generative KI in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und damit in Bezug auf Vorstellungen von Erziehung und Bildung haben wird, ist schwer abzuschätzen. Die hoch dynamische Weiterentwicklung von Sprachmodellen – z. B. durch Verbindung mit externen Datenquellen

zur Erhöhung der Präzision und Aktualität (Retrieval Augmented Generation, vgl. Gao et al. 2024) oder durch neue Trainingsmethoden zur Vermeidung von autophagen Schleifen (vgl. Alemohammad et al. 2024) – lässt weitere Qualitätsverbesserungen erwarten, ebenso wie Ansätze, Qualitätsstandards und normative Vorgaben selbst zum Gegenstand von KI-Modellen zu machen und damit synthetische Wissensprodukte zu prüfen (vgl. Bai et al. 2022). Bei aller dienlichen und unterstützenden Funktion von generativer KI im Forschungs- und Publikationsprozess bleibt aber die Verantwortung für erziehungswissenschaftliches Wissen letztlich bei den Wissenschaftler:innen und darf nicht Algorithmen oder Plattformlogiken überlassen werden. Vom Verhalten der Einzelnen wird es abhängen, ob einer *bot delusion* durch kritische Prüfung von Ergebnissen und das eigene Publikations- und Feedbackverhalten vorgebeugt werden kann (vgl. Wiecezorek et al. 2023). Die Scientific Community kann neben der Aufrechterhaltung von Standards auch durch die Kuratierung von Trainingsdaten z. B. in Open-Access-Formaten dazu beitragen.

Dies bedeutet aber auch, dass die (selbst-)reflexive forschende Auseinandersetzung mit der eigenen Wissensproduktion und -dissemination eine zunehmend bedeutsame Aufgabe werden muss – sowohl in Bezug auf die Rolle und Nutzung generativer KI oder weiterführender Technologien als auch in Bezug auf die diesbezügliche Veränderung von Erziehungs- und Bildungszielen und damit verbundener Praktiken.

Bardo Herzig, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik unter Berücksichtigung der Medienpädagogik an der Universität Paderborn.

Literatur

- Alemohammad, Sina/Casco-Rodriguez, Josue/Luzi, Lorenzo/Humayun, Ahmed Imtiaz/Babaei, Hossein/LeJeune, Daniel/Siahkoohi, Ali/Baraniuk, Richard G. (2023): Self-Consuming Generative Models Go MAD. In: arXiv e-prints. <https://arxiv.org/pdf/2307.01850> [Zugriff: 18. Februar 2025]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.01850>.
- Alemohammad, Sina/Humayun, Ahmed Imtiaz/Agarwal, Shruti/Collomosse, John/Baraniuk, Richard G. (2024): Self-Improving Diffusion Models with Synthetic Data. In: arXiv e-prints. <https://arxiv.org/pdf/2408.16333> [Zugriff: 18. Februar 2025]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.16333>.
- Bai, Yuntao et al. (2022): Constitutional AI: Harmlessness from AI Feedback. In: arXiv e-prints. <https://arxiv.org/pdf/2212.08073> [Zugriff: 18. Februar 2025]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.08073>.
- Chang, Yupeng et al. (2024): A Survey on Evaluation of Large Language Models. In: ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology 15, 3, S. 1-45. <https://doi.org/10.1145/3641289>.

- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Warna, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Warna, Daniela (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1.
- Gao, Yunfan et al. (2024): Retrieval-Augmented Generation for Large Language Models: A Survey. In: ArXiv e-prints. <https://arxiv.org/pdf/2312.10997>. [Zugriff: 18. Februar 2025].
- Herzig, Bardo (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.
- Kornmesser, Stephan/Büttemeyer, Wilhelm (2020): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04743-4>.
- Le Bronnec, Florian/Vérine, Alexandre/Negrevergne, Benjamin/Chevalyre, Yann/Allauzen, Alexandre (2024): Exploring Precision and Recall to Assess the Quality and Diversity of LLMs. 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Bangkok, Thailand. <https://hal.science/hal-04584210v1> [Zugriff: 18. Februar 2025]. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.acl-long.616>.
- Münch, Richard (2022): Die Herrschaft der Inzidenzen und Evidenzen. Regieren in den Fallstricken des Szientismus. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Schmidt, Jan C. (2022): Wandel und Kontinuität von Wissenschaft durch KI. Zur aktuellen Veränderung des Wissenschafts- und Technikverständnisses. In: Gethmann, Carl Friedrich/Buxmann, Peter/Distelrath, Julia/Humm, Bernhard G./Lingner, Stephan/Nitsch, Verena/Schmidt, Jan C./Spiecker genannt Döhmann, Indra (Hrsg.): Künstliche Intelligenz in der Forschung (= Ethics of Science and Technology Assessment Band 48). Berlin: Springer, S. 79-125. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63449-3_4.
- Thompson, Christiane (2023): Allgemeine Erziehungswissenschaft und die Problematisierung pädagogischen Wissens – in Zeiten von KI. In: Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 99, 4, S. 497-512. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703117>.
- Wieczorek, Oliver/Steinhardt, Isabel/Schmidt, Rebecca/Mauermeister, Sylvi/Schneiderberg, Christian (2023): The Bot Delusion. Large Language Models and Anticipated Consequences for Academics' Publication and Citation Behavior. <https://ssrn.com/abstract=4779200> [Zugriff: 18. Februar 2025]. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4779200>.

Generative Sprachmodelle als Herausforderung für erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Lernen und Sozialisation?

Christoph Richter & Heidrun Allert

Abstract

Generative Language Models as a Challenge for Pedagogical Concepts of Learning and Socialization?

Generative language models have opened up a wide range of previously unimaginable possibilities for text production and use in both everyday life and in educational contexts. Addressing generative language models as tools to be harnessed, recent educational discourse tends to overlook the ways in which these models reshape individual and collective means of experience and articulation. This article argues that, due to their underlying operational logic, generative language models are necessarily geared to reproduce existing social and cultural orders. Their epistemic conformism aligns them with affirmative practice regimes and makes it difficult to develop idiosyncratic and marginalized perspectives. Rather than being regarded as tools, they should instead be understood as objects of collective learning themselves.

Jenseits einer Kritik von außen

Auch wenn komplexe algorithmische Systeme schon seit geraumer Zeit unseren Alltag durchdringen, eröffnen generative Sprachmodelle eine Vielzahl neuer, bisher kaum vorstellbarer Anwendungen. Diese ermöglichen es, sowohl mit Chatbots, virtuellen Assistenten und Suchmaschinen in natürlicher Sprache zu interagieren als auch Texte etwa in Form von Essays, Geschichten, Tutorials oder Softwarecode zu erzeugen, zu übersetzen, zu korrigieren, zu analysieren und vieles mehr. Im Bildungskontext wird bereits intensiv an Anwendungen gearbeitet, die diagnostische und tutorielle Funktionen übernehmen, Arbeitsergebnisse bewerten, Lernenden formatives Feedback geben und Lernmaterialien erstellen oder kuratieren.

Mit ihrer Fähigkeit, natürlichsprachliche Texte zu verarbeiten wie auch zu erzeugen, haben generative Sprachmodelle die Möglichkeiten der Produktion und des Umgangs mit Texten innerhalb kürzester Zeit grundlegend verändert und sind zu einem neuen „digitalen Leitmedium“ (Döbeli Honegger 2024) geworden. Als Teil jener „Kulturgestalt“ (Loch 1968), in die Menschen hineinwachsen und in der sie agieren, wirkt sich die Verbreitung generativer Sprachmodelle notwendiger-

weise auch auf Lern- und Sozialisationsprozesse aus. Ob sich vor diesem Hintergrund aber auch die erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen von Lernen und Sozialisation ändern müssen, hängt davon ab, wie wir das Verhältnis von generativen Sprachmodellen und ihrer Verwendung verstehen.

In der noch jungen Auseinandersetzung mit generativen Sprachmodellen sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bislang vor allem Stimmen laut geworden, die diese Technologien als Werkzeuge begreifen, die es kompetent zu nutzen bzw. in sozial verantwortlicher Weise zu kontrollieren und auszugestalten gelte (z. B. Kasneci et al. 2023). Auch wenn sich an einigen Stellen andeutet, dass sich mit der Verfügbarkeit generativer Sprachmodelle auch Fragen hinsichtlich tradierter Prüfungsformen (z. B. Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz 2024) oder des Erwerbs bisher als unabdingbar erachteter Kompetenzen (z. B. Döbeli Honegger 2024) stellen, so liegt auch hier ein instrumentelles Technikverständnis zugrunde. In der Herstellung und Nutzung der verschiedenen Anwendungen manifestieren sich zwar individuelle und kollektive Werthaltungen und Interessen, die Technik als solche wird diesen gegenüber aber als neutral konzipiert.

In einer derartigen Betrachtung bleibt jedoch „die Quelle der Kritik der Technik rein äußerlich“ (Matzner 2024, S. 140). Sie übersieht sowohl die mediale Wirkkraft der Technik, „welche die Modalitäten unseres Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns und Kommunizierens prägt“ (Krämer 1998, S. 14), als auch den Eigensinn der technischen Verfahren und die Leistungen, die erbracht werden müssen, um die Technik in praktische Tätigkeitszusammenhänge zu integrieren (vgl. Richter/Allert 2024). Vor diesem Hintergrund lenken wir im Folgenden zunächst den Blick auf die technische Logik generativer Sprachmodelle und die für ihre Nutzung notwendigen „Regime der Praxis“ (Introna 2016), um dann die Implikationen für Lern- und Sozialisationsprozesse zu skizzieren.

Die technische Logik und die Regime der Praxis

Ungeachtet ihrer hohen technischen Komplexität, die letztlich auf der geschickten Kombination verschiedener, zum Teil sehr ressourcenintensiver Algorithmen gründet (einführend z. B. Linde 2023), und losgelöst von ihrer möglichen Integration in andere technische Systeme wie etwa Suchmaschinen oder regelbasierten KI-Systeme basieren die derzeit verfügbaren generativen Sprachmodelle auf einer einheitlichen und vergleichsweise einfachen technischen Logik. Sie beruhen im Kern auf der Idee, in extrem große Mengen an Texten mithilfe statistischer Verfahren nach sprachlichen Mustern und Beziehungen zu suchen und eben diese sowohl zur Analyse als auch zur Erstellung neuer Texte zu verwenden. Für die Produktion von Texten analysieren generative Sprachmodelle mittels statischer Verfahren den „Kontext“ des jeweiligen Satzes und bestimmen dann anhand von Wahrscheinlichkeiten das nächste Wort (vgl. Simon/Spie-

cker genannt Döhmman/von Luxburg 2024). Worin genau die jeweiligen Muster und Beziehungen bestehen und was entsprechende Modelle im Rahmen ihres „Trainings“ tatsächlich „lernen“, ist dabei aus technischer Sicht unerheblich und kann aufgrund der eingesetzten Verfahren nicht unmittelbar nachvollzogen werden (vgl. Burrell 2016; Boge 2022). Das aus technischer Sicht relevante Kriterium ist die Erwartungskonformität der Ergebnisse.

Ohne weiter in die technischen Details einsteigen zu müssen, hat diese „Logik“ generativer Sprachmodelle zwei wesentliche Implikationen. Zum einen sind generative Sprachmodelle – wie andere Verfahren des Maschinellen Lernens auch – darauf ausgelegt, jene Informationen als relevant zu behandeln, die im Trainingsmaterial statistisch dominant sind. Der hiermit einhergehende „erkenntnistheoretische Konformismus“ (Miragoli 2024) bezieht sich dabei nicht nur auf die syntaktische Struktur der Sprache, sondern auch auf die im Trainingsmaterial eingelagerten Bedeutungsstrukturen in Form sozial geteilter Klischees (Durt/Froese/Fuchs 2023; Bajohr 2023). Zum anderen verfügen generative Sprachmodelle über keinen Mechanismus, der es ihnen erlauben würde, sich in reflexiver Weise mit den von ihnen produzierten Texten auseinanderzusetzen, und sind daher nicht in der Lage, den Wahrheitsgehalt ihrer Aussagen zu prüfen (Krämer 2024).

Wenn nun aber die Produkte generativer Sprachmodelle in einem praktischen Tätigkeitszusammenhang als sinnhaft und bedeutsam erachtet werden, so bedarf es hierfür eines entsprechenden Regimes der Praxis. Ein solches Regime umfasst neben der Erschließung notwendiger Kompetenzen und Ressourcen nicht zuletzt auch einen Abgleich der kollektiven Erwartungshorizonte und Werthaltungen. Im Rahmen des unmittelbaren Miteinandertuns wie auch in Form expliziter Aushandlungen ist unter anderem zu bestimmen, worauf es bei der Produktion und im Umgang mit Texten eigentlich ankommt, was die Qualität eines Textes eines bestimmten Genres ausmacht, wie verlässlich die enthaltenen Informationen sein müssen und welche Verantwortlichkeiten hiermit einhergehen.

In Anbetracht des in generativen Sprachmodellen angelegten epistemischen Konformismus und ihrer kommunikativen Verständnislosigkeit sind die jeweils zu erbringenden Leistungen jedoch ungleich verteilt. Aufgrund ihrer technischen Logik reduzieren sie den Aufwand für jene, die an den jeweils statistisch dominanten Bedeutungsstrukturen und Interpretationsmustern anknüpfen. Umgekehrt erhöhen sie den Aufwand, wenn eben jene Bedeutungsstrukturen und Interpretationsmuster zur Disposition stehen. Dies gilt sowohl, wenn Praktiker*innen nach Informationen, Sinnzusammenhängen oder Perspektiven suchen, die sich den statistisch dominanten Strukturen entziehen, als auch dann, wenn sie generative Sprachmodelle verwenden wollen, um spezifische, singuläre, aber statistisch marginale Erfahrungen und Ideen zu artikulieren (vgl. Miragoli 2024).

Lernen und Sozialisation zwischen Affirmation und Transgression

Folgt man dem hier vorgeschlagenen analytischen Ansatz, so ist die Frage nach einem veränderten Verständnis von Lernen und Sozialisation nicht zu trennen von der praktischen Bedeutung und Funktion, die den statistisch dominanten Bedeutungsstrukturen und Deutungsmustern in den jeweiligen Tätigkeitszusammenhängen beigemessen wird. Wird das statistisch Dominante als das praktisch Relevante begriffen oder wird auch dem Marginalen und Singulären eine Bedeutung beigemessen? Dient das statistisch Dominante als affirmativer Zielhorizont für individuelle Lern- und Sozialisationsprozesse oder sind es gerade diese in den Sprachmodellen sedimentierten Strukturen und Muster, die es im Rahmen von Lern- und Sozialisationsprozessen immer wieder herauszufordern, zu transformieren und zu unterlaufen gilt?

Entsprechend hängt etwa die praktische Bedeutung generativer Sprachmodelle bei der Erstellung von Texten entscheidend davon ab, welche Rolle und Funktion dem Schreiben in einem bestimmten soziokulturellen Kontext zugesprochen wird. So kann eine KI-basierte Schreibassistenz dabei unterstützen, einen Text zu verfassen, der gewissen sozialen Konventionen entspricht, beispielsweise indem orthographische und grammatikalische Fehler identifiziert werden oder der Text einem vordefinierten Sprachstil angepasst wird. Sie hilft aber nicht weiter, wenn das Ziel des Schreibens darin besteht, eine Erfahrung oder Erkenntnis zu artikulieren, die sich abseits der etablierten Konventionen und Sprachmuster bewegt und nicht in den gängigen Worten, Formulierungen und Bildern aufgeht. Die Entwicklung einer eigenen, widerständigen Sprache und damit einhergehender Formen der individuellen wie auch kollektiven Welterschließung ist hier letztlich nur in grundsätzlicher Abgrenzung zu den Vorschlägen der KI möglich.

Ähnlich verhält es sich mit der Verwendung generativer Sprachmodelle als Informationsquelle. Solange das Ziel darin besteht, geläufige (weil statistisch dominante) Muster und Interpretationen zu identifizieren, erscheinen generative Sprachmodelle hierfür als ein technisch probates Mittel. Dies gilt insbesondere dann, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die entsprechenden Themen, Textgattungen und Fragestellungen im jeweils zugrunde liegenden Trainingsdatensatz hinreichend umfassend abgebildet sind. Je spezifischer und idiosynkratischer jedoch das epistemische Anliegen ist, je weiter sich die Lern- und Erkenntnisprozesse also von jenen statistisch dominanten Mustern und Interpretationen entfernen, desto weniger hilfreich werden die Produkte der generativen Sprachmodelle (auch wenn diese nicht müde werden, uns Antworten auf unsere Prompts zu generieren).

In den jeweiligen Regimen der Praxis ist damit auch angelegt, ob wir Lernen und Sozialisation als individuelle Aneignungsprozesse verstehen, die sich vor einem mehr oder weniger statischen soziokulturellen Hintergrund vollziehen

oder ob Lernen und Sozialisation vielmehr genau jene kollektiven und transgressiven Prozesse markieren, in denen unsere Kenntnisse, unsere Fertigkeiten und unsere Identitäten zuallererst ihre Form erlangen. In Abhängigkeit der Regime der Praxis treten generative Sprachmodelle dann entweder als nützliche Werkzeuge in Erscheinung, derer wir uns in zielführender Weise bedienen, oder aber als wirkmächtige Medien, die darüber mitbestimmen, was für wen artikuliert und wahrnehmbar wird. Die Konzeption generativer Sprachmodelle als Werkzeug negiert allerdings grundsätzlich, dass mit ihrer Verwendung bestimmte Strukturen, Verhältnisse und Ausdrücke reproduziert, ausgebaut und stabilisiert, somit also performativ werden. Es bleibt folglich eine entscheidende Frage, für wen, welche Identitäten und Tätigkeitszusammenhänge generative Sprachmodelle als Werkzeuge in Erscheinung treten und für welche nicht.

Generative Sprachmodelle als öffentliches Problem und kollektiver Lerngegenstand

Der in diesem Beitrag skizzierte Versuch einer Kritik generativer Sprachmodelle „von innen“, geht über die aktuelle Diskussion um Verzerrungen, Halluzinationen und toxische Sprachmuster hinaus und richtet den Fokus auf die Frage nach unserem kollektiven Umgang mit der Reproduktion sozial geteilter Klischees durch generative Sprachmodelle. Diese Klischees, so die Argumentation, sind eben keine Verzerrungen, die sich durch eine Anpassung des Trainingsmaterials oder ähnliche Vorkehrungen beheben ließen, sondern ein integraler Bestandteil der technischen Logik, die umso schwerer zu erkennen ist, je tiefer sich die entsprechenden Klischees in unser gemeinsames kulturelles Archiv eingeschrieben haben (vgl. Durt/Froese/Fuchs 2023).

Auch wenn eine solche Kritik nicht außerhalb der Regime der Praxis formuliert werden kann, so zeigt sie doch, dass die im aktuellen Diskurs vorherrschende Vorstellung generativer Sprachmodelle als einem zweckdienlichen Werkzeug nicht nur zu kurz greift, sondern selbst Teil einer hegemonialen Praxis ist, die darauf beruht, die in den Sprachmodellen sedimentierten Klischees als unproblematisch zu rahmen. Die auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer wieder anzutreffende Formulierung eines Werkzeugcharakters sowie die Idee, es käme lediglich darauf an, die in den Sprachmodellen enthaltenen Verzerrungen zu identifizieren und gegebenenfalls zu beheben, übersieht, dass die jeweils statistisch dominanten Muster und Strukturen nie neutral sind, sondern immer schon Sedimentierungen bestehender sozialer und kultureller Ordnungen darstellen. Dies auszublenden bedeutet letztlich nichts anderes, als die mit diesen Ordnungen einhergehenden Formen epistemischer Gewalt ebenso auszuklamern wie die politische Dimension des Lernens und der Sozialisation. Generative Sprachmodelle als Werkzeuge zu betrachten, ist nur denjenigen möglich, die sich selbst in den jeweiligen Klischees wiederfinden.

Die in diesem Beitrag eingenommene Position löst sich damit letztlich auch von der Vorstellung, die Prozesse des Lernens und der Sozialisation seien gelöst von den jeweiligen Technologien und Regimen der Praxis zu begreifen. Lernen und Sozialisation sind hingegen ein integraler Bestandteil der sozialen Praxis selbst, sie sind Teil jenes kollektiven Ringens um den Sinn des gemeinsamen Miteinandertuns. In diesem Sinne sind generative Sprachmodelle weniger Werkzeuge als vielmehr ein „öffentliches Problem“ (Ananny 2024), ein kollektiver Lerngegenstand, der uns dazu auffordert, die komplexen Relationierungen von Wissen, Kultur, Sprache und Technik immer wieder neu auszuloten.

Christoph Richter, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Medienpädagogik/Bildungsinformatik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Heidrun Allert, Prof. Dr., ist Professorin der Pädagogik, Schwerpunkt Medienpädagogik/Bildungsinformatik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Literatur

- Ananny, Mike (2024): Make AI a Public Problem. In: *Issues in Science and Technology* 40, 2, S. 88. <https://doi.org/10.58875/EHNY5426>.
- Bajohr, Hannes (2023): Dumb Meaning: Machine Learning and Artificial Semantics. In: *IMAGE* 37,1, S. 58-70. <https://doi.org/10.1453/1614-0885-1-2023-15452>.
- Boge, Florian J. (2022): Two Dimensions of Opacity and the Deep Learning Predicament. In: *Minds and Machines* 32,1, S. 43-75. <https://doi.org/10.1007/s11023-021-09569-4>.
- Burrell, Jenna (2016): How the Machine ‚Thinks‘: Understanding Opacity in Machine Learning Algorithms. In: *Big Data & Society* 3, 1. <https://doi.org/10.1177/2053951715622512>.
- Döbeli Honegger, Beat (2024): Was will uns ChatGPT sagen? In: *Pädagogik* 76, 3, S. 34-39. <https://doi.org/10.3262/PAED2403034>.
- Durt, Christoph/Froese, Tom/Fuchs, Thomas (2023): Large Language Models and the Patterns of Human Language Use: An Alternative View of the Relation of AI to Understanding and Sentience. [Preprint] <https://philsci-archive.pitt.edu/22744/> [Zugriff: 19. Februar 2025].
- Introna, Lucas D. (2016): Algorithms, Governance, and Governmentality: On Governing Academic Writing. Science. In: *Technology, & Human Values*, 41, 1, S. 17-49. <https://doi.org/10.1177/0162243915587360>.

- Kasneci, Enkelejda et al. (2023): ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. In: *Learning and Individual Differences* 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- Krämer, Sybille (1998): Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien Computer Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-26.
- Krämer, Sybille (2024): Die Nicht-Vernunft der Chatbots – Was macht auf Large Language Models beruhende Künstliche Intelligenz philosophisch interessant? In: Adolph, Rainer/Alpsancar, Suzana/Hahn, Susanne/Kettner, Matthias (Hrsg.): *Philosophische Digitalisierungsforschung: Verantwortung, Verständigung, Vernunft, Macht*. Bielefeld: transcript, S. 297-314. <https://doi.org/10.1515/9783839474976-011>.
- Linde, Helmut (2023): So funktioniert ChatGPT. Golem.de. <https://www.golem.de/news/kuenstliche-intelligenz-so-funktioniert-chatgpt-2302-171644.html> [Zugriff: 19. Februar 2025].
- Loch, Werner (1968): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 21, 3, S. 161-178. <https://doi.org/10.7788/bue-1968-jg19>.
- Matzner, Tobias (2024): Algorithmenkritik und die Suche nach dem „Außen“. In: Adolph, Rainer/Alpsancar, Suzana/Hahn, Susanne/Kettner, Matthias (Hrsg.): *Philosophische Digitalisierungsforschung: Verantwortung, Verständigung, Vernunft, Macht*. Bielefeld: transcript, S. 137-151. <https://doi.org/10.1515/9783839474976-005>.
- Miragoli, Martin (2024): Conformism, Ignorance & Injustice: AI as a Tool of Epistemic Oppression. In: *Episteme, First View*, S. 1-19. <https://doi.org/10.1017/epi.2024.11>.
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2024): Für eine „technologiebewusste Medienpädagogik“ jenseits der Digitalisierung. Ein Weg in die Archive der Technizität. In: *Jahrbuch Medienpädagogik*, 21, S. 323-350. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.13.X>.
- Simon, Judith/Spiecker genannt Döhmman, Indra/von Luxburg, Ulrike (2024): *Generative KI – jenseits von Euphorie und einfachen Lösungen (= Diskussion, 34)*. Halle an der Saale: National Akademie der Wissenschaften Leopoldina. https://doi.org/10.26164/LEOPOLDINA_03_01226.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024): *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz*. Bonn: SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28303>.

Generative KI und das Lehramtsstudium

Felicitas Macgillchrist, Carmen Flury & Anja Roß

Abstract

Generative AI and Teacher Education

Teacher education is changing as generative AI has become widely embedded in everyday practices. This article describes current approaches to teacher education in this configuration: One approach emphasizes ‘learning with AI’, focusing on the integration of generative AI into teaching practice. A second prioritizes ‘learning about AI’, encouraging critical reflection on its broader ethical, planetary, cultural, neocolonial, political, and economic dimensions. The latter approach suspends what is often felt as an urgency of practice to create a ‘mondial’ university that values experimental world-making over instrumental outcomes. Teacher education often sits at the nexus of practical skills (e.g., prompt engineering) and deeper critique (e.g., questioning AI’s societal role). Ultimately, when designing teacher education programs for engaging with generative AI, the very purpose of education is at stake.

Einleitung

Auf maschinellem Lernen und riesigen Datenmengen basierte Technologien wie ChatGPT, Gemini oder DeepSeek sind zum Alltag geworden: Eine Mehrheit der Studierenden, Auszubildenden und Schüler*innen nutzen sie, letztere vor allem auch für schulische Zwecke (dpa 2023, bitkom 2023), ebenso wie zahlreiche Lehrkräfte für die Unterrichtsvorbereitung (bitkom 2024). Empfehlungen und Richtlinien von Bildungsakteuren werden rasch von der Dynamik des technologischen Wandels, neuen Nutzungsmustern und zunächst nicht bedachten Implikationen überholt. Während die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2024) beispielsweise noch vor einem Jahr empfahl, in der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I auf große Sprachmodelle (*large language models*, LLMs) zu verzichten, wissen wir heute, dass auch jüngere Schüler*innen diese Technologien bereits nutzen. Während die Kultusministerkonferenz (KMK) vor wenigen Monaten schrieb, dass Lehrkräfte durch generative KI bei der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung entlastet werden (KMK 2024, S. 3), verdeutlichen historische Studien, dass die Arbeit mit „neuen“ Technologien zwar oft anders, aber selten unzweifelhaft entlastend ist (Cowan 1984). Während das Bündnis für Bildung e. V. in seinen Handlungsempfehlungen zum Einsatz

von KI-Technologien im (schulischen) Bildungskontext auf Lernmaterialien verweist, enthalten einige der dort angebotenen, von ChatGPT generierten Inhalte problematische Darstellungen, die dem Chatbot menschliche Eigenschaften oder Absichten zuschreiben. In einigen dieser aktuellen Empfehlungen werden auch Vorschläge dafür gemacht, wie sich die Lehrer*innenbildung verändern sollte. Die Frage, was zukünftige Lehrkräfte angesichts der maschinellen Generierung von Texten, Bildern, Tönen und Videos wissen und können sollten, verweist aber auf das grundlegende Verständnis von Schule, Bildung und Universität in diesen Empfehlungen. Wofür ist die Schule da? Wie wird Bildung verstanden? Wozu die Universität heute?

In diesem Beitrag greifen wir eine in der Medienpädagogik geläufige Unterscheidung zwischen „Lernen mit Medien“ und „Lernen über Medien“ auf, um diese Fragen in Bezug auf „KI“ zu diskutieren. Zunächst thematisieren wir aktuelle Nutzungsweisen und die in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten häufig besprochenen pragmatischen Problematisierungen, wenn Lehramtsstudierende „mit“ KI lernen – z. B. „Prompt Engineering“, Prüfungskultur und einen gerechten Zugang zu den Technologien. Dann treten wir einen Schritt zurück vom direkten Anwendungsbezug, um die breiteren ethischen, gesellschaftlichen, planetaren, neokolonialen und ökonomischen Problematisierungen zu behandeln, die in Wissenschaft, Öffentlichkeit und – als ein Lernen „über“ KI – im Studium seltener thematisiert werden. Diese Themen sind jedoch auch unmittelbar relevant für die schulische Praxis und somit auch für das Lehramtsstudium. Der Beitrag schließt mit Anmerkungen zu der Balance im Lehramtsstudium zwischen direkt umsetzbarem Wissen/Erfahrungen und kritischer Reflexion, die eine *urgency of practice* unterbricht.

Prompts, Prüfungskulturen und Zugangsgerechtigkeit

Wie in anderen Studiengängen erproben viele Studierende im Lehramt generative Machine-Learning-Systeme. Als posthumaner *Homo digitalis* (Schenk 2024) oder postdigitale Subjekte (Leineweber 2025) leben sie mit Technologien verschränkt; zwischen analog und digital ist nicht mehr klar zu unterscheiden. Mit Bezug zu LLMs heißt das, Studierende laden Texte hoch und lassen sich „Zusammenfassungen“ generieren oder entwerfen mit diesen Diensten Unterrichtspläne, Lernmaterialien und andere Abgabeformate. Dabei ist nach unserer Beobachtung als Lehrende und mit Blick auf Gespräche und soziale Netzwerke seit der Einführung von ChatGPT die Bandbreite der unterschiedlichen Nutzungsweisen unter Studierende so breit wie bei anderen Nutzer*innen in Wissenschaft, Journalismus, Schulen oder weiteren gesellschaftlichen Feldern. Grob können wir drei Herangehensweisen skizzieren: Einige Personen sind desinteressiert oder sind aus rassismuskritischen, ökologischen oder anti-kapitalistischen Haltungen heraus skeptisch gegenüber LLMs und ver-

wenden Chatbots kaum oder gar nicht. Andere nutzen einfache Prompts und reichen die ersten generischen und oberflächlichen Ergebnisse als eigene Arbeit ein, die vielen Lesenden sofort als generiert auffällt. Wieder andere Personen finden großen Gefallen am kreativen Experimentieren und können, falls sie von Betreuungs- und Arbeitsverpflichtungen soweit entlastet sind, viel Zeit mit der intensiven Bearbeitung der generierten Textentwürfe, Inhaltsgliederungen oder Verbesserungsvorschlägen verbringen, wobei sie viel über das bearbeitete Thema lernen und die Nutzung selten jemand anderes bemerkt.

Die breite Verwendung im (Lehramts-)Studium hat Konsequenzen für die Lehre, vor allem mit einem Fokus auf das „Lernen *mit* (oder „ohne“) KI“, das heißt mit einem Fokus auf die Frage, wie die Technologien am besten genutzt werden können, um ein (pädagogisches) Ziel zu erreichen. Erstens bieten viele Hochschulen Workshops zu Prompt Engineering an: Wie formuliert man „gute“ Prompts, damit nützliche Antworten entstehen? Alle Lehramtsstudierenden sollen lernen, so der dahinter liegenden Impuls, wie sie diese Technologien bedienen können. Zweitens folgen Überlegungen zu einer veränderten Prüfungskultur: Eigenständigkeitserklärungen werden angepasst, um die Nutzung zu verbieten oder transparenter zu machen. Weitere strukturelle Veränderungen universitärer Prüfungsformate werden gefordert, die reformpädagogische Ideen reaktivieren, zum Beispiel eine Umstellung von der Bewertung des Endergebnisses zur Bewertung des Prozesses. Drittens schlagen einige Beobachter*innen Alarm über den ungleichen sozioökonomischen Zugang: Als Lösungsansatz werden an einigen Hochschulen für alle Studierenden Lizenzen für die leistungsstärkere Bezahlversion ausgewählter text- und bildgenerierenden Produkte erworben. Ähnliche Überlegungen gelten für das zukünftige Berufsfeld der Lehramtsstudierende: Schüler*innen bei der Prompterstellung unterstützen, Prüfungskulturen in Schulen mit Blick auf Fehlverhalten anpassen, Zugang zu Technologien und Diensten gerechter gestalten.

Jenseits der *urgency of practice*

Die direkte berufspraktische Nützlichkeit solcher Maßnahmen ist offensichtlich. Wenn aber ein zentrales Ziel der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium die Unterstützung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung ist, welche die *urgency of practice* suspendiert (Rotter 2023), dann sind auch weitere Themen unmittelbar relevant, die wir in diesem Abschnitt unter dem Label „Lernen *über* KI“ thematisieren. Die Erziehungswissenschaft priorisiert aus dieser Perspektive die Entwicklung reflexiver Kompetenzen im Lehramtsstudium, um die widersprüchlichen Implikationen von KI-Technologien für unsere Welt zu erwägen und einen verantwortungsvollen Umgang damit zu finden. Die Bedeutung des Lernens über KI im Studium spiegeln auch Umfragen im zukünftigen Berufsfeld der Studierenden: Ende 2024 gaben 59 Prozent der befragten Lehrkräfte an, dass

sie KI-Systeme nutzen, „um der Schülerschaft KI zu erklären“ (bitkom 2024). Sie machen die Technologien und Verfahren, die derzeit „KI“ genannt werden, zum Gegenstand des Schulunterrichts. In Vorbereitung auf die Berufspraxis werden diese Technologien und Verfahren auch an einigen Hochschulen zum expliziten Inhalt der Reflexion im Lehramtsstudium.

Was genau in Bezug auf Künstliche Intelligenz zu reflektieren ist, bleibt umstritten. Ein Grundverständnis der Funktionsweise dessen, was aktuell „KI“ genannt wird, gehört dazu (de Witt/Gloerfeld/Wrede 2023, Searson/Langran/Trumble 2024). Im Falle der „generativen KI“ bedeutet dies zum Beispiel die Einsicht, dass große Sprachmodelle nicht „verstehen“, sondern anhand von Wahrscheinlichkeiten das nächste Wort berechnen; oder dass die von LLMs generierten synthetischen Texte auf Trainingsdaten beruhen, die mehrheitlich von einer westlichen, *weißen* und oftmals männlichen Autorenschaft geschrieben wurden und somit – wie auch weitere Kanons des Studiums – systematisch gesellschaftlich verzerrt sind. Auch der Begriff „Künstliche Intelligenz“ wird gemeinsam mit Studierenden problematisiert. Er suggeriert zwar eine spezifische Bedeutung, entzieht sich aber einer klaren Definition, ruft „KI“ als ein einheitliches „Ding“ auf und impliziert eine Vergleichbarkeit mit menschlicher Intelligenz, die so nicht gegeben ist (Suchman 2023).

Neben Funktionsweisen und Begrifflichkeiten gehören zu den zentralen Reflexionsthemen in Bezug auf neue KI-Technologien deren Verschränkung mit sozialen, planetaren und neokolonialen Bedingungen (Bender et al. 2021, Gebu/Torres 2024, McQuillan 2022). Auf sozialer Ebene lässt sich in Vorlesungen, Seminaren oder Workshops darüber diskutieren, wie sich unser Leben verändert, wenn wir Technologien nutzen, die Effizienz erhöhen und somit das (ineffiziente, langsame, mühevollen) Ringen um Verständnis beim Lesen und Schreiben überspringen; oder ob dem Nihilismus den Weg bereitet wird, wenn uns synthetische Texte umgeben, die ohne ein Verständnis von Sinn generiert worden sind. Auf planetarischer Ebene stellen sich Fragen danach, welche Auswirkungen generative KI auf die mehr-als-menschliche Welt haben; wie viel Strom benötigt wird, um Datenzentren zu betreiben, und wie viel Wasser, um diese zu kühlen. Auf neokolonialer Ebene gilt es zu reflektieren, welche Weltregionen am stärksten unter den Klimaveränderungen leiden, die mit den intensiven Rechenleistungen zusammenhängen; und wer als Content-Moderator arbeitet, um Filter zu bauen, damit die Chatbots keine toxischen Inhalte generieren.¹

Eine allgemeine kritische Reflexion generativer KI in ihren sozialen, ökologischen und ökonomischen Verflechtungen ist jedoch – nach Ansicht einiger Akteur*innen – zu weit entfernt von der alltäglichen Praxis in Schule, auf die das Lehramtsstudium vorbereiten soll. Ansätze zur kritischen Reflexion mit

1 Materialien, die im Lehramt für diese Themen verwendet werden können, stehen vielfach online. Materialien wie Comics und Podcasts, die von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer Reflexion ähnlicher Problematisierungen erstellt wurden, werden beispielsweise hier zur Verfügung gestellt: <https://relab.uol.de>.

stärkerem Schulbezug bringen deswegen unterschiedliche Perspektiven zusammen, um generative KI zu entmystifizieren. In medienwissenschaftlichen (Mishra/Heath 2024) und ethischen (Schönmann/Uhl 2023) Ansätzen werden konkrete Fragen aufgeworfen, um den Diskursraum um gesellschaftliche und planetare Zusammenhänge zu erweitern, ohne dabei den Bezug zum schulischen Unterrichtsalltag zu verlieren. Mit einem Design-Justice-Ansatz können Studierende beispielsweise im Seminar fragen: Für wen, wofür und in welchen Situationen bringt generative KI einen Vorteil? Für wen, wofür und in welchen Situationen bringt generative KI einen Nachteil? Wer und was war daran beteiligt, generative KI zu entwickeln? (Macgilchrist 2024).

Diese Fragen laden ein, sowohl die Freuden und Vorteile (für einen selbst und für andere) als auch die Schäden und Nachteile (für einen selbst und für andere) explizit zu reflektieren. Sie fordern auf, die alltägliche Nutzung mit potenziellen langfristigen Veränderungen auf gesellschaftlicher und planetarer Ebene zu verknüpfen. Sie rufen dazu auf, die pädagogischen Dimensionen zu reflektieren und situierte Handlungsweisen zu entwickeln, die mit der eigenen Grundhaltung übereinstimmen. Eine solche Reflexion jenseits der *urgency of practice* schafft einen Diskursraum, in dem Lehramtsstudierende Impulse aufgreifen können, um ihre Haltung zu generativer KI (weiter-)zuentwickeln. Diese Haltung prägt sowohl ihre eigene Nutzung als auch die Art und Weise, wie sie in ihrem Beruf Schüler*innen dabei unterstützen werden, *über* KI zu lernen, damit die Schüler*innen wiederum ihre eigene Haltung (weiter) entwickeln.

Diese Perspektive wird im Studium oft mit Diskussionen in Verbindung gebracht; Kritik wird im Reden geteilt und zusammen weitergedacht. Generative Kritik wird aber auch in Werkstätten entwickelt, in denen die Hochschule als Ort des gemeinsamen (Herum-)Experimentierens und Spekulierens erfahren wird (Haraway 200). Reflexionen werden materialisiert, beispielsweise in Comics, spekulativen Zukünften oder Datenvisualisierungen. KI-Technologien werden zu Irritationsmomenten; das Lernen wird im positiven Sinne verkompliziert und verlangsamt; an der eigenen Haltung gegenüber KI wird getüftelt. Die Hochschule wird hierbei zu einer *mondial university*, zu einem Ort, an dem weniger der „Mehrwert“ des Gelernten für die zukünftige berufliche Laufbahn im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Frage, was aus der gemeinsamen Welt wird (Masschelein/Simons 2018, S. 59).

Wozu (schulische) Bildung?

Das „Lehramtsstudium nach ChatGPT“ wird vor allem mit Bezug zu einem grundsätzlichen Verständnis von (schulischer) Bildung ausgestaltet. Die Frage nach dem Wissen und den Kompetenzen, die es zu KI im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu vermitteln und fördern gilt, verweist also auch auf grundlegendere Fragen: Wozu Bildung? Wozu Schule? Wozu die Universität? Je nachdem,

wie diese beantwortet werden, stellen sich andere Aufgaben für das Lehramtsstudium im Kontext großer Sprachmodelle und weiterer Technologien zur automatisierten Generierung von Bildern, Ton und Videos. Sehen wir (die Personen, die im Lehramt lehren) Schule und Hochschule als Institutionen der Effizienzsteigerung oder Karrierevorbereitung, wird ein „Lernen *mit* KI“ im Mittelpunkt stehen. Wir werden Lehramtsstudierenden effektive, effiziente Nutzungsweisen von generativer KI beibringen. Sehen wir Schule und Hochschule hingegen als Möglichkeitsraum für Veränderungen der Selbst- und Weltverhältnisse, wird eher ein „Lernen *über* KI“ im Mittelpunkt stehen. Wir werden Irritationsmomente mit generativer KI in Lehrveranstaltungen einbauen. In einem solchen mondialem Lehramtsstudium geht es vor allem darum, Fragen aufzuwerfen und explorativ zu erkunden, wie „KI“ in das Beziehungsgeflecht der Welt verflochten ist.

Felicitas Macgilchrist, Prof. Dr., ist Professorin für Digitale Bildung in der Schule am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Carmen Flury, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Anja Roß, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Literatur

- Bender, Emily M./Geburu, Timnit/McMillan-Major, Angelina/Shmitchell, Shmargaret (2021): On the Dangers of Stochastic Parrots. In: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21), S. 610-623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- bitkom (2023): Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat schon mal ChatGPT genutzt. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/ChatGPT-in-Schule-nutzen> [Zugriff: 23. Januar 2025].
- bitkom (2024): Wie digital sind Deutschlands Schulen? <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/jede-zweite-Lehrkraft-KI-Schule-genutzt> [Zugriff: 23. Januar 2025].
- Cowan, Ruth S. (1984): *More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave*. New York: Basic Books.
- de Witt, Claudia/Gloerfeld, Christina/Wrede, Silke E. (Hrsg.) (2023): *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8>.
- dpa (2023): Schüler, Azubis und Studenten nutzen KI für Hausarbeiten. In: *Die Zeit* vom 2.11.23. <https://www.zeit.de/news/2023-11/06/schueler-azubis-und-studenten-nutzen-ki-fuer-hausarbeiten> [Zugriff: 23. Januar 2025].

- Geburu, Timnit/Torres, Émile P. (2024): The TESCREAL bundle: Eugenics and the promise of utopia through artificial general intelligence. In: First Monday 29, 4. <https://doi.org/10.5210/fm.v29i4.13636>.
- Haraway, Donna (2000): *How Like a Leaf: An Interview with Thyrza Nichols Goodeve*. London: Routledge.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf [Zugriff: 23. Januar 2025].
- Leineweber, Christian (2025): Eine kritische Bildungstheorie post-digitaler Subjektivität. In: *MedienPädagogik*, 61, S. 69-87. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61/2024.06.13.X.Medien>.
- Macgilchrist, Felicitas (2024): Der Design-Justice-Ansatz mit einer Anwendung im Bereich der KI. In: Renz/André, Hartong/Sigrid (Hrsg.): *Digitale Lerntechnologien*. Bielefeld: transcript, S. 186-206. <https://doi.org/10.14361/9783839468937-011>.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2018): The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation. In: Ramaekers/Stefan, Hodgson/Naomi (Hrsg.): *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education*. Wiesbaden: Springer, S. 47-61. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94253-7_4.
- McQuillan, Dan (2022): *Resisting AI: An Anti-fascist Approach to Artificial Intelligence*. Bristol: Bristol University Press.
- Mishra, Punya/Heath, Marie K. (2024): The (Neil) Postman Always Rings Twice. 5 Questions on AI and Education. In: Searson/Michael, Langran/Elizabeth, Trumble/Jason (Hrsg.): *Exploring New Horizons Generative Artificial Intelligence and Teacher Education*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), S. 14-24.
- Rotter, Carolin (2023): Die Krux mit der Praxis – oder wofür ist die hochschulische Lehramtsausbildung da? In: *Erziehungswissenschaft*, 34, 67, S. 23-30. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.03>.
- Schenk, Sabrina (2024): Der „Homo digitalis“ und seine Spezies im Anthropozän. In: *MedienPädagogik*, 63, S. 1-20. <https://doi.org/10.21240/mpaed/63/2024.09.12.X.Medien>.
- Schönmann, Manuela/Uhl, Matthias (2023): Eine ethische Perspektive auf KI in der Bildung. In: de Witt/Claudia, Gloerfeld/Christina, Wrede/Silke E. (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 433-453. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8_21.
- Searson, Michael/Langran, Elizabeth/Trumble, Jason (Hrsg.) (2024): *Exploring New Horizons Generative Artificial Intelligence and Teacher Education*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024): Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2024-Impulspapier_LargeLanguageModels.pdf [Zugriff: 23. Januar 2025].
- Suchman, Lucy (2023): The Uncontroversial „Thingness“ of AI. In: Big Data & Society 10, 2. <https://doi.org/10.1177/20539517231206794>.

Bildungsdatenwissenschaft: ein Paradigmenwechsel für die Methodologie der Erziehungswissenschaft?

Dirk Ifenthaler

Abstract

Educational Data Science: A Paradigm Shift for the Methodology of Educational Science?

This article analyzes educational research approaches in the context of educational data science. Based on traditional research paradigms, it examines the extent to which educational data science implies a potential paradigm shift in educational science. The increasing digitalization and the resulting availability of large amounts of data open up new possibilities for gaining insights into educational processes. Educational data science is defined as the application of methods from computer science, statistics, and related disciplines to pedagogical phenomena. Central constructs such as big data, machine learning, data mining and data analytics are explained, with their interdisciplinary basis emphasized. The article also highlights the diversification of educational data science into research strands such as educational data mining and learning analytics. Despite the potential offered by the analysis of large data sets in the context of education, an analysis of educational science publications shows a low presence of data science methods. The article therefore argues for a stronger integration of educational data science into educational research by expanding curricula, continuing education programs, and promoting interdisciplinary cooperation in order to enhance the methodological diversity of educational science while addressing methodological and ethical challenges.

Einführung

Die erziehungswissenschaftliche Forschung konstituiert sich durch eine bemerkenswerte Diversität an Themenfeldern, die von aktuellen Fragen der Bildung bis hin zu philosophischen Reflexionen über Erziehung reichen (Tippelt/Schmidt-Hertha 2020). Damit verbunden ist eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis, die jedoch auch Spannungsfelder birgt. Einerseits besteht die Gefahr einer zu starken Praxisorientierung, die zu einer Vernachlässigung grundlagentheoretischer Fragestellungen führen könnte (Schmidt-Hertha/Tippelt 2024). Andererseits kann eine zu große Distanz zur Praxis dazu führen, dass Forschungsergebnisse wenig Relevanz für die konkreten Herausforderungen im Bildungsbereich haben (Holzer et al. 2024). Aus dieser Tradition zeich-

net sich die Erziehungswissenschaft als Disziplin durch eine Vielfalt an Forschungsansätzen aus, die sich an unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und methodologischen Paradigmen orientieren.

Durch die zunehmende Digitalisierung in allen Bereichen der Gesellschaft haben sich nicht nur die Themenfelder für die Erziehungswissenschaft erweitert, sondern es hat sich auch das Spektrum der Forschungsmethodologien verändert und damit alternative Zugänge ermöglicht. Eine dieser erweiterten methodologischen Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird als Bildungsdatenwissenschaft (Educational Data Science) rezipiert (Peña-Ayala 2023).

Dieser Beitrag widmet sich der Analyse erziehungswissenschaftlicher Forschungszugänge im Kontext der Bildungsdatenwissenschaft. Ausgehend von einem kritischen Exkurs hinsichtlich des Wandels der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wird die Frage erörtert, inwiefern die Bildungsdatenwissenschaft einen potenziellen Paradigmenwechsel innerhalb der Disziplin impliziert. Dabei werden sowohl die Chancen, die sich durch die Nutzung großer Datenmengen und algorithmischer Analysemethoden für die Generierung neuer Erkenntnisse über Bildungsprozesse ergeben, als auch die damit verbundenen Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf methodologische Fragen sowie ethische Implikationen beleuchtet.

Wandel der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Aus einer kritischen Analyse der erziehungswissenschaftlichen Forschung der letzten Dekaden ist schnell zu erkennen, dass die Disziplin ihre Rolle im traditionellen akademischen Feld stetig neu definiert und sich neuen Herausforderungen stellt, um ihren Stellenwert in der Wissenschaftslandschaft zu erhalten (Tenorth 2024). Vor diesem Hintergrund hat die erziehungswissenschaftliche Forschung in jüngster Zeit eine deutliche Hinwendung zur empirischen Bildungsforschung erfahren (Westphal/Zawacki-Richter 2017), was sich in einer erheblichen Zunahme von Ressourcen und Forschungstätigkeiten in diesem Bereich widerspiegelt (Köller 2014).

Trotz dieses Wandels stellt nach wie vor die Frage nach der Datengrundlage eine zentrale Herausforderung dar. Die zuverlässige Erhebung und Analyse von längsschnittlichen Daten über Generationen hinweg wirft in Bezug auf die Kontinuität der Datenerhebung und die Vergleichbarkeit von Daten über verschiedene Zeiträume methodologische Probleme auf (Oelkers 2014). Aber auch insbesondere im Hinblick auf limitierte und kontextspezifische Stichproben sowie Forschungszugängen werden diese Schwierigkeiten evident. So ist es aufgrund von begrenzten Ressourcen oder spezifischen Forschungsfragen nicht immer möglich, robuste Stichproben zu generieren, was nicht nur die externe Validität der Forschungsbefunde einschränkt.

Die Bildungsdatenwissenschaft bietet hier einen potenziellen Ausweg, indem sie durch die Analyse großer, digital verfügbarer Datensätze neue Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung eröffnet und traditionelle Stichprobenlogiken herausfordert. Folglich entstehen Gelegenheiten für die erziehungswissenschaftliche Forschung, Bildungsphänomene aus einer differenzierteren Breite und Tiefe zu untersuchen und so zu einem umfassenderen Verständnis von Bildungsprozessen beizutragen. Jedoch zeigt eine Suche nach gängigen Schlüsselwörtern im Zusammenhang mit Bildungsdatenwissenschaft in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft eine relativ geringe Anzahl an Treffern.¹ Die relativ geringe absolute Anzahl von Beiträgen mit diesen Schlüsselwörtern spiegelt wider, dass Ansätze in Verbindung mit Bildungsdatenwissenschaft noch eine geringe Wirkkraft innerhalb der Erziehungswissenschaft bilden. Anders: Das Verhältnis von Bildungsdatenwissenschaft zur Erziehungswissenschaft ist aktuell komplex und vielschichtig. Es lässt sich nicht als einfache Ablösung oder Konkurrenz darstellen, sondern eher als eine sich entwickelnde Ergänzung und Erweiterung des Forschungsbereichs. Diese Beobachtung unterstreicht die Notwendigkeit, die Integration der Bildungsdatenwissenschaft in die Erziehungswissenschaft weiter voranzutreiben und somit den Wandel in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weiter zu gestalten.

Bildungsdatenwissenschaft

Im engeren Sinne kann Bildungsdatenwissenschaft als die Anwendung von Werkzeugen und Perspektiven aus der Statistik und Informatik auf pädagogische Phänomene und Probleme verstanden werden. McFarland et al. (2021) legen für Educational Data Science eine noch umfassendere Definition vor, wobei Bildungsdatenwissenschaft als Oberbegriff für eine Reihe oft unkonventioneller quantitativer Methoden (wie Maschinelles Lernen, Netzwerkanalysen und Verarbeitung natürlicher Sprache) dient, die auf den Bildungskontext angewendet werden und oft umfassende Daten verwenden. Folglich umfasst die Bildungsdatenwissenschaft die Entwicklung, Erforschung und Anwendung computergestützter Methoden zur Erkennung von Mustern in großen Sammlungen von Bildungsdaten, die ansonsten aufgrund des enormen dynamischen Datenvolumens, in dem sie existieren, schwer oder unmöglich mit herkömmlichen statistischen Verfahren zu analysieren wären. Im Folgenden werden die interdisziplinäre Ausgangsbasis der Bildungsdatenwissenschaft beleuchtet sowie erweiterte Begrifflichkeiten aus Sicht einer Diversifizierung des Forschungsbereichs ausgeführt.

1 Anzahl der Treffer in Klammern: Machine Learning (8), Learning Analytics (5), Educational Data Mining 2, Natural Language Processing (3), Bayesian Network (1), Decision Tree (0), Support Vector Machine (0).

Interdisziplinäre Ausgangsbasis

Die Wurzeln der Bildungsdatenwissenschaft lassen sich auf ein interdisziplinäres Zusammenspiel zentraler Konstrukte aus Informatik, Mathematik, Informations- und Entscheidungswissenschaft, Statistik sowie Erziehungswissenschaft zurückführen (Piety et al. 2014): Big Data (große Datenmengen; Massendaten), Machine Learning (Maschinelles Lernen), Data Mining (Datenschürfen; Datenbankauswertung) und Data Analytics (Datenanalytik).

Big Data stehen in enger Verbindung mit wachsenden (digitalen) Datenmengen, wobei die „Datafizierung“, d. h. die Umwandlung analoger Phänomene in digitale, maschinenlesbare Formate, mit dem Ende des 20. Jahrhunderts maßgeblich zu dieser Entwicklung beitrug. Neben dem rapiden Wachstum der Datenmengen und der notwendigen Weiterentwicklung von Speicherkapazitäten entstehen durch die Multimodalität von Daten neue Herausforderungen für deren Verarbeitung und Analysen (Poitras et al. 2023). Big Data werden vor diesem Hintergrund mit sieben „V“ charakterisiert (Saggi/Jain 2018): Volume, Velocity, Variety, Valence, Veracity, Variability, Value.

Machine Learning bedeutet, Computer so zu programmieren, dass diese automatisch aus Erfahrungen lernen und sich verbessern (Samuel 1959). In der Anwendung bedeutet dies, dass Maschinelles Lernen aus spezifischen Trainingsdaten analytische Modelle erstellt, welche zur automatisieren Lösung von Forschungsproblemen herangezogen werden. Die analytischen Modelle werden wiederum in algorithmische Kategorien unterschieden (Sarker 2021): Supervised (eine Funktion, die durch Menschen beschriftete Datensätze zuordnet), Unsupervised (analysiert nicht beschriftete Datensätze ohne menschliche Hilfe), Semi-Supervised (Grundlage sind eine Kombination aus beschrifteten und nicht-beschrifteten Datensätzen), und Reinforcement Learning (automatische kontextbezogene Bewertung, um die algorithmische Effizienz zu verbessern).

Data Mining ist der Prozess der Entdeckung entscheidender Muster, Modelle und anderer Arten von Phänomenen in großen Datensätzen (Phung et al. 2020), wobei der Begriff ursprünglich in den 1990er Jahren in der Datenbank-Community entstand (Piatetsky-Shapiro 2012). Folglich wurden die anfänglichen Datenbankpraktiken durch mathematische Modelle und statistische Analysen ergänzt, welche als Data Analytics bekannt sind.

Data Analytics umfasst ein umfassendes Repertoire von statistischen Modellen und Algorithmen (Runkler 2025). In dessen Vordergrund stehen vier methodische Ansätze, von der beschreibenden Analyse (Descriptive Analytics) über die explorative Datenentdeckung (Discovery Analytics) bis hin zur Vorhersage (Predictive Analytics) und empfehlungsorientierten Analyse (Prescriptive Analytics) (Demirbaga et al. 2024).

Die Zusammenschau der zentralen Konstrukte der Bildungsdatenwissenschaft deuten auf ein erweitertes Anforderungsprofil von Forschenden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hin (Gibson/Ifenthaler 2017). Folglich müssen Forschende der Erziehungswissenschaft ein breites Spektrum an

Kompetenzen mitbringen, das sowohl fachliche Expertise in Erziehungswissenschaft als auch methodische Kenntnisse in Datenanalyse, Statistik und Informatik umfasst. Darüber hinaus ist ein ausgeprägtes Bewusstsein für ethische Fragen (Ifenthaler 2023) und die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit unerlässlich (Blackmon/Moore 2020), um die Potenziale der Bildungsdatenwissenschaft voll auszuschöpfen.

Diversifizierung

Die Weiterentwicklung der interdisziplinären Konstrukte der Bildungsdatenwissenschaft hat zu einer Diversifizierung und begrifflichen Vielfalt beigetragen, wobei sogenannte Grenzobjekte zur Unterstützung der Kommunikation zwischen den verschiedenen beteiligten Interessengruppen entstanden sind. Im Vordergrund dieser Grenzobjekte sind die Forschungsströme um Educational Data Mining (Bildungsdatenbankauswertung) und Learning Analytics (Lernanalytik) zu nennen.

Educational Data Mining hat das Ziel, mit speziellen Analysemethoden relevante Muster, Typen und Profile zu bilden und so die Datenmenge (z. B. Logfiles aus Lernplattformen) zu interpretieren und Handlungsempfehlungen abzuleiten (Romero et al. 2011). Bemerkenswert ist der Wandel innerhalb der Forschungsbeiträge um Educational Data Mining von anfänglichen Datenextraktionsmethoden hin zur Untersuchung und Entwicklung von potenziellen Vorhersagemodellen im Bildungskontext (Baker/Siemens 2015).

Learning Analytics verwenden statische Daten von Lernenden und dynamische, in Lernumgebungen gesammelte Daten über Aktivitäten (und den Kontext) der Lernenden, um diese in nahezu Echtzeit zu analysieren und zu visualisieren, mit dem Ziel der Modellierung, Unterstützung und Optimierung von Lern-Lehrprozessen, Lernumgebungen und pädagogischen Entscheidungen (Ifenthaler 2015).

Zu den zentralen datenanalytischen Strategien im Kontext von Learning Analytics gehören die oben genannten Standards der Data Analytics sowie Variationen der Regressionsanalyse wie lineare Regressionsmodelle, logistische Regressionsmodelle und hierarchische lineare Modelle (da Silva et al. 2013). Zu den weiteren stochastischen Ansätzen gehören Bayessche Netze und neuronale Netze, die Anpassungen der angewandten Algorithmen auf der Grundlage früherer Ergebnisse ermöglichen (Bartholomew 1967). Aktuelle Forschungsfragen der Bildungsdatenwissenschaft beschäftigen sich jedoch mit komplexem Parameterbeziehungen in großen Datenbasen, wobei die oben genannten analytischen Strategien offensichtliche Einschränkungen aufweisen. Neben Random Forest (Breiman 2001) und Decision Tree (Quinlan 1986) sind Support Vector Machines (SVM) eine vielversprechende alternative Datenanalyse im Kontext von Learning Analytics (Ifenthaler 2022; Ifenthaler/Widanapathirana 2014). SVM ist eine binäre Klassifizierungstechnik, die auf überwachtem Maschinellen Lernen im weit gefassten Bereich der Künstlichen Intelligenz basiert (Dru-

cker et al. 1997). Zu den Hauptanwendungen gehören Mustererkennung, Klassifizierung und Regressionsmodellierung (Steinwart/Christmann 2008).

Ifenthaler und Greiff (2022) heben die fortschreitende Diversifizierung der Bildungsdatenwissenschaft hervor, wonach sich neben den beiden oben genannten Strömungen – Educational Data Mining und Learning Analytics – weitere bedeutende Forschungsfelder etabliert haben: Social Learning Analytics (Buckingham Shum/Ferguson 2012), Curriculum Analytics (Dawson/Hubball 2014), Teaching Analytics (Sergis/Sampson 2017), School Analytics (Sergis/Sampson 2016) sowie Assessment Analytics (Sahin/Ifenthaler 2024).

Die Diversifizierung der Bildungsdatenwissenschaft markiert eine erweiterte Verflechtung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen der traditionell interdisziplinären erziehungswissenschaftlichen Forschung. Die Analyse umfassender Datenbasen mit erweiterten Methoden der Datenwissenschaft ermöglicht neue Einblicke in Lernprozesse, Unterrichtsgestaltung, institutionelle Rahmenbedingungen und soziale Interaktionen. Dadurch können sowohl die erziehungswissenschaftliche Forschung als auch die Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen, die Gestaltung von Lernumgebungen und die Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen erweitert werden.

Fazit und Ausblick

Angesichts der zunehmenden Verfügbarkeit von Daten aus riesigen miteinander verbundenen und lose gekoppelten Bildungssystemen entwickelt sich die Herausforderung des Datenmanagements, der Datenanalyse, -visualisierung und -interpretation, die für grundlagenorientierte Forschungserkenntnisse und praktische Implikationen von entscheidender Bedeutung sein können.

Die Auseinandersetzung in diesem Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit, die Integration der Bildungsdatenwissenschaft in die erziehungswissenschaftliche Forschung aktiv voranzutreiben. Konkret könnte dies bedeuten, dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge um Curricula im Bereich Data Science, Statistik und informatischer Methoden erweitert werden. Dies würde zukünftige Forschendengenerationen mit den notwendigen Kompetenzen (Bildungsdatenkompetenzen, Educational Data Literacy) ausstatten, um die Potenziale großer Datensätze adäquat zu nutzen (Gibson/Ifenthaler 2017; Papamitsiou et al. 2021; Sampson et al. 2022). Darüber hinaus sind Fort- und Weiterbildungsangebote für Forschende unerlässlich, um den Wissenstransfer und die Anwendung dieser Methoden in der aktuellen Forschungspraxis zu fördern. Parallel dazu könnten erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaften und Herausgebende von Fachzeitschriften die kritische Auseinandersetzung mit Ansätzen der Bildungsdatenwissenschaft aktiv unterstützen. Dies könnte durch die Etablierung von thematischen Schwerpunkten, die Organisation von Tagungen und Workshops geschehen, die datenwissenschaftliche Ansätze in

der Erziehungswissenschaft thematisieren. Eine offene und kritische Auseinandersetzung mit den methodologischen und ethischen Herausforderungen, die mit der Nutzung großer Datenmengen einhergehen, ist dabei von zentraler Bedeutung (Bond et al. 2024; Tzimas/Demetriadis 2021). Dadurch kann die Erziehungswissenschaft mittels gezielter Förderung der Kompetenzentwicklung und dem Aufbau von interdisziplinären Forschungs- und Praxis Kooperationen die Chancen der Bildungsdatenwissenschaft voll ausschöpfen und gleichzeitig ihre methodologische Vielfalt bewahren sowie den gesellschaftlichen Diskurs um Bildung stärken und weiter voranbringen.

Dirk Ifenthaler, Univ.-Prof. Dr Dr. h. c., ist Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik – Technologiebasiertes Instruktionsdesign an der Universität Mannheim und UNESCO Co-Chair on Data Science in Higher Education Learning and Teaching an der Curtin University, Perth, Australien.

Literatur

- Baker, Ryab/Siemens, George (2015): Educational Data Mining and Learning Analytics. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Zweite Auflage. Cambridge: University Press, S. 253-272. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.016>.
- Bartholomew, David J. (1967): Stochastic Models for Social Processes. London, New York, Sydney: John Wiley & Sons.
- Blackmon, Stephanie J./Moore, Robert L. (2020): A Framework to Support Interdisciplinary Engagement with Learning Analytics. In: Ifenthaler, Dirk/Gibson, David (Hrsg.): Adoption of Data Analytics in Higher Education Learning and Teaching. Cham: Springer International Publishing, S. 39-52.
- Bond, Melissa/Khosravi, Hassan/De Laat, Maarten/Bergdahl, Nina/Negrea, Violeta/Oxley, Emily/Pham, Phuong/Chong, Sin Wang/Siemens, George (2024): A Meta Systematic Review of Artificial Intelligence in Higher Education: A Call for Increased Ethics, Collaboration, and Rigour. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education 21, 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>.
- Breiman, Leo (2001): Random Forests. In: Machine Learning 45, 1, S. 5-32. <https://doi.org/10.1023/A:1010933404324>.
- Buckingham Shum, Simon/Ferguson, Rebecca (2012): Social Learning Analytics. In: Educational Technology & Society 15, 3, S. 3-26.
- da Silva, João Lita/Caeiro, Frederico/Natário, Isabel/Braumann, Carlos A./Esquível, Manuel L./Mexia, João Tiago (2013): Advances in Regression, Survival Analysis, Extreme Values, Markov Processes and Other Statistical Applications. Heidelberg: Springer.

- Dawson, Shane/Hubball, Harry (2014): Curriculum Analytics: Application of Social Network Analysis for Improving Strategic Curriculum Decision-Making in a Research-Intensive University. In: *Teaching & Learning Inquiry* 2, 2, S. 59-74. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.2.2.59>.
- Demirbaga, Ümit/Singh Aujla, Gagangeet/Jindal, Anish/Kalyon, Oğuzhan (2024): *Big Data Analytics*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55639-5>.
- Drucker, Harris/Burges, Christopher J. C./Kaufman, Linda/Smola, Alex J./Vapnik, Vladimir (1997): Support Vector Regression Machines. In: Mozer, Michael C./Jordan, Michael I./Petsche, Thomas (Hrsg.): *Advances in neural information processing systems* 9. Cambridge: MIT Press, S. 155-161.
- Gibson, David C/Ifenthaler, Dirk (2017): Preparing the Next Generation of Education Researchers for Big Data in Higher Education. In: Daniel, Ben Kei (Hrsg.): *Big Data and Learning Analytics in Higher Education. Current Theory and Practice*. Cham: Springer, S. 29-42. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06520-5_4.
- Holzer, Julia/Grützmacher, Luisa/Ludwig, Sina/Bacher, Johann/Dumont, Hanna/Kampa, Nele/Krainer, Konrad/Lüftenegger, Marko/Maaz, Kai/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred/Spiel, Christiane/Schober, Barbara (2024): Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01273-0>.
- Ifenthaler, Dirk (2015): Learning Analytics. In: Spector, J. Michael (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology*. Los Angeles: Sage, S. 448-451. <https://doi.org/10.4135/9781483346397.n187>.
- Ifenthaler, Dirk (2022): Data Mining and Analytics in the Context of Workplace Learning: Benefits and Affordances. In: Goller, Micheal/Kyndt, Eva/Paloniemi, Susanna/Damsa, Crina (Hrsg.): *Methods for Researching Professional Learning and Development. Challenges, Applications, and Empirical Illustrations*. Cham: Springer, S. 313-327. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_14.
- Ifenthaler, Dirk (2023): Ethische Perspektiven auf künstliche Intelligenz im Kontext der Hochschule. In: Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. Bielefeld: transcript, S. 71-86. <https://doi.org/10.14361/9783839457696>.
- Ifenthaler, Dirk/Greiff, Samuel (2022): Learning Analytics: Analyse von Bildungsdaten in der Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51, 2, S. 13-17. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/17813> [Zugriff: 21. Februar 2025].

- Ifenthaler, Dirk/Widanapathirana, Chathuranga (2014): Development and Validation of a Learning Analytics Framework: Two Case Studies Using Support Vector Machines. In: *Technology, Knowledge and Learning* 19, 1-2, S. 221-240. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9226-4>.
- Köller, Olaf (2014): Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (= *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Band 60*). Weinheim: Beltz Juventa, S. 102-122. <https://doi.org/10.25656/01:9083>.
- McFarland, Daniel A./Khanna, Saurabh/Domingue, Benjamin W./Pardos, Zachary A. (2021): Education Data Science: Past, Present, Future. In: *AERA Open* 7, 1, S. 1-12. <https://doi.org/10.1177/23328584211052055>.
- Oelkers, Jürgen (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (= *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Band 60*). Weinheim: Beltz Juventa, S. 85-101. <https://doi.org/10.25656/01:9088>.
- Papamitsiou, Zacharoula/Filippakis, Michail E./Poulou, Marilena/Sampson, Demetrios/Ifenthaler, Dirk/Giannakos, Michail (2021): Towards an Educational Data Literacy Framework: Enhancing the Profiles of Instructional Designers and E-tutors of Online and Blended Courses with New Competences. In: *Smart Learning Environments* 8, 18. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00163-w>.
- Peña-Ayala, Aeljandro (Hrsg.) (2023): *Educational Data Science: Essentials, Approaches, and Tendencies*. Singapur: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-0026-8>.
- Phung, Dinh/Webb, Geoffrey I./Sammut, Claude (Hrsg.) (2020): *Encyclopedia of Machine Learning and Data Science*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7502-7>.
- Piatetsky-Shapiro, Gregory (2012): The Journey of Knowledge Discovery. In: Gaber, Mohammed Medhat (Hrsg.): *Journeys to Data Mining*. Heidelberg: Springer, S. 173-196. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28047-4_13.
- Piety, Philip J./Hickey, Daniel T./Bishop, M. J. (2014): Educational Data Sciences – Framing Emergent Practices for Analytics of Learning, Organizations, and Systems. In: *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge*. New York: Association for Computing Machinery, S. 193-202. <https://doi.org/10.1145/2567574.2567582>.
- Poitras, Eric/Dempsey, David/Crane, Brent Glan Charles/Simpson, Shelly/Siegel, Angela A. (2023): The Applications of Learning Analytics to Enhance Learning and Engagement in Introductory Programming Instruction. In: Durak, Gürhan/Cankaya, Serkan (Hrsg.): *Perspectives on Learning Analytics for Maximizing Student Outcomes*. Hershey, PA: IGI Global, S. 89-108. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9527-8.ch005>.

- Quinlan, J. R. (1986): Induction of Decision Trees. In: Machine Learning 1, 1, S. 81-106. <https://doi.org/10.1023/A:1022643204877>.
- Romero, Christobal/Ventura, Sebastian/Pechenizkiy, Mykola/Baker, Ryan S. (Hrsg.) (2011): Handbook of Educational Data Mining. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Runkler, Thomas A. (2025): Data analytics. Models and Algorithms for Intelligent Data Analysis – A Comprehensive Introduction. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45951-2>.
- Saggi, Mandeep Kaur/Jain, Sushma (2018): A Survey Towards an Integration of Big Data Analytics to Big Insights for Value-Creation. In: Information Processing & Management 54, 5, S. 758-790. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2018.01.010>.
- Sahin, Muhittin/Ifenthaler, Dirk (Hrsg.) (2024): Assessment Analytics in Education. Designs, Methods and Solutions. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56365-2>.
- Sampson, Demetrios/Papamitsiou, Zacharoula/Ifenthaler, Dirk/Giannakos, Michail/Mougiakou, Sofia/Vinatsella, Dimitra (2022): Educational Data Literacy. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11705-3>.
- Samuel, A. L. (1959): Some Studies in Machine Learning Using the Game of Checkers. In: IBM Journal of Research and Development 3, 3, S. 210-229. <https://doi.org/10.1147/rd.33.0210>.
- Sarker, Iqbal H. (2021): Machine Learning: Algorithms, Real-World Applications and Research Directions. In: SN Computer Science 2, 160. <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00592-x>.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2024): Zur Situation erziehungswissenschaftlicher Forschung an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27, S. 1237-1257. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01265-0>.
- Sergis, Stylianos/Sampson, Demetrios G. (2016): School Analytics: A Framework for Supporting School Complexity Leadership. In: Spector, J. Michael/Ifenthaler, Dirk/Sampson, Demetrios G./Isaias, Pedro (Hrsg.): Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age. Cham: Springer, S. 79-122. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_6.
- Sergis, Stylianos/Sampson, Demetrios G. (2017): Teaching and Learning Analytics to Support Teacher Inquiry: A Systematic Literature Review. In: Peña-Ayala, Aeljandro (Hrsg.): Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends. Cham: Springer, S. 25-63. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6_2.
- Steinwart, Ingo/Christmann, Andreas (2008): Support Vector Machines. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-77242-4>.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Erziehungswissenschaft seit 1990: Reduktion, Segmentierung, Identitätsprobleme – Vom Bedeutungsverlust einer Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27, S. 1191-1215. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01268-x>.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2020): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6>.
- Tzimas, Dimitrios/Demetriadis, Stavros (2021): Ethical Issues in Learning Analytics: A Review of the Field. In: Educational Technology Research and Development 69, 3, S. 1101-1133. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09977-4>.
- Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf (2017): Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, S. 641-669. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01008-5>.

Hybride Forschungswerkstätten in der Erziehungswissenschaft

Soziotechnische Interpretation mit generativen Sprachmodellen

Stefanie Hoffmann, Fabio Roman Lieder & Stefan Rundel

Abstract

Hybrid Research Workshops in Education Science Socio-Technical Interpretation with Large Language Models

Research workshops in educational science facilitate collaborative knowledge production through group-based interpretation of empirical data. With the rise of Large Language Models (LLMs), new socio-technical configurations are emerging, integrating human and non-human actors as hybrid research workshops. A key challenge in this context is the *Soziabilitätsantinomie* – the tension between enabling diverse perspectives and the tendency toward intuitive group consensus, which can obscure explicating interpretation. While LLMs influence knowledge production, their site-specific nature and potential for uncritical acceptance introduce challenges. This paper presents models illustrating hybrid research workshops and highlights the risks of LLM-generated output to be mistaken for objective truth. It calls for empirical studies to explore how generative models reshape interpretation, challenge human-centric knowledge production, and enable distributed cognition in research collaborations.

Einleitung

In der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Sozialforschung haben Forschungswerkstätten als Orte der gemeinsamen Wissensproduktion durch die Interpretation empirischen Materials eine lange Tradition. Sie ermöglichen, so die Annahme, eine intersubjektive Erkenntnisgenerierung durch die kommunikative Auseinandersetzung in der Gruppe. Mit dem Aufkommen generativer Sprachmodelle wie ChatGPT eröffnen sich neue Möglichkeiten und Herausforderungen für diese sozialen Arrangements. Die Kollaboration menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen in einer hybriden Forschungswerkstatt wirft Fragen nach den Bedingungen gemeinsamer Interpretation auf. Dabei verfolgt dieser Beitrag die These, generative Sprachmodelle als weitere Akteure¹ in Forschungswerkstätten zu betrachten, die aufgrund ihrer stochastischen Andersartigkeit zu einer multiperspektivischen Interpretation beitragen können.

1 Nicht-menschliche Dinge wie z. B. Sprachmodelle erachten wir als geschlechtsneutral.

Forschungswerkstätten als soziales Arrangement

Forschungswerkstätten können als ein „soziales Arrangement“ (Mey/Mruck 2014, S. 302) verstanden werden, in denen in einem kommunikativen Gruppenprozess Daten analysiert und gedeutet werden. Im Vordergrund stehen nicht mehr einzelne, geniale Wissenschaftler:innen, sondern die Intelligenz der Gruppe und deren multiperspektivische Interpretation (Reichert 2013, S. 14f.). Dabei lassen sich vor dem Hintergrund der Wissenssoziologie von Karl Mannheim zwei Aspekte problematisieren: Zum einen leiten zeitgeschichtliche Gegebenheiten, soziale Lagerungen oder auch kollektive Erfahrungen der Forscher:innen den Blick auf das Material, wodurch die Erkenntnis zwangsläufig aspekthaft verbleibt und die Interpretation an den eigenen Standort gebunden ist (Mannheim 2015, S. 230). Dem wird versucht, durch die Multiperspektivität der Interpretationsgruppe zu begegnen. Zum anderen etabliert sich in Forschungswerkstätten auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen ein intuitives „Verstehen“ (Mannheim 1980, S. 272). Die Explikation der Genese der Interpretation gerät in den Hintergrund und die geforderte Multiperspektivität wird nicht mehr erreicht. Das intuitive Verstehen ist jedoch gleichzeitig Voraussetzung für die Interpretation des Materials, da nicht jegliche Vorgänge zeitintensiv sprachlich-explizierend ausgehandelt werden können. Dieses Spannungsverhältnis kann als „Soziabilitätsantinomie“ (Hoffmann/Rundel 2022, S. 380) gefasst werden.

Mit dem Aufkommen von generativen Sprachmodellen ergeben sich in Bezug auf Forschungswerkstätten neue soziale Arrangements, die sich im Sinne Latours (2017, S. 94f.) aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen zusammensetzen und eine hybride Forschungswerkstatt bilden. Damit rückt die auch für bisherige Forschungswerkstätten noch kaum beachtete Frage nach den Bedingungen und Prozessen gemeinsamer Interpretation in den Fokus (Reichert 2013, S. 16). Anstatt systematischer Theorien über den Ablauf gemeinsamer Interpretation existieren nur Praktiken (Mey/Mruck 2014, S. 300) und das konkrete Lehr-Lerngeschehen bleibt unzureichend erforscht (Schippling/Álvarez 2019, S. 45). Dies wird umso brisanter, wenn generative Sprachmodelle als nicht-menschliche Akteure die Forschungswerkstatt betreten.

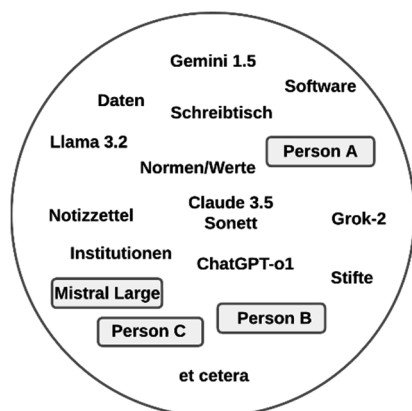
Während Forschungswerkstätten bisher als *soziale* Arrangements verstanden werden, erweitert das folgende Kapitel diese Überlegungen durch die Beteiligung generativer Sprachmodelle und den Vorschlag, hybride Forschungswerkstätten als *soziotechnische* Arrangements zu verstehen, in der menschliche und nicht-menschliche Akteur:innen gemeinsam interpretieren, was neue Bedingungen und Herausforderungen für die Wissensproduktion eröffnet.

Hybride Forschungswerkstätten als soziotechnisches Arrangement

In jüngster Zeit konnte gezeigt werden, dass generative Sprachmodelle viable Interpretationen erzeugen (Lieder/Schäffer 2024). Sie berühren damit eine zutiefst menschliche Domäne, denn sie produzieren Sprache, die von der des Menschen selten mehr zu unterscheiden ist. Gemeinsam mit Forscher:innen entsteht so eine hybride Forschungswerkstatt. Solche Bezüge zwischen Mensch und Maschine zeigen sich technikgeschichtlich wiederholt in der qualitativen Forschung. So hat beispielsweise das Aufkommen von mobilen Aufnahmegeräten ihre Erhebungs- und Auswertungsprozesse nachhaltig verändert (Schäffer 2022, S. 145ff.). Mit generativen Sprachmodellen kommt eine Technologie in den Fokus, die mittels Promptings derzeit vor allem die Auswertung empirischen Materials betrifft. Sie generieren Interpretationen, die denen der Forschenden erstaunlich ähnlichsehen, womit diese soziotechnisch arrangierte epistemische Einheit eine weitere Domäne der Wissensproduktion ermöglicht.

Die Bedingungen der Wissensproduktion in einer hybriden Forschungswerkstatt werden in den folgenden beiden Grafiken verdeutlicht. Grafik 1 zeigt die hybride Forschungswerkstatt als ein soziotechnisches Arrangement, bestehend aus Forschenden (Personen A, B und C), digitalen (wie ChatGPT) sowie analogen Technologien (wie Stifte und Notizzettel) und institutionellen Rahmenbedingungen.

Abbildung 1: Hybride Forschungswerkstatt als epistemisches Gefüge



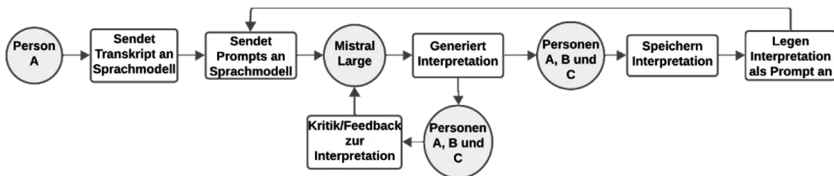
Quelle: eigene Darstellung

Gerade in der grafischen Darstellung wird deutlich, dass Forschung als ein Geflecht unterschiedlicher Akteur:innen verstanden werden kann, die gemeinsam an den Interpretationen beteiligt sind. Wurde bisher der Rolle nicht-menschlicher

Akteure in Forschungswerkstätten wenig Beachtung geschenkt, so wird mit dem Konzept der Hybridisierung, also der Genese von Interpretationen im Zusammenspiel menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen, die traditionelle Vorstellung vom Menschen als alleiniges Erkenntnissubjekt infrage gestellt.

Grafik 2 stellt exemplarisch die Genese einer Interpretation mit einem generativen Sprachmodell dar. Der Prozess beginnt damit, dass die forschende Person A ein Transkript an das Sprachmodell Mistral Large übermittelt. Anschließend erfolgt die Konstruktion eines Prompts und dessen Übermittlung, der das Sprachmodell zu einer Interpretation anleitet. Diese wird anschließend von den beteiligten Forscher:innen A, B und C in einem iterativen Prozess kritisch reflektiert und kommentiert. Abschließend wird die verhandelte Interpretation gespeichert und kann als Input für einen weiteren Prompt dienen.

Abbildung 2: Genese einer Interpretation mit einem generativen Sprachmodell



Quelle: eigene Darstellung

Hier wird – gerade auch im Gegensatz zu Grafik 1 – die Linearität der Interpretation deutlich. Dies muss keineswegs als ein direkter Weg im Sinne einer Effizienzsteigerung oder Automatisierung verstanden werden, sondern kann im Sinne des Konzepts der verteilten Interpretation (Schäffer/Lieder 2023) als die Entstehung einer wissensproduzierenden (epistemischen) Einheit gedeutet werden. Davon ausgehend stellen sich jedoch methodologische Fragen über das Mitwirken generativer Sprachmodelle in ihrer stochastischen Andersartigkeit in der gemeinsamen Wissensproduktion und danach, inwiefern sich die Praxis verändert.

Wissensproduktion unter soziotechnischen Bedingungen

Zum Abschluss möchten wir, auch in Bezug auf das Konzept der Standortgebundenheit (vgl. das erste Kapitel), einige Diskussionsanregungen formulieren. Erstens stellt sich die Frage, inwiefern generative Sprachmodelle ihre Standortgebundenheit reflektieren und explizieren können. Problematisch ist, analog zu den vorreflexiven Erfahrungen der menschlichen Akteur:innen, dass die Trainingsdaten, beziehungsweise die Daten, auf die generative Sprachmodelle zugreifen, nur schwer heranzuziehen sind und damit die Genese der Interpretation kaum nachvollzogen werden kann. Dies wird aktuell im Kontext von Reflective AI (Lewis/Sarkadi 2024) diskutiert. Zweitens entwickelt sich

durch die Möglichkeit der Feinjustierung der Prompts ein intuitives Verstehen innerhalb hybrider Forschungswerkstätten. Können erste Interpretationen generativer Sprachmodelle noch als Irritationen fungieren, verstehen sich die Akteur:innen innerhalb hybrider Forschungswerkstätten zunehmend besser und Explikationen bleiben aus (s. Konzept der Soziabilitätsantinomie). Schließlich gilt es drittens die operative Andersartigkeit (Manhart, im Druck) generativer Sprachmodelle zu betrachten. Obwohl sie mit Interpretationen etwas zutiefst Menschliches erzeugen, entsteht operativ, auf der Basis neuronaler Netze und stochastischer Vorhersagen, etwas anderes als bei menschlichen Akteur:innen. Die Gefahr ist, dass generative Sprachmodelle vor dem Hintergrund der heuristischen Annahme, dass Maschinen objektiv korrekte Aussagen treffen (Vogd/Harth 2023, S. 10), einen Halo-Effekt (Sundar/Liao 2023, S. 174) erzeugen und aufgrund der daher ausbleibenden Suchbewegungen verteilter Interpretation zu *Maschinengurus* aufsteigen. Die Folge wäre gerade eine Abkehr vom Anspruch multiperspektivischer hin zur ggf. realiter eintretenden, einzelperspektivischen Interpretation, indem die Interpretationen generativer Sprachmodelle als objektiv richtig angesehen und entsprechend unkritisch übernommen werden. Dem kann einerseits entgegengewirkt werden, indem die Standortgebundenheit generativer Sprachmodelle stets mitgedacht wird. Analog zum Umgang mit der bereits besprochenen „Soziabilitätsantinomie“ (Hoffmann/Rundel 2022, S. 380), bedarf es einer dauerhaft kritischen Haltung, aus der heraus die Genese (von der Programmierung bis zur Finanzierung) der jeweiligen generativen Sprachmodelle hinterfragt wird. Andererseits ermöglicht eine dialogische Interpretation in hybriden Settings (Krähnke/Pehl/Dersing 2025) ein bewusstes Setzen von Prompts, die Relationierung der generierten Antworten, die Reflexion ihres Wirkens am Interpretationsprozess und nicht zuletzt auch die Betrachtung der Veränderung des Lehr-Lern-Settings durch digitale Technologien (Truschkat/Volk/Domann 2020).

Letztlich kann die aufgeworfene Frage, inwiefern sich generative Sprachmodelle als soziale Akteure konstituieren (Lindemann 2002, S. 82f.) und damit die Wissensproduktion im soziotechnischen Arrangement einer hybriden Forschungswerkstatt bedingen, nur empirisch dezidiert betrachtet werden. Als Theoriefolie, die dafür ertragreich sein kann, ist in diesem Beitrag das Konzept der Standortgebundenheit vorgeschlagen worden. Ein Standort und somit eine aspekthafte Perspektive, die die Genese der Interpretation des empirischen Materials bedingt, ist nicht mehr nur menschlichen Akteur:innen zu eigen, sondern auch generativen Sprachmodellen. Konstituiert sie sich bei menschlichen Akteur:innen auf der Grundlage ihres Eingebundenseins in „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 271), wird sie bei generativen Sprachmodellen u. a. durch ihre Trainingsdaten hervorgebracht. Dabei können die Interpretationen generativer Sprachmodelle aufgrund des unterschiedlichen Standortes zu einer Explikation der Standortgebundenheit menschlicher Akteur:innen beitragen, indem sie zu Prozessen der Distanzierung, Relationie-

rung und Partikularisierung (Mannheim 2015, S. 234ff.) anregen und zu Irritationen und Reflexionen (Hoffmann/Rundel 2022) führen. Aus dieser Perspektive kann eine (auch normativ gewünschte) Multiperspektivität (Reichert 2013, S. 14f.; siehe Kapitel 1) erreicht werden – das Sprachmodell interpretiert im Sinne einer verteilten Kognition (Hutchins 1995) mit. Bedeutsam ist damit nicht mehr, ob die Interpretation generativer Sprachmodelle als eine gültige Interpretation angesehen werden kann, sondern vielmehr die für die Genese der Interpretation relevante Standortgebundenheit.

Untersuchungen, die sich im Sinne Latours (2017) mit dem soziotechnischen Arrangement von Forscher:innen gemeinsam mit generativen Sprachmodellen auseinandersetzen, stehen noch aus. Dass es jedoch empirische Betrachtungen braucht, um das Phänomen generativer Sprachmodelle und ihren Einfluss auf Forschung zu verstehen und darauf aufbauend einen adäquaten, reflektierten und kritischen Umgang damit zu finden, haben die umrissenen Problematisierungen dieses Beitrags aufgezeigt.

Stefanie Hoffmann, M. A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg.

Fabio R. Lieder, M. A., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität der Bundeswehr München.

Stefan Rundel, Dipl.-Soz., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Organisationspädagogik an der Universität der Bundeswehr München.

Literatur

- Hoffmann, Stefanie/Rundel, Stefan (2022): Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten. In: Kondratjuk, Maria/Dörner, Olaf/Tiefel, Sandra/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 369-390. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2jtxrgw.19>.
- Hutchins, Edwin (1995): Cognition in the Wild. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1881.001.0001>.
- Krähnke, Uwe/Pehl, Torsten/Dresing, Torsten (2025): Hybride Interpretation textbasierter Daten mit dialogisch integrierten LLMs: Zur Nutzung generativer KI in der qualitativen Forschung. Preprint.
- Latour, Bruno (2017): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lewis, Peter R./Sarkadi, Ștefan (2024): Reflective Artificial Intelligence. In: *Minds & Machines* 34, 14. <https://doi.org/10.1007/s11023-024-09664-2>.
- Lieder, Fabio R./Schäffer, Burkhard (2024): Reconstructive Social Research Prompting (RSRP). Distributed Interpretation between AI and Researchers in Qualitative Research. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/d6e9m>.
- Lindemann, Gesa (2002): Person, Bewußtsein, Leben und nur technische Artefakte. In: Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.): *Können Maschinen handeln?* Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 79-100.
- Manhart, Sebastian (im Druck): Simulanten wie wir. Sinntheoretische Voraussetzungen lernfähiger Intelligenz. In: Lieder, Fabio R./Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Maschinen wie wir? Wie Künstliche Intelligenz Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft herausfordert*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (2015): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann. <https://doi.org/10.5771/9783465142348>.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2014): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7>.
- Reichert, Jo (2013): *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>.
- Schäffer, Burkhard (2022): „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche: Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 145-165. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2tjdh1s.9>.
- Schäffer, Burkhard/Lieder, Fabio R. (2023): Distributed Interpretation – Teaching Reconstructive Methods in the Social Sciences Supported by Artificial Intelligence. In: *Journal of Research on Technology in Education* 55, 1, S. 111-124. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2148786>.
- Schippeling, Anne/Álvarez, María (2019): Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen: Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20, 1, S. 43-57. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.04>.
- Sundar, S. Shyam, & Liao, Mengqi (2023): Calling BS on ChatGPT: Reflections on AI as a Communication Source. In: *Journalism & Communication Monographs* 25, 2, S. 165-180. <https://doi.org/10.1177/15226379231167135>.
- Truschkat, Inga/Volk, Sabrina/Domann, Sophie (2020): Kollaborative Bildungsräume – Digitalität als strukturelles Element des Pädagogischen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15, 4, S. 171-188.

Vogd, Werner/Harth, Jonathan (2023): Das Bewusstsein der Maschinen – die Mechanik des Bewusstseins: Mit Gotthard Günther über die Zukunft menschlicher und künstlicher Intelligenz nachdenken. Baden-Baden: Velbrück. <https://doi.org/10.5771/9783748915720>.

Medienkompetenz und Medienbildung nach ChatGPT: Tragfähige Leitbilder oder notwendiger Paradigmenwechsel?¹

Mandy Schiefner-Rohs & Nina Grünberger

Abstract

Media Literacy and Media Education After ChatGPT: Sustainable Frameworks or Necessary Paradigm Shift?

Recently, not particularly in the wake of ChatGPT and the enormous expansion of AI technologies in everyday life, there has been an increasing call for AI literacy, data literacy, or both. These demands evoke earlier debates on media literacy and media education that increased alongside the development of computer technologies – discourses that have been central to media pedagogy since its inception. Media literacy and media education can be seen as guiding principles in the educational debate on (not only) digitalization. It is evident that digital technologies and their structures have an impact on education and learning, thereby shaping the field of pedagogy as a profession. This article discusses whether previous (media) educational paradigms, such as media literacy and media education, remain viable as disciplinary frameworks in the post-ChatGPT era or require (re)adjustment, as well as their implications for educational research.

KI in der Medienpädagogik

Der titelgebende Slogan „Erziehungswissenschaft *nach* ChatGPT“ legt nahe, dass es eine Zäsur gäbe; also ein eindeutiges Davor und Danach benennbar sei. ChatGPT – als Inbegriff aktueller Medien- bzw. Technologieentwicklungen – fungiert sprachlich als Signum der Unterbrechung, Beendigung und eines möglichen Neustarts von Diskursen. Dabei ist diese Zäsur aus medienpädagogischer Perspektive nicht so eindeutig gegeben. Denn technologische Entwicklungen haben schon immer eine Diskussion innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Medienpädagogik ausgelöst: Seien dies die frühen Warnungen einer kritisch geprägten Erziehungswissenschaft (Ganguin/Sander 2022) und einer daraus erwachsenen bewahrpädagogisch-orientierten Medienpädagogik (Hoffmann 2022), die vor den Massenmedien und deren Wirkung warnte und sie als Motor von Kapitalismus, Industrialisierung und Unterdrückung der Bevölkerung verstanden haben, bis hin

1 Wir danken Dan Verständig sowie den beiden Herausgebenden des Thementails dieses Hefts, Sandra Hofhues und Burkhard Schäffer, für konstruktive Hinweise zum vorliegenden Artikel.

zu emanzipatorisch geprägten medienpädagogischen Perspektiven, die eher danach frag(t)en, was „Menschen mit Medien machen“ statt umgekehrt (Schorb 2022). Gegenwärtige Begegnungen mit und Antwortversuche auf aktuelle sozio-technische Entwicklungen weisen ähnliche Eigenschaften auf, und auch die Forderungen nach dem Erwerb entsprechender Kompetenzen werden immer lauter. Damit wird allerdings die Frage aufgeworfen, ob die (Medien-)Pädagogik lediglich als „Ausbildungs- und Reparaturbetrieb“ für technologische Entwicklungen und damit verbundene ökonomisch-kapitalistische Interessen etwa von Technologieunternehmen fungiere (Niesyto 2017, S. 1) oder welche Rolle sie im aktuellen Diskurs (noch) spielt. Welche Bedeutung haben bisherige Leitbilder wie Konzepte von Medienkompetenz/en (u. a. Baacke 1996; Schorb 2011) oder Medienbildung (u. a. Fromme/Jörissen 2010; Grünberger 2017) noch, wenn doch überall gerade KI- oder AI-Kompetenz/en am besten noch als Teil von *future skills* (kritisch vgl. Kalz/Reinmann 2024) gefordert oder weitere Konzepte – wie *media/data/digital/AI literacy* (Buckingham 2020; Verständig 2021; Pangrazio/Selwyn 2019) proklamiert werden? Ist der Diskurs um AI-Kompetenz/en nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ oder sind hier unter der Perspektive technologischer Veränderungen disziplinäre Weiterentwicklungen notwendig?

Diese Fragen konturiert der Beitrag unter einer medienpädagogischen Perspektivierung (u. a. Sesink et al. 2007; de Witt et al. 2024) in drei Schritten: Zunächst wird ausgehend von aktuellen Forderungen nach AI-Kompetenz(en) der Blick auf Medienkompetenz und Medienbildung gewendet und im Anschluss unter der Perspektive aktueller gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen verdeutlicht, wie bisherige Konzepte erweitert wurden, Konkretisierung notwendig ist und Anschlussstellen für eine Expansion der Diskurse eröffnet werden. So wird gezeigt werden, dass Fragen nach einer „Erziehungswissenschaft nach ChatGPT“ breitere erziehungswissenschaftliche Diskurse jenseits von (Sub-)Disziplinen erfordern, die auf stärkere Interdisziplinarität in unterschiedlichen Konstellationen ebenso wie auf Stärkung der Internationalisierung angewiesen sind.

Implikationen aktueller Technologieentwicklungen für Medienkompetenz und Medienbildung

Die Rede von *der Künstlichen Intelligenz*, also einer Maschine, die zu Intelligenz fähig sei und damit einer grundlegenden Eigenschaft des Menschen nahekommmt, ist nicht nur „unnecessary, but misleading“ (Esposito 2022, X; vgl. auch Deutscher Ethikrat 2023), sondern beschäftigte Medienpädagog:innen schon seit den 1990er Jahren (u. a. Sesink 1993). Während jahrelang davon ausgegangen wurde, dass die Debatte um Künstliche Intelligenz überschätzt oder das Verhältnis zwischen künstlicher und menschlicher Intelligenz problematisiert wird, kommt man nicht umher, sich zu fragen, ob sich „nach ChatGPT“ nicht etwas Grundle-

gendes geändert habe, insbesondere wenn wir an Mustererkennung und -erzeugung generativer Technologie denken. (Nicht nur) die Medienpädagogik muss sich so etwa ihres disziplinären Fundaments vergewissern und fragen, ob bisherige medienpädagogische Diskurse noch an technologische Entwicklungen anschlussfähig sind, so zum Beispiel der starke Fokus auf Medienkompetenz und Medienbildung als Zielkategorie (medien-)pädagogischer Praxis. Denn es lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Medienkompetenz und Medienbildung einen zentralen Schwerpunkt der Medienpädagogik in den vergangenen Jahren darstellte, welche sämtliche technischen Medienentwicklungen der letzten Jahre unter der Perspektive einer „doppelte(n) Klammer aus Befähigt-Sein und Befähigt-Werden“ (Reissmann/Bettinger 2022, S. 5) begleitete. Ohne dabei den Diskurs in seiner Breite sowie die Diskussionen zwischen Vertreter:innen der Konzepte Medienkompetenz und Medienbildung in Gänze nachzuzeichnen (bei Bedarf siehe Moser/Grell/Niesyto 2011), wurde deutlich, dass Medienkompetenz und -bildung zwei Seiten einer Medaille sind (Hugger 2008), wobei Medienbildungsdiskurse eher „Komplexität und Flexibilität, Ambiguität und Kontingenz, Dezentrierung und Orientierung oder Alterität und Pluralisierung“ (Engel/Kerres 2023, S. 4) starkmachen. Je nach Lesart werden innerhalb beider Konzepte – im Übrigen schon vor ChatGPT – unterschiedliche Facetten betont oder negiert, sodass unzählige Kompetenzmodelle, theoretische Überlegungen und allgemein-/didaktische Konzepte hervorgebracht wurden – neuerdings auch im Hinblick auf KI respektive AI. Abseits dieser Debatte um Kompetenzmodelle, die das Subjekt und seine Befähigung entlang bestehender und je aktueller medialer und technologischer Entwicklungen ins Zentrum stellt, haben gerade die jüngsten medienpädagogischen Befassungen Perspektiven des Nachdenkens über Bezüge zwischen Medialität und Bildung eröffnet und Anschlussstellen für Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft ebenso wie Brücken zu interdisziplinärem Austausch beispielsweise in Richtung Informatik oder kulturwissenschaftlicher Disziplinen hervorgebracht.

Weiterentwicklungen und aktuelle Anschlussstellen

Wie bereits beschrieben, hat sich die Medienpädagogik wesentlich mit Medienkompetenz und Medienbildung als disziplinäre Kernkonzepte auseinandergesetzt. Im Lichte einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung sind beide als Vertiefungen tradierter Diskurse um Bildung auf der einen Seite und um Kompetenz auf der anderen Seite mit samt ihren Bruchlinien zu lesen. Zugleich stehen sie in Verbindung mit den großen Erzählungen über die Disziplin selbst, die sich von einer zunehmenden empirischen Prägung sowie von Perspektiven im Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu den sogenannten „Neuen Medien“ stark beeinflusst sieht. Entwickelte Baacke (1996) sein Konzept von Medienkompetenz beispielsweise als Zusammenführung ei-

nes (verkürzt gesprochenen) Lernens über Medien und mit Medien aus der Notwendigkeit des Umgangs einzelner mit Massenmedien, sind die Bezüge nun aber breiter: Algorithmen und Werkzeuge von AI sind nicht nur Übermittler von Informationen, sondern zeigen sich in Form von „digitale[n] Werkzeuge[n], Maschinen, Plattformen, Netzwerke[n] und Infrastrukturen als agentielle Macht“ (Engel/Kerres 2023, S. 2), die zunehmend als „Mensch-Maschine-Interaktionen die normativen Ordnungen von Zeit und Raum“ (ebd.) re-stabilisieren. Mit diesen aktuellen Entwicklungen, so pointiert Maye (2023, S. 138), greift die Diskussion um Medienkompetenz „in ihrer theoretischen Reichweite und in ihrer praktischen Problemlösungskompetenz zu kurz [...], gerade weil sie subjekt- und sprachzentriert ist, technische Medien nur als sekundäre oder tertiäre Werkzeuge zur Distribution von Kommunikation denkt und die Medienkompetenz von Institutionen, Organisationen und der Medien selbst ausblendet, gerade weil sie menschendienlich sein möchte“ (ebd.).

Werden die Beziehungen zwischen Medienstrukturen und Individuen wie im Fall mustererkennender und -erzeugender Algorithmen immer opaker und nehmen algorithmisch basierte Entscheidungsprozesse zu, hat dies auch Implikationen für ein erziehungswissenschaftlich konnotiertes Nachdenken über Subjekte, insbesondere aber über Fragen von Subjektivation bzw. Subjektivierung. Das berührt Medienkompetenz und Medienbildung *im Kern*. Beide Leitkonzepte fokussieren im klassischen Verständnis auf starke, aufgeklärte und – im Duktus aktueller Bildungs- und Wissenschaftspolitik – souveräne Subjekte, deren Biographien sich entlang gesellschaftlicher Herausforderungen zunehmend brüchig gestalten (vgl. u. a. Bettinger 2022; Leineweber 2024). Reaktionen darauf gibt es: Sie adressieren insbesondere die unterschiedliche Mensch-Medien- bzw. Mensch-Technologie-Relationen (vgl. Reissmann/Bettinger 2022) und regen zum Nachdenken über Medienkompetenz und Medienbildung an. Zum einen rücken somit Diskussionen um Hybrid-Akteure (z. B. Nohl 2011, S. 40ff.) in den erziehungswissenschaftlichen und damit auch medienpädagogischen Fokus (vgl. u. a. Reissmann/Bettinger 2022). Auch mustererkennende und -generierende Algorithmen können aufgrund ihrer Struktur und spezifischen Funktionsweise als aktiv gestaltende Elemente von Mensch und Gesellschaft betrachtet werden, die Bedingungen prägen und Praktiken soziotechnisch verändern. Zum anderen werden widerständige Praktiken als Teil der (medien-)pädagogischen Auseinandersetzung problematisiert und reflektiert (vgl. Verständig/Stricker 2023; Richter/Allert 2024), die politische Einflussnahme auf konkrete Konzepte nachgezeichnet (u. a. Altenrath et al. 2020; Schenk 2024) und/oder bezüglich einer Prekarisierung der Leitbilder Medienkompetenz und Medienbildung problematisiert (vgl. Gädecke/Hofhues 2024). Flankiert werden diese Entwicklungen von Reflexionen über subjektivierende Perspektiven zu oder die Rolle von Daten in einer erziehungswissenschaftlichen Adressierung (u. a. Dander et al. 2020; Schiefner-Rohs et al. 2023) und der damit verbundenen Frage, ob Souveränität überhaupt noch möglich

sei. Und diese Perspektiven werden mit bestehenden Diskursen zu Fragen von Ungleichheit (zu inklusiver Medienbildung jüngst z. B. Kamin et al. 2024), zu Bildungsungleichheit oder zu dekolonialisierenden Ansätzen (z. B. Grünberger 2024) in intersektionaler Perspektive verknüpft und/oder in pädagogischen Handlungsfeldern für medienpädagogische Forschung akzentuiert (in schulischen Kontexten z. B. Neto Carvalho/Schiefner-Rohs 2024).

Implikationen für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft

Grundbegriffe und theoretisches Grundwissen der Erziehungswissenschaft, wozu auch die Leitbilder von Medienkompetenz und Medienbildung gehören, befinden sich im ständigen Wandel. Die Erziehungswissenschaft sowie die Teildisziplin der Medienpädagogik sind somit auf eine fruchtbare Zusammenarbeit angewiesen, die es erlaubt, bestehende Konzepte kontinuierlich weiterzuentwickeln und damit die eigenen Orientierungen immer wieder kritisch-reflexiv zu analysieren. Daher gilt es sub-/disziplinär-umspannend darüber ins Gespräch zu kommen, wie wir innerhalb der Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik auch „nach ChatGPT“ weiterhin die Bildung pädagogischer Reflexion und Urteilskompetenz erreichen können. Blicken wir unter diesen Perspektiven auf aktuelle medienpädagogische Auseinandersetzungen um ihre Leitbegriffe „Medienkompetenz“ und „Medienbildung“, so dürfte entlang unserer Ausführungen evident sein, dass gerade die daran anknüpfenden, aktuellen (medien-)didaktischen und damit handlungspraktischen Überlegungen von einem Zusammenspiel der Zugänge gekennzeichnet sind, wobei wir kulturtheoretische, soziologische, informatische und kommunikations- sowie medienwissenschaftliche Kolleg:innen im engeren Sinne als Diskursbeteiligte sehen (vgl. z. B. Valtonen et al. 2019; de Witt/Leineweber 2020). Dass das Einbeziehen solchermaßen vielfältiger Inspirationsquellen ein kontinuierliches Nachdenken über eine Neu-Justierung von Bildungs- von Kompetenzbegriffen sowie Zielansprüchen und Normativitäten entlang gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen evoziert, dürfte deutlich geworden sein.

Mandy Schiefner-Rohs, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der RPTU Kaiserslautern-Landau.

Nina Grünberger, Prof. PhD, ist Universitätsprofessorin für Pädagogik in der Digitalität an der TU Darmstadt

Literatur

- Altenrath, Maike/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. In: Rummler, Klaus/Koppel, Ilka/Aßmann, Sandra/Bettinger, Patrick/Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt (= Jahrbuch Medienpädagogik 17). Zürich: OAPublishing Collective, S. 565-594. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17.X>.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rhein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Bettinger, Patrick (2022): Medienbildung als Transformation relationaler Gefüge. Eine postanthropozentrische Skizze und ihre Tücken. In: Zulaica y Mugica, Miguel/Zehbe, Klaus-Christian (Hrsg.): Rhetoriken des Digitalen. Adressierungen an die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-103. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29045-0_5.
- Buckingham, David (2020): Epilogue: Rethinking Digital Literacy: Media Education in the Age of Digital Capitalism. In: Digital Education Review, 37, S. 230-39. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>.
- Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (2020): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h>.
- de Witt, Claudia/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Dander, Valentin/Grünberger, Nina (2024): Mit Medienpädagogik in die Zukunft: Einleitung in den Band. In: de Witt, Claudia/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Dander, Valentin/Grünberger, Nina (Hrsg.): Mit Medienpädagogik in die Zukunft (= Jahrbuch Medienpädagogik 21). Zürich: OAPublishing Collective, S. i-xix. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.14.X>.
- de Witt, Claudia/Leineweber, Christian (2020): Zur Bedeutung des Nichtwissens und die Suche nach Problemlösungen: Bildungstheoretische Überlegungen zur Künstlichen Intelligenz. In: MedienPädagogik, 39, S. 32-47. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.03.X>.
- Deutscher Ethikrat (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme. Berlin: Deutscher Ethikrat.
- Engel, Juliane/Kerres, Michael (2023): Bildung in der Nächsten Gesellschaft – Eine postdigitale Sicht auf neue Formen der Subjektivierung. In: Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik, 23, S. 1-13. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/04>.
- Esposito, Elena (2022): Artificial Communication: How Algorithms Produce Social Intelligence. Strong Ideas Series. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14189.001.0001>.

- Fromme, Johann/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: *merz | medien + erziehung* 54, 5, S. 46-54. <https://doi.org/10.21240/merz/2010.5.19>.
- Ganguin, Sonja/Sander, Uwe (2022): Kritisch-emanzipative Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-65. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_4.
- Gädeke, E., & Hofhues, S. (2024): Medienpädagogik in einer datafizierten und plattformisierten Gesellschaft: Scheinbare Gewissheiten und notwendige Selbstverständigungen. *merz | medien + erziehung*, 68(6), 15-26. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.6.2>.
- Grünberger, Nina (2017): *Kontemporäre Bildung. Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Bildung und Medien*. Innsbruck: UnivPress.
- Grünberger, Nina (2024): Vom Kolonialismus zum Code. Dekolonial-dekonstruierende Fragen an pädagogische Verhandlungen digital-kapitalistischen Strukturen. In: Dander, Valentin/Grünberger, Nina/Niesyto, Horst/Pohlmann, Horst (Hrsg.): *Bildung und digitaler Kapitalismus*. München: Kopaed-Verlag, S. 47-61.
- Hoffmann, Bernward (2022): Bewahrpädagogische Strömung der Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-33. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_3.
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93-99. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_10.
- Kalz, Marco/Reinmann, Gabi (2024): Erneuerung der Hochschule von Außen nach Innen oder umgekehrt? Kritische Diskussion und Alternativen zur Future-Skills-Bewegung. In: *Impact free*, 57, S. 1-10.
- Kamin, Anna-Mari/Holze, Jens/Wilde, Melanie/Rummler, Klaus/Dander, Valentin/Grünberger, Nina/Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.) (2024): *Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld (= Jahrbuch Medienpädagogik 21)*. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.26.X>.
- Leineweber, Christian (2024): Eine kritische Bildungstheorie post-digitaler Subjektivität. In: *MedienPädagogik*, 61, S. 69-87. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61/2024.06.13.X>.
- Maye, Harun (2023): Ist Medienkompetenz Bullshit? In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 15, 29, S. 137-143. <https://doi.org/10.25969/mediarep/20053>.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.10.X>.

- Neto Carvalho, Isabel/Schiefner-Rohs, Mandy (2024): Digitale Artefakte als widerständige Akteure des Unterrichts. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 13, S. 109-125. <https://doi.org/10.3224/zisu.v13i1.08>.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: Medienpädagogik, 27. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Nohl, Arnd.-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pangrazio, Luci/Selwyn, Neil (2019): „Personal Data Literacies“: A Critical Literacies Approach to Enhancing Understandings of Personal Digital Data. In: New Media & Society 21, 2, S. 419-37. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>.
- Reißmann, Wolfgang/Bettinger, Patrick (2022): Digitale Souveränität und relationale Subjektivität. Neue Leitbilder für die Medienpädagogik? Editorial. In: merz | medien + erziehung 66, 6, S. 3-12. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.1>.
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2024): Für eine „technologiebewusste Medienpädagogik“ jenseits der Digitalisierung. Ein Weg in die Archive der Technizität. In: de Witt, Claudia/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Dander, Valentin/Grünberger, Nina (Hrsg.): Mit Medienpädagogik in die Zukunft (= Jahrbuch Medienpädagogik 21). Zürich: OAPublishing Collective, S. 323-350. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.13.X>.
- Schenk, Sabrina (2024): Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.12496268>.
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (2023): Datafizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839465820>.
- Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 81-94.
- Schorb, Bernd (2022): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_6.
- Sesink, Werner (1993): Menschliche und künstliche Intelligenz: Der kleine Unterschied. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (= Jahrbuch Medienpädagogik 6). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Valtonen, Teemu/Tedre, Matti/Mäkitalo, Kati/Vartiainen, Henriikka (2019): Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. In: *Journal of Media Literacy Education* 11, 2, S. 20-36. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>.
- Verständig, Dan (2021): Critical Data Studies and Data Science in Higher Education: An Interdisciplinary and Explorative Approach towards a Critical Data Literacy. In: *Seminar.Net* 17, 2. <https://doi.org/10.7577/seminar.4397>.
- Verständig, Dan/Stricker, Janne (2023): Hacking Inequality: In fünf Schritten zu etwas mehr Bildungsgerechtigkeit. In: *MedienPädagogik*, 52, S. 319-339. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.16.X>.

Subjektivität, Sozialität, Materialität und Epistemologizität bedenken, Disziplinpolitik betreiben – aus Anlass von ChatGPT & Co.

Thorsten Fuchs & Paul Petschner

Abstract

Reflecting on Subjectivity, Sociality, Materiality, and Epistemology – Shaping Disciplinary Policy Prompted by ChatGPT & Co.

This article examines disciplinary-political options that emerge from engaging with developments in generative AI, such as ChatGPT, within the field of educational science. It formulates these considerations based on thematic condensations related to subjectivity, sociality, materiality, and an extended epistemological perspective. The observation and description of technological dynamics thus extend beyond knowledge production to connect with disciplinary-political practices, such as field structuring and boundary-setting, which strategically shape and align disciplinary development. The fact that ChatGPT and similar technologies raise fundamental questions about the standards, criteria, and orientations that should guide the discipline opens up debates on normativity and urges opportunities to critically engage with and refine the self-conception of educational science.

Einleitung

Wie innerhalb des Kommunikationszusammenhangs, der eine Disziplin konstituiert, Debatten in Gang gebracht werden, welche Themen man überhaupt aufruft und welche inhaltlichen Auseinandersetzungen sich ergeben, ist nicht allein über epistemische Praktiken zu erklären (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 181; Fuchs 2022). In die Thematisierungen fließen Überlegungen ein, wie szientifische Behandlungen *vom Grundsatz her überhaupt aussehen sollen* und wie Theorieentwicklung als Profilbildung gestaltet werden kann. Entscheidungen wirken dabei nicht nur ein, sie sind zugleich ihr Ergebnis. Sie koinzidieren also mit disziplinpolitischen Erwägungen. Sie sind interessegeleitet, werfen mal deutlicher, mal unterschwelliger normative Fragen nach der Angemessenheit von pädagogischen Maßstäben, Kriterien und Aufgabenbestimmungen auf, führen sie auch einer Antwort zu und rahmen sie disziplinär, indem Folgerungen für die fachliche Weiterentwicklung benannt werden.

Damit ist in den Akzent des vorliegenden Beitrags eingeführt. Wenn – dem Schwerpunkt des Hefts folgend – erziehungswissenschaftlich bedeutsame Fragen und Einflüsse anhand des im November 2022 für die Allgemeinheit veröffentlichten Chatbots ChatGPT und anderer generativer KI zur Betrachtung kommen, werden sie versucht, disziplinpolitisch aufzunehmen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der „Tipping Point“ (Schieb/Posch 2023, S. 10) von ChatGPT und vergleichbaren Systemen inzwischen zwar als überschritten angesehen werden kann, was den Einsatz dieser und weiterer Chatbots in Bildungskontexten und der Erziehungswissenschaft auch unumkehrbar erscheinen lässt, die Diskussionen aber „[w]eit davon entfernt [sind], eine abschließende Darstellung“ (Zierer 2024, S. 8) über genaue Möglichkeiten und klare Grenzen geben zu können. Aussichtsreiche Konturen indes zeichnen sich ab entlang der thematischen Stränge *Subjektivität*, *Sozialität*, *Materialität* und dem, was „Epistemologizität“ (Malinowski 2021, S. 380) genannt werden kann. Als Verdichtungen, die einen übergreifenden „Disziplinbezug“ (Keiner 1999, S. 205) aufweisen, scheinen sie besonders geeignet, um in der Behandlung der Frage, inwiefern ChatGPT die Erziehungswissenschaft betrifft, differenzierend danach Ausschau zu halten, wie „die inhaltliche Aus- und Bearbeitung pädagogischer Themenstellungen“ (Jergus et al. 2022, S. 6) so auszurichten ist, dass sie „Disziplinentwicklung [...] in strategische Problemstellungen“ (ebd.) einkleiden können. Eine Entfaltung von Verortungen im Diskurs und Zuspitzungen wird dem im Nachstehenden jeweils vorausgehen.

Subjektivität

Die Frage nach der Subjektwerdung ist Kernbestand erziehungswissenschaftlicher Reflexion (vgl. u. a. Ricken 1999). Es überrascht daher sicherlich nicht, dass ein erster thematischer Strang solche Perspektiven bündelt, der die Folgen der Digitalität hinsichtlich der Konstitution von *Subjektivität* auslotet. Wie auch immer dabei über das Subjekt gesprochen wird, unternimmt man eine Festlegung des „Woraufhin[s]“ (Bokelmann 1965, S. 32) seiner Entwicklung, die auf „Sinn-Normen“ (ebd., S. 33) fußt.

Obwohl nun Systeme generativer KI zwar „personalized learning experiences“ (Sejnowski 2024, S. 30; auch Schieb/Posch 2023; S. 109) ermöglichen, die sich als „more effective, engaging, and fun“ (Lee/Qiufan 2024, S. 119) erweisen können, überhaupt sich für mehr Menschen ein Zugang zu Bildungsangeboten über sie bereitstellen lässt und Chatbots womöglich sogar in der Lage dazu sind, „[to] truly equalize education“ (ebd., S. 120), kann von ihrer Programmierung, „to produce statistically plausible continuations of their inputs“ (Chapman 2023, S. 195), nicht schon auf deren Eignung geschlossen werden, Sinn- und Zielfragen zur Bildung oder Erziehung des Subjekts angemessen beantworten zu können. Das liegt an ihrer generellen Struktur. Antworten ermitteln die

auf Basis von GPT-Architekturen funktionierenden Chatbots mittels der Berechnung von Korrelationen, nicht aber über Kausalitäten (vgl. Schieb/Posch 2023, S. 56f.). Sie können keine Ursachen ermitteln und haben keinen eigenen Wissens- bzw. Erfahrungsvorrat. Kurz gesagt: „they don’t know anything at all“ (Chapman 2023, S. 195), außer „what words are likely to appear in what order“ (ebd., S. 80), was nicht als Defizitunterstellung gemeint ist, sondern als eine Merkmalsbeschreibung. Dies bedeutet dann allerdings auch, dass Chatbots wie ChatGPT nicht über eben jene „Verstandeskategorie“ (Vogel 1990, S. 133) verfügen, die *denknotwendig* ist, um menschliches Handeln *kausal*, d. h. im Hinblick auf die „subjektiv bestimmenden Gründe[]“ (ebd., S. 125) (Motive) und normativen Zielsetzungen zu erklären. Insofern kann man sagen, dass sie keine Anschlüsse an Subjektivität herstellen und sie auch nicht aus den jeweiligen Biographien ihrer Nutzer*innen heraus lernen können (selbst auch dann nicht, wenn man Angaben zu einem Lebensverlauf macht, Aussagen aus biographischen Interviews einspeist usw.). Dass sie irgendwann überhaupt dem für die Erziehungswissenschaft so zentralen Gedanken der Subjektivität und der damit verbundenen „Einmaligkeit“ (Ruhloff 2007) gerecht werden, scheint also technisch-konzeptionell ausgeschlossen, zumal ihre Entwicklungsmöglichkeiten und Skalierung als begrenzt gelten (vgl. Chapman 2023, S. 193).

Das bedeutet zugleich: Viele der Dynamiken, die bei einer Delegation der Vernunft an ChatGPT & Co. befürchtet werden (vgl. Zierer 2024, S. 25ff.), dürften nicht unmittelbar naheliegend sein, wenn es um die Hervorbringung von Wissen zu Aufgaben- und Zielbestimmungen – traditionell bezeichnet als „Sollenswissen“ (Bokelmann 1965, S. 32) – sowie der Begründung und Rechtfertigung von pädagogischer Subjektivität geht. Disziplinpolitisch gilt es das sicherlich immer wieder und aufs Neue entsprechend zu betonen. Geeignet dürften hierzu etwa Praktiken der Felderung sein, die mit Initiativen und Interventionen um die Deutungsmacht in der Ordnung von Diskursen ringen, also „reflexive Disziplinpolitik“ (Kessl 2012, S. 202) als „OpPosition [sic!]“ (ebd.) betreiben und bei ersten Anzeichen einer Verschiebung oder Gefährdung von Einflussnahmen auch nicht zögern, „coordinated political action“ (Chapman 2023, S. 95) zu ergreifen, um generativer KI gezielt eine kritische „publicity“ (ebd.) entgegenzusetzen.

Sozialität

Zum disziplinären Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft gehört, den sozialen Rahmen zu reflektieren, durch die pädagogische Prozesse ermöglicht wie auch verhindert werden und die Bedingungen zu untersuchen, in bzw. unter denen sich pädagogisches Handeln formiert (vgl. Liesner/Lohmann 2010). In einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) stellen sich Veränderungen dadurch ein, dass sich „neue, nichtmenschliche epistemische Akteure [...] in So-

zialität eingeflochten haben“ (Bettinger 2019, S. 137). Die niedrigschwelligen Chatbots „get integrated into society“ (Sejnowski 2024, S. 26) und versprechen nicht zuletzt in Bildungskontexten zahlreiche „benefits“ (ebd., S. 28). Ihre Beteiligung an Sinnstiftung gewinnt eine neue Qualität, wenn sie – neben den Möglichkeiten einer schnellen Informationsselektion – in ihrem Antwortverhalten adaptiv agieren und damit in die Lage gebracht werden, an der Erzeugung pädagogischer Wirklichkeiten maßgeblich beteiligt zu sein. Dass solchen „algorithmisierten Wirklichkeitskonstruktionen erhebliche ethisch-normative Probleme innewohnen“ (Bettinger 2019, S. 134), wird dabei wie unter einem Brennglas evident, was Studien zu soziopolitischen Bias in den Ergebnissen von ChatGPT verdeutlichen (vgl. u. a. Motoki et al. 2024). Trotz implementierter Kontrollmechanismen sind „Praktiken algorithmeninduzierter Hierarchisierung und Diskriminierung auf kein codeseitiges Problem reduzierbar“ (Waldmann 2024, S. 2). Sie sind eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die sich in den Trainingsdaten und in der Struktur der Modelle widerspiegeln – damit ideologiefähig.

„Algorithmenkritik“ richtet sich dabei weder ausschließlich an ChatGPT, noch lassen sich damit alle potenziellen KI-Anwendungen gleichermaßen problematisieren. Sie bietet jedoch einen Anlass für Grenzziehungen als nicht nur erkenntnistheoretische, sondern genuin disziplinpolitische Maßnahmen (vgl. Hofbauer et al. 2023, S. 10). Dass der Output von Large Language Models (LLM) zunehmend anthropomorphe Züge annimmt, bedeutet nicht, dass *grundlegende* Dimensionen von Sozialität simuliert oder gar substituiert werden könnten (vgl. Lee/Qiufan 2024, S. 119). Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass überall dort, wo der Geltungsanspruch erhoben wird, pädagogisch zu handeln, ein personaler Bezug eigens zu gewährleisten ist, da die generative KI dies nicht kann. Und welche Disziplin, wenn nicht die Erziehungswissenschaft, sollte das in ihren Aktivitäten von Forschung und Lehre durchgehend plakativ machen – nicht zuletzt auch im Interesse der Berufsgruppen, die sie akademisch qualifiziert?

Materialität

Anregungen im Zuge eines *material turn* der Erziehungswissenschaft sensibilisierten bereits dafür, Materialität in ihrer konstitutiven Bedeutung für pädagogische Settings zu betrachten (vgl. u. a. Nohl 2011). Fortgeführt werden sie gegenwärtig anhand neomaterialistischer Einwürfe, mit denen man auf die Handlungsgegenmächtigkeit digitaler Artefakte und Infrastrukturen verweist (vgl. Leineweber/Waldmann/Wunder 2023). Diese sind in einer postdigital verfassten Kultur ubiquitär, entziehen sich einem isolierten Bereich der Medienkommunikation und prägen Ästhetiken auch jenseits bewusster Reflexion. Gleichzeitig zeigen sich auch divergierende „Modi der Gegenstandskonstruktion in Digitalisierungsdiagnosen“ (Engel/Jörissen 2019, S. 552), die sich als

wiederkehrende „Loops“ (Bock/Dander/Rau 2024) kritisch reflektieren lassen. Solche zirkulierenden Deutungsmuster – etwa die Verkürzung von Medialität auf bloße Werkzeuge – haben bereits Positionierungen nach sich gezogen, die das disziplinpolitische Interesse verdeutlichen, Aspekte von *Nachhaltigkeit* und *Normativität* auf die Agenda zu setzen (vgl. u. a. Braun et al. 2021).

Auf Basis der erziehungswissenschaftlichen Diskursgeschichte zur spezifischen Materialität bzw. „Stofflichkeit“ (Hoiß 2023) pädagogischer Settings sind auch von LLM geprägte Umgebungen hinsichtlich dieser beiden Aspekte zu reflektieren. Während die Diskussion allzu oft unter den Vorzeichen von „improve[ment]“ (Sejnowski 2024, S. 30) und „individualized learning“ (Lee/Qiufan 2024, S. 118) geführt wird, bleiben Fragen des ökologischen Fußabdrucks dieser Technologien frappierend randständig. Dabei haben LLM nicht nur eine hohe energetische Beanspruchung, weshalb man zu dem Schluss kommen kann, dass ihre Nutzung eigentlich nur schwer zu legitimieren ist (vgl. ebd., S. XI), sondern sind auch in globale Rohstoff- und Arbeitsverhältnisse eingebunden, die aus einer postkolonialen Perspektive kritisch inspiziert werden (vgl. Macgilchrist 2019). Fragen nach der *Normativität* werden unter dem Sachgesichtspunkt der Materialität dort virulent, wo sich darauf hinweisen lässt, auf welche geteilten Überzeugungen sich die innerdisziplinären Perspektiven „anhaltend berufen [können], ohne sie mit der neuesten Version von ChatGPT erneut hinterfragen zu müssen?“ (Bock/Dander/Rau 2024, S. 280) Diese Selbstvergewisserung von Überzeugungen verspricht für die Erziehungswissenschaft strategische Orientierung. Indem sie Verbindlichkeit nicht als starre Normierung, sondern als Voraussetzung für die prinzipielle Möglichkeit ihrer Theorien und Konzepte begreift (vgl. Ruhloff 2013), rückt neben der Frage, wie KI-Systeme in pädagogische Kontexte integriert werden (können), auch die Reflexion darüber in den Vordergrund, ob bzw. unter welchen Bedingungen ihr Einsatz einem „Primat des Pädagogischen“ (Macgilchrist 2019, S. 19) folgt.

Epistemologizität

Schließlich behandelt die Dimension der „Epistemologizität“ den Wandel von pädagogischem Wissen und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis durch digitale Technologien und fokussiert auf die Rechtfertigung dessen, was als erziehungswissenschaftlich gültig oder korrekt anerkannt wird. In Chatbots epistemische Akteure zu sehen, die über spezifische Verfahren verfügen, um die Welt probabilistisch zu „erkennen“ und zu „interpretieren“, hat sich zunehmend etabliert. Wie gesichert das Wissen von ChatGPT und Co. ist, ergibt sich dabei im Zusammenhang: Mal zutreffend in der einen Abfrage, mal falsch und überdies resistent gegenüber Korrekturen – trotz wiederholten Feedbacks – bei der nächsten, wie u. a. der viral gegangene Prompt zur Häufigkeit des Buch-

stabens „R“ im Wort *Strawberry* deutlich macht.¹ Behandelt wird das unter dem Ausdruck *Halluzinationen* (vgl. Lee/Qiufan 2024, S. X; Chapman 2023, S. 194). Sie kommen zustande, weil bei den aktuellen, weitverbreiteten Textgeneratoren wie ChatGPT keine Verbindung aus grammatischem Modell mit Wissensrepräsentation und logischem System besteht. Deshalb gibt es jene selbstbewussten Erklärungen glaubwürdig klingender „falsehoods“ (Chapman 2023, S. 196). Der Eindruck einer „sprechenden“ Instanz, die Sinnzusammenhänge logisch konstruiert, ist demnach ein Trugschluss und täuscht über die Möglichkeiten und Grenzen dieser GPT-Modelle hinweg, deren Anlage man sogar als „fundamentally and unfixably flawed“ (ebd.) qualifiziert, wenn es um die Hervorbringung von verlässlichem Wissen geht. Dringend empfohlen wird, sie nur dann einzusetzen, wenn „getting wrong answers“ (ebd., S. 77) in Kauf genommen wird oder gleichgültig ist.

Erziehungswissenschaftliches Wissen stützt sich auf „prüfbare Methoden der Erkenntnisgewinnung“ (Vogel 2019, S. 47) und zeichnet sich dadurch aus, dass empirische und normative Anteile penibel voneinander abgegrenzt werden – wodurch der Einsatz von Chatbots mit GPT-Architektur als erheblich begrenzt erscheinen muss. Als „text genre imitation engines“ (Chapman 2023, S. 195) erlangen sie nicht den Status von „knowledge bases“ (ebd.). Was präsentiert wird, ist weder „nach den sie erzeugenden Theorien organisiert“ (Vogel 2019, S. 49), noch folgt es einem intersubjektiven Geltungsausweis. Erst recht fehlt den durch die Chatbots generierten Inhalten ein kreativ-abduktiver Charakter. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein berechtigtes Motiv sehen, den Einsatz generativer KI in der gegenwärtigen Verfassung für ungeeignet zur erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion zu erklären, zumindest aber von Fall zu Fall technische Möglichkeiten mit dem Ethos der Wissenschaft zu konfrontieren (dazu auch Ahlborn et al. 2025 in diesem Heft). Die methodisch geforderte Geltungsbindung, durch die sich Erziehungswissenschaft konstituiert, ruft dann Fragen zu „conventional scientific [...] norms“ (Chapman 2023, S. 83) und „[a]cademia values“ (ebd., S. 85) sowie dem Selbstverständnis der Disziplin generell auf. Das ist überhaupt nicht gleichbedeutend mit einer Verwehrhaltung, dürfte aber heißen, maschinellem Lernen mit Misstrauen zu begegnen (vgl. ebd., S. 77ff.), solange „linguistic ability“ (ebd., S. 197) nicht schon „knowledge“ (ebd.) ist. Wissenschaftlich bewährte Methoden zum Einsatz zu bringen, um nicht nur Selektionslogiken, Verzerrungen und systemische Begrenzungen analytisch freizulegen, sondern um die „AI black boxes“ (ebd., S. 84) zu verstehen, wie es das Vorhaben mechanistischer Interpretierbarkeit verfolgt, wäre somit auch angemessen innerhalb der Erziehungswissenschaft aufgehoben.

1 Dazu: <https://chatgpt.com/share/0636c7c7-3456-4622-9eae-01ff265e02d8>.

Schluss

Dort, wo den aktuellen und weiteren Entwicklungen nicht mit einer Haltung „prinzipieller Indifferenz“ (Prange 2010, S. 121) begegnet wird und man „für eine Normativitätsdistanz bzw. eine reine [...] Beobachtung [plädiert]“ (Kessl 2012, S. 202), sondern auf der Basis einer „Pflicht der Kritik“ (Prange 2010, S. 127) ihnen gegenüber Stellung genommen wird, ist es möglich, gezielt disziplinpolitisch agieren zu können. Dass solche Vorhaben immer auch scheitern können, ist dabei angelegt. Diese Gefahr zu scheuen und keine Aussagen darüber zu treffen, „was gemacht werden sollte und was zu lassen ist“ (ebd., S. 120), würde heißen, dass Gelegenheiten zur Konzipierung disziplinärer Entwicklungen ungenutzt blieben. Allein deshalb wird es in der Erziehungswissenschaft nicht nur als begrüßenswerte Option, sondern als Notwendigkeit zu verstehen sein, sich mit dem auseinanderzusetzen, was ChatGPT und die Zukunft von KI für die Ausrichtung der eigenen Fachidentität und die Positionierung im wissenschaftlichen Feld bereithalten.

Thorsten Fuchs, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz.

Paul Petschner, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz.

Literatur

- Ahlborn, Juliane/Hofhues, Sandra/Klinge, Denise/Röhl, Tobias Röhl (2025): Forschungsethik und Künstliche Intelligenz (KI): Vom handlungspraktischen Zugriff zu sich ändernden Wissenschaftspraktiken im Kontext von Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 36, 70, S. 89-94. <https://doi.org/10.3224/ezw.v36i1.11>.
- Bettinger, Patrick (2019): Normativität und Bildung im Kontext der Postdigitalität. Ein begleitender Kommentar. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, S. 134-138. <https://zkmb.de/normativitaet-und-bildung-im-kontext-der-postdigitalitaet-ein-begleitender-kommentar/> [Zugriff: 11. Dezember 2024].
- Bock, Annekatrin/Dander, Valentin/Rau, Franco (2024): Raus aus dem „Loop“! Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI. In: de Witt, Claudia/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Dander, Valentin/Grünberger, Nina (Hrsg.): Mit Medienpädagogik in die Zukunft (= Jahrbuch Medienpädagogik 21). Zürich: OAPublishing Collective, S. 269-291. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.11.X>.

- Bokelmann, Hans (1965): Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg: Werkbund Verlag.
- Braun, Tom/Büsch, Andreas/Dander, Valentin/Eder, Sabine/Förschler, Aannina/Fuchs, Max/Gapski, Harald/Geisler, Martin/Hartong, Sigrid/Hug, Theo/Kübler, Hans-Dieter/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Pohlmann, Horst/Richter, Christoph/Rummeler, Klaus/Sieben, Gerda (2021): Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Statements and Framework, S. 1-7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Chapman, David (2023): Better Without AI. New York: Cloud Pattern Press.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Allgemeine Pädagogik zwischen Wissenschaftsforschung und Disziplinpolitik. In: Keiner, Edwin/Pollak, Guido (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie – Wissenschaftspolitik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 171-186.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten: Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript, S. 549-568. <https://doi.org/10.1515/9783839441343-028>.
- Fuchs, Thorsten (2022): Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Überlegungen zu disziplinpolitischen Implikaten von Begriffsverwendungen. In: Erziehungswissenschaft 33, 65, S. 9-18. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.02>.
- Hofbauer, Susann/Schildknecht, Lukas/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (2023): Was das Innere zusammenhält. Eingrenzung – Ausgrenzung – Verhältnisbestimmung. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-13. <https://doi.org/10.35468/6042-01>.
- Hoiß, Christian (2023): Zur Stofflichkeit digitaler Medien: Diskurse, Wahrnehmungspräferenzen und mediendidaktische Anregungen im Umgang mit Stoffen und Materialien im Kontext digitaler Bildung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 52, S. 47-63. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.03.X>.
- Jergus, Kerstin/Bünger, Carsten/Fuchs, Thorsten/Althans, Birgit (2022): Editorial. In: Erziehungswissenschaft 33, 65, S. 5-8. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.01>.
- Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Kessl, Fabian (2012): Warum eigentlich „kritisch“? Eine Kontextualisierung gegenwärtiger Projekte der Kritik in der Sozialen Arbeit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelius (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 191-205. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94024-3_10.
- Lee, Kai-Fu/Quifan, Chen (2023): AI 2041. Ten Visions for Our Future. London: WH Allen.
- Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (2023): Materialität – Digitalisierung – Bildung: neomaterialistische Perspektiven. In: Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 210-256. <https://doi.org/10.35468/5979-14>.
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022846-7>.
- Macgilchrist, Felicitas (2019): Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertsysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, 27-28, S. 18-23. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs/> [Zugriff: 31. Januar 2025].
- Malinowski, Bernadette (2021): Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie. Kehlmann – Del Giudice – Serres. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110642384>.
- Motoki, Fabio/Pinho Neto, Valdemar/Rodrigues, Victor (2024): More Human Than Human: Measuring ChatGPT Political Bias. In: Public Choice 198, 1-2, S. 3-23. <https://doi.org/10.1007/s11127-023-01097-2>.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ruhloff, Jörg (2007): „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz 37, S. 5-17.
- Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In Memoriam Mariam Heitger. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-38.
- Schieb, Jörg/Posch, Peter N. (2023): Der Digitalshock. Was vom Hype bleiben wird – so verändern ChatGPT, Bard & Co. unseren Alltag. München: Redline Verlag.
- Sejnowski, Terrence J. (2024): ChatGPT and the Future of AI. The Deep Language Revolution. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

- Vogel, Peter (1990): *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik*. Frankfurt am Main, New York, Bern, Paris: Peter Lang.
- Vogel, Peter (2019): *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838552712>.
- Waldmann, Maximilian (2024): Abwerten, Aussortieren, Separieren: Algorithmische Ungleichheit als neuartiges Gegenstandsfeld soziologischer, neomaterialistischer und medienbildungstheoretischer Positionen. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 61, S. 1-23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61/2024.06.10.X>.
- Zierer, Klaus (2024): *ChatGPT als Heilsbringer? Über Möglichkeiten und Grenzen von KI im Bildungsbereich*. Münster, New York: Waxmann.

„Die digitale Welt wird besser und schlechter zugleich“ – Künstliche Intelligenz im Spektrum von Erziehungswissenschaft und Rechtswissenschaft

Christian Leineweber im Gespräch mit Hannah Ruschemeier

Abstract

‘The Digital World Is Getting Both Better and Worse’ – Artificial Intelligence at the Intersection of Educational Science and Legal Studies

Christian Leineweber in Conversation with
Hannah Ruschemeier

Christian Leineweber and Hannah Ruschemeier discuss the legal implications of AI, particularly its impact on education, law, and accountability. Ruschemeier contends that AI should not be regarded as an independent actor but rather as a sociotechnical system that requires human oversight and responsibility. Legal challenges arise from algorithmic discrimination and AI-generated misinformation, highlighting the need for stronger regulatory frameworks like the AI Act and the Digital Services Act. Additionally, predictive analytics complicate established legal principles by enabling opaque, and deterministic decisions. While AI offers benefits, Ruschemeier cautions against its potential to reinforce structural inequalities, emphasizing that progress invariably carries both positive and negative consequences.

Christian Leineweber: Liebe Hannah, vielen Dank für Deine Bereitschaft, Dich auf dieses Gespräch einzulassen. Anlass dafür ist die Beobachtung, dass Erziehungs- und Rechtswissenschaft insbesondere im Zuge von algorithmischen und künstlich intelligenten Verfahrenen in ein stärkeres Verhältnis zu rücken scheinen. Einerseits sind es datenschutzrechtliche Fragen, die beim Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lern-Szenarien eine Rolle spielen. Andererseits verändern sich Perspektiven auf Normen, Werte, individuelle und kollektive Orientierungsmuster. Digitale Medien avancieren gegenwärtig zunehmend zu epistemisch eigenständigen Akteuren (z. B. Gramelsberger 2023, S. 191 ff.), die oftmals einer technisch-rationalisierten Logik folgen, dabei aber aus normativen und ethischen Gesichtspunkten nicht immer richtig operieren und in diesem Sinne beispielsweise diskriminieren. Daran schließen meine ersten Fragen an: Welche Aspekte um Künstliche Intelligenz (KI) oder auch Algorithmen werden gerade in rechtswissenschaftlichen Diskursen verhandelt? Welche Aspekte erachtest du dabei als

besonders wichtig und was sind vielleicht die dringendsten Rechtsfragen, die derzeit zu klären sind?

Hannah Ruschemeier: Bei KI handelt es sich um ein Querschnittsthema. In der Rechtswissenschaft hingegen gibt es klassischerweise eine Trias, die zwischen öffentlichem Recht, Privatrecht und Strafrecht unterscheidet, wobei sich die Grenzen dieser Unterscheidung im Zuge der Digitalisierung auflösen, weil sich verstärkt wechselseitig beeinflussende Probleme und Fragen auftun. Ansonsten verhandelt die Rechtswissenschaft alle gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zu KI: Wer haftet in welcher Höhe für was? Wie soll KI reguliert werden? In welchen Einsatzbereichen ist KI wünschenswert? Wo müssen wir sie vielleicht verbieten? Wie kann KI als Rechtswerkzeug selbst eingesetzt werden? Wie kann KI durch private oder staatliche Akteure genutzt werden, um rechtliche Fragen zu beantworten? Hier spielen Intra-, Inter-, Außen- und Innenperspektiven eine entscheidende Rolle. Übergreifend würde ich sagen, dass es natürlich viel um Verantwortung geht. KI hat keine Rechtspersönlichkeit; vielmehr ist diese an natürliche und juristische Personen gebunden, die rechtlich verantwortlich sind oder gemacht werden können. Damit verbunden sind Anforderungen an Transparenz und Erklärbarkeit sowie Situations- und Risikoabschätzungen, verbunden mit der Frage, wer dann haftet, wenn letztendlich nicht auflösbar ist, wie fehlerhaftes Verhalten von KI entstanden ist. Ebenso liegt eine Frage darin, welche Rolle staatliche Akteure bei einer eigentlich globalen Technologie haben. Nicht zuletzt werden klassische Fragen wie Datenschutzrecht oder Urheberrechtsverletzungen adressiert. Brauchen wir neue Regeln für neue Fragen oder müssen wir die Vorgaben, die an eine analoge Welt angelehnt sind, nur besser durchsetzen? Was braucht es in diesem Zusammenhang von staatlicher Seite? Zusammengefasst verhandelt die Rechtswissenschaft gerade sehr virulent eigentlich alle Fragen, die für KI in irgendeiner Weise gesellschaftlich eine Rolle spielen.

Christian Leineweber: Du hast bereits die Frage nach Verantwortung adressiert, die sich darin zuspitzen lässt, wer für was konkret haftbar zu machen ist. Wie lässt sich die zunehmende Autonomie von KI und Algorithmen rechtswissenschaftlich einordnen bzw. bewerten?

Hannah Ruschemeier: Aus juristischer Sicht halte ich es für grundlegend falsch, KI oder algorithmenbasierten Technologien als eigenständige Akteure zu betrachten. Vielmehr handelt es sich hier um soziotechnische Entwicklungen, die eng mit menschlicher Interaktion verknüpft sind. Menschen produzieren die Daten, auf denen diese Technologien basieren, und beeinflussen sie genauso, wie die Technologien die Menschen beeinflussen. Der Begriff „Intelligenz“ in „Künstlicher Intelligenz“ ist dabei irreführend, da er problematische Implikationen hat. Stattdessen sollten wir von datenintensiven Technologien sprechen, weil ein juristischer Regulierungsansatz in der Datenverarbeitung liegt, nicht in einer abstrakten Intelligenz. Das Verständnis von KI als

Akteur verschleiert darüber hinaus die Verantwortung der Unternehmen und Institutionen, die diese Systeme entwickeln und einsetzen. Der jüngste Erfolg moderner KI ist eine Folge kapitalistischer Logiken in Kombination mit unzureichender Regulierung und strukturellen Rechtsverstößen. Firmen, die solche Systeme entwickeln, sowie staatliche Akteure, die sie nutzen, sind verantwortlich – nicht die Technologie selbst. Ein prominentes Beispiel ist der Einsatz von Palantir durch die Polizei, ermöglicht durch rechtliche Anpassungen. Auch die Nutzung von Microsoft Office 365 durch öffentliche Institutionen trotz datenschutzrechtlicher Bedenken zeigt, wie private und staatliche Akteure in grundrechtssensiblen Bereichen verflochten sind. Es ist entscheidend, den Fokus auf diese Akteure zu legen, um Verantwortungsdiffusion und Haftungsfragen klar zu adressieren.

Christian Leineweber: Mit der von Dir vorgeschlagenen soziotechnischen Perspektiveinnahme lassen sich auch Transformationsprozesse von sozialen Praktiken adressieren, die wiederum an zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen gebunden sind. So geht die Verwendung von Algorithmen mit gänzlich neuen Formen der Diskriminierung einher. Beispiele dafür sind Google-Autocomplete-Funktionen oder Fragen, wer durch Credit-Scoring-Systeme oder andere Beurteilungssysteme eigentlich bevorteilt wird (Beckers/Teubner 2024, S. 276ff.). Solche Beispiele deuten an, dass digitale Assistenten grundsätzlich Grundrechte verletzen können. Welche Probleme werden in diesem Kontext gerade rechtswissenschaftlich verhandelt? Mit welchen Herausforderungen muss gerechnet werden? Und an welchen konkreten Möglichkeiten wird vielleicht schon gearbeitet, um gesellschaftliche Risiken zu minimieren?

Hannah Ruschemeier: Diskriminierung bedeutet zunächst, dass Personen unterschiedlich behandelt werden. Nicht jede Ungleichbehandlung ist jedoch rechtlich relevant. Auf europäischer Ebene schützt die Grundrechtecharta vor Diskriminierung, ebenso wie Artikel 3 des deutschen Grundgesetzes den Gleichbehandlungsgrundsatz festlegt. Entscheidend ist, dass staatliche Akteure grundrechtsverpflichtet sind, nicht jedoch direkt private Unternehmen oder technische Systeme. Dennoch wirken Grundrechte mittelbar, etwa über das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das Diskriminierung im Privatrechtsverkehr reguliert. Eine zentrale Herausforderung ist das „Durchsetzungsdefizit“. Rechtlich relevante Diskriminierungen sind oft schwer zu erkennen. Beispiele aus Österreich und den Niederlanden zeigen, dass Algorithmen in automatisierten Entscheidungsprozessen bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen können. Problematisch ist, dass solche Diskriminierungen teils offen bekannt sind, wie im Fall Österreichs (Allhutter/Mager 2020), oder durch intransparente Systeme verborgen bleiben, etwa beim Schufa-Scoring. Hierbei fehlt oft die Möglichkeit, als Betroffene die Grundlage für Entscheidungen nachzuvollziehen. Ein weiteres Problem ist die sogenannte „opferlose Diskriminierung“: Die Personen, deren Daten für Trainingsmodelle genutzt werden, sind oft nicht identisch mit denje-

nigen, die von diskriminierenden Algorithmen betroffen sind. So entstehen Regelungslücken, da bestehende Gesetze meist auf identifizierbare Betroffene abzielen. Hinzu kommen neue Differenzierungskategorien jenseits klassischer Merkmale wie Geschlecht oder Ethnie, etwa Browsernutzung oder andere Verhaltensdaten. Diese schwer fassbaren Merkmale erschweren es, Diskriminierung rechtlich einzuordnen und zu regulieren. Im Bereich kritischer Entscheidungen wie Kreditvergabe, Bildung oder öffentlicher Leistungen müssen Algorithmen auch überprüfbar sein, um ungerechtfertigte Diskriminierung zu vermeiden. Der europäische AI-Act klassifiziert solche Anwendungen als Hochrisikosysteme, die strengen Standards genügen müssen, einschließlich technischer Dokumentationen. Auch wenn der AI-Act Schwächen hat, stellt er einen wichtigen Schritt in die richtige Richtung dar. Dennoch bleiben viele Fragen offen: Soll personalisierte Werbung oder Preisdiskriminierung im Online-Bereich als freier Markt akzeptiert werden, selbst wenn sie bestimmte Gruppen benachteiligt? Rechtliche Regelungen können nicht alle Probleme lösen, insbesondere nicht die strukturelle Diskriminierung in datenintensiven Technologien. Solche Probleme müssen im gesellschaftlichen Diskurs geklärt werden.

Christian Leineweber: Du hast bereits das globale Transformationspotenzial von KI angesprochen. Dieses steht in direkter Verbindung zu erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen. Mit der Nutzung großer Sprachmodelle steigt beispielsweise die Menge an Textmaterialien exponentiell. Es stellt sich unter anderem die Frage nach deren Richtigkeit und wie diese Richtigkeit im Einzelfall kompetent auf den Prüfstand gestellt werden kann. Welche Gefahren birgt die auch technologisch vorangetriebene Produktion von Fake News und Desinformationen aus rechtswissenschaftlicher Perspektive? Wie kann der Staat reagieren? Und was bedeutet dies für ein gesellschaftliches Vertrauen in Wahrheit und demokratische Strukturen?

Hannah Ruschemeier: Die zunehmende Verbreitung von KI-Systemen wie ChatGPT verändert das gesellschaftliche Verhältnis zu Wissen und Wahrheit grundlegend. Unternehmen produzieren wissensähnlichen Output, der von Nutzer:innen oft ungeprüft übernommen wird. Diese Verantwortung wird auf die Gesellschaft abgewälzt, ohne dass klare Regelungen existieren, wie solche Technologien eingesetzt werden sollen und welche Informationen überhaupt als Wissen anerkannt werden können. Gleichzeitig dominieren private Unternehmen die Forschung und Anwendung von KI, wodurch eine massive informationelle Machtasymmetrie entsteht. Dieses Phänomen beschreibt der Begriff „*epistemic capture*“, das Einsickern unternehmensgesteuerten Wissens in alle gesellschaftlichen Bereiche (Ruschemeier/Mühlhoff 2023). Auf rechtlicher Ebene wirft dies schwierige Fragen auf, da Phänomene wie Desinformation oder Diskursverschiebungen nicht direkt greifbar sind. Der Schutz der Meinungsfreiheit erlaubt in einer Demokratie vieles, was nicht ausdrücklich verboten ist. Problematisch wird dies, wenn Massenphänomene wie Desinfor-

mationskampagnen oder auch Hate Speech durch selbstverstärkende Netzwerkeffekte bestimmte Gruppen systematisch beeinträchtigen. Diese kollektiven Effekte lassen sich nicht mehr auf einzelne Akteur:innen oder bilaterale Rechtsverhältnisse reduzieren. Der Digital Services Act (DSA) adressiert erstmals systemische Risiken, die von großen Plattformen ausgehen können, etwa für die gesellschaftliche Debatte, genderspezifische Gewalt oder Wahlprozesse. Diese kollektiven Risiken erfordern eine neue rechtliche Herangehensweise, da der klassische Individualrechtsschutz an seine Grenzen stößt. Plattformen müssen systemische Auswirkungen erkennen und adressieren, um langfristig demokratische Strukturen und gesellschaftliches Vertrauen zu schützen. Dies ist ein wichtiger Schritt, um die kollektiven Auswirkungen datenintensiver Technologien rechtlich zu bewältigen.

Christian Leineweber: Damit verbunden ist sicherlich die Frage, wer darüber entscheidet, wie Wissen produziert wird und welches Wissen überhaupt algorithmenbasiert produziert werden soll. Welche Herausforderungen und Handlungsbedarfe ergeben sich hier für die Zukunft?

Hannah Ruschemeier: Predictive Analytics sind zentrale und zugleich problematische Anwendungsfälle datenintensiver Technologien. Trotz des aktuellen Hypes um generative KI bleibt dieser Bereich entscheidend, da seine Anwendungen gesellschaftlich tiefgreifend und oft grundrechtsrelevant sind. Basierend auf Bayesian Statistics dient Predictive Analytics im Vergleich zu frequentieller Wahrscheinlichkeit nicht im Ausgangspunkt einer empirisch überprüfbaren Wahrheitsfindung, sondern verfolgt subjektive, auch ökonomische Interessen (Joque 2022). Das zeigt sich auch daran, dass solche Technologien in bestehenden rechtlichen Strukturen wie dem Umwelt- oder Polizeirecht bereits genutzt werden, um Risiken zu minimieren. Doch während etwa eine Wettervorhersage keine Grundrechtsrelevanz besitzt, sind Vorhersagen, die Bildungs- oder Berufsentscheidungen beeinflussen, problematisch. Ein wesentlicher Unterschied zwischen menschlichen und algorithmischen Entscheidungen liegt in der Nachvollziehbarkeit und Begründbarkeit. Im Rechtssystem sind Begründung und Überprüfbarkeit von Entscheidungen zentrale Prinzipien. Beispielsweise muss ein:e Polizist:in darlegen können, warum sie auf bestimmte Indizien hin eine Kontrolle vorgenommen hat – fehlen diese, gilt die Entscheidung als rechtswidrig. Predictive Analytics hingegen entzieht sich oft dieser Begründung. Es bleibt unklar, welche Daten eingeflossen sind, ob diese repräsentativ sind oder wie maschinelle Lernprozesse die Entscheidungen verändert haben. Darüber hinaus wird das Recht auf Autonomie durch Predictive Analytics eingeschränkt. Die Technologie „friert die Zukunft ein“, wie Mireille Hildebrandt es formuliert, indem sie Menschen algorithmisch in Gruppen einteilt, ohne dass diese ihre Zugehörigkeit oder die damit verbundenen Konsequenzen beeinflussen können (Hildebrandt 2020). Das widerspricht der Grundannahme des Rechts, dass Menschen ihr Verhalten ändern können.

So erlaubt das Recht beispielsweise Vertragswiderrufe oder den strafrechtlichen Rücktritt von einer Tat. Diese Möglichkeit zur Verhaltensänderung ignorieren prädiktive Systeme häufig, indem sie Prognosen als unvermeidliche Realität behandeln. Ein weiteres Problem ist die fehlende Qualitätssicherung. Die EU-KI-Verordnung definiert erste Standards, aber es gibt nach wie vor strukturelle Defizite, insbesondere bei der Verbindung individueller Datenverarbeitung mit aggregierten Modellen. Algorithmen üben durch Vorhersagen eine Form von „Datenmacht“ aus, die Lebenswege beeinflusst. Diese Macht ist sowohl rechtlich als auch gesellschaftlich hochrelevant und muss weiter untersucht und reguliert werden.

Christian Leineweber: Du hast mit Deinen Betrachtungen ein hohes Komplexitätsniveau aufgebaut und viele Bereiche adressiert. Aus erziehungswissenschaftlicher – und vermutlich auch aus rechtswissenschaftlicher – Perspektive wird man einräumen müssen, dass fachspezifische Ansätze und Lösungen oftmals den technischen Innovationen hinterherhinken. Welche Herausforderungen siehst du zukünftig? Und welche Formen der Zusammenarbeit sind nötig?

Hannah Ruschemeier: Das sogenannte *Legal Lag*, der zeitliche Rückstand rechtlicher Reaktionen gegenüber technischen Entwicklungen, ist kein neues Phänomen und kein reines KI-Problem. Wir sollten prüfen, ob sich bekannte Probleme nur beschleunigt haben oder anders darstellen. Demokratische Entscheidungsprozesse brauchen Zeit, und das kann auch positiv sein, um irreversible Zustände und Abhängigkeiten zu vermeiden. Wir benötigen mehr Expertise, besonders bei Aufsichtsbehörden. Reallabore, wie in der EU-KI-Verordnung vorgesehen, können regulatorisches Lernen fördern. Gleichzeitig müssen wir klare Anwendungsbereiche definieren, wo KI überall sinnvoll sein kann. Eine Einwilligung für viele digitale Anbieter ist kein tragfähiges Regulierungsinstrument. Statt blindem Innovationsdruck sollten Nutzen und Risiken kritisch abgewogen werden.

Christian Leineweber: Wir wurden darum gebeten, ein reflexives Gespräch zu führen. Dafür braucht man in der Regel vor allem negative Beispiele. Welche positiven Aspekte erscheinen Dir abschließend noch erwähnenswert?

Hannah Ruschemeier: Das ist weniger eine juristische als vielmehr eine generelle Betrachtung: Wir leben in herausfordernden, aber auch spannenden Zeiten mit enormem Potenzial. Große Fortschritte gibt es in der medizinischen und biologischen Forschung sowie in der Umwelttechnik – überall dort, wo Technik Prozesse verbessert, ohne direkt in menschliche Interaktionen einzugreifen. Auch im Alltag zeigt sich das Potenzial: Sprachübersetzungen, Unterstützung beim Schreiben formeller E-Mails oder Googles Sprachvisualisierungsprogramm für taube Menschen sind beeindruckende Anwendungen, die Probleme oft schneller und präziser lösen. Dennoch stehe ich dem Narrativ, KI demokratisiere alles, kritisch gegenüber. Viele dieser Entwicklungen basieren auf Ressourcen des globalen Südens, während die Vorteile nicht gleichmäßig verteilt

sind. Es ist wichtig, zu reflektieren, wie und wo wir datengetriebenen Technologien Entscheidungen überlassen. Besonders in grundrechtsrelevanten Bereichen ist Vorsicht geboten. KI hat zweifellos beeindruckende Anwendungen – von der Übersetzung einer Speisekarte bis zur Kommunikation auf Reisen –, doch es bleibt entscheidend, ihre Einsatzmöglichkeiten sorgfältig abzuwägen.

Christian Leineweber: Niklas Luhmann sagte einmal sinngemäß, dass die Welt im Fortschritt immer besser und schlechter zugleich wird (Luhmann 1987, S. 139).

Hannah Ruschemeier: Ja, das beschreibt es ganz treffend.

Christian Leineweber, Dr., ist Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Digitalität an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Hannah Ruschemeier, Dr., ist Juniorprofessorin für Öffentliches Recht mit Schwerpunkt Datenschutzrecht & Recht der Digitalisierung an der FernUniversität in Hagen.

Literatur

- Allhutter, Doris/Mager, Astrid (2020): Der AMS-Algorithmus. Eine Sozio-technische Analyse des Arbeitsmarktchancen-Assistenz-Systems (AM-AS). Endbericht. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften. <https://doi.org/10.1553/ITA-pb-2020-02>.
- Beckers, Anna/Teubner, Gunther (2024): Digitale Aktanten, Hybride, Schwärme. Drei Haftungsregime für künstliche Intelligenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gramelsberger, Gabriele (2023): Philosophie des Digitalen zur Einführung. Hamburg: Junius. <https://doi.org/10.1515/9783839474976-010>.
- Hildebrandt, Mireille (2020): Code Driven Law. Scaling the Past and Freezing the Future. In: Deakin, Simon/Markou, Christopher (Hrsg.): Critical Perspectives on Law and Artificial Intelligence. Oxford: Hart Publishing. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3522079>.
- Joque, Justin (2022): Revolutionary Mathematics: Artificial Intelligence, Statistics, and the Logic of Capitalism. London: Verso.
- Luhmann, Niklas (1987): Archimedes und wir – Interviews. Berlin: Merve.
- Ruschemeier, H. & Mühlhoff, R. (2023): Daten, Werte und der AI Act: Warum wir mehr Ethik für bessere KI-Regulierung brauchen. In: Verfassungsblog vom 15. Dezember 2023. <https://doi.org/10.59704/1fdcbe5787e8012c>.

Künstliche Intelligenz und Forschungsethik – eine pragmatische Sicht

Stefan Aufenanger

Abstract

Artificial Intelligence and Research Ethics – A Pragmatic Perspective

Artificial intelligence (AI) presents new opportunities for research, including the ability to process large datasets and generate hypotheses, but it also requires a critical evaluation of its reliability. Data protection laws, such as the GDPR and the EU Artificial Intelligence Act, set clear guidelines, particularly for safeguarding personal data. AI can assist in various stages of the research process, from literature review to data analysis, yet its results must be rigorously assessed. Labeling AI-generated content is essential to ensure scientific transparency and clearly distinguish original intellectual contributions. Given the rapid pace of technological advancements, research institutions should provide ongoing training to address ethical and legal challenges appropriately.

Einleitung

Die Verbreitung und Weiterentwicklung von KI-basierten Anwendungen und Systemen in der breiten Öffentlichkeit, in Bildungseinrichtungen sowie in Lehre und Forschung stellen die akademische Forschung vor neuen Herausforderungen. Für Forscher*innen gilt zu beurteilen, ob diese Anwendungen forschungsethisch unbedenklich und datenschutzkonform eingesetzt werden. Zwar helfen beispielsweise Programme der KI bei Entdeckung neuer Zusammenhänge und Forschungsfragen, bieten eine Effizienzsteigerung bei der Verarbeitung großer Datenmengen oder unterstützen bei der Erstellung und Formatierung wissenschaftlicher Texte, jedoch gilt es auch, die Risiken dabei zu bedenken. Es muss etwa die Zuverlässigkeit und Angemessenheit KI-generierter Daten kritisch betrachtet werden, es geht um die Prüfung der so gewonnenen Hypothesen sowie Ergebnisse, und es besteht das Risiko wissenschaftlicher Monokulturen. Die Verwendung von KI in Forschungsprozessen verlangt also Verantwortung sowie Berücksichtigung forschungsethischer und datenschutzrelevanter Standards. Diese betreffen etwa den Ethik-Kodex der DGfE¹ sowie auch der anderen Fachgesellschaften, die Datenschutzgrundverordnung

1 <https://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex.html>

in Deutschland bzw. der Europäischen Union (EU-SGVO) sowie den EU Artificial Intelligence Act. Worauf jedoch bei der Verwendung von KI-Anwendungen im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung unter forschungsethischen Aspekten geachtet werden sollte, wird im Folgenden diskutiert. Denn die Erziehungswissenschaft kommt nicht umhin, sich mit diesen Entwicklungen auseinanderzusetzen und zu fragen, in welchen Bereichen Künstliche Intelligenz Forschung beeinflusst. Dies muss zum Teil pragmatisch gesehen werden mit der Frage, in welchen Gebieten Anwendungen Künstlicher Intelligenz eine Erleichterung oder gar eine Bereicherung darstellen, aber wo auch Grenzen zu setzen sind. Eine Auseinandersetzung dazu muss an konkreten Beispielen erfolgen, die hier aufgezeigt werden.

Planung von Forschungsdesigns und Literaturrecherche

Bereits bei der Konzeption und Planung von Forschungsprojekten – sowohl theoretischer als auch empirischer Art – können Anwendungen aus dem Bereich der KI-Programme genutzt werden. Dies betrifft u. a. die Strukturierung eines Forschungsdesigns, die Recherche und Zusammenfassung thematisch einschlägiger Literatur, die Generierung von Forschungshypothesen sowie die theoriegeleitete Diskussion und Auswahl relevanter Forschungsmethoden. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Zusammenfassung von Texten immer auf ihre Richtigkeit überprüft werden muss. Dies gilt auch für die Frage, ob etwa in einer Zusammenfassung eines publizierten Artikels wörtliche Zitate übernommen wurden, die nicht kenntlich gemacht wurden. Auch sollten Abstracts oder Zitate nicht einfach in einer Publikation verwendet werden, da inzwischen fast alle Zeitschriften und auch Förderinstitutionen die eingereichten Arbeiten auf KI-generierte Texte und audio-visuellen Darstellungen überprüfen.

Konkret können KI-Programme wie ChatGPT oder auch Googles Notebook LM eingesetzt werden, um größere Bestände von Texten, Video- und Audiodateien sowie Webseiten thematisch auszuwerten und daraus neue Fragestellungen und Forschungshypothesen generieren. Mit den ersten Resultaten lassen sich über die Chatfunktion weitere Auswertungsroutinen durchführen oder spezifische Fragen, z. B. zu Methoden, Stichprobengrößen oder den wichtigsten Ergebnissen einer Studie klären. Mit bestimmten Prompts bzw. Aufgaben kann man dann die Struktur eines konkreten Forschungsdesigns erstellen und sich vom Programm die dafür sinnvollen Forschungsmethoden zur Datenerhebung und -auswertung vorschlagen lassen. Ein Prompt ist die Eingabe oder die Frage, die man an ChatGPT oder ähnlichen Programmen stellt, um eine Antwort zu erhalten. Es ist quasi die Anweisung oder der Befehl, den man gibt, damit die KI darauf reagiert. Je genauer und klarer der Prompt ist, desto besser wird die Antwort.

Aus forschungsethischer Sicht ist gegen die genannten Vorgehensweisen eigentlich nichts einzuwenden, da die Künstliche Intelligenz eine gleiche Aufgabe übernimmt wie etwa Kolleg*innen in einem Forschungsteam oder eine um Unterstützung gebetene Kolleg*in. Jedoch müssen die damit verbundenen Implikationen bezüglich der verwendeten Daten ausführlich überprüft und getestet werden, damit keine diskriminierenden Strukturen oder Fragestellungen entstehen.

Datenerhebung

Zum einen ist es vorstellbar, Künstliche Intelligenz als Gegenstand im Forschungsprozess zu verwenden, d. h. es wird z. B. untersucht, wie Menschen mit KI-Anwendungen interagieren im Sinne einer sozio-technischen Interaktion. In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass personenbezogene Daten in das KI-Programm einfließen und z. B. als Trainingsdaten für die Künstliche Intelligenz verwendet werden. Hier ist darauf zu achten, dass die zu untersuchenden Personen hinsichtlich ihrer Daten geschützt werden bzw. die Programme so eingestellt werden, dass keine personenbezogenen Daten verwendet werden. Es können KI-Anwendungen selbst zur Datenerhebung eingesetzt werden, z. B. bei der Eingabe von Aufgaben oder Tests. Auch hier ist darauf zu achten, dass erstens die Betroffenen auf diese Art der Datenerhebung hingewiesen werden und zweitens, wie oben erläutert, keine personenbezogenen Daten durch das KI-Programm verwendet werden.

Zum anderen ist es möglich, KI-Programme als Interviewer einzusetzen, indem Prompts entwickelt werden, die dem Programm die Persona eines Interviewers bzw. einer Interviewerin vorgeben und die Interviews dann über digitale Medien – screen-to-face oder online – durchführen. Ausgefeilter wird es, wenn das Programm gleichzeitig die Aufgabe erhält, die Interviewthemen in Themenkataloge und Fragen zu überführen. Ein solches Vorgehen ist in jedem Fall forschungsethisch zu kennzeichnen, da keine eigene geistige Schöpfung vorliegt. Dies hätte auch urheberrechtliche Konsequenzen in dem Sinne, dass bei einer Veröffentlichung diese Teile nicht geschützt sind, da KI-generierte Texte (noch?) nicht dem Urheberrecht unterliegen. Auch in der theorie- oder archivorientierten Forschung können KI-basierte Analyseprogramme hilfreich sein, wenn sie etwa helfen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dokumenten herzustellen und visuell aufzubereiten.

Datenauswertung

Daten aller Art können heute von den meisten KI-Anwendungen relativ gut ausgewertet werden. Konkrete Auswertungsroutinen müssen nicht mehr programmiert werden, da dies durch eine textbasierte Chat-Eingabe vereinfacht wird.

Bei qualitativen Daten hängen die Möglichkeiten und die Qualität einer KI-generierten Auswertung vom jeweiligen methodischen Ansatz ab. Relativ gut lassen sich größere textbasierte Datenmengen hinsichtlich häufig auftretender Themen oder Typen auswerten. Schwieriger wird es jedoch bei Ansätzen, die mit Bedeutungsanalysen bzw. hermeneutischen Methoden arbeiten. So sind zwar durchgängige Fallanalysen (noch) nicht möglich, aber Bedeutungsanalysen kleinerer Einheiten oder Sequenzen können im Interpretationsprozess mithilfe von KI herangezogen werden. Dies setzt allerdings Erfahrung in der Erstellung von Prompts voraus, um gute und nachvollziehbare Ergebnisse zu erzielen. Eine solche Vorgehensweise muss auf jeden Fall dokumentiert bzw. kenntlich gemacht werden, um die Eigenleistungen der Autor*innen beim Interpretationsprozess angemessen einschätzen zu können.

Auch Audio- und Videoaufzeichnungen von Interviews oder teilnehmenden Beobachtungen können mithilfe von KI-basierten Anwendungen ausgewertet werden. Als Zwischenschritt ist jedoch meist eine Transkription und damit aktuell noch die Überführung in Schriftsprache nötig. Dies funktioniert mit entsprechenden Programmen in vielen Fällen bereits sehr gut. Dabei ist jedoch entscheidend, ob das Programm über das Internet arbeitet, d. h. die ausgewählten audiovisuellen Dateien hochgeladen und beim Anbieter verarbeitet werden, oder ob es direkt auf den passenden Geräten installiert ist, d. h. offline arbeiten kann. Datenschutzrechtliche Aspekte sind dabei selbstverständlich zu beachten.

In jedem Fall ist es forschungsethisch geboten, alle Teile und Vorgehensweisen, die von KI-Programmen erstellt oder mit ihrer Hilfe umgesetzt wurden, kenntlich zu machen. Aufgabenstellungen bzw. Prompts sind zu dokumentieren und forschungsethische und datenschutzrechtliche Abwägungen zu erläutern.

Weitere Hilfestellungen durch KI

Erstellung von Informationsschreiben und Einwilligungserklärungen

Bei der Durchführung von Forschungsprojekten mit Menschen ist eine Information über das Forschungsvorhaben sowie das Einholen einer Einwilligung forschungsethisch sowie datenschutzrechtlich zwingend erforderlich. Bei der Erstellung sowie Gestaltung der dafür notwendigen Texte können KI-Programme sehr hilfreich sein. Je nach Zielgruppe können sie entsprechend angepasst werden, insbesondere wenn es darum geht, diese etwa in einfacher oder einer anderen Sprache für die entsprechenden Zielgruppen zu formulieren. Es muss jedoch darauf geachtet und überprüft werden, ob alle relevanten Informationen aus datenschutzrechtlicher Sicht auch enthalten sind. Gleiches gilt selbstverständlich auch in Übersetzungen in die Sprache der Proband*innen, die mit KI-Programmen erfolgt.

Qualitätssicherung im Forschungsprozess

Forscher*innen haben die Aufgabe und Verantwortung, die Qualität des Einsatzes von Anwendungen Künstlicher Intelligenz im Forschungsprozess permanent zu überprüfen. Dies betrifft in allen dargestellten Forschungsphasen die Ausgaben und Produkte der Künstlichen Intelligenz. Dazu gehört, sich der „Blackbox“-Problematik bewusst zu sein, also nicht zu wissen, wie die Algorithmen zur Bearbeitung aussehen und funktionieren. Häufig sind Verzerrungen und Fehlerquellen – z. B. das sogenannte „Fabulieren“ oder „Halluzinieren“ von Künstlicher Intelligenz – nicht (sofort) erkennbar.

So darf man sich z. B. bei einer Literaturrecherche nicht auf einer von KI generierten Zusammenfassung verlassen, sondern muss diese selbst überprüfen. Auch Transkriptionen müssen auf ihre Qualität hin kontrolliert werden, ebenso wie Auswertungen und Interpretationen. Letztendlich bleibt immer der Mensch für die Ergebnisse und Produkte verantwortlich, die er entweder von Künstlicher Intelligenz für sich erstellen lässt oder mit deren Hilfe erstellt.

Copyright und rechtliche Aspekte nach Abschluss der Arbeiten

Beim Einsatz von Anwendungen der Künstlichen Intelligenz im Forschungsprozess ist zu beachten, dass die auf diese Weise erzeugten Produkte in der Regel nicht urheberrechtlich geschützt sind. Dies gilt sowohl für Texte als auch für Grafiken, Bilder, Audio- und Videodateien. Da die Rechtsprechung in diesen Bereichen jedoch noch unsicher ist und sich mit der Entwicklung der Programme entsprechend anpasst, sollte vor einer Veröffentlichung eine entsprechende Prüfung erfolgen.

Seit Februar 2025 ist in Forschungsinstitutionen besonders darauf zu achten, ob diese sogenannte Anbieter oder Betreiber von KI-Programmen sind oder werden. Denn das EU-Gesetz zur Künstlichen Intelligenz sieht ab diesem Datum vor, dass vor allem Betreiber, also Institutionen, die solche Programme verwenden, ihre Mitarbeiter*innen dazu schulen müssen (Artikel 4, S. 51).² Dies gilt jedoch nicht für den persönlichen Gebrauch, also außerhalb der Institution. Ausgenommen sind auch Programme, die „eigens für den alleinigen Zweck der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung entwickelt und in Betrieb genommen werden“ (S. 7, Abschnitt (25)).

Empfehlungen und Ausblick

Die vorgestellten Möglichkeiten und Herausforderungen beim Einsatz von Anwendungen Künstlicher Intelligenz im Forschungsprozess sind auf den aktuellen Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung bezogen. Da jedoch die Entwicklun-

2 <https://artificialintelligenceact.eu/de/>

gen in diesem Bereich kaum verfolgbar sind, müssen Anpassungen an diese permanent vorgenommen werden. Ebenfalls sind die ethischen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und ökonomischen Implikationen von Künstlicher Intelligenz in der Erziehungswissenschaft zu diskutieren und in ihren Folgen abzuwägen. Dies kann nur geschehen, wenn alle Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft sich mit diesen Herausforderungen beschäftigen und es nicht ignorieren. Es geht dabei vor allem, eine Nutzen-Risiko-Abwägung vorzunehmen sowie die Missbrauchspotenziale zu benennen.

Weiterhin muss sich mit den technologischen Entwicklungen und ihre Folgen für die Forschungsethik verfolgt werden. So wird zwar verlangt – wie hier in dem Dokument –, die Eingabe von Prompts zu dokumentieren, jedoch verlagert sich zunehmend die Eingabeform von der schriftlichen in die mündliche Form. Dies erschwert die Dokumentation, wenn nicht zugleich eine Transkription der Eingabe vorgenommen wird.

Auch sollte das Thema Forschungsethik und Künstliche Intelligenz in der akademischen Lehre und insbesondere in der Ausbildung empirischer Forschungsmethoden etabliert und durch Fortbildungsangebote für alle Forscher*innen sowie dem Nachwuchs ergänzt werden. Dies muss wegen der technologischen Entwicklungen jedoch ein permanentes Angebot jeder Bildungsinstitution werden, um nachhaltige Effekte bewirken zu können.

Stefan Aufenanger, Prof. Dr., ist Seniorforschungsprofessor im Bereich Medienpädagogik an der Universität Mainz.

Forschungsethik und Künstliche Intelligenz (KI)

Vom handlungspraktischen Zugriff zu sich ändernden
Wissenschaftspraktiken im Kontext von
Erziehungswissenschaft¹

Juliane Ahlborn, Sandra Hofhues, Denise Klinge & Tobias Röhl

Abstract

Research Ethics and Artificial Intelligence (AI)

From Practical Application to Evolving Scientific Practices in
Educational Science

This article focuses on how educational science engages with the adoption and application of AI. By analyzing the use of specific tools, the authors reflect on scientific practice, ultimately concluding that AI is now consistently consulted within educational research processes, which calls for a broader commitment to research ethics.

Verwicklungen von Forschungsethik und KI

Der vorliegende Beitrag betrachtet angesichts der jüngeren medientechnischen Entwicklungen die Verwicklungen von Forschungsethik und KI. Dazu rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie sich Erziehungswissenschaft zur Aneignung und Anwendung von KI verhält. So bewegt sich auch das Fach zwischen der Reflexion technologischer Entwicklungen rund um KI und einer normativen Beurteilung jener Ambivalenzen, die Digitalisierung deutlich macht. Herausforderungen entstehen somit nicht bloß durch die Nutzung von KI-basierten Anwendungen und Software-Systemen, sondern auch durch ihre Aneignung in der Breite. Die Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) begründet dies damit, dass Bildungsinstitutionen ein „hochrisikobehafteter Bereich“ sind, „in denen der Einsatz von KI-Systemen begründet, bewertet und auch reguliert werden muss“ (o.J.).

Dabei erweist sich KI als übergeordneter Begriff für technische Anwendungen jeder Art, die als Software maschinell, automatisiert und algorithmisch

1 Für ihre Unterstützung im Zuge der Beitragserstellung danken wir der Ethik-Kommission der DGfE, insbesondere Stefan Aufenanger, deren Anliegen rund um Forschungsethik und KI den Anlass zur weiteren Befassung geboten haben, sowie Gabi Reinmann, die uns als Critical Friend unterstützt hat.

lern- und anpassungsfähig sind. Schon allein deswegen gilt es als Erziehungswissenschaftler*in stets näher zu beurteilen, ob KI-Anwendungen in Forschung und Lehre ethisch unbedenklich eingesetzt werden können. Werden datenschutzrechtliche Bestimmungen unter Einsatz von Computertechnologien eingehalten, wenn Anwendungen wie selbstverständlich bei der Datenerhebung und -auswertung eingesetzt werden? Wie ist der Einsatz unter Gesichtspunkten des EU AI Acts zu beurteilen? Interessant ist einerseits, dass sich Fragen guter wissenschaftlicher Praxis auf diese Weise noch mehr mit forschungsethischen Aspekten vermischen (dazu auch DFG 2022). Andererseits verändern sich die Wissenschaftspraktiken selbst, sobald der Einsatz von KI mit dem Alltagshandeln als Erziehungswissenschaftler*in verwoben ist. Und das bleibt ambivalent, wenn konkrete Tools z. B. für Recherchen sowohl Vor- als auch Nachteile bieten. So sind die daraus hervorgehenden Recherche-Ergebnisse immer nur wahrscheinliche Resultate, die auf probabilistischen Modellen beruhen. Was bedeutet das für die Erziehungswissenschaft?

Forschungsethik und KI: Anrufungen im Kontext einer datafizierten Erziehungswissenschaft

ChatGPT von OpenAI, Copilot von Microsoft oder Gemini von Google unterstützen auch Erziehungswissenschaftler*innen darin, forschungs- und lehrbezogene Themen zu strukturieren. Thematische Recherchen, Gliederungen von Texten, auch Bilder oder Datenanalysen entstehen auf Basis von Prompts. Sie werden sukzessive der weiteren Nutzung zugeführt. Wissenschaftler*innen verwalten längst auch ihre Literatur oder ihre Daten/Quellen mithilfe von Software-Anwendungen oder erheben mit anderer Software Daten jeder Art, werten sie darin aus und/oder führen sie einer Sekundär- respektive Nachnutzung zu.² KI kommt somit im gesamten Forschungsprozess zum Einsatz (Aufenanger 2025, in diesem Band). Neben der Tatsache, dass sich eine KI gestützte Erhebung *und* Auswertung als gängige Praxis etablieren könnte, ist für erziehungswissenschaftliche Forschungen bedeutsam, ob und inwieweit das Programm cloudbasiert bzw. über das Internet arbeitet. Wie könnte hier eine Art „Übersetzung“ des abschließbaren Schrankes für die Forschungsunterlagen für den digitalen Raum aussehen?

Ein typisches Beispiel ist „f4x Spracherkennung“. F4 läuft zwar im Browser, und die Dateien werden dort hochgeladen. Sie werden aber nach Angaben des Anbietenden datenschutzkonform verwaltet. Dazu sind Serverstrukturen erforderlich, welche die Daten innerhalb von Deutschland ausweisen. Die Audiodatei

2 Daten sind im Konnex mit KI danach zu unterscheiden, ob sie gezielt und damit zum Zwecke weiterer Auswertung erhoben werden oder ob sie durch die Nutzung einzelner digitaler Anwendungen anfallen und dann in erziehungswissenschaftlicher Perspektivierung weiter ausgewertet werden.

wird unmittelbar nach der Transkription gelöscht, und die erstellten Textdokumente werden nur für einen kurzen Zeitraum zum Download bereitgestellt. Aus datenschutzrechtlicher Sicht wäre der Einsatz dieses Programms unproblematisch. Das Programm „MacWhisper (Whisper transcription)“ nutzt während der Transkription keine Internetverbindung und ist damit ebenso als unproblematisch zu betrachten. Hier ist jedoch zu beachten, dass die Audiodateien bzw. Transkripte nicht an Personen gelangen, die nicht autorisiert sind bzw. mit denen keine Vertraulichkeitsvereinbarung abgeschlossen wurde. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Anbietenden, die Transkriptionen rein online durchführen. Dazu gehört z. B. Microsoft Word, das die Audiodatei zur Transkription auf eigene Server hochlädt. Auch qualitative Analysesoftware wie etwa MAXQDA beinhaltet KI-gestützte Funktionen, die auf die entsprechenden Plattformen von OpenAI zugreifen und dementsprechend problematisch sind. Nicht zuletzt bieten Anwendungen wie ChatGPT die Transkription von Audiodateien an. In der Regel besteht bei solchen kostenlosen Programmen keine Möglichkeit, die Nutzung zu Trainingszwecken zu unterbinden. Bei den kostenpflichtigen Modellen hingegen gibt es häufig eine Einstellung, die das Speichern der eingegebenen oder bei der Auswertung gewonnenen Daten einschränkt oder unterlässt. Eine weitere Alternative bietet die Möglichkeit, KI-Modelle ganz oder teilweise lokal bzw. innerhalb Europas zu hosten. Bei der Analyse qualitativer Daten kann beispielsweise auf Programme zurückgegriffen werden, deren KI-Komponenten nicht oder nur in eingeschränkter Weise mit den US-Servern von OpenAI kommunizieren (QualCoder, DokuMet QDA/AI).

Stets zu achten ist somit auf die Datenschutzbestimmungen von Anbietenden, die Standorte der Server und darauf, wo Daten gesammelt (und wieder gelöscht) werden. Zugleich steht die Erziehungswissenschaft vor der Anforderung, ihre forschungsethischen Prämissen auch auf KI-Technologien zu übertragen. Sie findet sich in einer Lage wieder, in der sie sich fortwährend ins Verhältnis zu aktuellen technologischen, aber auch regulatorischen Entwicklungen setzen muss und die Anforderungen an wissenschaftliche Transparenz (noch) weiterwachsen.

Von der Nutzung einzelner Tools zur Reflexion über Wissenschaft(spraxis)

In der Erziehungswissenschaft liegt der Fokus der Forschungsethik auf der Erhebung von Daten und damit auf der Art und Weise, wie im Rahmen der Erhebung und der sich daran anschließenden Datenauswertung der besonderen Schutzbedürftigkeit von Menschen nachgekommen wird. Im Einklang mit den jeweils aktuellen Datenschutzbestimmungen (derzeit etwa DSGVO) sind Informationsschreiben für Beteiligte der Forschung anzufertigen; auch Einwilligungserklärungen müssen von Beforschten sowie – im Falle von Kindern und

Jugendlichen – von Betreuungspersonen eingeholt werden. Sowohl Informationsschreiben als auch Einwilligungserklärungen verfolgen den gemeinsamen Zweck, Menschen über Erhebungsformate zu informieren und ihnen das Recht zuzusprechen, dass sie ihre Zustimmung zu einer Unterstützung jederzeit und auch ohne Angabe von Gründen zurückziehen können. Reflektieren wir in diesem Zusammenhang über konkrete Anwendungen von KI, tauchen in der Verschränkung mit Forschungsethik jedoch weitere und durchaus tiefgreifende Anschlussfragen für die Erziehungswissenschaft auf.

Personen, die im Zuge eines tradierten Methodenrepertoires der Erziehungswissenschaft – etwa im Kontext von Befragungen oder Beobachtungen – genauer erforscht werden, lassen sich noch vergleichsweise gut ein- und abgrenzen. Somit besteht die Option, ihnen das Recht auf Anonymität zuzugestehen. Ein solches Zugeständnis ist unter dem Einsatz von KI unmittelbar erschwert. Forschende übernehmen dafür Verantwortung, genauer zu definieren, wie ihre Forschungsdaten in technischen Anwendungen verarbeitet werden und inwiefern diese Umgebungen klar umgrenzt sind. Nehmen wir das Beispiel generativer Sprachmodelle, die Transkriptionssoftware und teilweise auch Social Bots wie ChatGPT dauernd zugrunde liegen: Werden diese mit Interview-Transkripten z. B. zu Zwecken inhaltsanalytischer Zusammenfassung gespeist, ist es wahrscheinlich, dass auch für das menschliche Auge anonymisierte Personen unter Einsatz digitaler Technologien im Internet reidentifiziert werden können. Gerade weil die hinter den Social Bots liegenden mathematischen Modelle durch ein ebensolches Speisen mit Daten öffentlich trainiert und stets besser werden, gelingt dieses Zusammenspiel. Das Beispiel führt Chancen und Grenzen gängiger Praxis unmittelbar vor Augen: Forschungsethisch ist demnach wichtig, exakt auszuweisen, dass und welche Anwendungen bei der Datenerhebung und -auswertung genutzt werden und in welcher Form sie zum Einsatz kommen. Genau aufzuzeigen ist, wie ganz unterschiedliche Datenformen darin im Einzelnen technisch verarbeitet werden und inwiefern diese „personenbezogen“ sind.

Wer bereits länger mit digitalen Technologien in der beschriebenen Form arbeitet, wird gleichsam zu dem Schluss gelangen, dass der Anspruch an die systematische und in der Hinsicht vollumfängliche Darstellung des Vorgehens kaum mehr realistisch ist. Zwar können vorgeschaltete Informationsboxen bei schriftlichen Befragungen zur Information über die Erhebung dienen: Sie klären über das eigene Vorgehen auf, problematisieren aber auch die Grenzen. Das scheint auch für den Einsatz digitaler Technologien geboten. So verweist der Ethikkodex der DGfE (2016) darauf, dass das jeweilige Forschungsinteresse nicht über der Schutzwürdigkeit von Personen stehen darf. Es gilt darüber hinaus das sogenannte Transparenzgebot, was die Erhebung und Auswertung gleichermaßen betrifft. Was aber, wenn man als Forschende selbst gar nicht mehr diese Transparenz hat?

Die geforderte Transparenz der Datennutzung betrifft nicht nur den Datenschutz und die Informationspflicht gegenüber den Beforschten, sondern auch die epistemische Praxis der Forschenden. Wenn Forschende nicht oder nur begrenzt nachvollziehen können, wie KI-Anwendungen auf Literatur zurückgreifen und sie zusammenfassen oder wie sie qualitative Daten analysieren, dann ist fraglich, inwiefern hier dem Anspruch an intersubjektive Nachvollziehbarkeit Genüge getan wird. Ob eine Zusammenfassung einen Artikel adäquat wiedergibt oder eine Analyse methodischen Standards genügt, kann nur dann vollumfänglich beantwortet werden, wenn man die entsprechenden Schritte selbst durchführt – was den Gewinn an Effizienz der KI-Anwendung wiederum zunichtemacht.

Fazit

Es dürfte deutlich geworden sein, dass der Umgang mit KI in die selbstverständlichen Praktiken abgesunken ist und sich diese Praktiken an „allgemeiner“ Redlichkeit sowie an guter wissenschaftlicher Praxis orientieren, an die auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft mit ihren Leitlinien erinnert (DFG 2022). So setzt schon das Speichern von Literatur voraus, dass diese mindestens in Form von (Meta-)Daten online zugänglich ist, sprich Literatur respektive Quellen überhaupt gefunden werden *können*. Das wiederum verweist auf die Position der Forschenden und umfasst letztlich ein Bekenntnis zu Open Access. Zudem dürfte sich das Verständnis von Daten nicht auf konkrete Erhebungssituationen beschränken, sondern sukzessive ihre Vor- und Nachgeschichte in die Datenauswertung und/oder ihre Dokumentation einschließen. In dieser Perspektivierung möchte man anschließend fragen: Wie können gute wissenschaftliche Praktiken hier künftig aussehen?

Praktische Konsequenzen finden sich auch im Bereich der Lehre. Laut eines aktuellen Artikels in der Süddeutschen Zeitung würde auch Plagiatsoftware dazu führen, dass „Studierende [...] aus Angst übermäßig viel“ (Gebler 2024) zitieren. Somit ist die Hochschulbildung von den skizzierten Fragen gleichermaßen betroffen und könnte Antworten in Konzepten forschungsorientierter Lehre finden. Damit wäre auch darüber zu reflektieren, inwieweit neue Wissenschaftspraktiken innerhalb der Erziehungswissenschaft Aspekte der KI-Interaktion als Forschungsgegenstand adressieren und einhergehende Verantwortlichkeiten für Erziehungswissenschaftler*innen allgemein zum Gegenstand zu machen. All diese offenen Fragen rücken Themen wie die disziplinäre Verantwortung, persönliche Umgangsweisen, aber auch fachwissenschaftliche oder hochschulische Strukturen, Transformationsprozesse etc. ins Blickfeld – zudem verdeutlichen sie, dass KI innerhalb eines Forschungsprozesses in der Erziehungswissenschaft inzwischen wohl *immer* konsultiert wird.

Unsere *zentrale* Frage, wie sich Erziehungswissenschaft zur Aneignung und Anwendung von KI verhält, dürfte demnach um zahlreiche Fragen erweitert

werden – und sie müssten weiterer Reflexion zugeführt werden: Welche Verwendungsweisen von KI lassen sich bereits als Wissenschaftspraktiken lesen? Welche forschungspraktischen Implikationen hat dies für das gesamte Fach? Wenn man bei den skizzierten Verfahren bisher eher an empirisch forschende Erziehungswissenschaft denkt, schließt sich womöglich auch die Frage danach an, welche Praktiken eher Verfahren der Datenerhebung, welche jene der Auswertung betreffen. Die Zusammenschau zeigt allerdings, dass es auch kurz greifen könnte, die Fragen losgelöst voneinander zu betrachten. Stattdessen verdeutlicht die Verknüpfung von Forschungsethik und KI die Schwierigkeit, eine Metaperspektive in der Erziehungswissenschaft einzunehmen, insbesondere vor dem Hintergrund eines unaufhaltsamen und kontinuierlichen technologischen Fortschritts. Dies gilt umso mehr, als KI tiefgreifende methodologische, epistemologische und datenschutzrechtliche Veränderungen mit sich bringt.

Juliane Ahlborn, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Humanwissenschaften an der Universität Kassel.

Sandra Hofhues, Prof. Dr., ist Professorin für Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen.

Denise Klinge, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienbildung an der Goethe-Universität Frankfurt.

Tobias Röhl, Prof. Dr., ist Professor für Digitales Lernen und Lehren am Zentrum Bildung und Digitaler Wandel an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2025): Künstliche Intelligenz und Forschungsethik – eine pragmatische Sicht. In: *Erziehungswissenschaft* 36, 70, S. 83-88.

DGfE (2016): Ethikkodex der DGfE. <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex> [Zugriff: 23. Februar 2025].

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2022): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. https://zenodo.org/records/6472827/files/kodex_leitlinien_gwp_dfg.1.1.pdf?download=1 [Zugriff: 23. Februar 2025].

Ethikkommission der DGfE (o. J.). *Forschungsethik und KI*. Unveröffentlichtes Papier.

Gebler, Victoria (2024): Plagiatsoftware. „Studierende zitieren aus Angst übermäßig viel“. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 27. Dezember 2024. <https://www.sueddeutsche.de/wissen/studierende-unrecht-text-matching-software-li.3168328> [Zugriff: 23. Februar 2025].

Open Access © 2025 Autor*innen. Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

DEBATTE

„INKLUSION ALS UNVERZICHTBARER BESTANDTEIL ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER LEHRE: STELLUNGNAHMEN INNERHALB DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Lehrer:innenbildung und Inklusion

Anmerkungen zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ (2023) der AG Inklusionsforschung aus der Perspektive der Schulpädagogik¹

Karin Bräu

Als Teil der AG Inklusionsforschung war ich am Entstehungsprozess des Diskussionspapiers mittelbar beteiligt. Die folgenden Überlegungen und Kommentierungen sind also von einer grundlegenden Zustimmung zur Begriffsbestimmung und den Prämissen des Papiers geprägt.

Sprechen wir von Inklusion im Kontext der (universitären) Lehre aus der Perspektive der Schulpädagogik, dann sprechen wir von der Lehrer:innenbildung. Wenn Inklusion ein unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre sein soll, was man für die Lehrer:innenbildung zunächst als weitgehenden Konsens ansehen kann, geht es um die Frage, inwieweit Inklusion tatsächlich in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen im Lehramtsstudium als Kernthema verankert ist und wie sich das konkret ausgestaltet.

Im Diskussionspapier wird zunächst dargelegt, wie Inklusion von den Autor:innen mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektivierung verstanden wird, nämlich als relational zu Exklusion, sodass damit ein wissenschaftliches Analyseinstrument für Schule und Unterricht sowie dem damit verbundenen professionellen Handeln vorliegt. Inklusion wird dabei einerseits in einem engen, spezifischen Sinn gedacht, also auf die Differenzkategorie der „Behinderung“ (Behinderung in einem sozialen Verständnis des Behindertwerdens) bezogen, vor allem aber in einem weiten Sinn ohne Bezugnahme auf spezifische Differenzkategorien und intersektional verstanden. Dies ist damit ein Rahmen, mit dem in der Lehrer:innenbildung insbesondere Ungleichheitsverhältnisse differenztheoretisch und machtkritisch analysiert und reflektiert werden können, mit

1 Autor:innen des Diskussionspapiers sind Jürgen Budde, Anja Hackbarth und Anja Tervooren.

dem aber auch ein wissenschaftlich basierter Kompetenzerwerb hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts angelegt werden kann. Im zweiten Abschnitt des Diskussionspapiers wird der Status quo skizziert, inwieweit Inklusion tatsächlich Teil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ist. Für die Lehrer:innenbildung in Deutschland kann festgehalten werden, dass in den letzten Jahren die Sonderpädagogik stark ausgebaut wurde, einzelne integrierte Studiengänge, die allgemeinbildende und förderpädagogische Inhalte verbinden, eingerichtet wurden und dass in nahezu allen lehrer:innenbildenden Studiengängen Themen zu Heterogenität, Ungleichheit und Inklusion curricular verankert sind, wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten, unterschiedlichem Umfang und Verbindlichkeitsgrad. Im dritten Abschnitt formulieren die Autor:innen des Diskussionspapiers „zentrale Eckpunkte“ zu thematischen Grundlagen, zu den professionalisierungsbezogenen Zielen und zu den organisatorischen Bedingungen der Lehre, die Inklusion als erziehungswissenschaftlichen Kern umsetzt.

Ich möchte im Folgenden zunächst die Schwierigkeit für die Lehre bei der anhaltenden Mehrdeutigkeit des Inklusionsbegriffs formulieren, dann die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Ziele einer an Inklusion ausgerichteten Lehre aufgreifen und schließlich die Forderung, Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung zu etablieren, diskutieren.

Zum Inklusionsbegriff

Der im Diskussionspapier vertretene Inklusionsbegriff, der als analytische Kategorie verstanden wird, mit dem inkludierende und exkludierende Strukturen und Praktiken von schulisch institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsprozessen analysiert und reflektiert werden können, wird zwar nicht von allen, aber von vielen Erziehungswissenschaftler:innen geteilt. Es ist unabdingbar, dass Lehramtsstudierende in der Lage sind, diskriminierende und Partizipation behindernde Adressierungen zu erkennen und zwar im Hinblick auf unterschiedliche Unterscheidungen und Benachteiligungen, die auch intersektional zu analysieren sind. Gleichzeitig hat es die Lehrer:innenbildung immer auch mit einem Inklusionsbegriff zu tun, der die bildungspolitische Agenda meint, Schüler:innen mit und ohne ausgewiesenem Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten und ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, was in der Regel mit einem engen, auf „Behinderung“ bezogenen Verständnis verknüpft ist. Dieser Inklusionsbegriff ist medial und in Politik wie im Alltagsverständnis verbreitet, sodass davon auszugehen ist, dass Lehramtsstudierende zunächst genau das darunter verstehen, wenn sie über Inklusion sprechen oder „Inklusion“ hören. Erziehungswissenschaftlich muss also ein für Studierende neues Inklusionsverständnis, nämlich das analytische, eingeführt werden, das gleichzeitig auf das gesellschaftlich gängige Inklusionsverständnis bezogen werden kann. Dies geschieht etwa, wenn in Lehrveranstaltungen ethnographische Beschrei-

bungen von Unterricht oder Passagen aus Interviews z. B. mit Lehrer:innen im Hinblick auf inkludierende und exkludierende Praktiken sowie auf die Hervorbringung von Unterscheidungen und Ungleichheitsverhältnisse analysiert und anschließend Überlegungen angestellt werden, was in den konkreten Fällen ein tatsächlich inkludierendes Verständnis von Unterricht ausmachen würde.

Ziele einer Lehrer:innenbildung, die unverzichtbar Inklusion thematisiert

Daraus ergibt sich, dass sich je nach Inklusionsverständnis unterschiedliche Ziele für die Lehrer:innenbildung ergeben, die aber nicht unverbunden nebeneinanderstehen müssen, sondern miteinander vermittelt werden können. Das berührt das komplexe Theorie-Praxis-Verhältnis bei der Professionalisierung von Lehrer:innen. Wenn im Diskussionspapier als erstes Ziel der Lehre „der Aufbau eines differenzreflexiven, professionellen Habitus“ (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023, S. 112) genannt wird, dann stellt sich die Frage nach der Konkretisierung. Melissa Steyn (2015; Steyn/Dankwa 2021) bietet mit dem Konzept der „Critical Diversity Literacy“ eine Reihe von Kriterien bzw. Indikatoren für die Kompetenz, Ungleichheit erkennen und begegnen zu können. Dazu gehören ein Verständnis von Differenz als sozial hergestellt, als intersektional sowie in seiner historischen Kontinuität zu betrachten, eigene Privilegiertheit und Selbstpositionierung sowie (hegemoniale) Adressierungen zu erkennen, über eine Sprache zur Benennung von Ungleichheiten zu verfügen und schließlich einen Willen zur Veränderung mit Blick auf Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Partizipation zu entwickeln. Dieses allgemein auf Ungleichheit bezogene Konzept eignet sich, um im Rahmen der Lehrer:innenbildung zu lernen, ableistische und andere Benachteiligungen und Exklusionen sowie eigene Privilegien als normalisiert zu analysieren und somit einen machtkritischen, differenzsensiblen Habitus im Hinblick auf Inklusion zu entwickeln. Inklusion kann dabei sowohl im weiten Sinn als Analysekategorie von Teilhabe generell als auch im engeren Sinn hinsichtlich der Differenzkategorie Behinderung thematisiert werden mit einem Augenmerk auf ableistische Strukturen. Die einzelnen Indikatoren geben Teilkompetenzen vor, die konkret in erziehungswissenschaftliche Curricula und Lehrkonzepte einbezogen werden können.

Aus dieser ableismuskritischen Haltung und Analysefähigkeit heraus können dann Kompetenzen zur Gestaltung einer inklusiven Schule und eines inklusiven Unterrichts erarbeitet werden. Hierzu gehören ein entsprechendes Diagnoseverständnis und Diagnoseinstrumente, didaktische und methodische Kenntnisse, um einen differenzierenden, gemeinsamen Unterricht gestalten und umsetzen zu können sowie Kooperationskompetenz in einem multiprofessionellen Team, insbesondere für die Zusammenarbeit von Förder- und Fachunterrichtskolleg:innen. Insofern wären, was die universitäre Lehrer:innenbildung und die erzie-

hungswissenschaftlich-didaktische Forschung betrifft, auch Kooperationen mit den Fachdidaktiken sinnvoll. Das aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive geschriebene Diskussionspapier stellt die analytische Seite in den Vordergrund, ohne die gestalterische Seite ganz auszublenden. Das ist nachvollziehbar, denn für die inklusive Gestaltung von Unterricht bedarf es über die erziehungswissenschaftliche Perspektive hinaus einer fachdidaktischen Expertise.

Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung

Im Diskussionspapier wird die Forderung formuliert, Inklusion „sowohl als Querschnitts- als auch als explizites, curricular verankertes Thema in allen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengängen zu implementieren“ (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023, S. 112). Inklusion als Querschnittsaufgabe zu betrachten, bedeutet, dass alle erziehungswissenschaftlichen Themen auch durch die Brille von Inklusion gesehen werden. In der Lehrer:innenbildung würden dann etwa erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Grundbegriffe wie z. B. Bildung, Erziehung, Sozialisation, Lehren, Lernen, Schule als Organisation u. v. m. immer auch auf ihre Geltung für alle Schüler:innen befragt. Gleichzeitig bedeutet das, dass alle universitär Lehrenden Inklusion als Querschnittsthema anerkennen, ein profundes Wissen dazu haben und diese Perspektive grundsätzlich einnehmen. Das Thema „Inklusion“ ist in der Schulpädagogik und in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen der Lehrer:innenbildung präsent. Allerdings wird diese Präsenz noch immer hauptsächlich von Lehrenden bzw. Forschenden hergestellt und in der Lehre umgesetzt, die ausdrücklich in der Thematik von Inklusion und/oder Differenzforschung angesiedelt sind. Von einem grundsätzlichen Mitdenken der Inklusionsthematik von allen Lehrenden bei allen erziehungswissenschaftlichen Themen sind wir noch weit entfernt.

Und es kommt ein weiteres Problem hinzu. Inklusion wird nicht als einziges Querschnittsthema verhandelt. So werden in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ (3/2016) als Querschnittsaufgaben der Schule (und damit der Lehrer:innenbildung) Demokratiepädagogik, Gesundheitsbildung, Gewaltprävention und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung diskutiert. Inklusion ist nicht einmal thematisiert und in den letzten Jahren werden des Weiteren Digitalisierung und Künstliche Intelligenz als Querschnittsaufgaben ins Spiel gebracht. Zweifellos sind die genannten Themengebiete ebenso wichtig und unverzichtbar wie Inklusion. Berücksichtigt man den geringen Umfang erziehungswissenschaftlicher Lehre in der Lehrer:innenbildung (je nach Lehramt unterschiedlich) entsteht damit jedoch eine Konkurrenz der Themen zueinander. Und angesichts der im Diskussionspapier zudem zurecht geforderten reflexiven, forschenden und partizipativen Lehr-Lern- sowie Prüfungsformate, die gegenüber reinen Vorlesungen ein vertieftes Lernen avisieren und zeitintensiv

sind, ist die Umsetzung unmöglich. Ein Kerncurriculum für die Lehrer:innenbildung muss all das berücksichtigen. Letztlich lässt sich das Problem aber nur durch eine Erhöhung der erziehungswissenschaftlichen bzw. der bildungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium reduzieren. Gleichzeitig wäre es im Sinne eines Querschnittsthemas wichtig, dass auch die anderen (Unterrichts-)Fächer, Fachdidaktiken und alle an den Bildungswissenschaften beteiligten Disziplinen wie Psychologie, Soziologie oder Philosophie Inklusion als relevantes Thema in ihre Curricula aufnehmen.

Für die Realisierung und breite Verankerung von Inklusion als Querschnittsthema und als Analyseperspektive im Zusammenspiel mit Exklusion hinsichtlich Ungleichheit(en) ist noch ein weiter Weg zu gehen. Das Diskussionspapier stellt hierfür eine unverzichtbare Grundlage dar.

Karin Bräu, Prof. Dr., ist Professorin für Schulpädagogik im Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Literatur

- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.
- Steyn, Melissa (2015): Critical Diversity Literacy: Essentials for the 21st Century. In: Vertovec, Steven (Hrsg.): *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, London, New York, NY: Routledge, S. 379-389.
- Steyn, Melissa/Dankwa, Serena O. (2021): Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hrsg.): *Bildung. Macht. Diversität*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 39-58. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-004>.

Stellungnahme der Sektion Erwachsenenbildung zum Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“

Silke Schreiber-Barsch & Wiebke Curdt¹

Der Beitrag greift die im Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung aufgeworfene Frage nach der Verankerung von Inklusion in der erziehungswissenschaftlichen Lehre (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023) auf und führt den Austausch über die Perspektiven der Sektionen auf diese Frage mit einer Stellungnahme aus dem Blickwinkel der Sektion Erwachsenenbildung fort. Die Struktur des Diskussionspapiers aufnehmend, sind im Folgenden Rückmeldungen zu den Punkten Inklusion als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe, in Studiengängen sowie als Kern erziehungswissenschaftlicher Lehre skizziert.

Inklusion als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe

Die im Diskussionspapier vorgenommene erziehungswissenschaftliche Rahmung von Inklusion über eine Reflexion des relationalen Verhältnisses von Inklusion und Exklusion sowie des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023, S. 105-107) ist aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) stimmig und anschlussfähig für eine sektionsspezifische Positionierung zu Inklusion als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe. Über die EB/WB kommt in besonderem Maße der lebenslaufbegleitende Charakter von Lernen und inklusiver Bildung in den Vordergrund.

Inklusion als bildungspolitisches Programm ist im schulischen Regelungskontext aufgrund des Modells der Pflichtschulbildung über die Schulgesetze der Länder in eine rechtliche Rahmung und Implementierungsaufforderung eingebunden und mit Strukturierungen (wie beispielsweise sonderpädagogischen Förderbedarfen bzw. (Förder-)Schwerpunkten) belegt, die in der Form für die Teilnahmelogik an EB/WB mehrheitlich nicht greifen. EB/WB ist dem Teilhaberecht (Art. 12 Abs. 1 GG) zugeordnet und steht unter dem sogenannten Vorbehalt des Möglichen. Gleichwohl ist seit den Anfängen einer institutionalisierten EB/WB im 18. Jahrhundert das Leitmotiv der *sozialen* Inklusion

1 Unter Mitwirkung von Franziska Bonna, Carola Iller, Katharina M. Pongratz, Marc Ruhlandt und Nina Wenger und in Absprache mit dem Sektionsvorstand der Sektion Erwachsenenbildung (Katrin Kraus).

von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen qua Lernen und Bildung, d. h. über ein regelhaft vorgehaltenes und erwachsenenpädagogisch ausgestaltetes Angebot, prägend. Seitdem befindet sich jenes Leitmotiv in einer gesellschaftlich und pädagogisch verorteten Aushandlung um die Partizipation Erwachsener an Lernen und Bildung und, darin inhärent, um die Teilnahme und Teilhabe von als normabweichend adressierten (jungen) Erwachsenen. Fragen von Inklusion und Exklusion an Lernen und Bildung sind mithin historisch und formativ in die Entwicklung der Disziplin eingelagert. Die Ratifizierung des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BKR 2006) mit der dort formulierten Forderung nach der Umsetzung eines „inclusive education system at all levels and lifelong learning“ (ebd., Art. 24) hat auch in der EB/WB wie in anderen Bildungssystembereichen zu einer schrittweise sich verstärkenden Auseinandersetzung mit Inklusion als Querschnittsaufgabe beitragen können. Hierzu gehören Aspekte der Ausgestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildungspraxis genauso wie die kritische Analyse und Beforschung der im Diskussionspapier benannten „Normativität des Feldes und der Normativität der Programmatik im Themenfeld der Inklusion“ (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023, S. 107) und der darin eingelagerten bzw. reproduzierten Spannungsverhältnisse für Lernen und Bildung Erwachsener.

Die EB/WB als Praxis, Profession, akademische Disziplin und Wissenschaft greift jene auf Inklusion bezogenen Spannungsverhältnisse mit Blick auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, hegemoniale Differenzordnungen und Achsen der Ungleichheit bei Lernen und Bildung in subjektbezogener als auch gruppenbezogener Sichtweise seit den 1970er Jahren entlang der Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote und – verstärkt – seit dem Impuls der Ratifizierung der UN-BRK in ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen auf. Im Sinne eines engen Verständnisses von Inklusion (im Fokus auf die Kategorie Dis*ability) liegen historische und international vergleichende Arbeiten vor (z. B. Schöler et al. 2001; Fawcett 2016; Babilon 2018; Schreiber-Barsch/Gaurav/Eble 2023), systematisierende Auseinandersetzungen zur Positionierung der EB/WB in Bezug auf Inklusion gegenüber den weiteren Bildungssystembereichen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Ackermann et al. 2012; Burtcher et al. 2013; Schlummer/Ackermann 2016; Schreiber-Barsch/Curdts/Stang im Erscheinen), Untersuchungen zur Organisations- und Professionalitätsentwicklung für eine inklusive EB/WB und dort professionell Tätige (z. B. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, 2019; Hirschberg/Bonna/Stobrawe 2019; Lauber-Pohle 2021), auch unter Aspekten der Digitalisierung und der didaktischen Gestaltung barrierearmer pädagogischer Prozesse (z. B. Kahle/Schädler 2024), genauso wie für spezifische pädagogische Handlungsfelder wie die Hochschule (z. B. Ruhlandt 2020; Dörner/Pongratz 2024) oder die wissenschaftliche Weiterbildung (Iller et al. 2020). Schwerpunktheft in einschlägigen erwachsenenbildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Zeitschriften der EB/WB wie die *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbil-*

derung (Ausgaben 2/2012, 1/2019), die *Hessischen Blätter für Volksbildung* (Ausgaben 4/2015; 1/2019) oder auch die *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung* (seit 2007 zwei jährliche Ausgaben) der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung dokumentieren die fortlaufende erwachsenenbildungswissenschaftliche und -pädagogische Auseinandersetzung um Inklusion als Querschnittsaufgabe in ihren unterschiedlichen professionsgelagerten Dimensionen, normativen Deutungen, pädagogischen Bildungsbereichen und den individuell wie kollektiv ausgebrachten Prozessen auf den Ebenen von Mikro-, Meso- und Makroverhältnissen.

Diese Forschungslinien und pädagogischen Gestaltungsdiskurse sind in Praxis, Profession, akademischer Disziplin und Wissenschaft weiterzuführen, soll Inklusion als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe auch ihr tatsächliches Potenzial für ein „inclusive education system at all levels and lifelong learning“ (UN 2006, Art. 24) entfalten können und in eine erziehungswissenschaftliche Lehre zum Ziele individueller wie kollektiver inklusiver Bildung eingebunden sein. Dringlich notwendig bleibt hierfür, auf aussagekräftige empirische Datensätze zugreifen zu können, wie sie es für den schulischen Bereich und auch den Berufsbildungsbereich gibt, sie für die allgemeine Erwachsenenbildung jedoch nicht annähernd genügend vorhanden sind. Die anders gelagerte Teilnahmelogik und institutionell-rechtliche Struktur in der EB/WB tragen zu vor allem auch technischen und ethischen Herausforderungen statistischer Abfragen bei. Dennoch hat sich die Situation der Einschätzung einer äußerst rudimentären Datenlage zur Teilnahme von erwachsenen Menschen mit Behinderungen/Beeinträchtigung an Angeboten der allgemeinen EB/WB (bzw. an Angeboten in Einrichtungen der Behindertenhilfe) von 2013 bis heute (Heimlich/Behr 2009; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013; Koscheck/Wieland/Ditschek 2013; BMAS 2021, S. 189) nicht wesentlich geändert.

Inklusion in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: ein Einblick

Pädagogischer Umgang mit Differenz und Heterogenität sowie die methodisch-didaktische Gestaltung und Konzeptionierung von diversitäts- und zielgruppensensiblen Lehr-Lernsettings und Bildungsangeboten ist wesentlicher Bestandteil von Studiengängen der EB/WB. Im Zuge der Aktualisierung des „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ wird dies konkretisiert, um Hochschulstandorten mit entsprechenden Studiengängen eine Orientierung anzubieten.

Inklusion in einem weiten Verständnis ist mithin durchgängiger inhaltlicher Bestandteil von Studiengängen der EB/WB; Inklusion in einem engen Verständnis gleichwohl erheblich weniger, auch wenn die Bedeutung multi-

professioneller kollaborativer Arbeit in inklusiven Lehr-Lernsettings und im Sinne inklusiver Bildungsketten über den Verlauf von Lernbiographien hinweg dies unbedingt empfehlen würde. Die Aufgabenstellung wird in Studiengängen weiterhin als eine vor allem sonderpädagogische adressiert, sodass die Auseinandersetzung damit und die entsprechende akademische Professionalisierung fast ausschließlich mit dem berufs-/schulischen Kontext und der Lehramtsausbildung endet – und keineswegs die Professionalisierung für ein inklusives System des Lebenslanges Lernen in den Blick nimmt. Dies dokumentiert letztlich auch das zugrunde liegende Diskussionspapier, das (junge) Erwachsene nur kaum als Adressat:innen mit integriert, sondern sich primär an Kinder und Jugendliche in den Termini richtet.

Dennoch gibt es in der Pluralität der Studiengänge der EB/WB und daran angeschlossenen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durchaus Ansätze, dies stärker zu verknüpfen und in die akademische Professionalisierung mit aufzunehmen. Davon zeugen bspw. der Profilbereich „Partizipation und Lebenslanges Lernen“ im Master Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Hamburg mit der Verknüpfung Erwachsenenbildung, Pädagogik bei Behinderung und Sozialpädagogik, das (inzwischen eingestellte) Weiterbildungsprogramm „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“ an der Universität Hildesheim oder die sogenannte „Werkstatt-Uni“ als Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Praxisbeispiele sind demnach vorhanden, Inklusion im engen Verständnis als eine tatsächlich pädagogische Querschnittsaufgabe und als zentraler Bestandteil von Studiengängen zu verstehen – von einer durchgängigen Verankerung oder einer Unabhängigkeit von „Aufmerksamkeitskonjunkturen“ (Budde/Hackbarth/Tervoren 2023, S. 111) kann jedoch bis dato nicht gesprochen werden.

Inklusion als Kern von Lehre: Zentrale Eckpunkte aus Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die im Diskussionspapier angeführten Eckpunkte zu den Bereichen „Thematische Grundlagen“, „Professionalisierungsbezogene Ziele in der Lehre“ sowie „Organisatorische Bedingungen“ bieten aus Sicht der EB/WB eine anschlussfähige Rahmung für die weitere Auseinandersetzung.

Zu ergänzen sind aus unserer Perspektive notwendige Überlegungen nach dem pädagogisch-didaktischen „Wie“ des hochschulischen Lehr-Lernsettings: Wer sind die Lehrenden, d. h. wer ist als Lehrende:r in der inklusiven Lehre gedacht, wie können Co-Teaching-Modelle und Aspekte von Barrierefreiheit und Assistenz-/Unterstützungssystemen auch an dieser Stelle implementiert werden? Wie kann konkret eine akademische Professionalisierung für Inklusion durch eine inklusive Lehre stattfinden, die nicht nur theoretisch informiert und hierbei aus einer breiten und einschlägigen Wissensexpertise schöpfen

kann, sondern bspw. Forschung und Lehre partizipativ durchführt und methodisch-didaktisch neu denkt und innovative Formate ausprobiert? Damit öffnen sich weitere Fragen und dringliche Diskussionen wie die nach der Zugänglichkeit und der Öffnung von Hochschulen für eine diverse Studierendenschaft und erwachsene Lerninteressierte (z. B. für Gasthörer:innen ohne beispielsweise eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Schulabschluss).

Dies fordert dazu auf, das genannte Verhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen auch disziplinär nochmals aufzugreifen, mögliche Tendenzen der Versäulung zu überdenken und in Richtung einer stärkeren interdisziplinären Verschränkung – nicht zuletzt im Sinne des Paradigmas der Intersektionalität – zu bringen und standortübergreifend statt verinselt zu denken. Es braucht sowohl eine allgemeine, eine sonderpädagogische und genauso eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Expertise, die nicht gegeneinander auszuspielen oder als ersetzbar zu definieren sind, sondern als erkenntnisgenerierende Perspektivierungen auf den gemeinsamen Gegenstand und das gemeinsame Ziel: inklusive Bildung.

Silke Schreiber-Barsch, Prof. Dr., ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Wibke Curdt, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Schlummer, Werner (Hrsg.) (2012): *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. Berlin: GEB.
- Babilon, Rebecca (2018): *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Dissertation. Universität Koblenz-Landau. https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1682/file/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf [Zugriff: 15. Februar 2025].
- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): *Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslage von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: BMAS. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [Zugriff: 4. Februar 2025].
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina Maria (2024): Exklusion durch inklusive Hochschulbildung – empirische Ergebnisse zu Exklusionserfahrungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen. In: Hackbarth, Anja (Hrsg.): Erfahrungen von Exklusion. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 99-112.
- Fawcett, Emma (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg, Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“ (= Erwachsenenpädagogischer Report, Band 51). Berlin: Humboldt-Universität.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2009): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 813-826. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1_49.
- Hirschberg, Marianne/Bonna, Franziska/Stobrawe, Helge (2019): Gelingensbedingungen zur Umsetzung eines Menschenrechts: Professionalisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1, S. 21-23. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W031>.
- Iller, Carola/Lehmann, Burkhard/Vergara, Silke/Vierzigmann, Gabriele (Hrsg.) (2020): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Bielefeld: wbv.
- Kahle, Ute/Schädler, Johannes (2024) (Hrsg.): Digitale Teilhabe und personenzentrierte Technologien im Kontext von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Lebenshilfe. <https://doi.org/10.70266/9783886177066>.
- Koscheck, Stefan/Weiland, Meike/Ditschek, Eduard Jan (2013): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Bonn: BiBB und DIE. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2012.pdf [Zugriff: 24. September 2015].
- Lauber-Pohle, Sabine (2021): Organisations- und Professionalitätsentwicklung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. In: Education Permanente, 2, S. 28-40.

- Ruhlandt, Marc (2020): Hochschule, Behinderung und wissenschaftliche Weiterbildung. In: Iller, Carola/Lehmann, Burkhard/Vergara, Silke/Vierzigmann, Gabriele (Hrsg.): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Bielefeld: wbv, S. 105-116.
- Schlummer, Werner/Ackermann, Karl-Ernst (2016): Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Osterholz-Scharmbeck: GEB.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2013): Inklusion in die Weiterbildung. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster: Waxmann, S. 241-262.
- Schöler, Jutta/Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian/Ryffel, Gaby/Skelton, Rick (2001) (Hrsg.): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung: Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schreiber-Barsch, Silke/Curdt, Wiebke/Stang, Richard (im Erscheinen): Inklusive Lernwelten. Berlin: DeGruyter.
- Schreiber-Barsch, Silke/Fawcett, Emma (2017): Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40, 3, S. 295-319. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>.
- Schreiber-Barsch, Silke/Fawcett, Emma (2019): Semantiken von Inklusion. Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Erwachsenenbildung 69, 1, S. 18-30. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W018>.
- Schreiber-Barsch, Silke/Gaurav, Kumar/Eble, Lukas (2023): Inclusive Adult Learning and Education in India and Germany: On the Intersectionality of Class and Caste with Disability. In: Andragoške studije 2, S. 65-88. <https://doi.org/10.5937/AndStud2302065S>.
- United Nations (UN) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> [Zugriff: 4. Februar 2025].

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Rückblick

Am 26. und 27. September 2024 fand zwischen den Sektionstagungen eine Zwischentagung an der Universität Trier statt, ausgerichtet von Tim Zumhof. Das Thema „Erziehung, Bildung und Erziehungswissenschaft ‚nach dem Boom‘ (1970–2000). Dis-/Kontinuitäten in westlichen Industrieländern aus zeit- und bildungshistorischer Perspektive“ fand großen Zuspruch und regte zu interessanten Diskussionen an. Dies gilt auch für den Eröffnungsvortrag von Lutz Raphael zu „Im Boom meritokratischer Illusion. Bildung und Erziehung als Schauplätze gesellschaftlicher Dynamiken nach dem Boom“.

Emerging Researchers

Am 29. November 2024 fand zum zweiten Mal eine Online-Infoveranstaltung in Kooperation mit dem Vorstand der Historischen Bildungsforschung statt. Im Fokus standen internationale Konferenzen und das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Der Deutsche Akademische Auslandsdienst (DAAD) präsentierte dabei aktuelle Förderprogramme und Forschungsstipendien für Doktorand:innen. Zudem gab der Vorstand der Sektion Historische Bildungsforschung wertvolle Einblicke, wie sich Interessierte erfolgreich auf Call for Papers für internationale Tagungen bewerben können.

Am 24. und 25. Februar 2025 findet in Kooperation mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (BBF) ein Workshop statt. Unter dem Titel „Know (Y)our Data, Use (Y)our Skills: Emerging Researchers go BBF“ bietet die Veranstaltung in Berlin praxisnahe Einblicke in Datenrecherche und -aufbereitung. Die Anmeldung bis zum 28. Februar 2025 unter dhelab@dipf.de möglich. Weitere Informationen und das Programm sind auf der Homepage der Emerging Researchers und via Bluesky-Account [@HistEdGER](https://bsky.app/profile/@HistEdGER) verfügbar.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (JHB)

Im Oktober 2024 wurde die Leitung der Geschäftsstelle von Prof. Dr. Joachim Scholz an Prof. Dr. Katharina Vogel (BBF) übergeben. Das jährliche Treffen des Herausgeber*innenkreises fand in diesem Jahr am 8. Februar 2025 in Berlin statt. Im Dezember 2024 erschien Band 30 „Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung“, der nachfolgende Band 31 zum Thema „Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft

im langen 20. Jahrhundert“ befindet sich in Vorbereitung und wird voraussichtlich im Herbst 2025 erscheinen.

Das DFG-Projekt zur Transformation des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung in ein hybrid erscheinendes Open Access Journal wurde im Oktober 2024 erfolgreich abgeschlossen; der komplexe Workflow zwischen Geschäftsstelle, Redaktion und dem Klinkhardt Verlag wurde und wird weiterhin optimiert. Zukünftig stehen insbesondere die Weiterentwicklung der Einbindung unterschiedlicher Quellenformate, die Verbesserung der Internetpräsenz und ein nachhaltiges Geschäftsmodell im Vordergrund. Das Projektteam war im Rahmen des DGfE-Kongresses 2024 Teil der Ad-hoc-Gruppe „Disziplinierendes Format – Formatierte Disziplin? Versuch einer Standortbestimmung“; zudem stellte das Projektteam das JHB auf der BiblioCon 2024 mit dem Beitrag „Go beyond Open Access – Transformation des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung“ vor und beteiligte sich an weiteren internen und externen Vortrags- und Publikationsformaten. Im laufenden Jahr wird die BBF weitere Workshops zur Praxis digitalen Publizierens ausrichten, die sich explizit auch an die Autor*innen des JHB richten.

Arbeitskreis Historische Familien-, Kindheits- und Jugendforschung

Der Arbeitskreis plant für Herbst/Winter 2025 einen Workshop zum Thema der bildungshistorischen Jugendforschung mit dem Arbeitstitel „Jugend, Bildung und Sozialisation im späten 19. und 20. Jh. Theoretische Konzeptionen, Methodiken und historische Analysen“.

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)

Am 7. November 2024 referierte der niederländische Bildungshistoriker und -philosoph Jeroen J. H. Dekker (Universität Groningen) im Rahmen der digitalen Vortragsreihe „Erziehungsgeschichte Online“ zum Thema „From Rage to Happiness, From Sadness to Joy: The Visualization of Embodied Emotions of Children and Parents in Early Modern Europe“. Im Fokus standen dabei Bilder aus der frühneuzeitlichen Kunst, an denen Dekker die Realität wie den Diskurs über Gefühle veranschaulichte und auch forschungstheoretische Probleme der Nutzung von Bildern als Quellen diskutierte. Der Vortrag stieß auf großes Interesse und ermutigt den AVE zu einer Fortsetzung der Reihe.

Der Tagungsband zur Karlsruher AVE-Konferenz zu Emotionen und Erziehung (Herbst 2023) wird in Zusammenarbeit mit dem Klinkhardt Verlag realisiert und soll im Sommer 2025 vorliegen.

Für den Frühsommer 2026 möchte der AVE zu seiner nächsten Tagung nach Prag einladen. Im Rahmen der Tagung soll auch das 40jährige Bestehen des Arbeitskreises in diesem Jahr nachgefeiert werden. Mit der Tagung setzt der AVE seine enge Zusammenarbeit mit der Tschechischen Akademie der Wissenschaften in Prag fort.

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung BBF

Publikationen

- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas/Klopstein Juliane/Reuten, Hannah (Hrsg.) (2025): Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik (= Pädagogische Diskurse, 4). Paderborn: Brill/Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657794874>.
- Erdmann, Daniel/Haupt, Selma/Hofbauer, Susann/Otterspeer, Lukas/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.) (2024): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6138>.

Veranstaltungen:

Das Digital History of Education Lab (DHELab) der BBF (<https://bbf.dipf.de/de/dhelab>) setzt 2025 seine Online-Veranstaltungsreihe „Last Friday’s Lab Talk“ fort. Die Videos der vergangenen Vorträge sind, soweit die Referent*innen zugestimmt haben, über die BBF-Webseite abrufbar. Des Weiteren lädt das DHELab am 24. und 25. März 2025 in Kooperationen mit der Gruppe der Emerging Researchers der Sektion zu einem Workshop „Know (Y)our Data, Use (Y)our Skills: Emerging Researchers Go BBF“ nach Berlin in die BBF ein, um Grundlagen und Anwendungsfelder einer digitalen Bildungsgeschichte kennenzulernen und in praktischen Hands-on-Sessions am Beispiel von Beständen der BBF zu erproben. Ein weiterer Workshop gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. und 20. Mai 2025 in Berlin widmet sich dem Thema „Text Mining in der Erziehungswissenschaft. Zwischen Kritik und Euphorie“.

Kritisch reflektiert wurde am 20. und 21. Februar 2025 in dem Workshop „Erziehung über Grenzen Denken“ mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena das Zusammenspiel zwischen Forschung und Gedächtniseinrichtungen. Der Workshop fand in Jena anlässlich des Abschlusses des gemeinsamen DFG-Projekts zur Online-Edition des pädagogischen Korrespondenznachlasses Wilhelm Reins statt.

Bereits in die dritte Runde geht am 6. und 7. März 2025 die gemeinsam „Werkstatt bildungsgeschichtlicher DDR-Forschung“ der BBF und der Bergischen Universität Wuppertal. Ursprünglich als Promovierendenwerkstatt angelegt, öffnet sie sich nun für Forschende in allen Qualifizierungsphasen.

Bildungsgeschichte.de:

Zwei neue Beiträge wurden auf bildungsgeschichte.de veröffentlicht: In einer Kolumne über das vor 60 Jahren erschienene Buch Georg Picht's „Bildungskatastrophe“ untersucht der Bildungshistoriker Norbert Grube Picht's viel zitierte

Diagnose auf bislang übersehene Notstands-Argumentationen und problematische politische Implikationen: <https://bildungsgeschichte.de/beitrag/5070/>.

In einem Data Paper wird www.lehrfilmpraktiken.at vorgestellt, eine neue bildungs- und medienhistorische Ressource, die es ermöglicht, die Geschichte und die Praktiken des Lehr- und Unterrichtsfilms in Österreich zu erforschen: <https://bildungsgeschichte.de/beitrag/4993/>.

Wer aktuelle Themen aus einer bildungshistorischen Perspektive kommentieren oder bildungshistorisch interessante digitale Ressourcen oder Datensammlungen vorstellen möchte, wendet sich gerne an Daniel Erdmann und Julia Kurig (redaktion@bildungsgeschichte.de), die sich über Vorschläge freuen.

Aktuell laufen in der BBF Arbeiten zur Neuauflistung der technischen Basis von bildungsgeschichte.de. Damit soll in Zukunft in Anlehnung an das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung die Interoperabilität und Möglichkeit der Weiterverarbeitung der Publikationen durch die Nutzung offener Standards und Schnittstellen verbessert werden. Bestehende Funktionen von bildungsgeschichte.de bleiben erhalten.

Ausblick

Vom 8. bis 10. September 2025 wird an der RPTU Kaiserslautern-Landau die Sektionstagung, ausgerichtet von Angelo Van Gorp, stattfinden. Thema der Tagung ist „Aktivismus als Gegenstand der Bildungsgeschichte“. Auch dieses Jahr organisiert die Gruppe der Emerging Researchers wiederum direkt im Vorfeld (5. bis 7. September) ihr Forum junger Bildungshistoriker*innen/ Emerging Researchers' Conference for the History of Education.

Deadline für die Einreichung von Abstracts ist jeweils der 31. März 2025.

*Esther Berner (Hamburg), Michèle Hofmann (Zürich)
und Michaela Vogt (Bielefeld), unterstützt u. a. durch
Carola Groppe (Hamburg), Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg),
Alexander Maier (Wuppertal/Saarbrücken), Anna Strunk (Hamburg)
und Stefanie Vochatzer (Paderborn) sowie die Leitung der BBF.*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Tagung der Sektion 2025 findet in Tübingen vom 5. bis 7. März zum Thema „Theorie/Empirie – Theoretische Forschung – Theorieentwicklung. Perspektiven (in) der Erziehungswissenschaft“ statt. Das Programm findet sich auf der Homepage der DGfE. Die Mitgliederversammlung der Sektion findet im Rahmen der Tagung am 6. März statt.

Die AG zur (disziplinpolitischen) Lage der AEW hatte 2024 ihre Arbeit beendet; diese wurde an die Sektion AEW übergeben. Wir haben daraufhin einen erweiterten Vorstand etabliert, der sich zu diesem Thema zweimal jährlich trifft. Wir stellen fest, dass sich die Situation keineswegs verbessert. Zunehmend müssen wir beobachten, wie an mehreren Standorten Professuren der AEW wegfallen oder unter anderen Denominationen ausgeschrieben werden. Gerade auch in Bezug auf das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – Lehrer:innenbildung sollte die AEW nicht nur die Rolle der Grundlagen und Einführungen spielen. Wir ersuchen den Vorstand der DGfE und alle anderen Sektionen, das Thema nicht aus den Augen zu verlieren und suchen nach Formaten der gemeinsamen Verständigung und Sichtbarmachung dieser für die gesamte Erziehungswissenschaft problematischen Entwicklung.

Gabriele Weiß (Siegen)

Kommission Pädagogische Anthropologie

Tagungen und Aktivitäten

Bericht zur Herbsttagung 2024

Die Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie fand vom 30. September bis 2. Oktober 2024 an der TU Dortmund zum Thema „Pädagogische Anthropologie der Sprache und des Sprechens“ statt. Organisiert wurde sie von Ruprecht Mattig (TU Dortmund). In insgesamt 15 Vorträgen wurden Sprache und Sprechen als ein grundlegendes anthropologisches Thema herausgestellt und Perspektiven einer sprachreflexiven pädagogischen Anthropologie entwickelt. Dabei thematisiert wurden das Spannungsverhältnis zwischen einer grundlegenden Sprachfähigkeit und der Sprachvielfalt von Menschen (Ruprecht Mattig, Phillip Knobloch), Bedingungen von Sprache, (Un-)Sagbarem und daraus folgenden pädagogischen Implikationen (Sebastian Engelmann, Pia Diergarten, Moritz Krebs, Stefanie Jäger, Diana Lohwasser, Jörg Zirfas), die alltägliche wie auch pädagogisch-programmatische Bedeutung von Sprache und Sprechen in verschiedenen Lebensphasen (Kaja Kesselhut, Claudia Schwertl, Kathrin Audehm), Sprache im Verhältnis zu Zeit und zum Kör-

per (Nina Kühn, Yosuke Hirota, Rouven Seebo) sowie erziehungswissenschaftliche Sprechweisen und damit verbundene Konstruktionen vom Humanen in der Pädagogik (Friederike Schmidt, Marleen Schäper, Matthias Steffel).

Arbeitstagung der Kommission 2024

Als Ergänzung zu der bisherigen Kommissionsarbeit fand vom 24. bis 25. Mai 2024 erstmalig eine Arbeitstagung an der Universität Duisburg-Essen organisiert von Friederike Schmidt statt. Unter dem Stichwort „Perspektiven Pädagogischer Anthropologie“ wurden werkstattförmig Möglichkeiten und Themen Pädagogischer Anthropologie diskutiert wie auch Fragen zur Pädagogizität Pädagogischer Anthropologie beleuchtet, die sich angesichts (neu) formulierter Anthropologiekritiken und gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen stellen. Auf Basis von fünf Inputs wurden dabei auf das Phänomen Zeitlichkeit, das Verhältnis von Vergessen und Erinnern wie auch auf die Geschichte Pädagogischer Anthropologie eingegangen. Daneben wurden Entwürfe einer relationalen Anthropologie wie auch einer anthropologischen Bildungsforschung angesichts von Klimakatastrophen diskutiert. Die nächste Arbeitstagung findet am 13. und 14. Juni 2025 an der Universität Osnabrück statt und wird von Dominik Krinninger organisiert.

Netzwerk Pädagogische Anthropologie

Das offene Forschungsnetzwerk für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen hat sich in sieben über das Jahr verteilten Online-Kolloquien und einem Netzwerktreffen im Vorfeld der Kommissionstagung getroffen. An den Diskussionsimpuls des Netzwerks auf der Jahrestagung 2023 anschließend, wurde dabei das Paper „Fünf Überlegungen zu der Frage: Warum Pädagogische Anthropologie?“ gemeinsam erstellt. Daneben wurde zu methodisch-methodologischen Zusammenhängen gearbeitet, etwa zu wechselseitigen Verwiesenheiten und kulturell-gesellschaftlichen Verstrickungen von empirischer und theoretischer Forschung, aber auch allgemein zur Frage, was pädagogisch-anthropologische Forschungsperspektiven verbindet und ihre Erkenntnisinteressen ausmacht. Parallel dazu beschäftigte sich die Arbeitsgruppe Relationale Anthropologie in mehreren Online-Treffen mit den Beziehungen, Bezügen und Bezogenheiten von Mensch, Welt und Dingen aus einem pädagogisch-anthropologischen Blickwinkel. Interessierte an der Mitarbeit im Netzwerk können sich sehr gerne bei einem der drei Sprechenden des Netzwerks melden.

Veröffentlichungen

Heinze, Carsten/Masmanidis, Konstantinos/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2024): *Anthropologie der Virtualität. Pädagogischen der Möglichkeit, des Entwurfs und der Imagination*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Vorstand

Auf der Herbsttagung 2024 hat turnusmäßig die Wahl des Vorstandes stattgefunden. Der aktuelle Vorstand besteht aus Ruprecht Mattig (Vorsitz), Friederike Schmidt (Vorsitz), Dominik Krinninger (Kassenwart) und Sabine Seichter. Das Netzwerk wird vertreten durch Diana Lohwasser, Rouven Seebo und Matthias Steffel.

*Ruprecht Mattig (Dortmund), Friederike Schmidt (Duisburg-Essen)
und Matthias Steffel (Salzburg)*

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Tagungen und Aktivitäten

Die Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie fand im September 2024 in gemeinsamer Verantwortung mit der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung zum Thema „Liebe im Kontext von Bildung und Erziehung. Bildungsphilosophische und geschlechtertheoretische Perspektiven“ statt. Organisiert wurde sie an der HU Berlin von Malte Brinkmann und Jeannette Windheuser. Die Tagung stieß auf reges Interesse, es waren über 70 Teilnehmende anwesend. In 13 Vorträgen wurden philosophische, historische, geschlechtertheoretische und psychoanalytische Zugänge zum Gegenstand gemacht, um die unterschiedlichen Facetten des Verhältnisses von Liebe und Pädagogik auszuleuchten. Dabei kamen sowohl Fragestellungen im Hinblick auf die Gestalt pädagogischer Verhältnisse auf, wie auch die Verbindung von Eros und Erkenntnisbildung diskutiert wurde. Ebenso wurden gegenwartsbezogene Perspektiven auf aktuelle Entwürfe romantischer und sorgender Beziehungen aufgegriffen und insbesondere auch die Frage nach dem Verhältnis von Liebe, Pädagogik und sexualisierter Gewalt diskutiert. Es liegt ein Tagungsbericht vor, der die einzelnen Beiträge und den Einsatz der Tagung insgesamt würdigt (Ruff/Lill 2025). Der Tagungsband wird in der Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie unter der gemeinsamen Verantwortung der Kommission und der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung erscheinen.

Ruff, Mai-Britt/Lill, Anne (2025): Liebe im Kontext von Bildung und Erziehung. Bericht von der gemeinsamen Jahrestagung der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie und der DGfE-Sektion Frauen- und Geschlechterforschung, Berlin. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehung 45, 1, S. 107-110.

Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung am 18. September während der Jahrestagung 2024 fand die Wahl für den Sprecher:innenkreis statt. Neu in diesem Durchgang war die Einrichtung eines vierten Sprecher:innenpostens für die Interessenvertretung nicht-professoraler Mitglieder der Kommission. Für diesen Posten wurde Pia Rojahn gewählt. Olaf Sanders wurde neu als stellvertretender Sprecher in den Kreis gewählt. Turnusgemäß wechselte Kerstin Jergus in das Amt der Sprecherin und Gabriele Weiß übernahm das Amt der Kassenwartin von Malte Brinkmann, der aus dem Sprecher:innenkreis ausschied. Der Sprecher:innenkreis dankte ihm für seine langjährige Arbeit für die Kommissionsangelegenheiten.

Aktuelle Themen bzw. Entwicklungen

Die Kommission diskutierte erneut und mit Sorge die Entwicklungen im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, da derzeit mehrere ehemalige AEW-Professuren in veränderter Denomination (bspw. als „Empirische Bildungsforschung“ an der TU Braunschweig, als „Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik“ an der Universität Bonn) ausgeschrieben oder aber gänzlich gestrichen werden. Ferner beschäftigt sich die Kommission aktuell mit Fragen der Internationalisierung und internationalen Kooperation.

Herbsttagung 2025

Die Jahrestagung 2025 wird vom 17. bis 19. September in Siegen zum Thema „Scheitern – zwischen Negativität und Gestaltungsaufgabe“ stattfinden. Der Cfp wird in Kürze veröffentlicht. Das Forum Erziehungsphilosophie tagte vom 5. bis 7. Juli 2024 in Höchst (Odenwald). Die kommenden Treffen werden ein digitales Forum am 25. Februar 2025 sowie im Sommer vom 25. bis 27. Juli in Essen sein. Das Forum ist erreichbar unter <https://forum-erziehungsphilosophie.weebly.com>.

Veröffentlichungen

Weiß, Gabriele/Jergus, Kerstin/Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2024): *Geteilte und verteilte Welten. Bildungs- und erziehungsphilosophische Betrachtungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kerstin Jergus (Hamburg)

Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Tagungen und Aktivitäten

Im September fand die Jahrestagung der Kommission zum Thema „De/Stabilisierung von Wissen in der Erziehungswissenschaft – intersektionale, post- und dekoloniale sowie feministische Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“ in Kooperation mit dem Cornelia-Goethe-Centrum an der Goethe-Universität Frankfurt am Main statt. Ein ausführlicher Bericht von Canê Çağlar und Lea Braitsch erscheint im Jahrbuch für Geschlechterforschung 2025 mit dem Titel „New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule“ (Band 21/2025).

*Bericht aus dem Doktorand*innennetzwerk*

Das Promovierendennetzwerk der QBBF (Sprecher:innen: Jan Frederik Bossek, Johanna Profft, Nadia Wester) blickt auf ein erfolgreiches Jahr zurück.

Die 2022 gegründete Lektüregruppe setzte ihre Arbeit fort und diskutierte einen Text von Bourdieu, gefolgt von Texten, die eine intersektionale, post- und dekoloniale sowie feministische Perspektive der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung umfassten (in Anlehnung an das Thema der Kommissionstagung 2024 in Frankfurt am Main). Darüber hinaus wurde eine Publikation eines Lektüregruppenmitglieds diskutiert.

Seit November 2024 bietet ein neu gegründetes Kolloquium den Mitgliedern regelmäßig die Gelegenheit, ihre Projekte in einem konstruktiven Rahmen zu präsentieren und zu diskutieren.

Mit Blick in die Zukunft ist für die Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im März 2025 an der Universität Tübingen eine Forschungswerkstatt in Zusammenarbeit mit Promovierenden weiterer Kommissionen geplant. Auch für die Tagung der QBBF im September 2025 an der Universität Duisburg-Essen ist ein Vernetzungstreffen vorgesehen.

Aktivitäten des Postdoc-Netzwerks

Das Postdoc-Netzwerk hat sich im Jahr 2024 zweimal getroffen, um aktuelle und zukünftige Aktivitäten voranzubringen. 2024 sind aus dem Postdoc-Netzwerk heraus die folgenden Aktivitäten entstanden.

André Epp und Merle Hinrichsen haben im Juli 2024 den von der VolkswagenStiftung geförderten Scoping Workshop „Vergessen als Zukunft eines Forschungsgebiets?! Interdisziplinärer Workshop zur Entwicklung von Eckpunkten einer vergessenssensiblen Biographieforschung“ erfolgreich in Hannover durchgeführt. Die Ergebnisse des Workshops sind in einem Positionspapier einsehbar, das sich an Förderinstitutionen und die Bildungspolitik rich-

tet. Zudem ist ein Sammelband in Planung, der voraussichtlich 2026 im Verlag Beltz Juventa erscheinen wird.

Auf dem DGfE-Kongress 2024 in Halle haben Frank Beier, Merle Hinrichsen, Imke Kollmer und Paul Vehse das Forschungs- und Themenforum: „Krise der Normalbiographie – (Normal-)Biographien in der Krise“ erfolgreich durchgeführt, das von André Epp kommentiert wurde. Unter dem genannten Titel wird der Beitrag auch im Kongressband erscheinen. Auch auf der ECER 2024, die an der Universität Nicosia in Zypern stattfand, wurde eine gemeinsame Paper-Session durchgeführt. Unter anderem haben hier Saskia Terstegen und Marie Hoppe einen Vortrag zum Thema „Producing Certainty, Regaining Sovereignty? Biographical Future-Making at the Intersection of Race, Gender and Meritocracy“ sowie Merle Hinrichsen und André Epp einen Vortrag zum Thema „Forgotten as Potential for the Future? The Temporality of Education from a Forgetting-sensitive Biographical Perspective“ gehalten.

Veröffentlichungen

Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Demmer Christine/Vehse, Paul (2024) (Hrsg.): Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786268>.

Lipkina, Julia; Epp, André; Fuchs, Thorsten: (2024) (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742710>.

Demmer Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Hahn Rebekka/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2024): Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786272>.

Ein weiterer Band erscheint im Frühjahr 2025:

Schwendowius, Dorothee/Epp, André/Kondratjuk, Maria/Wischmann, Anke/Franz, Anja; Engel, Juliane (Hrsg.) (in Vorbereitung): Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

In Vorbereitung befindet sich ein Sonderheft „Gesellschaftliche Umbrüche und biographische (Trans-)Formationen – Methodenentwicklung im Kontext komplexer Krisen(diagnosen)“, das in 2025 in der Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) erscheinen wird.

Aus dem Postdoc-Netzwerk heraus sind im Jahr 2024 die folgenden Publikationen erschienen:

Beier, Frank/Epp, André/Hinrichsen, Merle/Kollmer, Imke/Lipkina, Julia/Vehse, Paul (Hrsg.) (2024): (Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim: Beltz Juventa.

Hinrichsen, Merle/Epp, André (Hrsg.) (2023): Biographie und Vergessen: Vernachlässigte Perspektiven sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 36, 1.

Insgesamt konnten 8 Beiträge nach einem Double-blind-Peer-Review-Prozess aufgenommen werden.

Anke Wischmann (Flensburg)

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagungen und Aktivitäten

Vom 30. September bis 2. Oktober 2024 fand in Frankfurt am Main unter Beteiligung von 47 Teilnehmer:innen die Jahrestagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung unter dem Titel „Erziehung – Politik – (Post-)Demokratie“ in Diskursen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ statt. Kooperationspartner waren das Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und das Lehr- und Forschungsforum „Erziehung nach Auschwitz“ der Goethe-Universität Frankfurt. Das bislang kaum programmatisch in Diskursen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften verhandelte Thema der „Postdemokratie“ wurde im Spiegel bestehender Debatten um die Themen „Demokratie“ und „Politik“ auf vielfach prismatisch gebrochene Weise Gegenstand der Problematisierung.

Nach einer inhaltlichen Einführung von Wolfgang Meseth und Florian Dobmeier eröffnete den ersten Tagungstag Lars Heinemann (Bremen) und Jürgen Gerdes (Freiburg) mit ihren Ausführungen, die einen Über- und Einblick in die politologischen Postdemokratie-Debatten einerseits, in die Debatten praktischer Pädagogik und Sozialarbeit zur Demokratieerziehung andererseits boten. Einen ebenfalls unterscheidungsreichen Beitrag lieferte Franz Kasper Krönig (Köln), der die Frage aufwarf, für welches Gesellschaftsmodell wir eigentlich erziehen: für das der demokratischen Moderne mit funktional ausdifferenzierten Systemlogiken oder für das einer postdemokratischen Gegenwart bzw. postdemokratisch vergegenwärtigter Zukünfte, in der totalisierend wirkende Entdifferenzierung zwischen Wissenschaft, Pädagogik, Politik droht. Der Beitrag von Jirko Piberger (Innsbruck) und Claudia Scheid (Innsbruck) arbeitete am Genre bildungsphilosophischer Texte Eröffnungs- und Schließungsfiguren von Kontingenz heraus und zeigte, wie diese durch ihren ästhetisch-ethischen Sinnüberschuss Homologien zum utopischen Denken aufweisen. In das den ersten Tag abschließende Kulturprogramm führte eine studen-

tische Initiative durch die Goethe-Universität und zeigte in einer alternativen Campusführung die Verstrickung von Universität- und NS-Geschichte auf.

Den zweiten Tag eröffnete Katarina Schneider-Bertan (Köln) mit einem Beitrag zur postdemokratischen Transformation in Kontexten der Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie. Am Beispiel der Pädagogik von Henry A. Giroux rückt sie die Frage in den Fokus, wie aktivistisch Wissenschaft sei bzw. sein sollte. Ähnliche Probleme warf die Diskussion des Beitrags von Stephanie Daniela Leupert (Erlangen) auf, der die Kopplung von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Politik am Beispiel des UNESCO-Programms und der Konzepte „Entangled Citizens“ und „Global Citizenship Education“ diskutierte. Kai Wortmann (Tübingen) griff – wie bereits einige Vortragende vor ihm – die Figur der Differenzierung/Entdifferenzierung auf und problematisierte die Trennung von Politik und Wissenschaft am Beispiel von Richard Rortys Verständnis von Kulturpolitik. Nicole Balzer und Janusz Wilden (beide Münster) erörterten unter besonderer Berücksichtigung Jaques Rancières radikaldemokratische Überlegungen und verwiesen auf die Bedeutung von nicht bloß moderaten, sondern radikalen Formen des Dissenses, um etwaigen postdemokratischen Versuchen entgegenzuwirken, Dissens stillzustellen.

Im Anschluss wurde das zwei Slots umfassende Panel der Arbeitsgruppe von Daniel Erdmann (Berlin), Christian von Stietencron (ehem. Gräbner), Felix Schreiber und Colin Cramer (alle Tübingen) diskutiert. Mit quantitativen Methoden des Text Minings, Distant Readings, graphischen Diagrammatiken und in Verschränkung mit qualitativ-inhaltsanalytischen Ansätzen des CSR (Conceptual Systematic Review) hat die Arbeitsgruppe (Nicht-)Rezeptionen des Demokratiebegriffs in Diskursen zu Erziehung und Bildung präsentiert. Im Zuge der Diskussion wurde dabei auch problematisiert, inwiefern FIS BILDUNG als wissenschaftliche Datenbankgrundlage für quantitative Auswertungen etwaigen Ansprüchen der Vollständigkeit und klassifikatorischen Präzision (nicht) genügt. Mit systemtheoretischen Bezügen auf Luhmanns Gesellschaftstheorie relationierte Tanja Lindacher (Erfurt) Politik und Erziehung am Beispiel inklusiver Bildung im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. Nicht nur die Frage der Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie wurde hierbei verhandelt, sondern auch die Frage, wie Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ihre System-/Umwelt-Differenz im Zuge der Störungsverarbeitung (beispielsweise angesichts der Postdemokratie-Diagnose von „außen“) handhaben. Markus Kluge (Münster) und Maksim Hübenenthal (Berlin) schlossen den zweiten Tag mit einem Vortrag ab, der den Partizipationsdiskurs in der Pädagogik der frühen Kindheit demokratietheoretisch problematisierten. Dabei wurde nicht zuletzt debattiert, inwiefern eine Adultisierung der Kinder (z. B. KITA-„Verfassungen“ der Nicht-/Mitbestimmung durch Kinder) die andere Seite einer womöglich postdemokratisch-paternalistischen Infantilisierung von Erwachsenen darstellt.

Am dritten Tag stellte Lynn Keyser (Bielefeld) die Frage nach der Pädagogisierung und (Ent-)Politisierung des Engagements von Fridays for Future-Aktivist:innen aus einer hegemonietheoretischen Perspektive. In der Diskussion wurde dabei u. a. debattiert, was eigentlich das „Pädagogische“ sei und ob eine hegemonietheoretische Bestimmung des Pädagogischen bereits hinreichend sei, und andererseits, wo aus differenzierungstheoretischer Sicht die Grenze zwischen dem Politischen, Pädagogischen, Erziehungswissenschaftlichen laufe. Im letzten Vortrag der Tagung fragte Bernhard Hemetsbergers (Klagenfurt) nach den Folgen eines synchronen Vertrauensverlustes von öffentlicher Schule und gesellschaftlicher Ordnung. Das Verhältnis von Misstrauen, Hoffnung und Pädagogik wurde dabei erziehungswissenschaftlich beobachtet und Pädagogik in ihren meist sehr defizitorientierten Beobachtungsfiguren diskutiert.

Absgeschlossen wurde die Tagung von Susann Hofbauer, Nicole Balzer und Florian Dobmeier mit Stellungnahmen auf dem Podium, mündend in die finale Plenardiskussion. Während Hofbauer eine Diskursbeobachtung zur Postdemokratiedebatte anstellte, rückten Balzer und Dobmeier zwei abstrahierende Zweitbeobachtungen zur Gesamtagung in den Fokus der Diskussion: Welche Probleme wurden transversal erzeugt? Wie wurden sie gelöst? Was blieb offen? Gab es blinde Flecken, Einseitigkeiten oder Rezeptionsblockaden in der erziehungswissenschaftlichen (Nicht-)Aneignung der Postdemokratie-Debatte?

Eine Publikation der Beiträge befindet sich in Vorbereitung.

Florian Dobmeier (Tübingen) und Wolfgang Meseth (Frankfurt am Main)

Mitgliederversammlung

Im Rahmen der Mitgliederversammlung auf der Sektionstagung 2024 wählte die Kommission ein neues Sprecher*innenteam, bestehend aus Katharina Vogel (Sprecherin), Wolfgang Meseth (Schatzmeister), Marc Fabian Buck (stellv. Sprecher), Susann Hofbauer (stellv. Sprecherin) und Felix Schreiber (stellv. Sprecher).

Herbsttagung 2024

Die nächste Kommissionstagung findet vom 6. bis 8. Oktober 2025 in Berlin (BBF des DIPF) zum Thema „Unbequeme Disziplingeschichte“ statt. Weitere Informationen dazu werden rechtzeitig auf der Kommissionshomepage veröffentlicht.

Veröffentlichungen

Erdmann, Daniel/Haupt, Selma/Hofbauer, Susann/Otterspeer, Lukas/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.) (2024): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6138>.

Wilden, Janusz (2024): Vom Gebrauch der Philosophie in der Erziehungswissenschaft. Empirische Untersuchungen am Beispiel der Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Katharina Vogel (Berlin)

Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung

Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung,
Bildungsrecht (KBBB)

Tagungen

Zweiter Bildungsrechtstag 2024

Bei den Bildungsrechtstagen handelt es sich um eine von der KBBB geförderte Veranstaltungsreihe, die der Vernetzung und dem Austausch von Bildungsadministration, -praxis, -recht, -wissenschaft, -politik und -forschung dient.

Vom 22. bis 23. Februar 2024 fand unter der Leitung von Dr. Julia Hugo (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und PD Dr. Roman Lehner (Georg-August-Universität Göttingen) der mittlerweile zweite Bildungsrechtstag zum Thema „Recht auf Bildung. Aus der Krise für die Zukunft“ in den Räumlichkeiten der Kulturwerkstatt Auf AEG in Nürnberg statt. Anlass bildete der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 19. November 2021, in dem auf Ebene des Grundgesetzes erstmals ein Grundrecht auf schulische Bildung anerkannt wurde.

Ausgehend von der Keynote, in der Prof. Dr. Marcel Helbig (LifBi, Bamberg) und Dr. Julia Hugo die Frage nach der theoretischen wie empirischen Konkretisierbarkeit des neuen Bildungsgrundrechts aus Sicht der Bildungswissenschaft und Bildungsforschung problematisieren, unterbreiteten zwei weitere Impulse Konkretisierungsvorschläge: Prof. Dr. Felix Hanschmann (Bucerius Law School, Hamburg) aus verfassungsrechtlicher und Prof. Dr. Eva Lohse (Universität Bayreuth) aus verwaltungsrechtlicher Perspektive. Den Abschluss bildeten zwei Themenforen zu „Mindeststandard und Bedarfsprognosen“ sowie „Mindeststandard und soziale Ungleichheit“.

Ein Tagungsbericht ist in der Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ erschienen: <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2024-1-62>.

Jährliche KBBB-Kommissionstagung 2024

Vom 19. bis 20. September 2024 wird an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg die Jahrestagung der DGfE-Kommission „Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht“ zum Thema „Bildungstransformation – zwischen Gestaltungswunsch, Steuerungsversuch und Wirklichkeit“ in Nürnberg stattfinden. Die Veranstaltung wird von Prof. Dr. Nina Bremm, Dr. Julia Hugo und Katharina Nesseler verantwortet.

Zum thematischen Hintergrund: Spätestens seit PISA 2000 und vor dem Hintergrund der erneut ernüchternden Ergebnisse der jüngeren Schulleistungsstudi-

en stand und steht die Frage nach der gelingenden Bildungstransformation mit dem Ziel einer umfassenden Qualitätsverbesserung im Zentrum der nationalen bildungspolitischen, aber auch wissenschaftlichen Diskussion. Waren die ersten Jahrzehnte dieses „Entwicklungsturns“ von einer klassischen auf die Outputseite fokussierten Interventions- und Implementationslogik geprägt, ist in den letzten Jahren nicht zuletzt durch die teils mäßigen Erfolge groß angelegter Implementationsprojekte ein zunehmendes Problembewusstsein für die Prozesse entstanden, die dazu führen, ob Entwicklungsmaßnahmen gelingen oder „verpuffen“ und welche Rolle wissenschaftliche Wissensbestände dabei spielen können.

Die Tagung bietet vor diesem Hintergrund die Chance, einen Rahmen für diesbezüglichen kollegialen Austausch zu schaffen. Gleichzeitig soll die Gelegenheit genutzt werden, Verbindungen zu Akteur*innen aus der Bildungsverwaltung und -praxis zu verstärken, um diese zukünftig stärker bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems zu berücksichtigen und damit erfolgreiche Transformationsprozesse zu realisieren.

Neben den Sessions wird es auf der Tagung drei Hauptvorträge geben:

- „Kann man von anderen Bildungssystemen lernen?“ (Prof. Dr. Florian Waldow, Humboldt-Universität zu Berlin)
- „Dissens oder Antagonismus? Diskursive Verwerfungen in deutschen Bildungslandschaften“ (Prof. Dr. Anke Wischmann, Europa-Universität Flensburg)
- „Putting School Improvement into Context: Forging Collective Agency Amid Adversity“ (Ass. Prof. Ph.D. Elizabeth Zumpe, University of Oklahoma).

Alle Informationen sowie das Programm zur Veranstaltung finden sich unter: https://www.paedagogik.phil.fau.de/institut/lehrstuhl-fuer-schulpaedagogik/ls_bremm_veranstaltungen/#collapse_0.

*Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen*

Die Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen ist ein zentrales Anliegen der KBBB. Aktivitäten und Veranstaltungen in diesem Bereich werden seit 2020 verantwortet und organisiert von Vorstandsmitglied Dr. Julia Hugo (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg).

Im Rahmen des zweiten Bildungsrechtstags in Nürnberg wurden Teilnahmestipendien vergeben, die die Unterkunft und Verpflegung vor Ort umfassen. Außerdem engagiert sich Dr. Julia Hugo im DGfE-Arbeitskreis „Strukturelle Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE“.

Publikationen

Der Tagungsband zur Kommissionstagung der KBBB 2023 ist Anfang des Jahres erschienen. Er stellt sich den folgenden Fragen: Wie sieht das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aus? Wie gelangt Forschungswissen in die Praxis? Damit reagiert der Band auf die in den letzten Jahren vermehrt geäußerten Forderungen, das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stärker zu untersuchen, um einen „Transfer“ von Forschungswissen in die Praxis zu ermöglichen. Ziel des Bandes ist es, das komplexe Feld der Relationierung von Forschung und Praxis zu systematisieren. Die Beiträge erörtern, wie Forschungs- und Entwicklungssettings ausgestaltet werden können, um die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die Praxis herzustellen bzw. zu erhöhen.

Der Band ist kostenlos als Open Access bei Barbara Budrich verfügbar: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2023/05/9783847418870.pdf>.

Erschienen ist in „DDS – Die Deutsche Schule“ zudem ein Beitrag in gemeinsamer Autor*innenschaft des KBBB-Vorstands unter Federführung von Julia Hugo zum Recht auf schulische Bildung:

Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2024): Recht auf schulische Bildung – Vade! In: DDS – Die Deutsche Schule 116, 1, S. 88-95.

Der Beitrag ist kostenlos als Open Access bei Waxmann verfügbar: <https://doi.org/10.31244/dds.2024.01.06>.

Nina Bremm (Erlangen-Nürnberg)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Kommission Schulforschung und Didaktik

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung auf der Jahrestagung in Osnabrück wurde der Vorstand neu gewählt. Karin Bräu stellte sich nicht mehr zur Wahl. In den Vorstand gewählt wurden Matthias Martens und Maria Hallitzky.

Jahrestagung

Die Kommission Schulforschung und Didaktik widmete sich unter dem Thema „(Re-)Fokussierungen“ im Rahmen der Jahrestagung der Kommission vom 11. bis 13. September 2024 an der Universität Osnabrück der Diskussion des Stellenwerts von Theorien und theoretischer Forschung in der Schulpädagogik. Insbesondere vor dem Hintergrund vielfältiger und einschneidender gesellschaftlicher Transformationsprozesse wurde im Call eine Neuaufnahme von Reflexionen über Theoretisierungen von Schule und Unterricht und die Auseinandersetzung mit Versuchen der Neujustierung des Verhältnisses von Theorie, Empirie und Praxisbezug angeregt.

Die Keynotes zur Tagung thematisierten zeitgeschichtliche Schlaglichter der Schultheorie (Sabine Reh), Praktiken didaktischer Unterrichtsforschung (Christian Herfter) und schultheoretische Gegenstandsbestimmungen im Wandel des Selbstverständnisses der Schulpädagogik (Jeanette Böhme). Im Format des Workshops wurden drei schul- und unterrichtstheoretische Forschungslinien und deren Verhältnissetzung von Empirie und (Grundlagen-)Theorie zur Diskussion gestellt: eine empirische (Re-)Fokussierung allgemeindidaktischer Theorien (Karla Spendrin und Maria Hallitzky), Perspektiven der Schulkulturtheorie und -analyse (Merle Hummrich) und der rekonstruktiven Governanceforschung (Fabian Dietrich). In Arbeitsgruppen und Einzelvorträgen wurden vielfältige Refokussierungen, Neujustierungen, Grenzziehungen und Anschlüsse empirischer, theoretischer und anwendungsbezogener Betrachtungen von Schule und Unterricht reflektiert.

Mit dem Thema „Erziehung in und durch Schule? Theoretische Klärungen und empirische Sondierungen“ nimmt auch die kommende Tagung der Kommission vom 10. bis 12. September an der Europa-Universität Flensburg Bezug auf die „empirisch-forschende Befassung“ mit einem genuin erziehungswissenschaftlichen Begriff und seine wissenschaftliche Bearbeitung.

Maria Hallitzky (Leipzig) und Karin Bräu (Mainz)

Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Vom 25. bis zum 27. September fand an der Universität Trier die Jahrestagung der Kommission „Professionsforschung und Lehrer:innenbildung“ mit ca. 120 Teilnehmer:innen statt. Nachdem wir bei der Vorbereitung des Calls davon ausgegangen waren, dass zum Thema gegenwärtig nur wenig geforscht wird, hat uns die hohe Resonanz von über 60 Beitragsvorschlägen sehr gefreut. In das Tagungsprogramm konnten 22 Beiträge aufgenommen werden, davon sieben Arbeitsgruppen, 13 Einzelvorträge und zwei offene Formate (biographische Werkstatt und Erzählcafé).

Nach dem „Aonwaggeln, aanen biejeln und schwaduddeln“ (trierisch für das Ankommen, etwas trinken und plaudern) fand zur Eröffnung eine Podiumsdiskussion zu den verlorenen Traditionen und langen Schatten, gegenwärtigen Positionen und biographischen Verortungen, vielfältigen Erwartungen und neue Perspektiven des Personals der Lehrer:innenbildung im Kurfürstlichen Palais der Stadt Trier statt. Unsere Gäste auf dem Podium waren Prof. Dr. Aysun Doğmuş (TU Berlin), Carola Junghans (Universität Oldenburg), Dr. Markus Maier (Leiter des Landesprüfungsausschusses für die Lehrämter an Schulen in Rheinland-Pfalz) und Prof. i. R. Dr. Ewald Terhart (Universität Münster).

Das Titelbild des Tagungsplakats zeigte eine Frau, die mit ihren Händen ein Rechteck formt, durch das sie ihr Gegenüber in den Blick nimmt: Die Beobachter:innen werden zu den Beobachteten. Mit diesem Bild haben wir als Aufgabe für diese Tagung eine reflexive Bewegung auf uns als wohl zahlenmäßig größte unter den Berufsgruppen verbunden, die gemeinsam mit den Fachleiter:innen und Ausbilder:innen, Fortbildner:innen, schulischen Kolleg:innen u. a. für die Lehrer:innenbildung zuständig sind. Denn die Professionsforscher:innen sind selbst in aller Regel mit ihrem Deputat in der Lehrer:innenbildung tätig, wodurch sie ebenfalls in normative Fragestellungen involviert und zugleich mit speziellen und zugleich komplexen Erwartungen an die eigene Lehrpraxis konfrontiert werden. In verschiedenen Panels ging es demgemäß um Fragen, wie in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung gelehrt oder geprüft wird, wie sich die Akteur:innen dabei selbst verstehen und gegenüber anderen beispielsweise (nicht) als „Lehrerbildner:in“ oder als „second order teachers“ positionieren.

Mit zwei Keyvorträgen wurde die Tagung theoretisch und empirisch gerahmt. Im ersten Keyvortrag schlug Prof. Dr. Andreas Wernet (Universität Hannover) vor, statt essentialistischer Bestimmungsversuche (was die Erziehungswissenschaft abgrenzend zur Pädagogik sei) die kommunikative Praxis über Pädagogik durch die triadische Unterscheidung von Diskursen der Geltung, der Angemessenheit und der Akklamation zu fokussieren. Im zweiten Keyvortrag widmete sich Dr. Ricarda Rübben (Universität Bamberg) der Überlappung der Diskurse, die sich im doppelten Anspruch des Wissenschafts- und Berufsfeldbezugs von schulpädagogischen Professor:innen exemplarisch

zeigen. Beide Keyvorträge wurden anschließend moderiert von Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (Universität Oldenburg), in der großen Runde aller Tagungsteilnehmer:innen diskutiert und boten in und außerhalb des weiteren Programms immer wieder Impulse für facettenreiche Diskussionen.

Herzlichen Dank an alle Beiträger:innen sowie an das Programmkomitee, Dorte Behrens, Aysun Doğmuş, André Epp, Matthias Forell, Till-Sebastian Idel, Anna Moldenhauer, Sven Pauling, Ricarda Rübben sowie an das Trierer Tagungsteam, Simon Gordt, Laura Simonis und insbesondere Sara Jarvis! Eine Tagungspublikation ist in Vorbereitung und soll noch 2025 in der Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung“ bei Klinkhardt erscheinen.

Die nächste Kommissionstagung zum Thema „Pädagogische Beziehungen“ findet vom 17. bis zum 19. September 2025 an der Universität Kassel statt.

Sabine Klomfaß (Trier)

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe am 1. Oktober 2024 in Saarbrücken wurde mit Prof. Dr. Andreas Hartinger (1. Sprecher) und Prof. Dr. Ilonca Hardy (2. Sprecherin) ein neuer Vorsitz gewählt.

Tagungen

Vom 30. September bis 2. Oktober 2024 fand an der Universität des Saarlands die 32. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe im Präsenzformat statt. Vom 29. September bis 30. September 2024 wurde eine Pre-Conference für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen veranstaltet (siehe separater Bericht weiter unten). Verantwortliche Ausrichter:innen der Haupttagung, die dem Thema: „Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule – Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung“ gewidmet war, waren Prof. Dr. Markus Peschel, Prof. Dr. Julia Knopf sowie Prof. Dr. Melanie Platz und deren Teams.

Die Tagung umfasste drei Keynotes, über 80 aktive Beiträge und zwölf Symposien. In den Keynotes wurden vor allem fachdidaktische Überlegungen mit grundschulpädagogischen Fragestellungen bezogen. Der Tagungsband ist in Vorbereitung.

Bei der Mitgliederversammlung wurde bereits zur nächsten Kommissionstagung eingeladen, die am 15. und 16. September 2025 (Pre-Conference) sowie vom 16. bis 18. September 2025 (Haupttagung) an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Feldkirch/Österreich – und damit zum ersten Mal außerhalb Deutschlands – stattfinden wird. Sie trägt den Titel „Bildung ohne

Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum“. Der Call sowie weitere Informationen zur 33. Jahrestagung werden sich in Kürze auf der Kommissionshomepage finden lassen.

Schon jetzt sei angekündigt, dass die 34. Jahrestagung 2026 an der Universität zu Köln und die 35. Jahrestagung 2027 an der Freien Universität Bozen, Standort Brixen (Italien) stattfinden werden.

Weitere Aktivitäten der Kommission

Der Aloys Fischer Grundschulforschungspreis wurde 2024 geteilt und im Rahmen der 32. Jahrestagung an zwei Wissenschaftlerinnen mit herausragenden Qualifikationsarbeiten verliehen: Frau Dr. Lisa Sauer erhielt den Preis für ihre an der Universität Bielefeld abgeschlossene Dissertation mit dem Titel „Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD – Eine historische Untersuchung professioneller Gutachten zwischen 1958 und 1977“. Frau Dr. Franziska Herrmann wurde für ihre Arbeit zu „Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben“ ausgezeichnet. Diese Dissertation entstand im Rahmen eines Cotutelle-Verfahrens der Technischen Universität Dresden mit der Freien Universität Bozen/Brixen.

Mit Blick auf die Herausforderungen durch die aktuelle Lehrkräftebedarfskrise war die Kommission aktiv und positionierte sich an verschiedenen Stellen. So wirkte der Vorstand der Kommission (Prof. Dr. Petra Büker sowie Prof. Dr. Astrid Rank) im Arbeitskreis „Aktuelle Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung“ und dem dort entwickelten Positionspapier (einsehbar auf der Homepage der DGfE) mit. In der Zeitschrift Erziehungswissenschaft erschien der Beitrag „Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung: Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule“ (Rank, Büker, Miller und Martschinke). Auf der Jahrestagung in Siegen arbeitete eine SIG zu „Aktuelle Perspektiven auf Professionalisierungsnotwendigkeiten für das Grundschullehramt an Universitäten“ (auf Grundlage der Arbeit dort erschien im Jahrbuch Grundschulforschung ein Beitrag von Büker, Rank, Miller und Martschinke).

An der wichtigen Aufgabe der Internationalisierung der Grundschulpädagogik wurde intensiv in vier AG gearbeitet:

- AG 1: Herausgabe einer Buchreihe „Grundschule international“
- AG 2: Internationale Netzwerke
- AG 3: Anschlussfähigkeit der Disziplin an internationale Theorien und Diskurse
- AG 4: Lehrkonzepte mit Internationalisierungsbezug

Erste Veröffentlichungen aus dieser Arbeit werden in Kürze publiziert werden.

Aufgrund der Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz wird aktuell das bestehende Positionspapier der Kommission zu „Primarstufenbildung und digitale Transformation“ überarbeitet.

Veröffentlichungen der Kommission

Aufgrund der großen Anzahl an Beiträgen wurde der aus der Tagung in Siegen entstandene Jahresband in einem hybriden Format realisiert: Neben einem Print-Band (350 Seiten) mit Beiträgen mit engem Tagungsbezug gibt es zusätzlich eine Online-Publikation im Open-Access-Format (704 Seiten) mit aktuellen, außerthematischen Beiträgen.

Flügel, Alexandra/Gruhn, Annika/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Müller-Naendrup, Barbara/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): (2024): Grundschoolforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111>.

Förderung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Dem Vorstand der Arbeitsgruppe von Primarschoolforschenden in der Qualifizierungsphase (AG PriQua) gehören Julia Poschmann, Dr. Sascha Kabel, Ralf Parade, HSProf. Dr. Fabian Hoya, Prof. Dr. Michaela Vogt und der erste Vorsitzende der Kommission an. Das Sprecheramt wechselte von Julia Poschmann auf Sascha Kabel.

Die Arbeitsgruppe unterstützte 2024 die Kolleg:innen des Organisations-teams aus Saarbrücken bei der Organisation der im Vorfeld der Jahrestagung stattfindenden Pre-Conference. Neben einer intensiven Forschungsberatung im Round-Table-Format wurden zwei Keynotes (Wie sieht sich der Sachunterricht als vielperspektivisches Fach und was bedeutet das für das Promovieren im Fach? und Lesen in der Kultur der Digitalität – Konsequenzen für die Grundschule) und zwei Workshops (zum wissenschaftlichen Schreiben sowie zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Unterstützung der Forschung und Lehre an Hochschulen) angeboten. Auch im Vorfeld der Jahrestagung in Feldkirch wird wieder eine PriQua-Tagung stattfinden.

Außerhalb der Jahrestagungen bietet die AG regelmäßig verschiedene Informations-, Austausch- und Vernetzungsangebote an. Neben einem monatlich stattfindenden digitalen Forschungskolloquium, zu dem an zwei Sitzungen Gastreferent:innen zu zentralen Themen in Qualifizierungsphasen eingeladen wurden (s. u.), erfolgten Informations- und Vernetzungsaktivitäten über einen eigenen Verteiler und Social-Media-Kanäle.

Im Jahr 2024 konnten für das Forschungskolloquium zwei Gastvorträge gewonnen werden, die sich zwei für Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen relevanten Themen widmeten:

- Prof. Dr. Michaela Vogt: Publizieren in der Zeitschrift für Grundschulforschung.
- Prof. Dr. Georg Breidenstein: Informationen und Hinweise zur Antragstellung bei der DFG.

Nähere Informationen finden sich auf der Kommissionshomepage.

*Andreas Hartinger (Augsburg), Ilonca Hardy (Frankfurt),
Sascha Kabel, (Flensburg, für die AG PriQua) und
Julia Poschmann (Osnabrück, für die AG PriQua)*

Vertretung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Sektion

Teil unseres Netzwerks sind zurzeit 345 Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. Formell vertreten wird das Netzwerk von Dr. Richard Lischka-Schmidt und Dr. Andrea Bossen, die Teil des Vorstands der Sektion Schulpädagogik sind.

Wir pflegen einen E-Mail-Verteiler, über den Ausschreibungen und Calls oder auch inhaltliche Fragen und Ideen für Initiativen oder Vernetzung versendet und empfangen werden können. Bei Interesse an der Aufnahme in den Verteiler kann man sich in den Verteiler von Dr. Andrea Bossen (andrea.bossen@paedagogik.uni-halle.de) oder Dr. Richard Lischka-Schmidt (richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de) einschreiben lassen.

Es gibt zudem eine Übersicht zu Angeboten und Veranstaltungen zur Weiterqualifikation in Theorie und Empirie für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in einem Padlet, welches von Isabel Kratz erstellt und veröffentlicht wird. Das Padlet kann unter <https://padlet.com/wqvernetzung/re9kvgbrjbxosbk4> aufgerufen werden.

Jedes Jahr findet an wechselnden Standorten das Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (FNWQ) statt. Das 11. FNWQ 2025 wird vom 19. bis zum 21. Februar 2025 an der Universität Erfurt stattfinden und wird von Dr. Nina Blasse, Dr. Andrea Bossen, Alicia Göthe, Clemens Griesel, Dr. Lea Kallenbach, Dr. Madeleine Müller, Katharina Nessler, Dr. Lisa Sauer und Marcel Weigelt organisiert. Es sind insgesamt 85 Teilnehmende angemeldet. Das Programm beinhaltet mehrere Slots zur wissenschaftspolitischen Vernetzung, sieben Theorie-Werkstätten, zehn Konzeptionswerkstätten und zehn Empiriewerkstätten, in denen wir uns zu unterschiedlichen Themen und Projekten der Teilnehmenden austauschen.

Im Netzwerk gibt es einen Online-Space zum gemeinsamen Arbeiten. Seine Mitglieder verabreden sich über einen Kalender, um gemeinsam in Zoom-Meetings mit der Pomodoro-Methode zuarbeiten. Ziel der Gruppe ist, vor allem nebeneinander an eigenen Zielen zu arbeiten. So entsteht Verbindlichkeit für Projekte, die sonst im Alltag manchmal zu kurz kommen. Da jede:r andere

zeitliche Möglichkeiten hat, finden sich immer wieder neue Kleingruppen zusammen und auch der Austausch in Pausen und Breakout-Sessions kommt nicht zu kurz. Wer ebenfalls Lust auf eine motivierende Atmosphäre und digitales Arbeiten hat, kann sich für Zugänge gerne bei Sophie Gigl (sophie.gigl@uni-bielefeld.de) oder Katharina Kemper (kemper@fh-swf.de) melden.

Die AG Diskriminierungserfahrungen setzt sich mit Diskriminierungsformen durch machtvoll strukturierte Betreuungs- und Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen auseinander. Ziel der AG ist es, die in diesem Kontext vorliegenden Erfahrungen zu sammeln und zu systematisieren, über ebendiese zu informieren sowie über die inhärenten Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten in den Austausch zu kommen. Aktuell wird auf der Basis einer Systematisierung der vorliegenden Erfahrungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ein Papier entwickelt, mit dem in einen Austausch sowohl mit der DGfE-Sektion Schulpädagogik als auch dem Vorstand der DGfE gegangen werden soll, um entsprechende Infrastrukturen zur Beratung und Unterstützung der Wissenschaftler:innen einzurichten. Außerdem wird derzeit eine Bedarfs- und Erfahrungsumfrage erstellt, die die Grundlage für die weiterführenden Überlegungen und Aktivitäten sein wird. Dabei befasst sich die AG auch mit der Frage der Anonymisierung und dem Umgang mit den Erfahrungsberichten. Mitglieder der AG sind Kamila Bonk, Dr. Andrea Bossen, Büsra Kocabıyık, Isabel Kratz, Anja Langer, Dr. Dominique Matthes und Dr. Julia Steinwand.

Die AG Theorienqualifizierung beschäftigt sich damit, wie innerhalb der DGfE insgesamt und innerhalb unserer Sektion Möglichkeiten zur Qualifizierung im Bereich der Theorien ausgebaut werden können, da wir hier gegenüber der forschungsmethodischen/empirischen Qualifizierung einen großen Bedarf sehen. Innerhalb unserer Sektion befasst sich die AG vor allem mit der Frage, wie Theoriewerkstätten auf dem FNWQ und laufende Werkstätten konzeptionell weiterentwickelt werden können. Im Rahmen der AG fanden 2024, organisiert durch Dr. Marian Laubner und Salome Schneider Boye, zwei Vorträge statt, zu denen alle Mitglieder des Netzwerks eingeladen waren: Prof. Dr. Frank Hillebrandt hielt am 11. November 2024 einen Online-Vortrag zum Thema „Soziologie der Praxis zwischen Ereignis und Formation. Konturen eines kontrovers diskutierten Paradigmas der Sozialwissenschaften“ und Prof. Dr. Daniel Wrana sprach am 2. Dezember 2024 zum Thema „Von der Instrumentalität der Theorie zu Konstruktion der Forschungsgegenstände“. Mitglieder der AG sind Farah Brandt, Anne Häseker, Anne Lill, Dr. Marian Laubner, Dr. Richard Lischka-Schmidt, Simone Meili, Andrea Müller, Dr. Sven Pauling, Dr. Vanessa Pieper, Dr. Georg Rißler, Desirée Rosenberger, Dr. Carlo Schmidt, Salome Schneider Boye.

Das Netzwerk umfasst verschiedene Theorie- und Empirie-Arbeitsgruppen, die sich in unterschiedlicher Weise treffen, um auf Peer-Ebene gemeinsam Fragen empirischer und theoretischer Forschung zu diskutieren, sich zu Texten aus-

zutauschen oder mithilfe unterschiedlicher Methoden an Daten zu arbeiten. Auf der Homepage unseres Netzwerks (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/hinweise-fuer-wissenschaftlerinnen-in-qualifizierungsphasen>) finden sich Ansprechpersonen und Übersichten über die AGs, die i. d. R. offen für weitere interessierte Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen sind. Wir freuen uns auch über die Entstehung und Meldung neuer Arbeitsgruppen.

Derzeit wird an einem Mentoring-Programm für die Sektion gearbeitet. Hier liegt eine erste Konzept-Idee vor, die in den folgenden Monaten weiter ausgearbeitet wird und dann in eine Pilot-Phase gehen soll. Das Programm bietet Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen eine Unterstützung und fachspezifische beratende Begleitung für ihre wissenschaftlichen Laufbahnen. Fachkundige und erfahrene Professor:innen werden als Mentor:innen mit Wissenschaftlicher:innen in der Prae- oder Post-Doc-Phase zusammengebracht. In einem vertraulichen Kontext und mit einem „Blick von außen“ kommen Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen über strukturelle Herausforderungen akademischer Karrierephasen mit den Mentor:innen ins Gespräch. Themen können das (aktuelle) Forschungsprofil, die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf, Zielperspektiven hinsichtlich Publikationen und Projekten, Netzwerken (z. B. auf Tagungen und Gesellschaftsabenden) oder auch die Entwicklung beruflicher Alternativen sein.

Andrea Bossen (Halle) und Richard Lischka-Schmidt (Halle)

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sektionstagung 2025 an der TU Darmstadt

Die kommende Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird vom 24. bis 26. September 2025 an der Technischen Universität Darmstadt stattfinden. Die Tagung, zu der wieder etwa 400 Mitglieder und Gäste erwartet werden, steht unter dem Titel „Berufliche Bildung für alle – Zugang und Teilhabe in einer sich wandelnden Arbeitswelt“. An einem Standort mit langjähriger und bedeutender berufspädagogischer Tradition – hier wirkten u. a. die auf die Disziplinentwicklung sehr einflussreichen Heinrich Abel (1908-1965), Gustav Grüner (1924-1988) und Josef Rützel (1943-2020) – wird die Veranstaltung für die Sektion erneut der wissenschaftliche wie gesellschaftliche Höhepunkt des Jahres werden. „In einer Zeit, in der sich die Arbeitswelt rapide verändert – sowohl durch die Notwendigkeit, nachhaltiger zu wirtschaften und die Lebensgrundlagen auf der Erde zu schützen, als auch durch die gegenwärtige und voranschreitende Nutzung digitaler Technologien und Künstlicher Intelligenz – steht die Berufsbildungsforschung und damit die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor großen Herausforderungen“, heißt es im Anfang Februar 2025 veröffentlichten Call for Papers, in dem weiter formuliert wird:

„Sie muss dazu beitragen, belastbare Erkenntnisse und Ansatzpunkte zu liefern, wie das berufliche Bildungssystem weiterhin den Anforderungen einer hochdynamischen Arbeitswelt vor dem Hintergrund des demografischen Wandels gerecht werden kann.“

Die Organisatorinnen und Organisatoren vom Darmstädter Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Birgit Ziegler, Robin Busse und Ralf Tenberg, denen unser großer Dank gilt, haben ein umfangreiches Tagungsprogramm mit verschiedenen Formaten und Höhepunkten zusammengestellt. Dabei werden erstmals insbesondere auch Workshopangebote für Early Career Researcher zu Erkenntnistheorie und Forschungsmethodik in das Programm aufgenommen. Auf der Tagung wird traditionell auch wieder die Mitgliederversammlung der Sektion stattfinden, die diesmal bereits am späten Nachmittag des ersten Veranstaltungstages (24. September 2025) vorgesehen ist. Anmeldungen zur Tagungsteilnahme werden bis zum 31. August 2025 (Early Bird bis 31. Juli 2025) möglich sein. Das Tagungsprogramm soll am 31. Juli 2025 veröffentlicht werden. Verschriftlichte Beiträge der Tagung – aber auch weitere, von der Tagung unabhängig verfasste Aufsätze – können in deutscher und englischer Sprache bis zum 15. Dezember 2025 für das „Jahrbuch der Berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ beim Sektionsvorstand eingereicht werden und durchlaufen ein Double-Blind-Review-Verfahren.

AG BFN mit Tagung zur betrieblichen Bildung in Gesundheitsberufen

In der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist die Sektion – neben dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit – seit der Gründung am 7. Juni 1991 aktiv. Später kamen die für Berufsbildung zuständigen pädagogischen Institute der Länder sowie die Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft als Partner hinzu. Die AG BFN ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung leisten wollen und versteht sich als eine Plattform für den interdisziplinären Austausch. Ihr spezielles Anliegen ist auf das Zusammenwirken von Berufsbildungsforschung mit der Berufsbildungspraxis und der Politik gerichtet. Bis Ende des Jahres 2024 hatte die Sektion (Volkmar Herkner, Europa-Universität Flensburg) turnusmäßig den alle zwei Jahre wechselnden Vorsitz im Vorstand der AG BFN inne.

Für 2025 war die Durchführung einer Fachtagung der AG BFN vorgesehen. Sie fand am 28. und 29. April unter dem Titel „Betriebliche Bildung in den Gesundheitsberufen“ in Kooperation mit der Arbeitsgruppe Berufspädagogik der Universität Münster (Ulrike Weyland) an der Hochschule Bielefeld (Marisa Kaufhold) statt. Die Keynotes hielten Uwe Faßhauer (PH Schwäbisch Gmünd) zu „KI kann viel – aber nicht ohne uns. Betriebliche Bildung klug begleiten“ und Stefanie Hiestand (PH Freiburg), deren Vortrag den Titel „Zwischen Wandel und Widerstand: Betriebliche Bildung im Gesundheitswesen im Spannungsfeld von System, Organisation und Individuum“ trug.

Vorgesehen war, zur Tagung an der Hochschule Bielefeld den Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung 2025 an die Preisträgerin oder den Preisträger zu vergeben (bei Redaktionsschluss noch nicht feststehend). Mit der seit 2013 im zweijährigen Abstand ausgelobten Ehrung werden durch den Vorstand der AG BFN herausragende Dissertationen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ausgezeichnet, in denen sich mit Fragen der Berufsbildung beschäftigt wurde.

Durch die AG BFN werden in einer Buchreihe die verschriftlichten Beiträge der Fachtagungen veröffentlicht. Zuletzt erschienen die Bände 32 zur „Digitalisierung in den Gesundheitsberufen“ (herausgegeben von Ulrike Weyland, Wilhelm Koschel, Karin Reiber, Lena Dorin und Miriam Peters, Bonn 2024) und 33 mit dem Titel „Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?“ (herausgegeben von Georg Tafner, Nicole Ackermann, Udo Hagedorn und Cornelia Wagner-Herrbach, Bonn 2024).

Publikationen der Sektion

Derzeit wird an der Herausgabe der 13. Ausgabe des Jahrbuchs der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung gearbeitet, das im Herbst 2025 erschei-

nen soll und u. a. die eingereichten verschriftlichten Beiträge der Jahrestagung 2024, die an der Technischen Universität Dresden stattfand, enthält. Traditionell wird das Jahrbuch vom Vorstand der Sektion im Verlag Barbara Budrich, Opladen, herausgegeben. Die Beiträge werden wie üblich einem Double-Blind-Review-Verfahren unterzogen.

Mitwirkungen in DGfE-Arbeitsgruppen

Tobias Jenert (Universität Paderborn) arbeitet in der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2026 in München mit. Zudem sind zehn Kolleginnen und Kollegen aus der Sektion als Gutachtende für die Auswahl der Kongressbeiträge tätig.

In einer Arbeitsgruppe der DGfE, die sich mit der Erarbeitung eines Entwurfs für eine modernisierte Version des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft in der Lehrer:innenbildung (KCE_L) befasst, wirkt Volkmar Herkner (Europa-Universität Flensburg) mit.

Zur Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe der DGfE, die sich mit Fragen einer zukunftsfähigen Erziehungswissenschaft beschäftigt und zum Thema „(Nicht-) Nachhaltigkeit“ im Herbst 2025 eine DGfE-weite Tagung anstrebt, hatten sich vier Sektionsmitglieder gemeldet: Harald Hantke (Leuphana-Universität Lüneburg), Julia Hufnagl (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Gerhard Minnameier (Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Karina Kiepe (Universität Paderborn).

Weitere aktuelle Anliegen

Der Sektionsvorstand beobachtet aktuell die Aktivitäten des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft e. V. Die dortigen Initiativen, die Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen insgesamt zu stärken, werden begrüßt, sofern damit die wissenschaftliche Ausbildung und bestehende kooperative Modelle unter Federführung der Universitäten nicht infrage gestellt werden (vgl. hierzu auch das SWK-Gutachten zur Lehrkräftegewinnung und -bildung für einen hochwertigen Unterricht). Der Sektionsvorstand sieht auch zukünftig die Notwendigkeit, eine hochwertige wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung zu stärken und auf dieser Basis Maßnahmen zur Lehrkräftegewinnung zu erarbeiten.

Aus der Sektion sind Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Birgit Ziegler (TU Darmstadt) weiterhin als Mitglieder der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz tätig, die in Kürze ihr Gutachten zur „Sicherung von schulischen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I für den Übergang in die berufliche Erstausbildung“ veröffentlichen wird. An den Hearings der SWK im Vorfeld der Veröffentlichung des Gutachtens waren verschiedene Stakeholder, darunter auch der Sektionsvorstand, vertreten durch Kristina Kögler (Universität Stuttgart), beteiligt.

Sektionsinterne Anliegen

Innerhalb der Sektion arbeitet eine Gruppe unter Federführung von Kristina Kögler (Universität Stuttgart) an einem Konzept, wie die forschungsmethodische Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses angemessen gestärkt werden könnte. Zielgruppe sollen vorrangig Promovierende, aber auch Post-Docs sein. Die grundlegende Zielsetzung besteht in der standortübergreifenden Bündelung und Streuung methodischer und methodologischer Expertise zur Sicherung einer hohen Ausbildungsqualität und in der Vernetzung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Methodenfragen. Dazu wurden drei thematische Schwerpunkte identifiziert: 1) Erkenntnistheorie und Forschungsmethodik, 2) Methodik mit Fokus auf statistische Verfahren, 3) Publikationsstrategien und wissenschaftliche Karrierewege.

Auf Anregung von Evelin Wuttke (Goethe-Universität Frankfurt am Main) wird sich die Sektion in nächster Zeit mit der Frage nach Standards für kumulative Qualifikationsarbeiten befassen und hier die Besonderheiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angemessen berücksichtigen.

Der wissenschaftliche Nachwuchs der Sektion hat sich zunächst informell formiert und versucht seit einiger Zeit, sich zunehmend institutioneller zu organisieren. Hierzu werden aktuell die Fragen diskutiert, 1) welche Personengruppen damit genau angesprochen werden, 2) wie eine Institutionalisierung erfolgen kann, 3) welche Bezeichnung die Gruppe haben könnte sowie 4) welche Ziele damit verfolgt werden sollen bzw. können. Die Aktivitäten erfolgen in einem engen Austausch mit dem Sektionsvorstand.

*Volkmar Herkner (Flensburg), Kristina Kögler (Stuttgart)
und H.-Hugo Kremer (Paderborn)*

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Vorstandsarbeit

Im Berichtszeitraum hat sich der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik regelmäßig zu digitalen Sitzungen getroffen. Ein Präsenztreffen hat am 18. und 19. September 2024 in Augsburg stattgefunden. Eine zentrale Aufgabe des Vorstands bestand seit Herbst 2024 in der Vorbereitung der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik mit dem Titel „Forsch(ende) Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Positionierungen“, die vom 19. bis 21. März 2025 ebenfalls in Augsburg stattfinden wird. Themenentwicklung, Veröffentlichung des Calls, Anfragen für Keynote-Vorträge und die Gestaltung des Tagungsprogramms wurden in gemeinsamer Abstimmung des Vorstands durchgeführt. Die Jahrestagung greift mit ihrem Zuschnitt das Thema einer Sozialpädagogik als forschende Disziplin auf und reaktualisiert Fragen nach ethischen Herausforderungen, dem Verhältnis von Theorie und Praxis, nach Forschungskonjunkturen und nach methodologischen Grundlagen sozialpädagogischen Forschens. Der Call zur Veranstaltung wurde am 9. Oktober 2024 über den Kommissionsverteiler und den DGfE-Verteiler veröffentlicht.

Am 27. Januar 2025 hat ein Treffen mit Vertreter*innen aus dem Vorstand der DGSA stattgefunden. Berichtet wurde seitens der DGSA über die Jahrestagung „Soziale Arbeit als Akteurin im Kontext gesellschaftlicher Transformation“ im April 2024 an der EAH Jena; Ausgetauscht wurde sich über eine gemeinsame Veranstaltung mit dem Forum Demokratiefeindlichkeit und Rechte Landnahme am 21. und 22. Februar 2025 an der TH Köln unter dem Titel „Was sind rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit?“ über Fachkräftemangel und Trends einer De-Professionalisierung sozialpädagogischer Qualifikationen und Berufsprofile sowie über Promotionsmöglichkeiten und Zugänge zu Forschungsförderung.

Der Vorstand ist aktuell beteiligt an der Organisation und Planung einer Tagung der AG Aufarbeitung sexualisierter Gewalt der Kommission Sozialpädagogik. Unter dem Titel „Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der* wissenschaftlichen Verschleierung*Verharmlosung*Legitimation* von sexualisierter Gewalt“ wird die Tagung am 23. und 24. September 2025 stattfinden. Der Vorstand beteiligt sich an der Suche nach einem geeigneten Tagungsort und an der Planung und Finanzierung von Beteiligungsformaten von Betroffenen.

Mitglieder des Vorstands (Anselm Böhmer, Tobias Franzheld, Sarah Henn und Davina Höllich) sowie Kolleg:innen aus der jungen Wissenschaft (Ste-

phan Dorf und Franziska Leissenberger) haben sich im Frühjahr 2025 mit dem Beitrag „Forsch(end)e Sozialpädagogik im Wissenschaftsprekariat“ an einem Schwerpunktheft zur Novellierung des WissZeitVG im Sozialmagazin (50(1-2)) beteiligt. Der Beitrag beschäftigt sich mit den prekären Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft und deren Auswirkungen auf die Wissensproduktion und die Wissenschaftler:innen in der Sozialpädagogik.

Tobias Franzheld (Erfurt)

Aktivitäten der Kommission

Theorie-AG

Die Theorie-AG 2024 fand am 6. und 7. Dezember 2024 erneut im Haus Neuland (Oerlinghausen) statt. Die Veranstaltung versteht sich als Plattform für die Diskussion von Fragen der sozialpädagogischen Theoriebildung und Theorieentwicklung. Im Mittelpunkt der einmal jährlich stattfindenden Veranstaltung der Kommission stehen daher systematische und historische Arbeiten, die einen Beitrag zur theoretischen Reflexion und Begründung der Sozialpädagogik formulieren.

Am Freitag fand ein thematisch offener Teil mit drei Vorträgen statt: Michael May (Wiesbaden) referierte über die Vorzüge eines nicht-substantialistischen/nicht-essentialistischen Klassenbegriffs, Dominik Farrenberg (Aachen) teilte Beobachtungen zur Praxis der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit, und Margret Dörr (Mainz) referierte über den Stand der Diskussion zu Fragen, die mit dem Begriffspaar „Nähe und Distanz“ verhandelt werden. Ergänzend zu diesem offenen Teil gab es wieder einen geplanten thematischen Schwerpunkt. Dieser stand diesmal unter dem Titel „Klasse – Klassismus. What matters?“ Er wurde in diesem Jahr am Freitagabend mit einer Lesung aus der Gegenwartsliteratur eingeleitet. Gerahmt wurde die Lesung durch einige systematische Überlegungen von Mark Humme (Koblenz) und Fabian Kessel (Wuppertal). Die Ausschnitte aus ausgewählten Schriften wurden durch die Schauspieler*innen Judith Patzelt (Bielefeld) und Omar El-Saidi (Bielefeld) vorgetragen. Am Samstagvormittag beleuchteten Annett Kupfer (Dresden), Constantin Wagner (Mainz) und Holger Ziegler (Bielefeld) in drei Vorträgen das Schwerpunktthema aus unterschiedlichen Perspektiven.

Die nächste Theorie-AG der Kommission wird am 5. und 6. Dezember 2025 stattfinden.

Holger Schoneville (Duisburg-Essen)

Empirie-AG

Die diesjährige Empirie-AG der DGfE-Kommission Sozialpädagogik findet von Freitag, den 4. Juli 2025 (14:00 Uhr), bis Samstag, den 5. Juli 2025 (12:30

Uhr), im Haus Neuland in Bielefeld statt. Sie versteht sich als ein offenes Forum der Präsentation und Diskussion aktueller empirischer Forschungsarbeiten sowie methodologischer Problemstellungen zu Fragen der Sozialen Arbeit sowie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Angeboten werden verschiedene Beitragsformate: Neben Vorträgen mit anschließender Diskussion im Plenum können auch dieses Jahr wieder konkrete Fragen materialbezogen im Werkstattformat in kleineren Gruppen bearbeitet und diskutiert werden. Darüberhinausgehend finden im Vorfeld der AG am Freitag, den 4. Juli 2025, von 9:00 bis 12:30 Uhr Methodenworkshops statt. Geplant sind Workshops zur Dokumentarischen Methode, zur Ethnographie und zu Adressierungs- und Subjektivierungsanalysen. Der Call for Papers (inklusive einer Kurzbeschreibung der angebotenen Methodenworkshops) sowie das Programm werden auf der Homepage der DGfE bekannt gegeben. Alle an Fragen und Themen der sozialpädagogischen Forschung interessierten Kolleginnen und Kollegen sind ganz herzlich zur diesjährigen Empirie-AG eingeladen.

Nina Thieme (Duisburg-Essen)

AG Aufarbeitung sexualisierte Gewalt

Die kommissionsinterne Arbeitsgemeinschaft zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt hat im Herbst 2024 ein dreitägiges Arbeitstreffen in Präsenz durchgeführt. Dieses diente im Wesentlichen der Vorbereitung der kommissionseigenen Fachveranstaltung im Herbst 2025. Die Tagung mit dem Titel „Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der* wissenschaftlichen Verschleierung*Verharmlosung*Legitimation* von sexualisierter Gewalt“ findet am 23. und 24. September 2025 statt. Eine Termin-Ankündigung wurde versandt. Tagungsort und inhaltliche Gestaltung werden derzeit von der AG geplant. Zudem wurde an dem Treffen im Herbst 2024 auch ein hybrider Austausch mit Betroffenenvertreter:innen realisiert und mögliche Fragen, Themen und Formen einer Beteiligung von Betroffenen in der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt durch die Kommission Sozialpädagogik diskutiert. Grundlage ist hierfür das in der Mitgliederversammlung im Rahmen des DGfE-Kongresses in Halle vorgestellte und von der AG erarbeitete Konzept zur Aufarbeitung innerhalb der Kommission. Dieses sieht u. a. auch eine Aufarbeitung in Form einer kritischen Analyse des wissenschaftlichen Diskurses, wie er sich in Publikationen niederschlägt, vor. Leitend ist hierbei folgende Frage: Wie stellt sich die fachwissenschaftliche Thematisierung, Legitimierung und Vertuschung (z. B. durch Publikationen, Publikationsorgane, Forschung, Praxisberatung, informelle Strukturen, Tabuisierung) von sexualisierter Gewalt in sozialpädagogischen Handlungsfeldern aus historischer und aktueller Perspektive empirisch dar? (siehe Konzept zur Aufarbeitung sexualisierter und sexueller Gewalt im Kontext der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE– Vorlage Kommissionssitzung 11. März 2024, Halle,

S. 5) An dem Herbsttreffen wurde eine solche Analyse exemplarisch an einem Beitrag aus dem Jahr 1977 erprobt. Die hier gewonnenen Erkenntnisse zur Durchführung solcher Analysen und mit Blick auf den konkreten Text werden in einer AG auf der Kommissionstagung im März 2025 in Augsburg durch die AG Aufarbeitung sexualisierter Gewalt der Kommission vorgestellt.

Im November 2024 hat die AG Aufarbeitung eine Stellungnahme verfasst, die sich kritisch zu der aktuellen Debatte um Aufarbeitung und den darin vorfindlichen persönlichen Diffamierungen von Wissenschaftler:innen, die zu sexualisierter und sexueller Gewalt in der Sozialen Arbeit forschen sowie der Verharmlosung sexueller Gewalt entgegenreten, positioniert. Der Ethik-Rat der DGfE hat sich mit dieser Stellungnahme befasst.

Sarah Henn (Wuppertal), Anselm Böhmer (Ludwigsburg) und Davina Höblich (Wiesbaden)

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Am 23. und am 24. September 2024 fand die Jahrestagung des JuWiSozA-Netzwerks, organisiert von Stephan Dorf und Sarah Henn (beide BUW), an der Bergischen Universität Wuppertal statt. Die Schwerpunkte des Treffens lagen zum einen auf der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus im Bereich der akademischen Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft, für die wir dankenswerterweise Prof. Dr. Julian Sehmer (ITES/HAWK) mit einem Vortrag zum Thema „Rechte Dynamiken als disziplinäre Zumutung für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik“ gewinnen konnten. Ein zweiter Schwerpunkt lag auf der Auseinandersetzung mit Macht und Machtmissbrauch in der Wissenschaft, in deren Rahmen die AG „Machtvolle Praxen in der Wissenschaft“ ihre Arbeit diskutierte und vertiefte. Das Ergebnis dieser Arbeit ist eine Umfrage zum Thema, die Ende des Jahres 2024 durchgeführt wurde. Auf dem Netzwerktreffen wurde außerdem Svenja Marks aus ihrer Funktion als Administrator*in des JuWiSozA-Verteilers verabschiedet. Wir danken ihr sehr für ihr langjähriges Engagement für die Anliegen und Interessen von JuWiSozA! Die Administration des Verteilers, der mittlerweile über 2300 Mitglieder verzeichnet, übernehmen nunmehr Laurin Bremerich und Manuel Niemann (beide TU Dortmund). Darüber hinaus haben Akteur:innen des Netzwerkes gemeinsam mit dem Kommissionsvorstand den Artikel „Forsch(end)e Sozialpädagogik im Wissenschaftsprekariat?!“ verfasst, der in der Ausgabe 1-2.2025 des Sozialmagazins erschienen ist.

Stephan Dorf (Wuppertal), Sarah Henn (Wuppertal), Franziska Leissenberger (Dortmund) und Stephanie Simon (Dortmund)

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Berichte aus dem Vorstand

Gegenstandsbestimmung – Was ist Pädagogik der frühen Kindheit?

Die Tagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) findet vom 27. Februar bis 1. März 2025 an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften in Bressanone/Brixen (Italien) unter dem Thema „Globale Krisen und Pädagogik der frühen Kindheit“ statt.

Auf der Kommissionstagung wird erstmals eine Geschichtswerkstatt der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit durchgeführt. Ziel ist es die Entwicklungsgeschichte der PdfK seit seiner Gründung 1977 als Kommission „Vorschulerziehung/Frühpädagogik“ aufzuarbeiten. Im Rahmen des Workshops sollen das Vorgehen besprochen und Arbeitsschritte festgelegt werden.

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

Tagungen der Kommission

Empirie-AG

Die 9. Empirie AG beschäftigt sich mit Forschungsansätzen und -methoden in transformativen Zeiten (Forschung in Krisenzeiten, Forschungsethik, Pluralismus und Situiertheit). Die Werkstatt wird am 18. und 19. September 2025 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn stattfinden.

*Oktay Bilgi (Köln), Martina Janßen (Erfurt),
Philipp Gelitz (Alfter), Stefanie Greubel (Alfter)
und Ulrike Sell (Frankfurt am Main)*

Qualifizierungsnetzwerk der PdfK

Das aktuelle Sprechenden-Team des Qualifizierungsnetzwerks bilden Victoria Jankowicz (Universität Leipzig, victoria.jankowicz@uni-leipzig.de), Samuel Kähler (Justus-Liebig-Universität Gießen, Samuel.Kaehler@erziehung.uni-giessen.de), Jan-Niclas Peeters (PH Freiburg, jan.peeters@ph-freiburg.de), Sebastian Rost (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, s.rost@katho-nrw.de) und Laura von Albedhyll (l.v.albedhyll@gmx.de).

Die 21. Tagung des Qualifizierungsnetzwerkes der PdfK wurde unter dem Titel „Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven“ am 27. und 28. September 2024 an der Universität

Hildesheim durchgeführt. Die 22. Tagung des Netzwerkes findet am 19. und 20. September an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin statt.

Hinsichtlich Publikationstätigkeiten ist Folgendes zu berichten: Im September 2024 wurde der Sammelband „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik“ von Sebastian Rost, Bianca Bloch, Anna-Katharina Kaiser und Ina Kaul veröffentlicht. Mehrere weitere Buchprojekte sind derzeit in Arbeit, zu nennen sind zuvorderst die drei Sammelbände:

1. „Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit – Verschiedene Sichtweisen auf ein ‚alltägliches‘ Phänomen“ von Vera Eling, Michelle Meier, Magdalena Ramirez und Franka Baron.
2. „Konstruktionen, Bilder und Vorstellungen? Das Kind als Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit“ von Samuel Kähler, Vanessa Pieper, Michelle Meier und Laura von Albedhyll.
3. Ethnografisch forschen in Praxisfeldern der frühen Kindheit – Bestandsaufnahmen und neue Perspektiven von Jan-Niclas Peeters, Victoria Jan-kowicz, Ina-Marie Abeck; Franziska Korn, Sarina Parschick.

Zentrales Element des Netzwerkes zudem ist die Vielzahl der verschiedenen Arbeitsgruppen. Gegenstände dieser Arbeitsgruppen sind u. a. Fragen der Forschungsethik, forschungsmethodische und -methodologische Reflexionen, Interpretationsgruppen oder Wege der Wissenschaftskommunikation.

Zusätzlich gibt es einen E-Mail-Verteiler für das Netzwerk. Dieser wird von Samuel Kähler und Jan-Niclas Peeters betrieben, hierüber werden Stellenangebote, Call for Papers und relevante Informationen aus der Pädagogik der frühen Kindheit verschickt. Eine eigenständige Eintragung ist über den Link <https://listen.ph-freiburg.de/mailman3/postorius/lists/netzwerk-pdfk.lists.ph-freiburg.de/> möglich.

Bei der Kommissionstagung der PdfK im März 2025 in Brixen/Bozen wird es im Slot „Treffen Qualifizierungsnetzwerk“ die Gelegenheit für weiteren Austausch geben.

Lars Burghardt (Hamburg)

Sektion 9 – Erwachsenenbildung

Vom 25. bis 27. September 2024 fand die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen statt. Gastgeber*innen waren Prof. Dr. Helmut Bremer und Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch sowie Songül Cora, Lukas Eble, Babette Krause, Isabell Lowitzki, Catrin Opheys, Farina Wagner und Dr. Tim Zosel. Die Veranstaltung stand unter dem Titel „Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Exklusion und Partizipation“. Insgesamt konnten rund 180 Personen vor Ort begrüßt werden.

In zwei Keynotes, gehalten von Prof. Dr. Daniela Holzer (Universität Graz) und Dr. Linus Westheuser (HU Berlin), sowie zahlreichen Vorträgen, Symposien und Postern wurden verschiedene Aspekte des Tagungsthemas gemeinsam diskutiert und aktuelle Forschungsergebnisse ausgetauscht. Eine Podiumsdiskussion zeigte, dass Fragen zur gesellschaftlichen Teilhabe, der Ermöglichung von Teilnahme sowie der Gewinnung von Teilnehmenden nicht nur in der Forschung, sondern auch im Praxisfeld der Weiterbildung und in der Politik hochaktuell sind. Im Rahmen der Sektionstagung wurde traditionell auch die Mitgliederversammlung abgehalten, bei der fünf neue Sektionsmitglieder begrüßt werden konnten.

Die nächste Jahrestagung findet vom 15. bis 17. September 2025 an der Universität Koblenz statt und wird von Prof. Dr. Nicole Hoffmann und Prof. Dr. Wiebke Waburg sowie ihren Teams organisiert. Das Thema lautet „SPIELräume. Gestaltungsfelder der Erwachsenenbildung zwischen Freiheit und Restriktion“. Einerseits sollen dabei Spielräume vom Subjekt bis zur Governance ausgelotet und andererseits das Spiel(en) innerhalb der Erwachsenenbildung untersucht werden. Darüber hinaus werden weiterhin regelmäßig Online-Sektionstreffen organisiert, beispielsweise zur Vorstellung der Arbeit des Vorstands.

Mitglieder der Sektion engagierten sich darüber hinaus in verschiedenen Arbeitsgruppen. So wurde unter der Koordination von Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch und Dr. Wiebke Curdt ein Positionspapier der Sektion Erwachsenenbildung zum Diskussionspapier der DGfE AG Inklusionsforschung entwickelt, und Prof. Dr. Maria Kondratjuk koordiniert die Aktivitäten zum Themenfeld Nachhaltigkeit. Im Oktober 2024 nahm zudem der Arbeitskreis „Strukturelle Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE“ seine Arbeit auf. Im sektions- und kommissionsübergreifend eingerichteten AK sind für die Sektion Erwachsenenbildung Dr. Malte Ebner von Eschenbach sowie Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (als Mitglied des DGfE-Vorstands) vertreten.

Zudem wird 2025 wieder eine „Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung“ angeboten. Diese findet vom 24. bis 25. Februar 2025 an der Pädagogischen Hochschule Zürich statt und wird von einem großen Team organisiert und durchgeführt. Unser Dank gilt: Dr. Nils Bernhardsson-Laros (PH Zü-

rich), Dr. Malte Ebner v. Eschenbach (MLU Halle-Wbg), Dr. Kim Deutsch (JGU Mainz), Dr. Gregor Dutz (Uni Hamburg), Dr. Lisanne Heilmann (Uni Bremen), Jun.-Prof. Dr. Julia Koller (JGU Mainz), Dr. Ewelina Mania (DIE Bonn), Dr. Karin Rott (LMU München), Dr. Jörg Schwarz (Uni Marburg), Dr. Veronika Thalhammer (LMU München) und Dr. Franziska Wyßuwa (MLU Halle-Wbg).

Darüber hinaus engagieren sich die Mitglieder der Sektion in Arbeitsgruppen und Netzwerken zu den Themenfeldern „Erwachsenenbildung und Raum“, „Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“, „Programmforschung und Alphabetisierung“ sowie in einer Lesegruppe „Erwachsenenbildung und Theorie“ und in einem „Netzwerk Erwachsenenbildung“ für Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase.

Die Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in München ist 2024 unter dem Titel „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (hrsg. von Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs, Bernhard Schmidt-Hertha, Karin Julia Rott, Veronika Thalhammer) im Verlag Barbara Budrich erschienen. Im Frühjahr 2025 wird der Sammelband „Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung“ (hrsg. von Malte Eber von Eschenbach, Maria Kondratjuk) im Budrich-Verlag erscheinen. Die Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung mit dem Titel „Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion“ in Essen 2024 ist derzeit in Bearbeitung und wird voraussichtlich im Herbst 2025.

Matthias Rohs (Kaiserslautern)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

In Kooperation mit der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie fand vom 17. bis 19. September 2024 an der Humboldt-Universität zu Berlin die gemeinsame Tagung „Liebe im Kontext von Bildung und Erziehung – bildungsphilosophische und geschlechtertheoretische Perspektiven“ statt.

Vom 19. bis 20. März 2025 findet an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung mit dem Titel „Pädagogische Professionalität und Profession – eine Frage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung?“ statt. Die Tagung fragt nach geschlechtertheoretischen Reflexionen aktueller Diskurse über die Behebung des Fachkräftemangels in pädagogischen Handlungsfeldern sowie über Strategien und Konzepte zur Professionalisierung pädagogischer Praxis. Ziel der Tagung ist es, die Relevanz der Kategorie Geschlecht für Fragen pädagogischer Professionalisierung und Professionalität zu erkunden und zu diskutieren.

2025 erscheint der 21. Band des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung mit dem Titel „New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule“ herausgegeben von Florian Cristóbal Klenk, Tamás Jules Fütty, Denise Bergold-Caldwell und Yalız Akbaba.

2025 erscheint Band 10 der Schriftenreihe der Sektion, hrsg. von Antje Langer, Claudia Mahs, Christine Thon und Jeannette Windheuser mit dem Titel „Das unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“.

*Anna Hartmann (Regensburg), Thomas Viola Rieske (Bochum)
und Jeannette Windheuser (Berlin)*

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Unter dem Thema „Die Gesellschaft der Medienpädagogik. Praktiken, Theorien und kreative Konzepte für menschliches Medienhandeln“ (#mpaed2024, Programm: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/medienpaedagogik/veranstaltungen/herbsttagung-2024/programm>) organisierte Prof. Dr. Christian Swertz mit seinem Arbeitsbereich die Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik, die am 20. und 21. September 2024 in Kooperation mit der Sektion Medienpädagogik der ÖFEB an der Universität Wien stattfinden sollte. Aufgrund des Hochwasserereignisses musste die Präsenztagung abgesagt und online via BigBlueButton durchgeführt werden – dass dies so kurzfristig möglich war, ist der Wiener Medienpädagogik verdanken. Im Zentrum der Tagung stand die Frage danach, welche Gesellschaftsformen sich aus Sicht selbstbestimmter Medienpädagog*innen begründen lassen und welche Methoden dazu beitragen können, medienpädagogisch wertvolle Gesellschaften mit Blick auf menschliches Medienhandeln zu entwickeln. Neben Sessions mit konkretem Tagungsbezug gab es auch solche mit offenen Beiträgen, die grundsätzliche medienpädagogische Fragestellungen adressierten. Im Rahmen der Tagung organisierte das Junge Netzwerk Medienpädagogik wieder ein Doktorand*innenforum für Wissenschaftler*innen in der Promotionsphase. In den zwei Sessions mit sechs Vorträgen wurden den Beitragenden etablierte Wissenschaftler*innen aus der Fachgemeinschaft als Critical Friends zur Seite gestellt, die ihnen im Anschluss an ihren Beitrag ein kritisch-konstruktives Feedback zu ihrem Projekt und Hinweise für die weitere Arbeit gaben.

Am 29. und 30. August 2024 fand die erste Tagung des 2023 gegründeten Arbeitskreises Mediendidaktik an der Universität Duisburg-Essen statt, die gemeinsam mit dem fünften „EdTech Research Forum“ des BMBF-Metavorhabens „Digitalisierung in der Bildung“ durchgeführt wurde. Im Zentrum der Tagung standen die Präsentation und Diskussion aktueller Forschung zu Fragen der Mediendidaktik. Die zweite Tagung des AK Mediendidaktik wird vom 4. bis 5. September 2025 an der Pädagogischen Hochschule in Zürich stattfinden. Der Call for Papers ist auf der Tagungshomepage zu finden: <https://phzh.ch/de/ueber-die-phzh/aktuell/veranstaltungen/veranstaltung/?anlassId=144630301>.

Die nächste Frühjahrstagung der Sektion unter dem Thema „Die Subjekte der Medienpädagogik. Interdisziplinäre Grenzgänge zwischen Idealen, Kritikformen, Gegenständen und Praktiken“ (#mpaed2025f) findet am 19. und 20. März 2025 an der Universität Rostock statt. Die Tagung wird erstmals in Kooperation mit dem Netzwerk „Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ (NED) ausgerichtet. Der Call for Paper ist auf der Tagungshomepage veröffentlicht (<https://www.mpaed2025f.uni-rostock.de/>).

Zudem wird im Sommer das Magdeburger Theorieforum am 11. und 12. Juni 2025 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg stattfinden und unter dem Thema „Die Anthropomedialität des Pädagogischen. Sondierungen medientheoretischer und medienphilosophischer Debatten zur Frage des ‚Menschseins‘“ stehen. Der dazugehörige Call for Paper ist auf der Homepage veröffentlicht (<https://theorieforum.de/call-for-papers/>).

Mitgliederentwicklung

Die Sektion setzt sich aktuell aus insgesamt 434 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern zusammen.

Aktivitäten der Sektion

Die Sektion hat auf der Herbsttagung 2024 (online) einen neuen Vorstand gewählt. Neu im Vorstand vertreten sind Prof. Dr. Sven Kommer (RWTH Aachen), Jun.-Prof. Dr. Franco Rau (Universität Vechta) und Jun.-Prof. Dr. Franziska Bellinger (Universität zu Köln). Der neue Vorstand hat sich im Herbst 2024 konstituiert und die Arbeit aufgenommen. Ein erster Schwerpunkt lag dabei auf dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, das seitens des Vorstands ins Verhältnis zum „Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile“ gesetzt wurde, den die Sektion im Jahr 2017 beschlossen und veröffentlicht hat (<https://doi.org/10.21240/0/mpaed/00/2017.12.04.X>). Ferner wird sich die Sektion aktiv an der Ausarbeitung eines Kerncurriculums für lehrerbildende Studiengänge beteiligen.

Zudem hat sich in der Sektion im Jahr 2024 ein Arbeitskreis Nachhaltigkeit gegründet, der von Prof. Nina Grünberger (TU Darmstadt) und Prof. Dr. Felicitas Macgilchrist (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) koordiniert wird. Der Arbeitskreis rückt vielfältige Fragen von nachhaltigkeitsbezogenen Themen in der Digitalität ins Zentrum und informiert auf dem Blog der Sektion (<https://www.medienpaed.net/ags-der-sektion/ak-nachhaltigkeit/>) sowie auf einem eigenen Mattermost-Kanal (<https://mattermost.medienpaed.net/sektion-mp/channels/ak-nachhaltigkeit>) regelmäßig über die Aktivitäten. Ferner sammelt der AK Publikationen an der Nahtstelle von medienpädagogischen Fragen und Nicht-/Nachhaltigkeit sowie planetare Grenzen in einem frei zugänglichen Zotero-Ordner (https://www.zotero.org/groups/5636398/dgfe_sektion_medienpaedagogik_nachhaltigkeit/library).

Junges Netzwerk Medienpädagogik (JNM)

Das Junge Netzwerk Medienpädagogik ist bei den Frühjahrs- und Herbsttagungen der Sektion Medienpädagogik präsent und organisiert das Doktorand*innenforum als festen Bestandteil des Tagungsprogramms. Darüber hinaus ist es dem JNM ein Anliegen, etablierte Wissenschaftler*innen auf die Arbeit

der Qualifikand*innen hinzuweisen und interessierte Qualifikand*innen miteinander in Kontakt zu bringen. Am 19. April 2024 fand hierfür ein digitales Netzwerktreffen für Qualifikant*innen der Medienpädagogik statt. Zudem nutzt die Gruppe in der Außenkommunikation einen offenen Kanal „Junges Netzwerk Medienpädagogik“ in Mattermost. Zur besseren Vernetzung und Sichtbarkeit laufender und abgeschlossener Qualifikationsprojekte hat das JNM eine Umfrage erstellt, welche nach und nach unter den Qualifikant*innen verteilt wird. Des Weiteren wurden die Daten aus der Nachwuchsbefragung 2021 quantitativ ausgewertet. Der Schwerpunkt lag hierbei insbesondere auf den Folgen der Corona-Pandemie und den Implikationen der #ichbinhanna-Bewegung. Auch hat sich das JNM in 2024 wieder aktiv in die Ausrichtung des „Jungen Forum für Medien und Hochschulentwicklungen (JFMH)“ eingebracht, das vom 26. bis 28. Juni an der Universität Vechta stattfand. Die Sektion bedankt sich herzlich bei Lars Gerber für das Engagement.

Veröffentlichungen der Sektion

Der im September erschienene Band 21 des Jahrbuches der Sektion Medienpädagogik steht unter dem Titel „Mit Medienpädagogik in die Zukunft. Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen“ (<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21.X>). Die Beiträge gehen auf die Herbsttagung 2023 der Sektion Medienpädagogik an der FernUniversität in Hagen, organisiert von Prof. Dr. Claudia de Witt sowie Prof. Dr. Sandra Hofhues zurück. Der Band 22 im Nachgang zur Herbsttagung 2024 in Wien befindet sich in Vorbereitung.

In der Zeitschrift Medienpädagogik erschienen zudem zuletzt das Themenheft 63 „Homo digitalis. Neue Fragestellungen der Medienpädagogik aus anthropologischer Perspektive“, herausgegeben von Manuela Pietraß und Jörg Zirfas (<https://doi.org/10.21240/mpaed/63.X>) sowie das Heft 62 „Lehrer:innenbildung unter der Perspektive von Inklusion und Digitalisierung. Mit Offenen Bildungsressourcen (OER) zu offenen, innovativen Bildungspraktiken (OEP)“, herausgegeben von Katrin Glawe, Anna-Maria Kamin, Jana Herding und Petra Büker (<https://doi.org/10.21240/mpaed/62.X>). Zudem ist das Heft 59 „Dekonstruktion digitaler Desinformationsstrategien. Phänomene des Rechtsextremismus“, herausgegeben von Franco Rau, Thomas Must und Michael Otten erschienen (<https://doi.org/10.21240/mpaed/59.X>) sowie das Heft 58 „Medienkompetenz messen“, herausgegeben von Julian Ernst, Christian Seyferth-Zapf, Judit Martinez Moreno und Klaus Rummler (<https://doi.org/10.21240/mpaed/57.X>). Weitere Publikationen der Mitglieder der Sektion sind hier einsichtbar: <https://mpaed-dgfe.faircloud.eu/s/52M75T5ao8PTdmF>.

Preise

Im Rahmen der Herbsttagung 2024 wurden Dr. Sabrina Schenk und Jun.-Prof. Dr. Christian Leineweber am 19. September 2024 mit einem Best Paper Award

für ihre theoretischen Reflexionen zur Figur des Homo digitalis im gleichnamigen Themenheft „Homo digitalis. Neue Fragestellungen der Medienpädagogik aus anthropologischer Perspektive“ ausgezeichnet. Das Heft wurde von Prof. Dr. Manuela Pietraß und Prof. Dr. Jörg Zirfas, herausgegeben, die auch die Preisverleihung vornahmen. Wir gratulieren Frau Dr. Sabrina Schenk und Jun.-Prof. Dr. Christian Leineweber recht herzlich!

*Mandy Schiefner-Rohs (Kaiserslautern-Landau), Sven Kommer (Aachen),
Franco Rau (Vechta) und Franziska Bellinger (Köln)*

Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Im Berichtszeitraum wurden im Arbeitsfeld der Kommission und ihren Anschluss-themen in Projekten, Publikationen und Vorträgen zu folgenden Themen-schwerpunkten gearbeitet: Humanistische Pädagogik, Resilienz, Demokratiebil-dung in Verbindung mit verkörperungsästhetischen Zugängen und (Lehrkräfte-) Professionalisierung mit Fokus auf Reflexion und Förderung im Bereich selbst-studiumsbezogener Kompetenzen mittels digitaler Lehr-Lern-Formate und Me-dienbildung. Die folgende Auflistung bietet eine ausgewählte Übersicht.

Als Vorstand der Kommission haben wir uns am Publikationsprojekt „Bild und Erziehungswissenschaft (Wolfgarten/Trompeta 2024) mit dem Beitrag „Der ganze mögliche Mensch“ als Bezugspunkt von Pädagogik und Erziehungs-wissenschaft: Perspektiven der Humanistischen Pädagogik“ (Graf/Iwers/Altner/Brenne 2024, S. 373-398) beteiligt.

Projekte

An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen/CH wird das von Prof. Dr. Dölf Looser geleitete dreijährige Innosuisse-Projekt DIPALOG Ende März 2025 abgeschlossen. Es hat erstens den Zweck verfolgt, die zeitlich praktikablen Einschätzungen der wichtigen überfachlichen Lebens- und Schlüsselkompe-tenzen (ÜLS) von Schüler:innen, Eltern und Lehrpersonen (in neun wichtigen Fremdsprachen via App oder am Computer) zu erheben und in einem Profil vergleichend darzustellen. Zweitens ging es um die Förderung und Entwick-lung dieser überfachlicher Lebens- und Schlüsselkompetenzen (ÜLS) in der Schule und zu Hause. Es wurden insgesamt 36 Kompetenz-Trainingsdossiers à durchschnittlich 24 Seiten sowohl für Schulzyklus 2 als auch 3 erstellt. Am GEBF-Kongress 2025 wurde das Schulentwicklungsprojekt DIPALOG vom Projektleiter Prof. Dr. Dölf Looser anhand von Strukturgleichungsmodellen vorgestellt. Publikationen sind in Vorbereitung. Weitere Informationen unter dipalog@phsg.ch oder www.dipalog.ch.

In der Abschlussphase befindet sich aktuell das im Rahmen der Förderung „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre durchgeführte Projekt „ViBeS – Virtuell begleitetes Selbststudium im erweiterten Bildungsraum“ in den Bausteinen 6, 10 und 11 „Selbststudiumsrelevante Kompetenzen über digitales Portfolio reflektieren und fördern (ePortfolio + OSA)“ im Arbeitsbereich von Prof. Yvette Völschow an der Universität Vechta.

Publikationen zu den genannten Stichworten

Humanistische Pädagogik

Graf, Ulrike/Iwers, Telse/Altner, Nils/Brenne, Andreas (2024): „Der ganze mögliche Mensch“ als Bezugspunkt von Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Perspektiven der Humanistischen Pädagogik. In: Wolfgarten, Tim/Trompeta, Michalina (Hrsg.): Bild und Erziehungswissenschaft: Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 373-398.

Resilienz

Göppel, Rolf/Graf, Ulrike (2024). Einleitung: Resilienz – Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts. In: Göppel, Rolf/Graf, Ulrike (Hrsg.): Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-20.

Göppel, Rolf/Graf, Ulrike (Hrsg.). (2024) (Hrsg.): Was Resilienz stärkt: Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts. Stuttgart: Kohlhammer.

Graf, Ulrike (2024). Resilienz im Spiegel ausgewählter Kinderbilderbücher. In: Göppel, Rolf/Graf, Ulrike (Hrsg.): Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts. Stuttgart: Kohlhammer, S. 171-182.

Grimm, Annika/Altner, Nils (Hrsg.) (2024): Resilienz stärken – gesund bleiben als Lehrkraft. Besser mit Herausforderungen umgehen durch Achtsamkeit und Selbstfürsorge. Hannover: Klett-Kallmeyer.

Kassis, Wassilis/Graf, Ulrike/Rietz, Christian/Widmer, Franziska (2024): Resilience Development of Swiss Adolescents: A Convergent Mixed-Methods Approach. In: Education Sciences 14, 5, S. 456. <https://doi.org/10.3390/educsci14050456>.

Paul, Anna/Altner, Nils (2024). Resilienter durch achtsames Atmen. In: Grimm, Annika/Altner, Nils (Hrsg.) (2024): Resilienz stärken – gesund bleiben als Lehrkraft. Besser mit Herausforderungen umgehen durch Achtsamkeit und Selbstfürsorge. Hannover: Klett-Kallmeyer, S. 59-82.

Demokratiebildung in Verbindung mit verkörperungsästhetischen Zugängen:

Altner, Nils (2024): Der verkörperte phänomenologische Dialog als Format für Selbstreflexion und Demokratiebildung von Pädagog:innen. In: Kratz, Marian/Dlugosch, Andrea/Heß, Moritz (Hrsg.): Biographisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 263-281.

Altner, Nils (2024): Ist die Würde der Menschen tastbar? Verkörperungsästhetische Wege zur (inneren) Demokratisierung in der Bildung. In: Themen-

- heft „Alltage“ der Zeitschrift „Menschen“ für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 47, 4, S. 57-61.
- Altner, Nils (2024): Sinnenbildung als Weg zur „Tiefendemokratie“? In: Journal für politische Bildung 14, 4, S. 68-69. <https://doi.org/10.46499/2352.3160>.
- Altner, Nils/Balkuv, Yelda (2024): Verkörperungsästhetische Lehr-Lern-Formate. Potenziale für die Demokratiebildung. In: Journal für politische Bildung 14, 3, S. 52-55. <https://doi.org/10.46499/2352.3160>.
- Altner, Nils/Dannhorn, Susanne (2024): Gemeinsam für Selbsthilfe und Demokratie – Einladungen zur gesunden und demokratischen Schulgestaltung. In: Grimm, Annika/Altner, Nils (Hrsg.) (2024): Resilienz stärken – gesund bleiben als Lehrkraft. Besser mit Herausforderungen umgehen durch Achtsamkeit und Selbstfürsorge. Hannover: Klett-Kallmeyer, S. 124-141.
- Altner, Nils/Kersebaum, Ira/Marr, Michael (2024): „Schön, dass du da bist!“ (Selbst)fürsorgende und demokratiefördernde Rituale im pädagogischen Alltag. In: Kita aktuell 33, 6, S. 17-19.
- Grimm, Annika/Altner, Nils (2024): Gesundheit, Beziehung und Demokratie. In: bildungSPEZIAL 1, 24, S. 30f.

(Lehrkräfte-)Professionalisierung mit Fokus auf Reflexion und Förderung im Bereich selbststudiumsbezogener Kompetenzen mittels digitaler Lehr-Lern-Formate und Medienbildung:

- Streit, Benjamin/Bleckmann, Paula (2024): Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen? Einblicke in die MünDig-Studien I & II. In: Graf, Ulrike/Iwers, Telse/Altner, Nils/Staudinger, Katja (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 90-111. <https://doi.org/10.35468/6073-07>.
- Völschow, Yvette/Warrelmann, Julia-Nadine (2023): Reflexionsanregung in der Lehrkräftebildung per ePortfolioarbeit [Stimulating reflection in teacher training through ePortfolio work]. In: Mientus, Lukas/Klempin, Christiane/Nowak, Anna (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 191-197. <https://doi.org/10.25932/publishup-63135>.
- Völschow, Yvette/Warrelmann, Julia-Nadine (2024): Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung. Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium. In: Graf, Ulrike/Iwers, Telse/Altner, Nils/Staudinger, Katja (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 178-186. <https://doi.org/10.35468/6073-13>.
- Völschow, Yvette/Janßen, Wiebke/Schreiber, Birgit (2024): Wachstumsorientiertes Schreiben als Methode der selbstfürsorglichen Reflexion von Frauen. In: Person 28, 2, S. 111-121. <https://doi.org/10.24989/person.v28i2.5>.

Völschow, Yvette/Warrelmann, Julia-Nadine/Janßen, Wiebke (2023): Supervision und Kollegiale Beratung als Reflexionsformate in der Sozialen Arbeit mit Mädchen*. In: Schierer, Elke/Reichle, Sylvia C. (Hrsg.): Handbuch Mädchen*(sozial)arbeit. Professionelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit geschlechterreflektierend bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 312-324.

Vorträge & Präsentationen

- „Online-Self-Assesments in Stud.IP“, von Yvette Völschow, Stefanie Brunner und Michaela Brückner, Stud.IP-Tagung Göttingen (11. September 2024).
- „OSAs zur Selbsteinschätzung selbststudiumsrelevanter Kompetenzen“, von Yvette Völschow und Stefanie Brunner, JFMH-Tagung an der Universität Vechta (26. bis 28. Juni 2024).
- „Präsentation der Ergebnisse des Projekts ViBes“ aus dem Teilprojekt von Yvette Völschow, Abschluss-Beiratssitzung des Projekts ViBes (26. Juni 2024).
- „Student reflection via ePortfolio work to support a resilient and meaningful attitude for a professional self“, von Yvette Völschow und Stefanie Brunner, Posterpräsentation, 11th European Conference on Positive Psychology in Innsbruck (10. bis 13. Juli 2024).

Ulrike Graf (Heidelberg)

Nachruf auf Prof. Dr. Detlef K. Müller (1937-2024)

Die Historische Bildungsforschung trauert um Prof. Dr. Detlef K. Müller, der am 19. Dezember 2024 im Alter von 87 Jahren in Meerbusch verstorben ist. Detlef K. Müller studierte an der Goethe-Universität Frankfurt am Main Soziologie, Philosophie, Geschichte, Germanistik und Pädagogik. Er widmete sich früh der Erforschung der Geschichte des höheren Schulwesens in Preußen/Deutschland. Seine Dissertation, 1977 publiziert unter dem Titel „Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert“, gehört wie später die „Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte“, an denen er an entscheidender Stelle initiativ und forschend mitwirkte, zu denjenigen Arbeiten, die seit den 1970er Jahren dem sozialhistorischen Paradigma in der Historischen Bildungsforschung zum Durchbruch verhelfen. Detlef K. Müller war einer derjenigen Wissenschaftler, die durch Auswertung serieller Quellen, Aggregation statistischer Daten und den Einsatz neuer EDV-Technologie zu einem neuen Verständnis der Geschichte des modernen Bildungs- und Erziehungswesens und seiner „Systembildung“ im 19. Jahrhundert beitrugen. Seine Forschungen hatten entscheidenden Anteil daran, die Geschichte des höheren Schulwesens als Teil der Gesellschaftsgeschichte zu verstehen.

Seit 1972 wirkte Detlef K. Müller dreißig Jahre lang auf dem damals an der Ruhr-Universität neu eingerichteten Lehrstuhl für „Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens“. Von 1978 bis 1984 war er Sprecher des DFG-Sonderforschungsbereichs „Wissen und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“. Detlef K. trug wesentlich zur Internationalisierung der Historischen Bildungsforschung bei. Aus der Kooperation mit US-amerikanischen und britischen Kolleginnen und Kollegen ging 1989 die wichtige Publikation „The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920“ (gemeinsam mit Fritz K. Ringer und Brian Simon) hervor. Als akademischer Lehrer förderte er sozial- und kulturgeschichtliche Forschungsarbeiten zur deutschen und internationalen Bildungsgeschichte auf vielfältige Weise.

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

*Joachim Scholz, Bernd Zymek, Carola Groppe und für die Sektion
Historische Bildungsforschung: Esther Berner, Michèle Hofmann und
Michaela Vogt (Vorstand)*



Björn Allmendinger
Petra F. Köster (Hrsg.)

Digital Game-based Learning in der Bildungspraxis

Möglichkeiten,
Herausforderungen und
Perspektiven

2025 • 165 Seiten • kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-3026-1 • eISBN 978-3-8474-3230-2

Digital Game-based Learning eröffnet neue Möglichkeiten des eigenständigen, multimedialen Lernens. In verschiedenen Bildungsbereichen werden daher bereits seit vielen Jahren entsprechende Konzepte entwickelt und erprobt, um etwa die intrinsische Motivation der Lernenden zu fördern oder komplexe Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Kenntnisse auf anschauliche und interaktive Weise zu vermitteln. Das Spektrum der digitalen Lernformate reicht von Serious Games für die politische Bildungsarbeit bis hin zu VR-Simulationen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Der Sammelband bietet einen vielschichtigen Einblick in die aktuellen Diskurse zum Digital Game-based Learning. Aus der Perspektive unterschiedlicher Fachrichtungen werden die Herausforderungen digitaler Lehr-Lern-Designs kritisch reflektiert und anhand von Praxisbeispielen konkrete Anwendungsmöglichkeiten und Potenziale aufgezeigt.

www.shop.budrich.de





Grimm, Meixner, Müller,
Pannemann, Peer Wiechmann

Den Einstieg in den Rechtsextremismus verhindern

Aufsuchende Distanzierungs-
arbeit gegen Radikalisierung bei
jungen Menschen. Ein Leitfaden

2025 • 242 Seiten • kart. • 26,00 € (D) • 26,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-3057-5 • eISBN 978-3-8474-1991-4

Wie lässt sich das Abgleiten junger Menschen in den Rechtsextremismus verhindern?

Der Ansatz der aufsuchenden Distanzierungsarbeit zielt auf die Sensibilisierung für potenzielle Einstiegsgefährdungen und Handlungssicherheit im Umgang mit starken Vorurteilen ab. Dieses hochaktuelle Grundlagenwerk beschreibt Distanzierungsarbeit als pädagogische Querschnittsaufgabe, analysiert diskriminierendes Verhalten und leitet zur Initiierung von Distanzierungsprozessen an. So wird die Planung strategischer Maßnahmen bei verhärteter Menschenfeindlichkeit ermöglicht. Praktische Kompetenzen werden mithilfe eines Methodenkoffers vermittelt.



Marion Pollmanns
Sascha Kabel (Hrsg.)

Reformkritik

Zu den Widersprüchen der
Reformen der Pädagogik

Sonderedition der Zeitschrift Pädagogische Korrespondenz
2024 • 537 Seiten • kart. • 64,00 € (D) • 65,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-3050-6

In diesem Band werden ausgewählte Artikel, die seit 1987 in der *Pädagogischen Korrespondenz* erschienen sind, dokumentiert und kommentiert. Die Beiträge verdeutlichen, wie die Zeitschrift in den letzten 35 Jahren Bemühungen der Weiterentwicklung der Pädagogik bzw. der Überwindung ihrer Schwächen aufgegriffen und zum Gegenstand der Kritik gemacht hat. Von Strukturreformen über Vermarktlichung bis hin zur Didaktik und Lehrerbildung gibt dieser Band Einblicke in die Diskussionen dieser Themen im Kontext des bundesrepublikanischen Bildungswesens.