

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 71, Jg. 36|2025

Theoriequalifizierung und -bildung in der Erziehungswissenschaft

Mit Beiträgen von
Birgit Althans, Sabine Andresen,
Julia Elven, André Epp, Daniel Erdmann,
Viktoria Flasche, Susann Hofbauer,
Maike Lambrecht, Richard Lischka-Schmidt,
Ralf Parade, Sven Pauling, Felix Schreiber,
Katharina Vogel 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. Birgit Althans

Kunstakademie Düsseldorf

birgit.althans@kunstakademie-duesseldorf.de

Prof. Dr. Julia Elven

Goethe-Universität Frankfurt am Main

elven@em.uni-frankfurt.de

Dr. Susann Hofbauer

Helmholtz-Universität

Hamburg

Hofbauer@hsu-hh.de

Dr. Richard Lischka-Schmidt

Martin-Luther-Universität Halle-

Wittenberg

richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Verantwortlicher Redakteur:

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,

Ludwig-Maximilians-Universität

München

Redaktion und Satzvorbereitung:

Uta Marini, lektorat@uta-marini.de

*Hinweise für Autor*innen:*

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 72 ist der
15. Februar 2026.

Informationen über die

Mitgliedschaft in der DGfE erhalten

Sie auf der DGfE-Homepage unter

[www.dgfe.de/wir-ueber-](http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft)

[uns/mitgliedschaft](http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft)

oder bei der *Geschäftsstelle der*

DGfE:

Susan Derdula-Makowski, M.A.,

Warschauer Straße 36, 10243 Berlin

buenro@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

THEMENSCHWERPUNKT „THEORIEQUALIFIZIERUNG UND -BILDUNG IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

EDITORIAL	3
<i>Daniel Erdmann, Felix Schreiber & Katharina Vogel</i>	
Die Erziehungswissenschaft und ihre Theorierezeption. Beobachtungen zur disziplinären Kommunikation theoretischer Bezüge und ihrer (fremd)disziplinären Referenzpunkte.....	6
<i>Susann Hofbauer</i>	
Zum Risiko, nicht zitiert zu werden.....	16
<i>Richard Lischka-Schmidt & Sven Pauling</i>	
Jede:r theoretisiert für sich allein? Theoriebildung als Herausforderung für Erziehungswissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen.....	23
<i>André Epp, Maike Lambrecht & Ralf Parade</i>	
Qualitative Wissenskulturen. Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung	30
<i>Birgit Althans & Viktoria Flasche</i>	
New Materialism Matters: Digitalisierung, Bildungspolitik und Potenziale einer relationalen Erziehungswissenschaft.....	37
<i>Julia Elven</i>	
Autorität der Wissenschaft und Verantwortung der Theoriebildung. Zur Relevanz fundierter Auseinandersetzung mit Theorie angesichts postfaktischer Praktiken	44
<i>Sabine Andresen</i>	
Autor:in und Werk. Ethische Fragen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.....	51

MITTEILUNGEN

Zwanzig Jahre Summer School der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	58
Gemeinsame Finanzierung von Open Access E-Books und Zeitschriften durch Crowdfunding	62
Qualifikationsrahmen „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (QR EW_Soz) – Version 1.0	66
Wissenschaftspraxis Macht? Zu machtvollen Praktiken in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit	70

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung	72
Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft	77
Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft	79
Sektion 5 – Schulpädagogik	85
Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik	90
Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit	95
Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	103
Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	104
Sektion 12 – Medienpädagogik	106
Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung	110

PERSONALIA

Nachruf auf Theodor Schulze (21.7.1926–10.7.2025)	113
Nachruf Horst Weishaupt	117

THEMENSCHWERPUNKT

„THEORIEQUALIFIZIERUNG UND -BILDUNG IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Editorial

Das vorliegende Schwerpunktheft greift den seit einiger Zeit vernehmlicher werdenden Ruf nach mehr Theorie bzw. Theoriequalifizierung in der Erziehungswissenschaft auf. In Reaktion auf den PISA-Schock der 2000er Jahre wurde von bildungspolitischer Seite eine empirische Wende proklamiert, in der Hoffnung, die „empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft“ möge „Erkenntnisse und Instrumente [verfügbar machen], die im Zuge einer wissenschaftsbasierten Steuerung benötigt werden“ (Buchhaas-Birkholz 2009, S. 28). Die Verengung der bildungspolitisch legitimen Wissensbasis durch das Kriterium empirischer Evidenz setzte sowohl qualitative als auch theoretische erziehungswissenschaftliche Forschung unter Druck. Die qualitative Sozialforschung reagierte darauf mit einer verstärkten Reflexion, Explikation und Diskussion ihrer Erkenntnisansprüche, Epistemologien und Methodologien (z. B. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008) und bemühte sich um die systematische Aneignung sowie transparente Nutzung qualitativer Methoden. Auch die theoretische Forschung widmet sich seit der jüngeren Vergangenheit der systematischen Reflexion ihrer Praktiken, Methoden und metatheoretischen Implikationen (vgl. Tenorth 2013; Bellmann/Ricken 2020). Die Erziehungswissenschaft beteiligt sich damit nicht zuletzt auch an einer reflexiven Hinwendung zum „Doing Theory“ (Lotringer 2011; vgl. Jergus 2017) in den Sozial- und Geisteswissenschaften, mit der sich sowohl die Explikation wie auch die systematisierende Aufbereitung theorieproduzierender Praxis verbinden (vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008; Martus/Spoerhase 2022; für die Erziehungswissenschaft Bellmann/Ricken 2020; Harant/Thomas/Küchler 2020; Karcher/Rödel 2021).

Diese Entwicklung stellt generell eine begrüßenswerte Form der Explikation und (kritischen) Diskursivierung der eigenen wissenschaftlichen Produktionsformen dar, kommt aber darüber hinaus insbesondere auch Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zugute. Denn bislang findet Theorie(aus)bildung maßgeblich über wissenschaftliche Sozialisation und *learning by doing* statt, selten über eine dezidierte Aneignung von Methoden des Theoretisierens (vgl. Bellmann 2020) oder eine gezielte Durchdringung unterschiedlicher Theorieformen und deren – auch historische – Beziehungen zueinan-

der. Aufseiten der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen wächst das Interesse an einer solchen strukturierten Thematisierung, Methodisierung und Vermittlung von Theoriearbeit – dies zeigt nicht zuletzt die Resonanz auf den im Dezember 2023 von uns durchgeführten sektionenübergreifenden Theorie-sondierungsworkshop, der den Ausgangspunkt dieses Themenschwerpunktes bildet.

Der Workshop entstand auf Initiative von Promovierenden und Postdocs und widmete sich dem Austausch über Praktiken und Potenziale der Theoriequalifizierung in der Erziehungswissenschaft über die in den Sektionen geleistete Theoriearbeit hinaus. „Theoriesondierung“ bedeutete in diesem Zusammenhang die gemeinsame, reflexive Auseinandersetzung mit theoretischer Forschungsarbeit sowie mit Überlegungen zu Möglichkeiten der systematischen Aneignung von Theoriekompetenz – und dies in einem offenen, arbeitsbasierten Format, das Raum für Pluralität, Erkundung und Diskussion bot. Neben Impulsvorträgen lag dabei ein Schwerpunkt auf Arbeitsgruppen, in denen verschiedene Problemfelder identifiziert wurden: das ambivalente Verhältnis zu Nachbar- und Bezugsdisziplinen, deren Theoriediskurse zeitverzögert rezipiert und dann bisweilen zu unkritisch und im Übermaß aufgegriffen würden; die Bedeutung von „heimischen“, originär erziehungswissenschaftlichen Begriffen; Fragen der (Nicht-)Anerkennung und Rezeption bestimmter Autor:innen bzw. Theorien; die Notwendigkeit einer systematischen Anleitung für Theoriearbeit analog zur empirischen Forschung und zugleich eines gemeinsamen *learning by doing theory* in geeigneten Formaten; schließlich die zusätzliche Verunsicherung bei der Aneignung eines vagen, methodisch kaum fassbaren Handlungsvermögens theoretischer Forschung angesichts einer ohnehin unsicheren Stellsituation in der Wissenschaft und weiterer für Theoriearbeit zuweilen ungünstiger struktureller Rahmenbedingungen (Anerkennung theoretischer Forschung z. B. hinsichtlich Publikationen).

Der vorliegende Themenschwerpunkt greift das auf dem Workshop wahrgenommene lebendige Interesse an der Weiterführung systematischer Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft auf. Er möchte Schlaglichter auf die gegenwärtigen Bedingungen von Theoriebildung werfen und Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Theoriearbeit und -qualifikation in den nächsten Jahren entwickeln. Ziel ist somit eine Selbstreflexion der Disziplin hinsichtlich der Rolle von Theorie, Theoriequalifizierung, Theoriebildung und Theorievermittlung in der Erziehungswissenschaft, die hier jedoch nur angestoßen, nicht abgeschlossen werden kann.

Birgit Althans, Julia Elven, Susann Hofbauer und Richard Lischka-Schmidt

Literatur

- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 788–806.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783–787.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: *Erziehungswissenschaft* 20, 39, S. 27–33.
- Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hrsg.) (2020): *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press.
- Jergus, Kerstin (2017): ‚Postkoloniale‘ Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Boston: Brill, S. 297–311.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.) (2021): *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem.
- Lotringer, Sylvère (2011): Doing Theory. In: Lotringer, Sylvère/Cohen, Sande (Hrsg.): *French theory in America*. New York: Routledge, S. 125–162.
- Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2022): *Geistesarbeit: eine Praxeologie der Geisteswissenschaften*. Berlin: Suhrkamp.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–100.

Die Erziehungswissenschaft und ihre Theorierezeption. Beobachtungen zur disziplinären Kommunikation theoretischer Bezüge und ihrer (fremd)disziplinären Referenzpunkte

Daniel Erdmann, Felix Schreiber & Katharina Vogel

Educational Science and its Reception of Theory: Observations on Disciplinary Discourse and (External) Theoretical References

This paper examines the reception of theory in educational science through an empirical analysis of key German academic journals. Drawing on both synchronic (2007–2016) and diachronic (1980–2019) data, we analyze which theories and theorists shape the discipline. Results show a strong reliance on external theoretical traditions, particularly philosophy and sociology, while educational science itself rarely appears as a theory-producing discipline. The diachronic analysis reveals a gradual decline in theoretical diversity. These findings raise critical questions about the field's theoretical self-sufficiency and point to the need for a conscious strengthening of theory-building within educational science.

Einleitung

Die Theoriediskussion in der Erziehungswissenschaft ist seit Jahrzehnten von einer eigentümlichen Mischung aus Selbstkritik, gelegentlicher Ratlosigkeit und ritualisierter Wiederholung grundlegender Diagnosen geprägt. Immer wieder wird der Disziplin ein begrenztes Vermögen zur eigenständigen Theorieproduktion attestiert. Bereits in den 1980er Jahren sprachen Hermann et al. (1983) von einem „Verschleiß von Theorien und Konzepten“ (ebd., S. 445) und König (1990) fragte nach einem drohenden „Konkurs“ (ebd., S. 919) der Disziplin. Beide Diagnosen verweisen auf die mangelnde eigenständige Theoriebildung und die starke Abhängigkeit von externen Theorieangeboten.

Dabei ist Theorie als strukturierendes und reflexives Medium zentraler Bestandteil jeder wissenschaftlichen Disziplin. Sie strukturiert Gegenstände, stiftet disziplinäre Identität und fungiert als Medium reflexiver Selbstbeobachtung. Gerade in der Erziehungswissenschaft zeigt sich jedoch häufig eine Dominanz exegetischer Auseinandersetzungen mit klassischen Autor:innen

und Theorieströmungen, während eigenständige theoretische Weiterentwicklungen vergleichsweise selten bleiben (vgl. Tenorth 2010). Neuere Diskussionen um „Lebendige Theorie“ (Karcher/Rödel 2021) sowie Beiträge zur theoretischen Forschung (vgl. Bellmann/Ricken 2020) greifen diese Problematik auf.

Der vorliegende Beitrag nimmt sich der Frage an, welche Theorieproduzent:innen und welche Theorien das disziplinäre Feld prägen – und ob die alte Geschichte von der schwachen Theorieproduktion der Erziehungswissenschaft noch empirische Gültigkeit beanspruchen kann.

Methodisches Vorgehen

Die empirische Untersuchung beruht auf zwei komplementären Analysesträngen: (a) Synchrone Analyse (2007–2016): Vier zentrale Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft – Bildung und Erziehung (BuE), Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (VwP), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) – wurden mittels textmining-gestützter Verfahren analysiert. Erfasst wurden die Nennung und disziplinäre Herkunft der referierten Theorieproduzent:innen (also von Autor:innen, die mit einer spezifischen Theorie explizit durch andere Autor:innen in der Erziehungswissenschaft aufgerufen werden) sowie deren Geschlechterverteilung; (b) Diachrone Analyse (1980–2019): Ergänzend erfolgte eine Volltextanalyse der Zeitschrift für Pädagogik über vier Jahrzehnte. Gegenstand war die Entwicklung der Frequenz und Differenzierung von Theoriekomposita sowie die Sichtbarkeit spezifischer theoretischer Perspektiven.

Ergebnisse

Synchrone Analyse: Zur Struktur der Theorieproduzent:innen-Rezeption

Die synchrone Analyse (basierend auf Horn/Fante/Vogel 2021 und Vogel 2024) zeigt ein heterogenes, zugleich spannungsreiches Bild. Insgesamt wurden 220 verschiedene Autor:innen als Theorieproduzent:innen zitiert – ein Indiz für die Vielfalt der Bezugnahmen. Unter ihnen befinden sich insgesamt fünf Erziehungswissenschaftlerinnen, die jeweils ein- bis zweimal genannt werden.

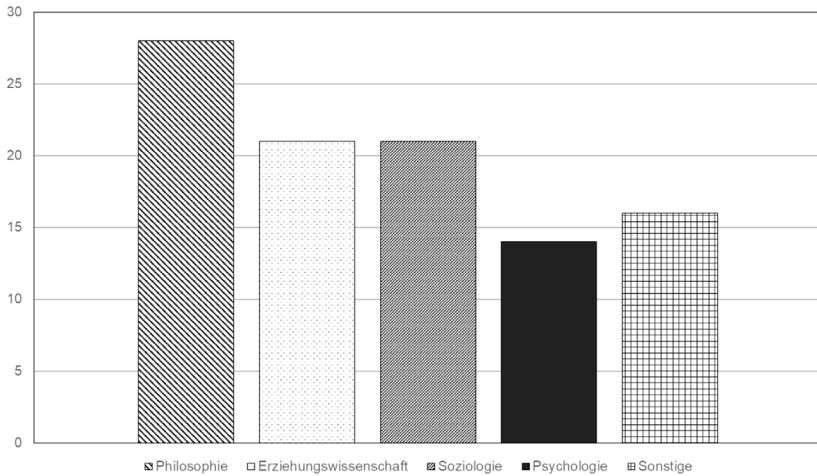
In den Top 50 der meistzitierten Theoretiker:innen finden sich lediglich sechs erziehungswissenschaftliche Autor:innen (vgl. Tab. 1). Bemerkenswert ist zudem die marginale Repräsentanz von Frauen. Pierre Bourdieu erscheint als mit Abstand häufigster Bezugspunkt und wird öfter rezipiert als sämtliche erziehungswissenschaftliche Theoretikerinnen zusammen.

Tabelle 1: Top 20 zentraler Theoretiker:innen in der Erziehungswissenschaft, ergänzt um alle erziehungswissenschaftlichen Theoretiker:innen unter den Top 50

Nennungsrang	Name	Geschlecht
1	Bourdieu	männlich
2	Ballauff	männlich
3	Humboldt	männlich
3	Kant	männlich
5	Luhmann	männlich
6	Klafki	männlich
7	Bernstein	männlich
7	Schleiermacher	männlich
9	Dewey	männlich
10	Deci & Ryan	männlich
11	Adorno	männlich
11	Butler	weiblich
11	Honneth	männlich
14	Habermas	männlich
15	Cohn	männlich
15	Parsons	männlich
17	Bandura	männlich
17	Bateson	männlich
17	Rousseau	männlich
20	Herbart	männlich
20	Litt	männlich
22	Nohl	männlich
32	Koller	männlich
41	Marotzki	männlich

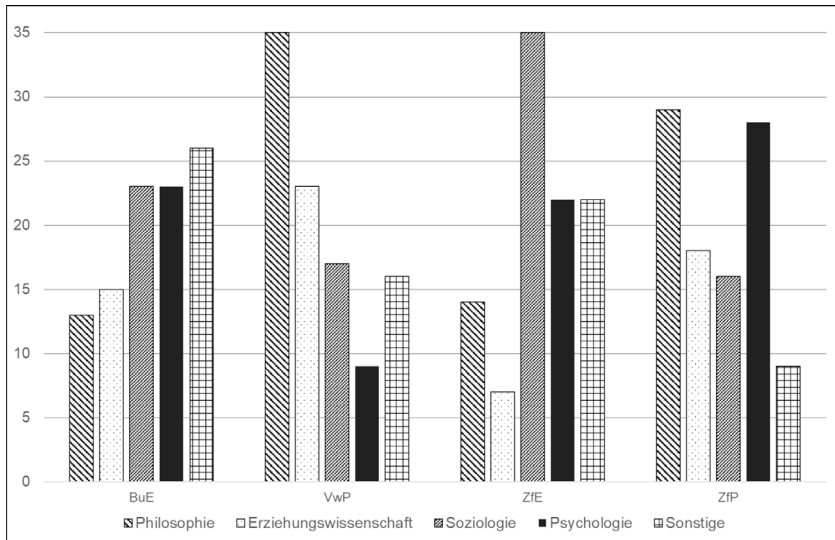
Am häufigsten rekurren die Beiträge auf Theoretiker:innen der Philosophie. Erziehungswissenschaftliche Theoretiker:innen sind deutlich seltener vertreten (vgl. Abb. 1). Unter „Sonstige“ fallen insgesamt 21 unterschiedliche Disziplinen.

Abbildung 1: Bezugsdisziplinen (Autor:innen-Nennungen) in Prozent



Das Bild verschiebt sich teilweise deutlich, wenn man einen Blick in die konkreten Zeitschriftenprofile wirft (vgl. Abb. 2). Alle Zeitschriften haben zunächst gemeinsam, dass die Erziehungswissenschaft als Herkunftsdisziplin der Theoriebezüge nicht auf dem ersten Rangplatz landet; diesen nimmt bei der VwP und der ZfP die Philosophie ein, bei der BuE dagegen landet die Philosophie auf dem letzten Rangplatz. Dort finden sich die summierten sonstigen Bezugsdisziplinen auf dem ersten Rang, in der ZfE die Soziologie. Am ausgeprägtesten erziehungswissenschaftlich stellt sich die VwP dar, dort ist beinahe jede vierte Autor:innen-Nennung eine mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund. In der BuE und der ZfP hingegen landet die Erziehungswissenschaft auf Platz drei, in der ZfE mit nur 7 Prozent sogar auf dem letzten Platz (vgl. Vogel 2024).

Abbildung 2: Bezugsdisziplinen (Autor:innen-Nennungen) in Prozent, differenziert nach Zeitschrift



Diachrone Analyse: Dynamiken der Theorierezeption

Vor dem Hintergrund einer „oft geäußerte[n], aber meist eher diffuse[n] Wahrnehmung eines gravierenden Wandels der Disziplin in den Jahren seit 2000“ (Hild/Horn/Stisser 2018, S. 155) ist auch die diachrone Perspektive von Interesse, die im Folgenden am Beispiel der ZfP verfolgt wird. Als Datengrundlage werden 1.880 Beiträge von 1980 bis 2019 einer Analyse unterzogen.

Die Suche nach der Zeichenkette ‚theor‘ in Volltexten ergibt die Treffer, wie sie in Tabelle 2 dargestellt sind (Mehrwortausdrücke der Form ‚[Term] Theorie‘, die mindestens 25-mal im Korpus vorkommen, wurden mit Unterstrich zu einem Term zusammengefasst).

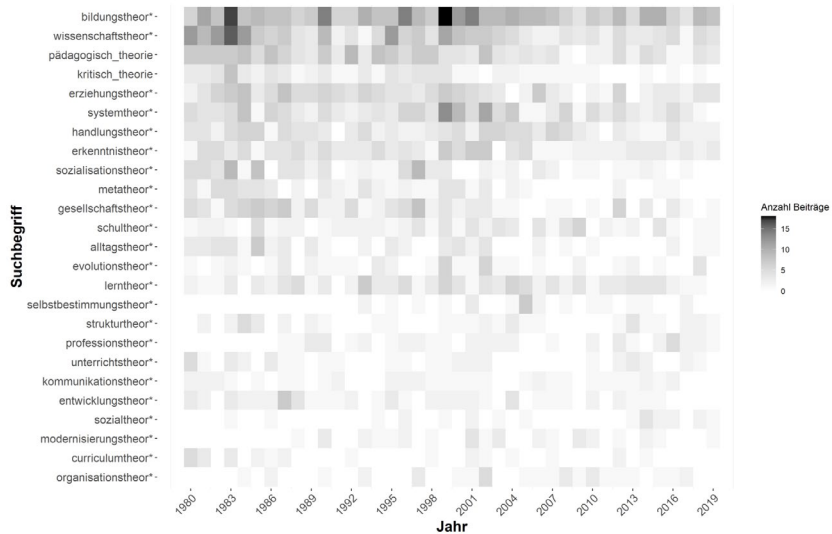
Tabelle 2: Lemmata, die in den Volltexten die Zeichenkette ‚theor‘ enthalten (mindestens 100 Nennungen)

Rangplatz	Lemma	Häufigkeit	Beiträge abs.	Beiträge rel. in %
1	theorie	5.988	1071	57,0
2	theoretisch	5.415	1267	67,4
3	bildungstheoretisch	969	260	13,8
4	bildungstheorie	597	191	10,2
5	theoriebildung	585	249	13,2
6	wissenschaftstheoretisch	409	203	10,8
7	pädagogisch_theorie	357	185	9,8
8	kritisch_theorie	354	76	4,0
9	theory	298	95	5,1
10	erziehungstheorie	290	122	6,5
11	systemtheoretisch	289	127	6,8
12	systemtheorie	240	89	4,7
13	theoretiker	232	140	7,4
14	handlungstheoretisch	205	80	4,3
15	erkenntnistheoretisch	160	97	5,2
16	erziehungstheoretisch	147	72	3,8
17	handlungstheorie	142	51	2,7
18	wissenschaftstheorie	138	63	3,4
19	sozialisierungstheoretisch	130	55	2,9
20	metatheoretisch	124	52	2,8
21	gesellschaftstheoretisch	124	72	3,8
22	wissenschaftlich_theorie	119	69	3,7
23	sozialisierungstheorie	118	40	2,1
24	schultheoretisch	115	53	2,8
25	gesellschaftstheorie	104	64	3,4

Mit 5.988 Nennungen am häufigsten und in 57 Prozent der Beiträge taucht ‚theorie‘ als Lemma auf, mit 67,4 Prozent in den meisten Beiträgen taucht mit 5.415 Nennungen ‚theoretisch‘ als lemmatisiertes Adjektiv oder Adverb auf. In 1.492 von 1.880 Beiträgen (bzw. in 1.511, wenn man ‚theory‘ mitzählt) wird (mindestens) in nicht näher spezifizierter Weise auf Theorien referiert. Mit großem Abstand folgen auf den Rangplätzen 3 und 4 die beiden bildungstheor*-Lemmata: Bildung zeigt sich als der zentrale Theoriereferenzpunkt.

Betrachtet man nun die näher spezifizierten Theorien und theoretischen Zugriffe bzw. Perspektiven im Zeitverlauf – zur Übersichtlichkeit reduziert auf jene, die mindestens 20-mal als Zeichenkette im Korpus auftauchen – so zeigt sich das in Abbildung 3 ersichtliche Bild.

Abbildung 3: Heatmap für die Verwendung von spezifischen *theor*-Zeichenketten (top 25) im Zeitverlauf



Bildungstheorien bzw. bildungstheoretische Betrachtungen sind kontinuierlich von zentraler Bedeutung und mit wenigen Ausnahmen auch am häufigsten genannt – ein Befund, der nahtlos an vorliegende Arbeiten anschließt (vgl. Horn/Fante/Vogel 2021; Erdmann/Haupt/Wittenberg 2024). Weiterhin lässt sich für die meisten der hier betrachteten Terme und damit als kontinuierlicher Trend für die Verwendung von spezifizierten ‚*theor*‘-Termen eine Abnahme ihres Auftretens erkennen. Zu Beginn der 1980er Jahre, um das Jahr 2000 und in der ersten Hälfte der 2010er Jahre zeigen sich hingegen leichte Spitzen.

Diskussion

In der jüngeren Vergangenheit lässt sich ein wieder zunehmendes Interesse an Theoriefragen innerhalb der Erziehungswissenschaft feststellen. Dies zeigt sich sowohl in einschlägigen Publikationen zur theoretischen Forschung und Theorieentwicklung (vgl. Lüders/Meseth 2018; Bellmann/Ricken 2020) als auch in thematischen Schwerpunktsetzungen von Tagungen, wie etwa der Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Jahr 2025 in Tübingen. Gleichzeitig könnte die abnehmende explizite Nennung des Theoriebegriffs ein Indiz für eine fortschreitende Etablierung theoretischer Selbstverständlichkeiten sein, ohne dass damit ein Bruch mit dem bestehenden Theoriepluralismus einherginge. Möglich erscheint zudem eine Substitution des Theoriebegriffs durch spezifischere Termini – etwa wenn statt „mit der Systemtheorie“ vermehrt „mit Luhmann“ oder „Autopoiesis“ argumentiert wird.

Die Analyse bekräftigt insgesamt den Befund einer geringen Sichtbarkeit genuin erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion. Die Disziplin operiert in weiten Teilen auf Basis externer theoretischer Ressourcen und verfehlt es, eigene theoretische Perspektiven nachhaltig zu etablieren. Auch die massive Unterrepräsentation weiblicher Theorieproduzentinnen legt dies nahe – ein Befund, der weniger Rückschlüsse auf die Qualität weiblicher Theorie zulässt, als vielmehr auf wirksame Selektionsmechanismen im disziplinären Feld verweist.

Auffällig bleibt zudem die anhaltende Orientierung der Erziehungswissenschaft an Philosophie und Soziologie. Diese interdisziplinäre Anschlussfähigkeit mag positiv gesehen werden, wirft jedoch grundlegende Fragen nach der disziplinären Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft auf.

Die anschließende diachrone Analyse verstärkt diese Einschätzungen. Sowohl die Relevanz des Theoriebegriffs als auch die Vielfalt der rezipierten Theorien nehmen schleichend ab. Temporäre Konjunkturen einzelner Ansätze vermögen diesen Trend nicht nachhaltig zu brechen. Die theoretische Selbst-erzählung der Disziplin bleibt fragmentiert – ein Befund, der die bereits in den 1980er Jahren formulierte „Konkurs“-Rhetorik als diskursive Konstante bestätigt.

Dabei zeigen sich im Zeitverlauf deutliche Verschiebungen innerhalb der Theoriebezüge: Bestimmte Theorieansätze, wie etwa Lehrplan-, Gesellschafts- oder Sozialisationstheorien sowie die Kritische Theorie oder wissenschaftstheoretische Bezüge, verlieren kontinuierlich an Sichtbarkeit. Andere, weniger prominente Theorien bleiben hingegen konstant präsent oder gewinnen leicht an Bedeutung. Dies gilt etwa für Selbstbestimmungs- und Professionstheorien sowie – zeitlich verzögert – für Sozial-, Macht-, Praxis- und Gerechtigkeitstheorien. Ob diese neueren Referenzen langfristig den Status der ehemals prominenten Theorien erreichen werden, bleibt offen. Der Rückblick auf die 40-jährige Geschichte der Zeitschrift für Pädagogik seit 1980 legt dies jedoch eher nicht

nahe. Insgesamt deuten die Veränderungen weniger auf Brüche als vielmehr auf einen schleichenden Wandel in der theoretischen Ausrichtung der Disziplin hin.

Perspektivisch erscheint es dringend geboten, eigene theoretische Traditionen strategisch sichtbar zu machen und zugleich die Theorieproduktion diversitätssensibel zu stärken. Ein solcher Schritt könnte die Disziplin nicht nur aus ihrer gegenwärtigen Rolle als zitierende Wissenschaft lösen, sondern auch ihr Selbstverständnis als reflexive Wissenschaft nachhaltig profilieren.

Daniel Erdmann, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF.

Felix Schreiber, Dr., ist wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, Abteilung Schulpädagogik.

Katharina Vogel, Prof. Dr., ist Forschungsprofessorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Digital Humanities an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF.

Literatur

- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783–787.
- Erdmann, Daniel/Haupt, Selma/Wittenberg, Mareike (2024): ‚Bildungsperspektiven‘. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Publikationen. In: Erdmann, Daniel/Haupt, Selma/Hofbauer, Susann/Otterspeer, Lukas/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–38.
- Hermann, Ulrich/Oelkers, Jürgen/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjekturen und Theorieverschleiß. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg*. Weinheim: Beltz, S. 443–463.
- Hild, Anne/Horn, Klaus-Peter/Stisser, Anna (2018): Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes) deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In: Vogel, Katharina/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155–190.

- Horn, Klaus-Peter/Fante, Jonathan/Vogel, Katharina (2021): *theor* in Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft 2007–2016. In: Erdmann, Daniel/Vogel, Katharina (Hrsg.): Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien. Göttingen: Universitätsverlag, S. 13–47.
- Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.) (2021): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem.
- König, Eckard (1990): Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 6, S. 919–936.
- Lüders, Manfred/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 89–100.
- Vogel, Katharina (2024): Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27, 5, S. 1217–1236.

Zum Risiko, nicht zitiert zu werden

Susann Hofbauer

On the Risk of Not Being Cited

The pluralisation and de-bordering of the educational field are regarded as key reasons for the diversity of theoretical approaches within educational science. At the same time, this development is associated with concerns about the diminishing role of foundations of education. The discipline frequently depends on importing theories from adjacent fields – such as philosophy or sociology – rather than generating its own. Thus, theory-building in educational science is not a neutral endeavour but a privileged scholarly practice shaped by institutional structures and selective recognition. It is precisely this tension – between the demand for a fundamental understanding of epistemological diversity, a high degree of interdisciplinary theorizing, and the fact that even educational theories are rarely considered – that makes theory-building a risky endeavor. This is true not least for career reasons, as theory-focused contributions are less likely to be cited.

Hinführung

Die Pluralisierung und Entgrenzung der pädagogischen Welt gilt vielfach als Ursache für die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien (vgl. Kade 1994). Gleichzeitig stellt sich mit der Ausweitung, Differenzierung, Spezialisierung und unterschiedlichen Akzentuierungen pädagogischer Themenfelder zum einen und mit der Verschiebung universitärer Aufgaben in Forschung und Lehre zum anderen auch die Frage, ob darin nicht ein Grund für den Bedeutungsverlust der Allgemeinen Erziehungswissenschaft liegt (vgl. Bünger/Jergus 2021). Die Debatten um die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft rücken immer wieder in den Fokus, dass sie nur begrenzt zur Produktion eigener theoretischer Ansätze beiträgt, den Import aus den angelehnten „Hilfswissenschaften“ benötigt und sich dies auch empirisch gut nachweisen lässt (vgl. Vogel 2024; Erdmann/Schreiber/Vogel in diesem Band). Man könnte sagen: In der Erziehungswissenschaft ist keine Erziehungswissenschaft drin. Oder, um eine seit den 1990er Jahren wiederholt geäußerte Kritik aufzugreifen: Es mangelt an originärer Theoriearbeit; sowohl die Produktion als auch die Rezeption erziehungswissenschaftlicher Theorien bleiben begrenzt. Vielmehr werden philosophische, psychologische oder soziologische Theorieangebote in erziehungswissenschaftliche – und schließlich pädagogische – Konzepte übersetzt;

die Fremdreferenz wird so zur Eigenreferenz *gemacht* (vgl. Meseth 2016). Vor diesem Hintergrund thematisiert der Beitrag das Problem, dass die Rezeption und Produktion von Theorien angesichts einer Fülle interdisziplinär verfügbarer Theorieangebote stets auch mit der Möglichkeit der Nichtzitation konfrontiert ist – in der Erziehungswissenschaft stärker als in benachbarten Disziplinen. Dies gewinnt besondere Relevanz im Kontext einer marktförmigen Anerkennungspraxis, in der Sichtbarkeit und wissenschaftliche Qualifizierung zunehmend über Zitationen, Indexe und Rankings vermittelt werden. Daraus ergibt sich, dass die Entscheidung für oder gegen Theoriearbeit laufbahntscheidend und entsprechend strategisch abgewogen wird, was wiederum Auswirkungen auf das Theoriebild und die theoretische Entwicklung der Disziplin hat.

Rezeptionspraktiken: Spezialisierung im *Chaos der Disziplinen*

Im *Chaos der Disziplinen* (Abbott 2001) ist die Erziehungswissenschaft keine selbstverständlich gegebene Disziplin unter anderen. Allerdings ist der immer wieder festgestellte Mangel an grundlegenden kollektiven Erkenntnisstrategien sowie die Kritik an einer eklektisch anmutenden Theorievielfalt zwischen geistes- und sozialwissenschaftlicher Ausrichtung kein ausschließlich erziehungswissenschaftliches „Problem“ (für die Soziologie: vgl. Adloff/Büttner 2013). Theoriepluralismus – und damit auch wiederkehrende Richtungsstreitigkeiten samt Bereinigungsversuchen, etwa durch forcierte Empirisierung, methodologische Standardisierung oder heuristische Orientierungsarbeit – durchziehen wissenschaftliche Disziplinen. Erziehungswissenschaft ist so normal wie jede andere Sozialwissenschaft und so besonders, da man ihren epistemologischen Status dann doch erklären muss. Die UNESCO beispielsweise hatte in den 1980er Jahren eine eigene Reihe zu *Educational Sciences* herausgebracht und gliederte sie in die disziplinären Perspektiven auf ein komplexes und facettenreiches Phänomen *Education*: philosophy of education, history of education, educational sociology, educational ethnology etc. Was damit aber auch problematisiert wird, ist die Frage „whether the educational sciences really exist in their own right or whether they do not relate to parts of already existing sciences and have been somewhat artificially regrouped under this general heading“ (Mialaret 1985, S. 78). Trotz dieser Vielschichtigkeit bleibe das zentrale Ziel aller Perspektivierungen über sogenannte „mother disciplines“ klar: „[T]he discipline’s principal field of activity is education, i.e. the analysis and transformation of educational situations“ (ebd., S. 79). Der Bezug auf das Phänomen Erziehung bzw. Bildung oder auf das professionelle Handlungsfeld fungiert als einendes Moment und führe zu einer doppelten Spezialisierung – einerseits in der theoretischen Rahmung durch die jeweilige Mutterdisziplin, andererseits im jeweiligen Zugriff auf das Feld von Erziehung und Bildung.

Gerade diese doppelte Spezialisierung führt zu einer Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin im disziplinären Dazwischen (vgl. u. a. Roth 1966) und begünstigt die Bevorzugung bestimmter Theorien zur Erfassung, Konzeptualisierung und Analyse von Erziehungs- und Bildungsphänomenen. Zugleich sind diese Perspektiven in sich divers, dichotom und fraktal strukturiert. Das bedeutet, dass sie – je nach Schule, Lager, Paradigma oder disziplinär-kollektivem Zusammenhang – unterschiedlich stark deutungs-offen oder positivistisch ausgerichtet sind und entweder stärker wissenschaftlich-theoretisch orientiert oder feld- bzw. professionsbezogen akzentuiert werden (vgl. Abbott 2001). David C. Berliner (2002) kommt mit Nachdruck zu der Aussage, dass die Erziehungswissenschaft die schwierigste aller Disziplinen sei. Die klassische Unterscheidung von *hard* und *soft sciences* wandelt er in *hard* und *easy sciences*: „Hard-to-do science is what the social scientists do and, in particular, it is what we educational researchers do. In my estimation, we have the hardest-to-do science of them all! We do our science under conditions that physical scientists find intolerable. We face particular problems and must deal with local conditions that limit generalizations and theory building“ (ebd., S. 18). Die einschränkende Macht des lokalen und ausdifferenzierten Kontextes, die Allgegenwärtigkeit von komplexen Interaktionen und die Halbwertszeit der (situierten) Erkenntnisse führen dazu, dass Generalisierungen erschwert und Theoriebildung verunmöglicht werde.

Produktionspraktiken: Theorien qualifizierend herstellen

Die Fähigkeit, verschiedene Wissensformen und theoretische Zugänge – einschließlich auch nicht westlicher Perspektiven – zu verstehen und sich in ihrer epistemologischen Diversität zu orientieren, gilt als zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Qualifizierung (vgl. Horsthemke 2020). Ein inhärenter Widerspruch besteht in der zentralen Bedeutung einer selbstverantwortlichen wissenschaftlichen Sozialisation in interdisziplinäre Zugänge zur Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen einerseits und andererseits dem Erfordernis, disziplinären Besonderheiten, Profilen und Anforderungen zu entsprechen (vgl. Felt et al. 2013). Angesichts des inter- und transdisziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft dürfte ein solches Erfordernis nicht problematisch erscheinen, es führt aber disziplinpolitisch in eine strukturelle Sackgasse. Trotz aller Theorievielfalt muss für die Weiterverarbeitung eine Selektion erfolgen, die einerseits Anschluss ermöglicht und andererseits einen Ausschluss anderer Theorien zur Folge hat – diese quasi ausblendet (vgl. Susak 2024).

Theoriearbeit erfordert also nicht nur Wissen um epistemologische Diversität, sondern eine aktive Positionierung in akademischen Netzwerken, kontinuierlich verfügbare Zeit und die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Schrei-

bens, sowie das Aushalten von Selbstzweifeln und den Mut, verschiedentlich Gelesenes als potenziellen neuen theoretischen Ansatz *im eigenen Namen zu denken* (vgl. Froebus 2021). Während feldbezogene empirische Arbeiten häufig sichtbare Daten, gesellschaftlich aktualisierte und relevanzinszenierende Problemwürfe sowie ggf. lösungsorientierte Ansätze bieten können – und damit auf Säulen unzweifelhafter wissenschaftlicher Legitimation ruhen –, fehlt fragenentwerfenden Theorien oftmals eine vergleichbare Anschlussstelle für feld- und gegenwartsbezogene Antworten.

Zeit als ohnehin knappe Ressource für Lese-, Aneignungs- und Schreibprozesse wird zusätzlich durch die wachsende Aufgabenvielfalt und die strukturelle Unplanbarkeit limitiert. Solche Limitationen variieren standortabhängig, etwa durch unterschiedliche Auslegungen und Anwendungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, durch den hochschulischen Zugang zu Ressourcen, durch das Vorhandensein unterstützender Netzwerke oder die zeitliche Vereinnahmung durch hochschulische Agendasetzungen. Sich über längere Zeit im akademischen Feld zu bewegen und den eigenen Namen mit einem Thema, Paradigma oder theoretischen Zugang zu verknüpfen, sind zentrale Voraussetzungen dafür, sich als legitime:r Sprecher:in zu autorisieren. Theorien müssen sich dabei selbst als verdichtete und deutungsgenerierende Referenzpunkte über Zitationen und Rezeptionen etablieren, indem sie über die Zeit einen metaphorischen Charakter ausbilden, fortwährend erneuerte Deutungs- und Vergleichsebenen ermöglichen und dabei mit den Namen ihrer Autor:innen verknüpft bleiben (aber nicht müssen).

Traditionell erfolgte Theoriebildung in Monografien – als „macro units of thought“ (Garfield 1955, S. 108). Heute richtet sich der Fokus verstärkt auf kürzere, indexierbare Beiträge als „micro units of thought“ (ebd.), die sich besser in Zitationsmetriken überführen lassen. Auch in der Erziehungswissenschaft zeigt sich dieser Trend: Monografien und Sammelbeiträge nehmen ab, Zeitschriftenartikel nehmen zu (vgl. Schmidt-Hertha/Rittberger/König 2024, S. 181ff.). Zwar können auch Artikel theoriebildend sein, doch fragmentieren sie Überlegungen und streuen diese über ein uneinheitliches Zeitschriftenspektrum. Die gegenwärtigen Publikationspraktiken in Hinblick auf Annahme- und Ablehnungsquoten erschweren eher die Bedingungen für Theoriebildung und wirken sich zugleich auf die Formierung des wissenschaftlichen Selbst aus.

(Un-)Sichtbarkeit: Theoretische Forschung als neuer disziplinärer Bezugspunkt?

Die Entscheidung, wie und wo Theorie veröffentlicht wird, ist nicht nur pragmatisch, sondern disziplinpolitisch folgenreich – sie beeinflusst, welche Formen von Theorie unter welchem Namen Sichtbarkeit erlangen und unter welchen Bedingungen sie überhaupt entstehen können. Wie Vogel (2024) zeigt,

dominieren in der Rezeption theoretischer Bezüge innerhalb der Erziehungswissenschaft nach wie vor die großen Bezugsdisziplinen wie Philosophie oder Soziologie. Dies verweist auf die strukturelle Unsicherheit der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Theorieraum. Theoriearbeit innerhalb der Disziplin ist mit einem erhöhten Risiko von Unsichtbarkeit verbunden.

Wenn Erziehungswissenschaftler:innen häufiger auf externe Theorieangebote zurückgreifen als auf disziplininterne, stellt sich die Frage: Werden erziehungswissenschaftliche Theorien wenigstens in anderen Disziplinen rezipiert? Die Antwort lautet vermutlich: nein. Dies verschärft ein grundlegendes Problem, denn Zitation gilt als zentraler Faktor für wissenschaftliche Anerkennung (vgl. Jergus 2021). Die anglophon geprägten Zitationsindizes und leistungsorientierte Bewertungssysteme, die mitunter Einzug halten in Qualifizierungsverfahren, bevorzugen jedoch weniger disziplinäre Theoriearbeit als vielmehr thematisch fokussierte, empirische oder theoretische Spezialisierungen auf Bildung und Erziehung – was die Sichtbarkeit disziplinärer Theorie zusätzlich einschränkt. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Initiative zur theoretischen Forschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Bellmann/Ricken 2020) an Bedeutung. Sie lässt sich als selbstreferenzielle Setzung und zugleich als griffige Formel verstehen, die bestehende Theorieangebote neu ordnet und eine theoretische Vergemeinschaftung innerhalb der Disziplin anstößt. Damit wird Theoriearbeit erneut ins Zentrum disziplinärer Selbstverständigung gerückt. Zugleich aber steht diese Entwicklung in Spannung zur Fragmentierung wissenschaftlicher Theoriebildung in zahllose indexierbare „micro units of thought“, deren Sichtbarkeit zunehmend durch strategische Anschlusslogiken oder die Verfügbarkeit von Ressourcen geprägt ist. Für Akademiker:innen in Qualifikationsphasen, deren Interesse der Theoriearbeit gilt, bedeutet dies, zwischen inhaltlicher Überzeugung, strategischer Anschlussfähigkeit und dem Druck zur Sichtbarkeit unter prekären Zeitbedingungen zu balancieren. Oft geschieht dies auf Kosten theoretischer Radikalität, disziplinärer Profilbildung und langfristiger Rezeption.

Susann Hofbauer, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Literatur

- Abbott, Andrew D. (2001): *Chaos of Disciplines*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adloff, Frank/Büttner, Sebastian M. (2013): Die Vielfalt soziologischen Erklärens und die (Un-)Vermeidbarkeit des Eklektizismus. Zu Andrew Abbotts Soziologie fraktaler Heuristiken. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie* 2, 2, S. 253–268.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783–786.
- Berliner, David C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. In: *Educational Researcher* 31, 8, S. 18–20.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83–90.
- Felt, Ulrike/Igelsböck, Judith/Schikowitz, Andrea/Völker, Thomas (2013): Growing into what? The (un-)disciplined socialisation of early stage researchers in transdisciplinary research. In: *Higher Education* 65, 4, S. 511–524.
- Fröebus, Katharina (2021): „Ich hatte Zeit gebraucht, um in meinem eigenen Namen zu denken“ – die eigene Positionierung innerhalb der Verhältnisse finden und verlernen. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem, S. 87–98.
- Garfield, Eugene (1955): Citation indexes for science: a new dimension in documentation through association of ideas. In: *Science* 122, 3159, S. 108–111.
- Horsthemke, Kai (2020): „Epistemologische Vielfalt“ – Bildungstheoretische Überlegungen. In: Thein, Christian (Hrsg.): *Philosophische Bildung und Didaktik: Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*. Wiesbaden: J.B. Metzler, S. 83–101.
- Jergus, Kerstin (2021): Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit: Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 1, S. 11–16.
- Kade, Jochen (1994): Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt. In: Uhle, Reinhard/Hoffmann, Dieter (Hrsg.): *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 149–161.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz: Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 4, S. 474–493.
- Mialaret, Gaston (1985): *Introduction to the educational sciences*. Paris: UNESCO.

- Roth, Hans (1966): Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen (Hrsg.): Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Weinheim: Beltz, S. 75–84.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Rittberger, Marc/König, Anna (2024): Forschung und Publikationskulturen. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Tervooren, Anja/Martini, Renate/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 173–200.
- Susak, Maria (2024): Unsichtbare(s) sichtbar machen. Epistemologische Bedeutung von Frauen in der pädagogischen Theoriebildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 100, 1, S. 5–17.
- Vogel, Katharina (2024): Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27, 4, S. 1217–1236.

Jeder theoretisiert für sich allein? Theoriebildung als Herausforderung für Erziehungswissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Richard Lischka-Schmidt & Sven Pauling

Does Everyone Theorize Alone? Theory Building as a Challenge for Educational Researchers in Qualification Phases

This paper addresses the lack of structured opportunities for learning theories during academic qualification phases in educational sciences. After defining theory and exploring different modes of theorizing in theoretical and empirical research, we argue for a stronger institutionalization of theory „training“ and propose formats for fostering theoretical learning. Such institutionalized opportunities would strengthen both individual researcher development and the professionalization of the discipline.

Anlass für die Beschäftigung mit dem Thema dieses Beitrages war für uns als Autoren die berufsbiografische Herausforderung, uns in der ersten Qualifizierungsphase intensiv mit erziehungswissenschaftlichen Theorien zu befassen. Als Lehramtsstudierende haben wir die Fähigkeiten dazu – strukturell bedingt – allerdings nur rudimentär erworben, vergleicht man dies etwa mit einem Studium der Soziologie als einer Referenzdisziplin der Erziehungswissenschaft oder mit dem (Hauptfach-)Studium der Erziehungswissenschaft selbst. Dort werden Theorien zumindest als fertige Gebilde, also unter Abblendung ihrer kontingenten Entstehung und potenziellen Veränderung vermittelt (vgl. Anicker/Armbruster 2024, S. 3), zugleich wird kritisch gesehen, dass eine Vermittlung von Methoden, wie man an und mit Theorien arbeitet, kaum angeboten wird (vgl. Büttner 2024, S. 49). Außerdem haben wir in der Qualifizierungsphase kaum institutionalisierte Möglichkeiten wahrgenommen, entsprechende Umgangsweisen sozial gerahmt zu erlernen. Jeder theoretisiert für sich allein, so lässt sich unsere Erfahrung zugespitzt auf den Punkt bringen. Dieser Umstand erscheint uns vor allem deswegen auffällig, weil die Methodenausbildung z.B. im Rahmen der DGfE-Summer School, über diverse Methodenworkshops sowie über Preconferences im Vorfeld von Tagungen inzwischen eine weitreichende Institutionalisierung erfahren hat, die dieselbe Problematik im Feld wissenschaftlicher Methoden produktiv bearbeitet.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen verfolgen wir mit unserem Beitrag das Ziel, einige Herausforderungen der Theoriebildung zu beschreiben sowie Desiderate zu markieren, die Ursache und zugleich Perspektiven für die Bearbeitung dieser Herausforderungen darstellen. Wir plädieren dafür, die bislang eher rudimentär und im Bottom-up-Modus bestehende Theoriebildung zu institutionalisieren und inhaltlich stärker auszugestalten, was sowohl zur individuellen als auch strukturell-disziplinären Professionalisierung beiträgt. Dazu gehen wir in drei Schritten vor. *Erstens* werden wir knapp kartieren, was unter Theorie verstanden werden kann und welche Theoriegattungen es gibt. Wir stellen *zweitens* die Frage, welche unterschiedlichen Umgangsweisen mit Theorien – je nach Forschungsperspektive – erlernt werden könnten. Wir werden hierbei eher grob entsprechende Anforderungen an Theoriebildung skizzieren können. *Drittens* umreißen wir Formate, wie eine entsprechende Theoriebildung ausgestaltet sein könnte. In unseren Argumentationen beziehen wir uns nicht nur auf erziehungswissenschaftliche, sondern auch auf soziologische Texte, in denen *doing theory* zurzeit ebenfalls verstärkt verhandelt wird (vgl. Anicker/Armbruster 2024, S. 4).

Theorie und Theoriegattungen

Bei aller Diffusität (vgl. Astleitner 2011, S. 15f.) wird die Frage, was Theorie ist, definitorisch meist damit beantwortet, dass es um Begriffe, Aussagen und ihre Verhältnisse geht, also um einen „Zusammenhang von Begriffen und stimmig verknüpften Aussagen zu einem Gegenstandsbereich“ (Ricken 2020, S. 843; auch Anicker/Armbruster 2024, S. 2). Im Diskurs um Theorien finden sich ferner Differenzierungen unterschiedlicher Theoriegattungen (vgl. z. B. Astleitner 2011, S. 69ff.), die für Theoriebildung insofern aufschlussreich sind, als verschiedene Theoriegattungen verschiedene Aneignungsarten derselben bedingen. Dabei werden nach dem Grad der empirischen Irritierbarkeit und ihrer Bedeutung im Erkenntnisprozess Sozialtheorien von Gesellschaftstheorien und Theorien mittlerer Reichweite bzw. Gegenstandstheorien unterschieden (vgl. Lindemann 2008, S. 109f.; Proske 2018, S. 30; Büttner 2024, S. 64). Es kann vermutet werden, dass die Aneignung einer Sozialtheorie, etwa als Horizont einer mit ihr verbundenen Methodologie, anders verläuft als die Aneignung einer Gegenstandstheorie. Innerhalb solcher Theoriegattungen gibt es weitere Differenzierungen, wie z. B. soziologische Hand- und Lehrbücher oder erziehungswissenschaftliche Überblickswerke zu verschiedenen Gegenstandstheorien, etwa Erziehungs-, Bildungs-, Organisations-, Schul-, Professions- oder Unterrichtstheorien, zeigen. Theorien lassen sich auch danach unterscheiden, welche pragmatischen, normativen und präskriptiven Anteile sie mit sich führen, was die Normativität von Forschungsarbeiten präskribiert (vgl. Balzer/Bellmann 2019, S. 24).

Umgangsweisen mit Theorie und Anforderungen an Theoriebildung

Im Folgenden stellen wir zwei zentrale theoretische Umgangsweisen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – theoretische und qualitativ-empirische – sowie die damit verbundenen Anforderungen an Theoriebildung vor. Weitere Zugänge (vgl. Tenorth 2013; Büttner 2024), etwa aus historischer, quantitativer oder praxisorientierter Forschung, bleiben hier unberücksichtigt. Bei aller Verschränktheit von Theorie und Empirie gehen wir davon aus, dass Forschung in ihren Zielen und Vorgehensweisen unterschiedlich stark theoretisch oder empirisch orientiert ist, ohne dass wir dies als zwei strikt abgegrenzte Forschungsstile verstanden wissen wollen.

Theoretische Forschung: Mit theoretischer Forschung meinen wir Forschung, in der die Arbeit *an* und *über* Theorien im Fokus steht, Theorie also sowohl für den Prozess als auch das Ergebnis der Forschung maßgeblich ist (vgl. Anicker/Armbruster 2024, S. 2f.). Über die Methodisierung theoretischer Forschung herrscht ein offener Diskurs, der bereits erste Vorschläge hervorgebracht hat (vgl. ebd.; Ricken 2020, S. 839f.). So systematisiert Ricken (ebd., S. 845ff.) im Feld der Theorieforschung Begriffsanalysen, Argumentationsanalysen und Analysen zur Systematizität. Diese Methoden weisen eine Ähnlichkeit zu Methoden empirischer Forschung auf. Dies liegt auch deswegen nahe, weil sich theoretische Texte und Textteile als eine Art Daten verstehen lassen, an denen theoretische Forschung arbeitet und anhand derer, analog zu empirischer Forschung und ihren Daten, neue Erkenntnisse abgeleitet werden: indem sortiert wird, verschiedene Daten (Texte, Begriffe etc.) zueinander relationiert werden, Kontraste gesucht, Muster, Homologien und Parallelen identifiziert oder Analogien gebildet werden (vgl. Astleitner 2011, S. 119; Schmidt 2016, S. 259).

Qualitativ-empirische Forschung: In der qualitativ-rekonstruktiven Forschung steht die Arbeit an und Kreation von Theorien unterschiedlicher Reichweite explizit im Zentrum der empirischen Arbeit (vgl. z.B. Wernet 2021, S. 131). Am Anfang des empirischen Forschungsprozesses besteht die Herausforderung hinsichtlich Theorien darin, eine – meist grobe – Verortung in einem bestimmten Theoriefeld vorzunehmen, etwa um den eigenen Gegenstand zu konzeptualisieren und eine Frage zu formulieren (vgl. ebd., S. 58; Büttner 2024, S. 63). Anspruchshorizont ist hier, einen Überblick über Theorien zu gewinnen und – dem eigenen Gegenstand und methodischen Vorgehen angemessen – bestimmte Theorien zu verfolgen, wobei eine Passung zwischen Referenztheorie(n), Frage und Gegenstand herzustellen ist. Hinzu kommt, dass Methoden selbst eine methodologische und damit (sozial-)theoretische Basis haben (vgl. Strübing 2018, S. 31ff.; Büttner 2024, S. 53). Indem diesen theoretischen Grundlagen nachgegangen wird, kann die verwendete Methode bes-

ser verstanden werden, sodass das Verständnis der grundlegenden Sozialtheorie zu methodologischer und schließlich zu methodischer Souveränität und Reflexivität führt. Im weiteren Forschungsprozess präfigurieren dann Gegenstandstheorien, Methodologien und Sozialtheorien, welche Erkenntnisse auf welchem Weg zustande kommen. Am Ende empirischer Forschung geht es vor allem darum, wie empirische Befunde theoretisch gedeutet, abstrahiert reformuliert und eingeordnet werden (vgl. Wernet 2021, S. 131, 138). Daneben müssten weiterführende, ggf. irritierende Rückschlüsse für Theorien gezogen werden, auch für die mit der Gegenstandstheorie und mit der Methode verbundene Sozialtheorie (vgl. Proske 2018, S. 32).

Für beide Umgangsweisen sind das *Lesen* und *Schreiben* von Theorie unerlässlich, d. h., die Aneignung und Produktion von Theorieinhalten vollzieht sich i. d. R. textgebunden. Beide Praktiken sind dabei als aktiv, kreativ, iterativ und tentativ zu verstehen, also als epistemische Prozesse (vgl. Schmidt 2016, S. 251): Lesen ist kein passiver Prozess (vgl. Anicker/Armbruster 2024, S. 3; Swedberg 2024, S. 420) und dem Schreiben wohnt Potenzial inne, über das Geschriebene (noch einmal) nachzudenken.

Ein für beide Umgangsweisen relevanter Anspruch an Theoriebildung besteht darin, einen *reflexiven* Umgang mit Theorie zu entwickeln (vgl. Bellmann 2020, S. 793, 802). Dies bedeutet, als Wissenschaftler:in über „die eigenen Konstruktionsprinzipien und -verfahren Rechenschaft ab[zu]legen“ (Ricken 2020, S. 843). Theoriebildung zielt somit auf eine erhöhte Reflexivität im Umgang mit Theorien, die sich darin äußert, dass Entscheidungen für einen spezifischen Umgang als kreative und kontingente Leistung begründet werden können. Unreflexiv wäre ein Umgang mit Theorie etwa, wenn unbegründet schematisch oder vorschnell subsumierend vorgegangen wird, bspw. empirische Befunde für Theorien passend gemacht werden. Theorien sollten nach Blumer (1954, S. 7) als „sensitizing concepts“ verstanden werden, „along which to look“, nicht als „prescriptions of what to see“ (ebd.). Kritisch zu sehen sind mit Reckwitz (2021, S. 144ff.) auch Formen eines theoretizistischen Umgangs mit Theorie, bei der lediglich „innertheoretisch“ (ebd., S. 144) und „falsifikationsorientiert“ (ebd., S. 145) an Theorien gearbeitet wird, wie häufig auch in Seminaren oder auf Tagungen (ebd., S. 144). Dem sei ein „experimentelle[r] Umgang mit Theorie“ (ebd., S. 147) vorzuziehen, bei dem Theorien als „*intellektuelle Werkzeuge der Kontingenzöffnung*“ (ebd., S. 132, H.i.O.) verstanden werden. Ein weiterer Aspekt theorie-bezogener Reflexion bezieht sich auf die Einsicht in die konstruktive Rolle von Theorie bei der Herstellung der (pädagogischen) Wirklichkeit, d. h. sich bewusst zu machen, dass die Wahl einer bestimmten Theorie die Forschungsgegenstände unterschiedlich hervorbringt (vgl. Strübing 2021, S. 47) und dabei auch mit gesellschaftlich relevanten machtvollen Praktiken einhergeht (vgl. Balzer/Bellmann 2019, S. 35; Elven in diesem Band).

Formate der Theoriebildung

Wir hatten einleitend darauf hingewiesen, dass Räume der Theoriebildung kaum (sichtbar) institutionalisiert sind. Zahllosen Methodenschulen oder empirischen Forschungswerkstätten stehen nur spärliche Angebote der Theoriebildung gegenüber. Dabei sind, analog zu Methoden-Workshops, auch *Theorie-Workshops* denkbar, in denen Teilnehmer:innen sich, ggf. unter Anleitung, gemeinsam theoretisch bilden. Für eine weniger formalisierte Aneignung von Theorien sind *Lektüregruppen* zu nennen, in denen gemeinsame theoretische Texte gelesen werden. Ebenfalls in Analogie zu empirischen Forschungswerkstätten sind *theoretische Forschungswerkstätten* denkbar, in denen gemeinsam über (neue) Theorien nachgedacht oder Empirie auf Theorie bezogen wird (vgl. Ricken 2020, S. 841). Für die Frage, welche Theorie(n) der eigenen Forschungsarbeit zugrunde gelegt werden, wären außerdem in Parallele zu Methodenberatungen *Theorieberatungen* denkbar. Denn so wie es illusorisch ist, sich alleine alle denkbaren Methoden anzueignen und dann eine begründete Entscheidung zu treffen, ist dies auch für Theorien unmöglich.

Solche Formate können unterschiedlich institutionalisiert sein, einmalig oder wiederkehrend, an Universitäten bzw. Lehrstühlen verortet oder universitätsübergreifend, etwa im Kontext der DGfE und bspw. als Teil der Summer School. Theorie-Workshops etwa finden bereits als Teil von Tagungen statt, ebenso wie verschiedene Sektionen bzw. Kommissionen Lektüregruppen, theoretische Arbeitsgruppen, Werkstätten u. Ä. institutionalisiert haben.

Diesen sozialen und institutionalisierten Formen der Theoriebildung stehen individuelle Formen gegenüber, also das Lesen, Nachdenken und Schreiben „für sich“. Das Hauptdesiderat besteht hier jedoch darin, dass zwar (Lehr-) Bücher über Theorien, die für einen ersten Zugang der Theorieaneignung infrage kommen, existieren, aber kaum Texte oder (Lehr-)Bücher über Methoden theoretischer Forschung (jedoch Astleitner 2011), Methoden der Vermittlung von empirischen Forschungsergebnissen und bestehenden Theorien (vgl. ebd., S. 15; Büttner 2024, S. 51) oder über das Lehren von Theorie (vgl. Swedberg 2024, S. 415f.) vorhanden sind.

Plädoyer für mehr Theoriebildung

Wir möchten in diesem Beitrag dafür sensibilisieren, dass Theoriearbeit – verstanden als reflexive Aneignung, Anwendung und Weiterentwicklung theoretischer Konzepte – in der erziehungswissenschaftlichen Forschungs-, Lehr- und Qualifizierungspraxis bislang oftmals unterbelichtet bleibt, trotz einschlägiger Arbeiten zur Theoriebildung. Wir plädieren daher dafür, dass sich die Disziplin, auch in Gestalt der Fachgesellschaft, diesen Fragen verstärkt widmet, sich Vermittlungs- und Aneignungsfragen zu Theorien und Theoriebildung

zuwendet, diese didaktisiert, Angebote der Theoriebildung institutionalisiert und auch Betreuer:innen dies im Blick haben. Nur so wird der Anspruch an Wissenschaftler:innen realisierbar, sich reflexiv mit Theorien auseinanderzusetzen – was letztendlich der Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung insgesamt zugute kommt.

Richard Lischka-Schmidt, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Sven Pauling, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lektor an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg und der Universität Bremen.

Literatur

- Anicker, Fabian/Armbruster, André (2024): Die Praxis soziologischer Theoriebildung. In: Anicker, Fabian/Armbruster, André (Hrsg.): Die Praxis soziologischer Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Astleitner, Hermann (2011): Theorieentwicklung für SozialwissenschaftlerInnen. Wien: Böhlau.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–47.
- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, 6, S. 788–806.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 19, 1, S. 3–10.
- Büttner, Sebastian M. (2024): Was heißt Theoretisieren? Zur Vielfalt von Theoriarbeit in der Soziologie. In: Anicker, Fabian/Armbruster, André (Hrsg.): Die Praxis soziologischer Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–72.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 107–128.
- Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–62.

- Reckwitz, Andreas (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp, S. 23–150.
- Ricken, Norbert (2020): Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, 6, S. 839–852.
- Schmidt, Robert (2016): Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 245–263.
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Berlin: de Gruyter Oldenbourg.
- Swedberg, Richard (2024): Teaching Theorizing. A Personal Memoir. In: Anicker, Fabian/Armbruster, André (Hrsg.): Die Praxis soziologischer Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–435.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–100.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Qualitative Wissenskulturen. Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung

André Epp, Maike Lambrecht & Ralf Parade

Qualitative Knowledge Cultures – On Relating Theory and Empiricism in Qualitative Educational Research

This article examines current discourses on the relationship between theory and empirical research in qualitative educational research, emphasising the constitutive entanglement of theory, methodology, and method. It critiques enduring dualisms and investigates the role of knowledge cultures in shaping qualitative research traditions. Drawing on a comparison of German and French approaches, the article analyses how methodological codification and researcher competence influence epistemic frameworks. The article argues for a reflexive engagement with theory-method relations that transcends the theory-empiricism divide.

Der Diskurs über das Verhältnis von Theorie und Empirie in der qualitativen Forschung

In der qualitativen Forschung wird das wechselseitige Begründungsverhältnis und die Zirkularität von „Theorie (System von Aussagen über Wirklichkeit), Methode (Verfahren der Sinnerschließung) und Methodologie (erkenntnisgenerierende Logik)“ (Böhme 2016, S. 124) hervorgehoben. Insofern gibt es in dieser Perspektive weder theorielose Empirie noch empirielose Theorie (vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Dies bedeutet, dass Theorie und Empirie nicht als dualistisch einander gegenüberstehend, sondern als dialektisch miteinander verwoben aufgefasst werden müssen. Hierfür stehen unterschiedliche Metaphern, beispielsweise wenn proponiert wird, dass Theorie und Empirie „wechselseitig zum Spiegel füreinander werden“ (Nohl 2016, S. 106). Die Vorstellung einer solchen Verwobenheit von Theorie und Empirie bringt allerdings auch erkenntnislogische Herausforderungen mit sich – insbesondere die Frage, wie unter diesen Bedingungen neue Erkenntnisse generiert werden können. Dieses Problem wird dadurch bearbeitet, dass von einer wechselseitigen reflexiven Bezugnahme ausgegangen wird: Theoretische Einsätze können empirisch überarbeitet werden, sodass dem Forschungsprozess ein theorie-transformierendes Potenzial eingeschrieben ist. Voraussetzung hierfür ist, dass

die Wahl eines theoretischen Bezugsrahmens die induktive Fallerschließung nicht determiniert, sondern das heuristische Konzept vorläufig bleibt. Dies soll ermöglichen, dass der Fall nicht in der antizipierten Theoriesprache, sondern in einer je eigenen Art und Weise zum „Sprechen“ gebracht wird.

Diese Skizze macht deutlich, dass auch solchen reflexiven Allegorien implizit häufig eine dualistische Gegenüberstellung von Theorie und Empirie zugrunde liegt – etwa wenn Methodologien als verbindende Instanzen zwischen erkenntnistheoretischen Prämissen und methodischem Vorgehen beschrieben werden. Gleichwohl betonen Strübing und Schnettler (2004), dass Methodologien nicht lediglich als „Theorien der Methoden“ (ebd., S. 9) zu fassen sind, sondern vielmehr einen gemeinsamen Begründungszusammenhang zwischen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Überlegungen einerseits und forschungspraktischen Verfahren andererseits herstellen. Methodologische Konzepte legitimieren also nicht nur Verfahren, sondern entwickeln diese aus übergeordneten theoretischen Rahmungen heraus und machen sie in dieser Verschränkung überhaupt erst geltungsfähig. Vor diesem Hintergrund wird sichtbar, dass auch der sogenannte empirische Fall nicht voraussetzungslos vorliegt, sondern als Ergebnis einer grundlagentheoretischen Konstruktionsleistung zu begreifen ist. Grundlagentheorien stellen begriffliche Werkzeuge bereit, mit deren Hilfe qualitative Daten interpretiert, strukturiert und als bedeutsam identifiziert werden (vgl. Nohl 2016, S. 107f.). Zugleich prägen sie die Entwicklung von Gegenstandstheorien, indem sie Einfluss auf die theoretische Perspektivierung und methodische Konzeption von Forschungsprozessen nehmen. Schließlich kommt auch der situierten Erkenntnisposition der Forscher:innen besondere Bedeutung zu: Theorien und Methoden sind immer auch in die biografischen Erfahrungen, epistemischen Vorprägungen und sozialen Lagen der Forscher:innen eingelassen (vgl. Gardner et al. 2017, S. 92ff.).

Vor diesem Hintergrund plädieren wir in diesem Beitrag dafür, das Verhältnis von Theorie und Empirie in der qualitativen Forschung nicht als dualistischen Gegensatz zu begreifen, sondern als eine nicht aufhebbare dialektische Bewegung, die im Forschungsprozess stets aktiv bearbeitet werden muss. Diese strukturelle Herausforderung lässt sich dabei unterschiedlich gestalten. Im Folgenden zeigen wir exemplarisch anhand zweier qualitativer Wissenskulturen, wie verschieden mit dieser Theorie-Empirie-Relation umgegangen wird. Abschließend diskutieren wir, inwiefern sich daraus Impulse für den erziehungswissenschaftlichen Theorie-Empirie-Diskurs ableiten lassen.

Qualitative Wissenskulturen

Um in den Blick zu bekommen, wie die Dialektik von Theorie und Empirie in unterschiedlichen qualitativen Forschungstraditionen bearbeitet wird,

schließen wir an Überlegungen zu differenten Wissenskulturen an (vgl. Lepe-
nies 1985; Keiner/Schriewer 2000; Knorr Cetina 2002). Diese Perspektive
erlaubt es, „die unterschiedliche Architektur empirischer Ansätze, die spezi-
fischen Konstruktionen des Objektbereichs, die speziellen Ontologien tech-
nischer Instrumente und die verschiedenen sozialen Formen“ (Knorr Cetina
2002, S. 13) sichtbar zu machen, „die in verschiedenen Wissensgebieten rele-
vant sind“ (ebd.). Wir rücken somit die Erkenntnisgenerierung in den Blick,
also die Art und Weise der Produktion und Legitimation von Wissen in un-
terschiedlichen qualitativen Forschungstraditionen, und schließen dazu an eine
Studie von Keller und Pofertl (2016) an.

In dieser Studie haben die Autor:innen die qualitativen Forschungstradi-
tionen in Deutschland und Frankreich nach 1945 verglichen. Für die quali-
tative Sozialforschung in Deutschland identifizieren sie eine Wissenskultur,
die sie als „Legitimation durch Verfahren“ (ebd., Abs. 33) bezeichnen und die
„in erster Linie durch ihre starke theoretische, methodologische und metho-
dische Ausrichtung auf die kontrollierte Erfassung von Interpretationsprozes-
sen und Sinngebungen sozialer AkteurInnen“ (ebd., Abs. 45) gekennzeich-
net ist. Demnach handele es sich um eine qualitative Forschungstradition,
deren Theoriearbeit stark auf die Entwicklung von Methodologien ausgerich-
tet sei. Insbesondere interpretative Verfahren, die textbasiert arbeiten, seien an
einem „Höchstmaß an wissenschaftlicher Rationalität“ (ebd., Abs. 42) orien-
tiert gewesen, um im Wettbewerb mit den zu dieser Zeit dominierenden quan-
titativen Verfahren bestehen zu können. Für die qualitative erziehungswissen-
schaftliche Forschung, die an diese Traditionslinie anschließt (vgl. Oevermann
et al. 1979, Schütze 1983, Bohnsack 1989), kann Ähnliches konstatiert wer-
den, musste diese sich doch im Zuge der empirischen Wende mit einer quan-
titativ-empirischen Forschung messen, die in den 1970er und beginnenden
1980er Jahren im Aufwind war (vgl. Keiner/Schriewer 2000, S. 40f.).

In der französischen qualitativen Sozialforschung habe sich demgegen-
über eine Wissenskultur herausgebildet, die weniger die Entwicklung einer
qualitativen Methodologie fokussiere, sondern mit der Figur der „individu-
alisierte[n] Inspiration“ (Keller/Pofertl 2016, Abs. 46) gefasst werden könne.
Diese stützt „sich auf die fraglose Kompetenz des Forschers oder der For-
scherin“ (ebd., Abs. 56). Eine solche an individueller Kompetenz und Auto-
rität orientierte Wissenskultur habe ihren Ursprung zum einen in der mangel-
haften Institutionalisierung der Soziologie im Frankreich der Nachkriegszeit
(vgl. ebd., Abs. 52) und zum anderen in der Herausbildung von vier mitei-
nander konkurrierenden dominanten Schulen, die durch die (*Groß-*)*Theoreti-
ker* Bourdieu, Boudon, Touraine und Crozier und damit durch charismatische
Forscherpersönlichkeiten verkörpert wurden (vgl. ebd., Abs. 47). Unterstützt
werde diese individuelle Wissenskultur durch eine Dominanz der Feldfor-
schung (vgl. ebd., Abs. 48). Die Differenz zwischen quantitativen und qualita-
tiven Verfahren spiele dagegen eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd., Abs. 46).

Die Rekonstruktion der beiden Wissenskulturen „Verfahren“ und „Kompetenz“ zeigt, dass die Differenzlinien innerhalb der qualitativen Forschung quer zum Dualismus Theorie vs. Empirie verlaufen. Dabei ist die verstehende (deutsche) Tradition deutlich rationalistischer angelegt als die (französische) Feldforschung (vgl. ebd., Abs. 74). Im ersten Fall wird versucht, die Subjektivität der Forschenden mithilfe von Verfahren zu bändigen, im zweiten Fall verbürgt diese die Qualität der Forschung (vgl. ebd., Abs. 74). Gleichzeitig lassen sich beide Wissenskulturen als spezifische Bearbeitungsweisen einer qualitativen Relationierung von Theorie und Empirie deuten: Der verfahrensorientierte Ansatz verbindet Theorie und Empirie über sozialtheoretisch ausgearbeitete Methodologien; der kompetenzorientierte Ansatz verbindet beides über die abduktive Genialität und persönliche Integrität der Forscher:innen.

Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Theorie-Empirie-Diskussion

Zunächst ist festzustellen, dass sich die von Keller und Pöferl für die Soziologie beschriebene Differenz zwischen verfahrens- und kompetenzorientierten qualitativen Forschungstraditionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Methodendiskussion reproduziert. So diskutiert Böhme (2016) das Verhältnis von rekonstruktiven und ethnografischen Methodenschulen in Anlehnung an Kalthoff (2008) als Differenz zwischen starkem Methodenbegriff einerseits und starker Autor:innenschaft andererseits. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Forschung sind dabei zwei Positionen zu beobachten: Zum einen wird aus rekonstruktiver Perspektive die „Entschulung der Methoden“ (Böhme 2016, S. 126) durch eine (zunehmende) ethnografische Forschung kritisiert (vgl. ebd.). Zum anderen wird mit Referenz auf ethnografische Settings für eine „Posthermeneutik“ (Ricken/Reh 2014, S. 37) plädiert, die die Standortgebundenheit der Beobachtenden mitreflektiert. Dass beide Wissenskulturen innerhalb der deutsch geprägten Erziehungswissenschaft vorfindbar sind, unterstreicht, dass nicht von wissenschaftlichen Nationalkulturen ausgegangen werden kann und dass die Frage der Relationierung von Theorie und Empirie auch erziehungswissenschaftlich virulent bleibt.

Ein geweiteter Blick auf die Theoriehaltigkeit qualitativer Forschung, wie wir ihn unter Rückgriff auf das Konzept der Wissenskulturen vorgeschlagen haben, ermöglicht einen selbstkritischen Blick auf Disktinktionspraktiken innerhalb des wissenschaftlichen Feldes, die in der dualistischen Gegenüberstellung von Theorie und Empirie zum Ausdruck kommen können. Gleichzeitig eröffnet sich damit ein Forschungsfeld, das die soziohistorische Genese der Wissenskulturen qualitativer *erziehungswissenschaftlicher* Forschung, die (charismatischen) Persönlichkeiten, die sie geprägt haben, und die Funktionen, die ihnen in spezifischen gesellschaftlichen Situationen zukommen, perspek-

tiviert. Richtete man den Fokus z. B. auf auch in der Erziehungswissenschaft reüssierende Forschungsansätze des *Practical Turn* (vgl. Schatzki 1996) oder der Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Latour 2005), die Subjekte gegenstandstheoretisch und forschungslogisch zu tilgen oder mit anderen Entitäten zu symmetrisieren versuchen, so ließe sich die Frage stellen, ob derartigen ‚subjektfrei(er)en‘ Forschungsansätzen nicht eine entlastende und deresponsibilisierende Funktion in einer Zeit gesellschaftlicher Unsicherheiten und komplexer dynamischer Umbruchssituationen zugeschrieben werden kann (vgl. Soeffner 2016, S. 849f.). Aus dieser Warte wären bestimmte Forschungsjunktoren in der Erziehungswissenschaft also keinesfalls zufällig, ihre jeweilige Situiertheit jedoch noch genauer zu klären.

André Epp, PD Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Maike Lambrecht, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Graduiertenschule für Lehrer:innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln.

Ralf Parade, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung der Universität Erfurt.

Literatur

- Böhme, Jeanette (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 123–136.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Gardner, Susan K./Hart, Jeni/Ng, Jennifer/Ropers-Huilman, Rebecca/Ward, Kelly/Wolf-Wendel, Lisa (2017): „Me-search“: Challenges and opportunities regarding subjectivity in knowledge construction. In: *Studies in Graduate and Postdoctoral Education* 8, 2, S. 88–108.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 8–34.

- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22, 1, S. 27–50.
- Keller, Reiner/Pöferl, Angelika (2016): Soziologische Wissenskulturen zwischen individualisierter Inspiration und prozeduraler Legitimation. Zur Entwicklung qualitativer und interpretativer Sozialforschung in der deutschen und französischen Soziologie seit den 1960er Jahren. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 17, 1, Art. 14. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.1.2419>.
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lepenies, Wolf (1985): *Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. München u. a.: Hanser.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 105–122.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S. 25–46.
- Schatzki, Theodor (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 3, S. 283–293.

- Soeffner, Hans-Georg (2016): Diskussion. In: Raab, Jürgen/Keller, Reiner (Hrsg.): Wissensforschung – Forschungswissen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 848–852.
- Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (2004): Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK, S. 9–16.

New Materialism Matters: Digitalisierung, Bildungspolitik und Potenziale einer relationalen Erziehungswissenschaft

Birgit Althans & Viktoria Flasche

New Materialism Matters: Digital Transformation, Educational Policy, and Potentials of a Relational Educational Science

This article explores how theoretical impulses from New Materialism challenge and enrich educational theory, especially within the context of digital transformation. Moving beyond a human-centered focus, it asks how digital technologies – such as interfaces, data architectures, and devices – can be understood as non-human actors with agency. Drawing on perspectives from Material Feminism and agentic realism, the article critically examines dominant narratives around technology, subjectivity, and pedagogical action. Using examples from policy documents and digital practices, we highlight how New Materialism repositions education as a relational and intra-active process. Ultimately, the article argues for a reorientation of educational theory toward entangled responsibilities and non-anthropocentric frameworks.

Entgrenzung und Provokation

Nicht erst seit den letzten Jahren lässt sich – insbesondere in der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit Digitalisierungsprozessen – eine verstärkte Hinwendung zu theoretischen Impulsen aus benachbarten Disziplinen beobachten. Schon in den 1970er Jahren forderte insbesondere die Soziologie bildungstheoretisches Denken heraus, indem sie nicht den Menschen ins Zentrum stellte, sondern Netzwerke, Systeme und Strukturen. Diese Provokation erfährt nun durch den New Materialism eine Aktualisierung, die Fragen aufwirft für eine historisch anthropologisch fundierte, an einem bildungsfähigen, selbsttätigen Subjekt orientierte Erziehungswissenschaft, deren theoretische Bezugsrahmen jedoch zunehmend relational, posthuman und nicht-anthropozentrisch operieren (vgl. Voss 2022).

Der Beitrag nimmt die theoretischen Impulse des New Materialism auf und lotet deren Potenzial für eine erziehungswissenschaftliche Theoriesystematisierung aus. Am Beispiel bildungspolitischer Digitalisierungsstrategien wird gezeigt, wie sich diese aus Perspektiven des Material Feminism bzw. New

Materialism kritisch befragen lassen. Ziel ist es, dominante Narrative über Technologie, Subjektivität und pädagogische Handlungsmacht produktiv zu befragen.

Das Spannungsfeld von Digitalisierung, Datenökonomie und algorithmischer Steuerung irritiert pädagogische Konzepte, Denklogiken und Handlungs-routinen (vgl. Macgilchrist et al. 2024; Schenk 2024). Insbesondere die bislang zentrale Position des Menschen, „als die Sonne, der Kern, die Drehscheibe, der Leim, der alles zusammenhält“ (Barad 2012, S. 10), die als ein von allem Übrigen abgetrennter Ort fungiert, „von dem aus er reflektieren kann, auf die Welt, über sich, seine Mitmenschen“ (ebd.), wird in den agentiell-realistischen Ontologien des New Materialism infrage gestellt. Beispielhaft lässt sich entlang veränderter digitaler Praxen zeigen, dass der Mensch sich auch hier zunehmend in ein Netzwerk wechselseitiger Relationen mit Technologie, Umwelt und nicht-menschlichen Akteur:innen eingebettet sieht.

In diesem Beitrag greifen wir die von Leineweber, Waldmann und Wunder (2021) aufgeworfenen medienpädagogischen Fragestellungen zur Trias Materialität – Digitalität – Bildung auf und ergänzen sie durch eigene Forschungser-fahrungen mit dem New Materialism im Kontext kultureller Bildung sowie der Jugend- und Schulforschung zur digitalen Bildung (vgl. Althans/Maier 2019; Flasche 2022; Flasche/Carnap 2024; Althans et al. 2025).

Zentral ist dabei die Frage, ob die digitale Sphäre eine eigene performative Materialität besitzt – ob also digitale Strukturen wie Interfaces, Datenarchitekturen oder Endgeräte als nicht-menschliche Akteur:innen mit Handlungs-macht verstanden werden können. Wir werden dieser etwas anthropomorph anmutenden Frage im weiteren Verlauf nachgehen. Digitalität stellt in diesem Zusammenhang nur eine von vielen Bühnen dar, auf denen sich die Perspektiven des New Materialism entfalten – wir greifen sie hier exemplarisch auf, um deren theoretisches Potenzial im Kontext pädagogischer Fragestellungen zu untersuchen. Im Anschluss an die Thesen zur Trias Materialität – Digitalität – Bildung werden wir die von der Kultusministerkonferenz (KMK 2017, 2021) formulierten ergänzenden Anforderungen vor diesem Hintergrund diskutieren, dann auf dafür grundlegende Konzepte zweier Autorinnen des New Materialism eingehen und abschließend Thesen bündeln.

Die Potenziale des New Materialism für neue Perspektiven auf digitale Bildungsprozesse

Die vernachlässigte Körperlichkeit und Materialität des Digitalen rücken erst allmählich in den Fokus, wie Leineweber et al. (2021) hervorheben. Das Digitale wurde und wird als imaginiertes Gegenpol zur materiellen Welt entworfen (vgl. z. B. Barlow 1996) – eine Dichotomie, die bis heute sowohl theoretische Konzepte der Erziehungswissenschaft als auch pädagogische Praxis prägt.

Dabei zeigt sich die reale Materialität digitaler Bildungskontexte etwa in technischen Störungen, ungleichen Zugangsmöglichkeiten oder ressourcenintensiver Infrastruktur. Diese Phänomene verweisen auf eine eigensinnige Logik digitaler Systeme, die nicht als bloße Werkzeuge, sondern als responsive, (re-)aktive Elemente pädagogischer Prozesse verstanden werden sollten. Diese scheinbare „Handlungsmacht“ digitaler Artefakte sollte allerdings nicht vorschnell anthropomorphisiert werden, so Leineweber et al. (2021, S. 213), vielmehr sollte die Materialität digitaler Bildungskontexte aus Perspektive neomaterialistischer Ansätze als „Gefüge im Werden“ untersucht werden; Gefüge, in denen sich menschliche und nicht-menschliche Akteur:innen miteinander verschränkt zeigen.

Liest man die Empfehlungen der KMK zur „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017) und „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (KMK 2021), so zeigt sich, dass diese konträr zum Fazit der zitierten Analyse ausgerichtet sind, was in drei zentralen Aspekten sichtbar wird: Erstens durch eine vereinfachende kompetenzorientierte Sichtweise, zweitens durch ihren Fokus auf technische Infrastruktur und drittens durch die Übernahme solutionistischer Problemlösungsfantasien. Im Zentrum der KMK-Strategien steht ein Bildungsverständnis, das auf individuelle Handlungsfähigkeit fokussiert ist. Digitalität wird als didaktisch kontrollierbares Werkzeug begriffen (vgl. KMK 2017, S. 7) – ihre Wirkungsmacht reduziert sich auf das, was pädagogisch steuerbar scheint. Damit verfestigt sich ein klassisches Subjekt-Objekt-Verhältnis, in dem der Mensch handelt, ihm die Technik dient und kompetent genutzt wird – was pädagogischen Praxisrealitäten kaum entspricht. Die relationalen, materiell vernetzten Dimensionen von Digitalität bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt. Auch der in der Strategie deutlich werdende Fokus auf Infrastruktur folgt dieser Logik. Digitalisierung erscheint vorrangig als technisch-organisatorische Herausforderung, deren Bewältigung vor allem durch flächendeckende Ausstattung mit Geräten, Netzwerken und Plattformen erfolgen soll. Ziel ist die Beseitigung technischer Barrieren – nicht jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit der digitalen Umwelt als eigenständigem pädagogischen Wirkfaktor. Digitale Systeme werden somit nicht als aktive Elemente im Bildungsprozess, sondern als zu beherrschende Mittel begriffen.

Benjamin Jörissen (2020) kritisiert die „solutionistische Strategie“ (ebd., S. 347ff.), Bildung technologisch zu optimieren, ohne die kulturelle und epistemologische Eigenlogik digitaler Technologien zu reflektieren. Stattdessen plädiert er für eine ästhetische Bildung, die produktiven Dissens ermöglicht, digitale Routinen irritiert und sinnlich-ästhetische Erfahrungsräume jenseits funktionaler Logiken eröffnet. Daran anschließend denken wir die theoretischen Ansätze von Karen Barad und Donna Haraway weiter – insbesondere in Hinblick auf ihre Produktivität für die Analyse pädagogischer Konstellationen. Diese Perspektive findet sich nicht nur in medienpädagogischen Debatten, sondern auch in internationalen Arbeiten zur Genderforschung (vgl. Ivins/Taylor

2013), Cultural Education (vgl. Ivins/Renold 2013), International Childhood Studies (vgl. Lam/Pollard 2006) oder Unterrichtsforschung (vgl. Taylor 2013).

Materialisierungen im Digitalen: Diffraktive Zugänge nach Barad und Haraway

Donna Haraway (1995) prägte in ihrem Cyborg-Manifesto den Begriff Cyborg für Chimären aus „Tier und Maschine in einem“ (ebd., S. 48), inspiriert vom Science-Fiction-Imaginären der 1980er Jahre. Diese Cyborgs veranschaulichten den „Übergang von einer organischen Industriegesellschaft in ein polymorphes Informationssystem“ (ebd.). Später weitete Haraway diese Perspektive aus: „Über Beziehungen“ zwischen Menschen, Tieren und Maschinen – inklusive Cyborgs – zu erzählen, wird im *Manifest für Gefährten* zur „kleinstmöglichen Analyseinheit“ (Haraway 2016, S. 26) der Gefähr:innenspezies, mit der sich technokulturelle Verschränkungen innerhalb des globalen digitalen Kapitalismus untersuchen lassen.

Karen Barad greift Haraways Entwurf einer „diffraktiven Methodologie“ (Barad 2013, S. 51f.) auf, die klassische Trennungskonzepte durch die Analyse wechselseitiger Durchdringung, Differenzerzeugung und Relationierung ersetzt. Anstelle der anthropomorphen Zuschreibung einer Handlungsmacht der Dinge prägte Barad den Begriff Intraaktivität: Materie ist bei ihr kein passives Objekt, sondern eine performative Kraft – ein Werdensprozess, der sich innerhalb von Beziehungen entfaltet (vgl. Barad 2003, z. T. ins Deutsche übersetzt in Barad 2012, 2013).

Weil Materie ihre Relevanz „durch die schrittweise Intraaktivität der Welt in ihrem Werden“ (ebd., S. 43) erlangt, folgert Barad, dass „alle Körper – und nicht nur ‚menschliche‘ – sich materialisieren und Relevanz gewinnen durch die fortlaufende Intraaktivität der Welt – ihre Performativität“ (ebd.). Barads Theorieentwicklung stützt sich u. a. auf die Quantenphysik, insbesondere auf die Vorstellung einer Welt, die – wie Carlo Rovelli (2021) betont – Realität nicht als etwas beschreibt, „was es gibt“ (ebd., S. 10), sondern als „in erster Linie aus Beziehungen“ (ebd., S. 11) und „beobachtbaren Größen“ (ebd., S. 21) bestehend. Begriffe und Dinge besitzen demnach keine festen Eigenschaften unabhängig von ihren Relationen, sondern entstehen innerhalb ihrer intraaktiven Verschränkungen. Barad greift dabei Niels Bohrs Apparat-Begriff auf, der physikalische Anordnungen als Bedingung und Grenze von Erkenntnis versteht. In ihrem agentiell-realistischen Ansatz werden Apparate zu „grenzziehenden Praktiken“ (Barad 2012, S. 32f.), die Relevanz, Materialisierung und Bedeutung überhaupt erst ermöglichen. In Barads diffraktiver Methodologie sind auch Beobachter:innen Teil dieser Apparate und des Erkenntnisprozesses.

Zum anderen bezieht Barad für ihr Konzept performativer Materialität Judith Butlers (1991) Performativitätsbegriff ein, den sie als Abkehr vom

Repräsentationalismus und als Theorie des Werdens weiterentwickelt. In einer agentiell-realistischen Perspektive wird Materie nicht als passives Objekt verstanden, sondern als Mitakteur im intraaktiven Entstehen der Welt: „Eine agentiell-realistische Ausarbeitung von Performativität räumt der Materie auf entscheidende Weise ihren Anteil als aktiver Teilhaber am Werden der Welt, an ihrer fortlaufenden Intraaktivität ein“ (Barad 2012, S. 13). Bezogen auf Interaktionen von Humanem und Nichthumanem in digitalen Prozessen und Praktiken würde Barads Perspektive ein gemeinsames digitales Werden nicht-essenzialistisch als Intraaktivität und Performativität beschreiben – keine „eigenständige Handlungsfähigkeit“ digitaler „Agenten“ oder „Akteure“.

Schluss

New Materialism und Material Feminism haben sich international als dynamische Felder theoretischer Arbeit etabliert. Rosi Braidotti eröffnete ihr Posthuman Glossary programmatisch mit: „Theory is back“ (Braidotti 2018, S. 1). Entgegen dem vielfach diagnostizierten „posttheoretischen Trend“ – genährt vom kognitiven Kapitalismus, technologischer Vermittlung und der neoliberalen Idee einer ökonomisierten Universität – ist im Zuge globaler Krisen eine „zweite Generation kritischer Theorie“ (ebd.) entstanden. Diese ist geprägt von inter- und transdisziplinären Strömungen, die Braidotti und Havlova (2018, S. 1ff.) u. a. mit „Anthropos redux“, „interdisciplinary hubs“ (ebd.) und „multiple humanities“ (ebd.) fassen.

Auch die Erziehungswissenschaft lässt sich in diese Entwicklung einordnen – etwa im hier diskutierten Zugang zu Digitalität –, insofern sie das Subjekt neu als relationale Verschränkung menschlicher und nicht-menschlicher Akteure verortet. Diese Dezentrierung stellt klassische Vorstellungen von Bildung, Handlung und pädagogischer Verantwortung infrage, die bisweilen unreflektiert in metatheoretische Prämissen von Forschung eingehen. Der New Materialism eröffnet so einen neuen Horizont für eine Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft – jenseits normativer Steuerungsmodelle, orientiert an performativer Relationalität und ethischer Reflexivität. Er lädt weniger zur Festschreibung neuer theoretischer Systeme ein als vielmehr zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeit im Zeichen zunehmender Komplexität.

Birgit Althans, Prof. Dr., ist Professorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf.

Viktoria Flasche, Jun.-Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf.

Literatur

- Althans, Birgit/Maier, Carla J. (Hrsg.) (2019): Arenen transkultureller Bildung: Resonanzen / Interferenzen. In: *Paragrana* 28, 2, S. 11–22.
- Althans, Birgit/Lewandowsky, Mirjam/Schradling, Fiona/Wieland, Janna R. (2025): *Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land / Tracing Cultural and Affective Places in Rural Areas*. Berlin: De Gruyter.
- Barad, Karen (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 28, 3, S. 801–831.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2013): Diffractionen. Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): *Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Münster: LIT, S. 27–67.
- Barlow, John P. (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace. <https://www.eff.org/de/cyberspace-independence> [Zugriff: 16. Juli 2025].
- Braidotti, Rosi (2018): Series Preface. In: Braidotti, Rosi/Hlavlova, Maria (Hrsg.): *Posthuman Glossary*. London: Bloomsbury, S. xiii.
- Braidotti, Rosi/Hlavlova, Maria (2018): Introduction. In: Braidotti, Rosi/Hlavlova, Maria (Hrsg.): *Posthuman Glossary*. London: Bloomsbury, S. 1–15.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Flasche, Viktoria (2022): *Jugendliche Selbstentwürfe an der Social-Media-Schnittstelle*. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/18673> [Zugriff: 16. Juli 2025].
- Flasche, Viktoria/Carnap, Anna (Hrsg.) (2024): *Becoming Data – Pädagogische Implikationen postdigitaler Kultur*. In: *MedienPädagogik*, 61. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61.X>.
- Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technikwissenschaften. In: Haraway, Donna: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M.: Campus, S. 33–72.
- Haraway, Donna (2016): *Das Manifest für Gefährten*. Berlin: Merve.
- Ivinson, Gabrielle/Taylor, Carol A. (2013): Material Feminisms: New Directions for Education. In: *Gender and Education* 25, 6, S. 665–670.
- Ivinson, Gabrielle/Renold, Emma (2013): Subjectivity, affect and place. In: *Subjectivity* 6, 4, S. 369–390.
- Jörissen, Benjamin (2020): Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 3, S. 341–356.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. <https://www.kmk.org/fileadmin/>

- Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Zugriff: 16. Juli 2025].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [Zugriff: 16. Juli 2025].
- Lam, Mei Seung/Pollard, Andrew (2006): A Conceptual Framework for Understanding Children as Agents in the Transition from Home to Kindergarten. In: *Early Years: An International Journal of Research and Development* 26, 2, S. 123–141.
- Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (Hrsg.) (2023): *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Macgilchrist, Felicitas/Allert, Heidrun/Cerratto Pargmanet, Teresa/Jarke, Juliane (2024): Designing Postdigital Futures: Which Designs? Whose Futures? In: *Postdigital Science and Education* 6, S. 13–24.
- Müller, Simone (2023): Undoing Epistemic Violence in Educational Philosophy: Changing the Story with Donna Haraway’s SF. In: *Journal für Entwicklungspolitik* 39, 1/2, S. 139–161.
- Rovelli, Carlo (2021): *Helgoland. Die Revolution der Quantenphysik und das Rätsel des Seienden*. München: Rowohlt.
- Schenk, Sabrina (2024): Der ‚Homo digitalis‘ und seine Spezies im Anthropozän. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 63. <https://doi.org/10.21240/mpaed/63/2024.09.12.X>.
- Taylor, Carol (2013): Objects, Bodies and Space: Gender and Embodied Practices of Mattering in the Classroom. In: *Gender and Education* 25, 6, S. 688–703.
- Voss, Christine (2022): Existieren im fliegenden Wechsel: Grundzüge einer philosophischen Medienanthropologie. In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 47, 1, S. 123–136.

Autorität der Wissenschaft und Verantwortung der Theoriebildung

Zur Relevanz fundierter Auseinandersetzung mit Theorie angesichts postfaktischer Praktiken

Julia Elven

Authority of Science and Responsibility of Theory Education. On the Importance of Sound Theoretical Knowledge Considering Post-Truth Practices

Recently, post-truth practices have been on the rise in public discourse, using the authority of science to gain symbolic power. Against this backdrop, I will discuss the relevance of a sound theoretical education for educational scientists. Rooted in a systematic understanding of theories and methodologies, science can fulfill a crucial social responsibility: providing orientation between opinion and knowledge, facts and fakes.

Einleitung

Wissenschaftliche Theorien lassen sich als Ensembles systematisch aufeinander verwiesener Begriffe und Aussagen begreifen, die wissenschaftliche Erkenntnis objektivieren, um sie insbesondere in der Scientific Community und grundsätzlich in der Gesellschaft mit möglichst geringem Deutungsspielraum intersubjektiv aufgreifen, überprüfen, diskutieren, kritisieren, weiterentwickeln oder nutzen zu können. Niklas Luhmann (1987) beschreibt Theorien als (Forschungs-)Programme, die in Kombination mit wissenschaftsspezifischen Entscheidungsverfahren (Methoden) eine Unterscheidung in wahr und unwahr ermöglichen und mithin zur Produktion von Erkenntnis, Wissen und robuster Wahrheit der Gesellschaft beitragen. Theorien sind somit Basis sowohl systematischer empirischer als auch planvoller theoretischer Forschung.

Wie dabei wissenschaftliche Theorien formuliert und wie Methoden zu deren Überprüfung konzipiert werden, ist Gegenstand beständiger Aushandlungsprozesse innerhalb des wissenschaftlichen Feldes und zugleich Objekt von *Boundary-Work* zur praktischen Demarkation zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft (Gieryn 1983). Damit ist Wissenschaft bzw. Theorieproduktion eine selbstregulierend angelegte soziale Praxis mit hoher gesellschaftlicher Bedeutung und Autorität. Sie gerät jedoch gegenwärtig durch postfakti-

sche¹ Praktiken unter Druck, die eine paradoxe Gleichzeitigkeit übersteigerter Anerkennung und aggressiver Verkennung wissenschaftlichen Wissens aufweisen. Hieraus folgt m.E. die Notwendigkeit, sich dezidiert der Theorie-(Aus-)Bildung zuzuwenden, um das im wissenschaftlichen Arbeiten oft implizit bleibende epistemische Wissen im Zweifel auch explizit verhandeln zu können. Für die Erziehungswissenschaft ist eine solche Reflexion in doppelter Hinsicht relevant, weil postfaktische Praktiken nicht nur das Fundament der Wissenschaft angreifen, sondern darüber hinaus auch die Grundlage von Bildung untergraben (vgl. Peters 2017).

Postfaktische Praktiken und die Autorität der Wissenschaft

Die Diskussion um Formen und Folgen einer gesteigerten Verwissenschaftlichung modernen Zusammenlebens (*Wissensgesellschaft*) thematisiert wissenschaftlich-technisches Wissen als produktive, sogar konstitutive Grundlage der Gesellschaft, wobei Wissensarbeit in die Produktion gesellschaftlicher Güter unmittelbar einbezogen wird (vgl. Höhne 2003). Als „wichtigste Voraussetzung von Handlungsfähigkeit“ (Strohschneider 2020, S. 133) durchdringt wissenschaftliches Wissen dabei im Grunde jeden Wirklichkeitsbereich, wodurch z. B. der Rekurs auf wissenschaftliche Erkenntnis oder das Nutzen von Fachsprache insbesondere in öffentlichen Kontexten Autorität entfaltet. Wissenschaftliches Wissen kann also als wirkmächtiger Bezugspunkt für soziale Ordnung gelten, der über die Academia hinaus rationalistische Handlungs- und Bewertungsgrundlagen normalisiert. Zugleich geht die Tendenz dahin, „wissenschaftliche Erkenntnis als Möglichkeit der ‚Letztbegründung‘ von Entscheidungen“ (ebd.) einzusetzen. Die Sinnhaftigkeit einer wissenschaftlichen Entscheidungsbegründung ist selbstverständlich nicht per se zweifelhaft und in verschiedensten Kontexten angezeigt. Eine Überführung sämtlicher Entscheidungen in wissenschaftliche Rechtfertigung, d. h. der Rückzug aus Prozessen des Abwägens und Aushandelns zwischen unterschiedlichen normativen Positionen und Begründungslinien jenseits von wahr und unwahr, führt in eine beunruhigende *Epistemisierung des Politischen*, in der das wissenschaftliche Argument missbraucht wird, um politisches Handeln gegen Kritik zu immunisieren und durchzusetzen (vgl. Bogner 2023).

Diese autoritäre Überdehnung wissenschaftlichen Wissens führt im Rahmen postfaktischer Politiken zu einer Ablösung wissenschaftlicher Performanz von wissenschaftlicher Produktion: Als Element postfaktischer Praxis

1 Der Begriff Postfaktizität (engl. post-truth) rekurriert auf die (partielle) Erosion sozialer Geltungskriterien objektiver Wahrheit, die insbesondere in politisch aufgeladenen, polarisierenden Diskursen wahrnehmbar wird. Der Diskurs um Postfaktizität nahm mit dem durch die erste Trump-Administration geprägten Schlagwort „alternative Fakten“ Fahrt auf (Krasmann 2019).

werden (proto- oder pseudo-)wissenschaftliche Rhetorik, Technik und Methodik genutzt, um persönlicher Meinung, Elitenkritik, ökonomischen bzw. politischen Zielen, aber auch Angriffen auf wissenschaftliche Institutionen Wirkmacht zu verleihen. Hierin kommen *epistemische Wahrheitskonflikte* zum Ausdruck, in deren Kern die Wahrheit von Meinungen und alternativen Fakten verhandelt wird; Carolin Amlinger und Oliver Nachtwey (2023, S. 147) haben diesbezüglich unter dem Titel „Gekränkte Freiheit“ einen *libertären Autoritarismus* herausgearbeitet, dessen postfaktische Politik auf einer Äquivalenz von Meinung und wissenschaftlicher Evidenz sowie auf der „Gleichzeitigkeit von Nicht-wissen-Können und Partizipationsansprüchen“ basiert, wobei Meinung im Konfliktfall „mit protowissenschaftlicher Evidenz“ (ebd.) validiert und legitimiert wird. Diese unzulässige Verknüpfung von Meinungen und wissenschaftlicher Performanz wird bisweilen auch durch Wissenschaftler:innen vorgenommen (vgl. Gutmann 2021). Postfaktisch agierende Akteure wähen sich dabei nicht zuletzt auch im Freiheitskampf gegen das Establishment (einschließlich wissenschaftlicher Institutionen), die – so die Behauptung – gezielt Unwahrheit verbreiteten und sie am Äußern „wahrer Wahrheit“ hinderten (vgl. ebd.). Die Verbindung von konspirationistischen Überlegungen und wissenschaftlicher Performanz, die dem Beweis der Gegenwahrheit dienen soll, zeigt sich auch deutlich in pseudo- bzw. protowissenschaftlichen Anti-Establishment-Vereinigungen die bisweilen Institute, Konferenzen und Fachzeitschriften herausbilden, um die vermeintlich fehlgeleitete Mainstream-Wissenschaft mit ihren eigenen Mitteln zu schlagen (vgl. Gordin 2022) – ein Beispiel hierfür ist das von Anhänger:innen der Flat-Earth-Verschwörungserzählung reproduzierte Bedford-Level-Experiment zum Beweis einer flachen Erde (vgl. Guimont 2025).

Von diesen postfaktischen Praktiken, die an wissenschaftliche Autorität anknüpfen, um die eigene Meinung oder einen Verschwörungsglauben als wahr durchzusetzen, sind solche postfaktischen Praktiken zu unterscheiden, die auf eine *unbestimmte Negation gesellschaftlicher Wahrheit* ausgerichtet sind, d. h. die „vor allem kommunikative Ausweichmanöver sind, die gesellschaftliche Konflikte in epistemologischen Endlosdebatten verlängern und sie darin gleichzeitig verbergen“ (Kumkar 2022, S. 277). Dies kann mit ökonomischen Zielen verbunden sein und sich als anti-wissenschaftlicher Zynismus äußern, wie etwa im Fall der durch die Tabakindustrie in Auftrag gegebenen Studien, die wissenschaftliche Grundprinzipien der Vorläufigkeit, der kritischen Überprüfbarkeit und des systematischen Zweifels nutzten, um durch die Krebsforschung verursachten ökonomischen Schaden abzuwenden (vgl. Oreskes/Conway 2012). Der Angriff auf unliebsame Erkenntnis mit (quasi-)wissenschaftlicher Methode kann aber auch politische Gründe haben: 2007 initiierten Bürger:innen, die den menschengemachten Klimawandel abstreiten, eine wissenschaftlich inszenierte, quasi-methodische Überprüfung von über 80 Prozent der US-amerikanischen Messstationen für Oberflächentemperatur,

in der Hoffnung, signifikante Messverzerrungen aufdecken zu können (vgl. Bogner 2023, S. 110ff). Auch die auf unbestimmte Negation zielende Bekämpfung von Erkenntnissen nutzt lediglich die symbolische Wirkmacht wissenschaftlicher Methodik, weshalb postfaktische Praktiken ohne theoretische Programmierung (im Luhmann'schen Sinne) auskommen.

Verantwortung der Theoriebildung

Die Veruneindeutigung des Unterschieds zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und bloßer Meinungsäußerung ist für den freien öffentlichen Diskurs demokratischer Entscheidungsfindung bedrohlich. Da der Wissenschaft die methodisch geleitete Hervorbringung und Objektivierung (vorläufig) gesicherter Erkenntnis gesellschaftlich überantwortet ist, ist sie auch verantwortlich für die kritisch-reflexive Beurteilung der Kriterien, nach denen Wahrheit in öffentlichen, medialen, politischen Diskursen Geltung beansprucht. Um beidem gerecht werden zu können, ist der Wissenschaft Freiheit garantiert, die jedoch mit der Verpflichtung zur Selbstregulierung und Selbstkontrolle einhergeht (vgl. Özmen 2021), d. h. mit der Anerkennung von Ethiken, Konventionen und Methoden, auf deren Basis kollektive Boundary-Work die wissenschaftliche Produktion von bloßer Aufführung unterscheidet. Diese Arbeit erscheint in einer multiparadigmatischen Wissenschaft wie der Erziehungswissenschaft zunächst besonders herausfordernd. Wird jedoch – entgegen der Kuhn'schen Tradition – ein produktiv gewendeter Begriff der multiparadigmatischen Disziplin auf die Erziehungswissenschaft angewendet (vgl. Tenorth 2019), die gegenstandsbedingt auf den Pluralismus divergenter Theorien nicht verzichten kann, so zeigt sich, bei aller Schwierigkeit, ein besonderes Vermögen an Reflexivität und dialogischer Weiterentwicklung in der *dissensorientierten, kollegialen Auseinandersetzung* (vgl. Burzan 2019). Diese kann dann auch den Ausgangspunkt der Doppelbewegung erziehungswissenschaftlicher Differenzierung und Integration bilden (vgl. Keiner 2015, S. 15).

Grundsätzlich sind sowohl für multiparadigmatische Boundary-Work als auch für die Identifikation postfaktischer Praktiken das Verstehen und Beherrschen logischer Strukturelemente theoretischer Aussagen – Argument, Prämisse, Schlussfolgerung etc. – konstitutiv. Darüber hinaus ist aber auch die systematische Auseinandersetzung mit Theorie und mithin eine beständige Theoriebildung im lebenslangen Wissenschaftslernen notwendig, um an der gemeinschaftlichen Grenzbearbeitung mitwirken zu können. Diese soll nicht zuletzt verhindern, dass neben postfaktischen Praktiken auch häretische und / oder marginalisierte Theorien suspendiert werden – unser grundgesetzlich verankerter, (veränderungs- bzw. revisions-)offener Wissenschaftsbegriff schließt das Unorthodoxe und die Mindermeinung unbedingt ein (vgl. Gutmann 2021).

Zwei Blickrichtungen können m.E. die Theoriebildung unterstützen – zum einen die Frage nach den *Relationen von Theorie und Theorie*: Dies kann sich beispielsweise auf die Unterscheidung von Gegenstands- und Grundlagentheorie (vgl. Schäffer/Dörner 2012) oder von Theorie und Metatheorie beziehen (vgl. Kneer/Schroer 2009). Die Relationierung von Theorien zueinander erleichtert das Erkennen theoretischer Nachbarschaft und Konkurrenz, Inkommensurabilität und Konvergenz, und ermöglicht Boundary-Work durch theoretische (Nicht-)Zurechnung. Als Ergebnis solcher Zurechnungs- und Attribuerungspraktiken übernimmt dann „der Theoriebegriff die Funktion, ein wissenschaftliches Feld zu strukturieren und zu ordnen“ (ebd., S. 15), und ermöglicht auf diesem Wege auch die Explikation von Gründen für Nichtzurechnung. Zum anderen ist die Frage nach den *Relationen von Theorie und Empirie* weiterführend: Die Orientierung in Richtung empirischer (Sozial-) Forschung im Sinne einer „Hinwendung zu den Fakten, ‚den Sachen selbst‘“ (Garz 2012, S. 27f.), sollte nicht als Immunisierung gegen Postfaktizität durch empirische Daten missverstanden werden – auf den politischen und ökonomistischen Missbrauch empirischer Methoden und Daten in postfaktischer Praxis wurde bereits hingewiesen. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die *Theoriegeladenheit der Empirie* explizit zu entfalten (vgl. Hirschauer 2008): Theorien, die zur Formierung des Interessensgegenstands benötigt werden, metatheoretische (z. B. sozialtheoretische) Bezüge, die Forschungsperspektiven grundlegend strukturieren, sowie Methodologien, die wiederum die Passung von gegenstandstheoretisch formuliertem Forschungsinteresse und Methode wissenschaftstheoretisch herleitbar und überprüfbar machen (vgl. Schäffer/Dörner 2012). Das Bestehen auf diese theoretische Durchwirkung von Empirie wirkt nicht nur dem Partikularismus eines qualitativen und dem Faktizismus eines quantitativen Empirismus entgegen (vgl. Hirschauer 2008), sondern konterkariert auch einen postfaktischen Methodeneinsatz.

Julia Elven, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Organisationsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2023): Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus. Berlin: Suhrkamp.
- Bogner, Alexander (2023): Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet. 4. Aufl. Ditzingen: Reclam.
- Burzan, Nicole (2019): Über eine multiparadigmatische Soziologie. In: Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kon-

- gresses der DGS, Göttingen 2018. https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1200 [Zugriff: 13. August 2025].
- Garz, Detlef (2012): Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften – Standorte und Perspektiven. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 27–45.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, 6, S. 781–795.
- Gordin, Michael D. (2022): *Am Rande: Wo Wissenschaft auf Pseudowissenschaft trifft*. Konstanz: Konstanz University Press. <https://doi.org/10.5771/9783835397477>.
- Guimont, Edward (2025): American Flat Earth Belief. In: Ritter, Luke (Hrsg.): *American Conspiracism: An Interdisciplinary Exploration*. London: Taylor & Francis, S. 274–290.
- Gutmann, Thomas (2021): Freiheit der Wissenschaft, Freiheit der Meinung. In: Özmen, Elif (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt*. Berlin: J.B. Metzler, S. 1–9.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 165–187.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Keiner, Edwin (2015): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Begriffe und funktionale Kontexte*. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–34.
- Kneer, Georg/Schroer, Markus (2009): Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch soziologische Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–18.
- Krasmann, Susanne (2019): Secrecy and the Force of Truth: Countering Post-Truth Regimes. In: *Cultural Studies* 33, 4, S. 690–710.
- Kumkar, Nils C. (2022): *Alternative Fakten: Zur Praxis der kommunikativen Erkenntnisverweigerung*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): Codierung und Programmierung. In: *Soziologische Aufklärung* 4. Wiesbaden: VS, S. 182–201.
- Oreskes, Naomi/Conway, Erik M. (2012): *Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*. London: Bloomsbury.

- Özmen, Elif (2021): Einleitung: Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. In: Özmen, Elif (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit im Konflikt: Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen. Berlin: J. B. Metzler, S. V–XI.
- Peters, Michael A. (2017): Education in a Post-Truth World. In: Educational Philosophy and Theory 49, 6, S. 563–566.
- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–22.
- Strohschneider, Peter (2020): Zumutungen: Wissenschaft in Zeiten von Populismus, Moralisierung und Szientokratie. Hamburg: Kursbuch Edition.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): „Unscharfe Grenzen“ – eindeutige Markierungen: Über den Nutzen von Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Stadler-Altmann, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen: Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 21–38.

Autor:in und Werk. Ethische Fragen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

Sabine Andresen

Author and Work: Ethical Questions in the Formation of Educational Theory

The discussion of the relationship between the author and their work begins with three case studies: one from the music scene and two from academia. Based on these, the assumption is formulated that an intensive examination of theory in educational science can be understood as a 'response' to dealing with child sexual abuse and the involvement of educational science in this issue. This argument is developed in several steps. It also addresses the question of the challenges and opportunities this presents for strong theoretical discussion.

Drei Fälle zur Kontextualisierung

Die Masterstudierenden im Seminar über sexuelle Gewalt in Familien und pädagogischen Kontexten waren gespalten: Durfte man weiter Musik der Band Rammstein hören, gar eines der Konzerte besuchen, nachdem dem Bandleader sexuelle Übergriffe gegenüber jungen Konzertbesucherinnen vorgeworfen wurden?¹

Ethische Anfragen an das Werk eines Autors oder einer Autorin stellen sich auch in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen insbesondere dann, wenn Machtmissbrauch und die Verletzung sexueller Selbstbestimmung im Spiel sind. Manche Fans der Band und von Till Lindemann formulierten die Position, man müsse die Kunst vom Agieren eines Musikers trennen, während andere genau diese Haltung ihrer Mitstudierenden kritisierten und das Prinzip der Gewaltfreiheit stärker gewichteten als das der Kunstfreiheit. Nun gehören Texte und Musik von Rammstein nicht zum Kanon erziehungswissenschaftlicher Literatur. Gleichwohl ist diese im Seminar und vor allem öffentlich ausgetragene Kontroverse über den Umgang mit der Band Teil des gesellschaftlichen und in den Medien verhandelten Diskurses über sexuelle Gewalt, über Machtmissbrauch auf der Basis von Altersunterschieden, Reputation, sozialen und beruflichen Rollen oder Abhängigkeitsverhältnissen. Die Erziehungswissenschaft steht nicht außerhalb gesellschaftlicher Dynamiken, Konflikte,

1 Beispielhaft die Reportage beim DLF (2023).

Debatten oder Fankulturen, und diese können explizit auf ihr wissenschaftliches Selbstverständnis einwirken (siehe auch DGfE o. J.).

Dies zeigt sich im zweiten Fall, zurückgehend auf eine Anfrage von Doktorandinnen: Hier ging es um den Vorwurf gegenüber Michel Foucault, einem in der Erziehungswissenschaft breit rezipierten Theoretiker. Ihm wurde von Guy Sorman vorgeworfen, in Tunesien minderjährige und in prekären Umständen lebende Kinder und Jugendliche sexuell ausgenutzt zu haben.² Diese Äußerungen wurden u. a. von Weggefahrten stark angezweifelt. Die Doktorandinnen haben sich sorgfältig mit der Frage befasst, welche ethischen und theoretischen Implikationen der Verdacht, die Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Aussagen, die öffentliche Auseinandersetzung mit Passagen in Foucaults Werken für ihre eigene Forschung haben könnten.

Der dritte, für die folgende Argumentation herangezogene Fall lässt sich aus einem Ergebnis der Studie „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“ (Baader et al. 2024) konstruieren. Die Forscher:innen greifen auf den Begriff der Bystander zurück. Diesen wenden sie auf bis dato renommierte Personen wie Hans Thiersch und Anne Frommann an (vgl. ebd.). Als Bystander gelten in dieser Studie diejenigen, die nicht im Interesse betroffener Jugendlicher gehandelt haben, obwohl sie hätten tätig werden können. Hier ist die Disziplin inzwischen Austragungsraum erheblicher Dispute, auch über die Frage, wie man sich zu den Schriften, dem Werk der als Bystander Bezeichneten positionieren soll.

Ob ein Werk davon unberührt bleiben kann, wenn dem Urheber bzw. der Urheberin eine Straftat³ vorgeworfen wird oder wenn sie verdächtigt werden, Straftaten anderer zu übergehen, zu verschweigen oder zu vertuschen, ist nicht einfach zu entscheiden und hat in Kunst und Wissenschaft schon viele Kontroversen ausgelöst.

Besonders schwierig ist eine Entscheidung über den moralisch-ethischen Wert des Werks, wenn ein Verdacht nicht aufgeklärt werden kann. So haben im Masterseminar Studierende Liedtexte von Till Lindemann herangezogen, die als Verherrlichung sexueller Gewalt gelesen werden können. In der Diskussion wurde dies als explizite Beziehung zwischen Text und Handeln des Autors benannt. Doch nicht jede Person, die sexuelle Gewaltphantasien in Bild, Schrift und Ton ästhetisiert, verübt eine Gewalttat. Und es ist davon auszugehen, nicht jede Person, die eine Pädagogik des Respekts vertritt, glaubt Betroffenen und ihren Berichten über sexuelle bzw. sexualisierte Gewalt.

2 Beispielhaft für die mediale Aufbereitung die Reportage beim DLF (2021).

3 Sexuelle und sexualisierte Gewalt – sexueller Kindesmissbrauch – sind in Deutschland seit über 100 Jahren im Strafrecht verortet.

Die Konfrontation mit dem Versagen

Der hier gewählte Einstieg über drei Fälle, einem populärkulturellen und zwei wissenschaftsnahen, soll dafür sensibilisieren, dass die in den letzten Jahren intensivierte und gegenüber der empirischen Forschung selbstbewusster agierende wissenschaftliche Hinwendung zur Theorie in der Erziehungswissenschaft möglicherweise stärker als bislang reflektiert, in einen spezifischen gesellschaftlichen Kontext eingebettet und durch Impulse von außen inspiriert ist. Das heißt, Anfragen an erziehungswissenschaftliche Theorien, die Diskussionen über Potenziale theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft und die Etablierung eines eigenständigen Forschungsfeldes (vgl. Bellmann/Ricken 2020) sind als soziale Phänomene und nicht nur wissenschaftsimmanent zu verstehen.

Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Befassung mit dem Stellenwert der Theorie und der theoretischen Forschung, ebenso wie das Bemühen um gute Räume für den Austausch über Theorie, resultieren auch, so die leitende Annahme, aus dem Wissen über Schweigen, Ignorieren, Bagatellisieren sexueller bzw. sexualisierter Gewalt. Die Erziehungswissenschaft als Disziplin, Schul-, Inklusions-, Früh- und Sozialpädagogik als Professionen sind seit 2010 durch die Zeugnisse Betroffener und die Thematisierung sexueller bzw. sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen herausgefordert. Die intensive Arbeit an der Theorie kann demnach auch als eine Antwort auf den veränderten politischen, zivilgesellschaftlichen und medialen Umgang mit diesem Gewaltphänomen in Familien und in pädagogischen Einrichtungen gelesen werden (vgl. Andresen/Demant 2017). Die Erziehungswissenschaft gehört neben Psychologie, Medizin oder den Theologien zu denjenigen Disziplinen, die in Deutschland seit dem Jahr 2010 explizit in ihrer Verantwortung angesprochen sind. Vieles spricht dafür, das Jahr des 100. Geburtstages der Odenwaldschule als wegweisenden Wendepunkt im Umgang mit Berichten betroffener Menschen zu verstehen. Die Wahrheiten der Berichte und Aussagen der einstigen Kinder und Jugendlichen hat seither an Gewicht gewonnen und die Bereitschaft, ihnen zuzuhören, ist gestiegen (vgl. Pörksen 2025).

Das Wissen über Schweigen und die Theorie

Immer noch ist nicht geklärt, was 2010 einen Wendepunkt ermöglicht hat. Denn es handelt sich nicht um eine „Stunde null“ der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen (vgl. Andresen 2020). So lag Wissen aus internationalen Aufarbeitungsberichten aus Irland oder Australien, aus englischsprachigen Veröffentlichungen in einschlägigen wissenschaftlichen Zeitschriften wie etwa „Child Abuse & Neglect. The international Journal“, aus deutschsprachi-

gen Studien wie der von Barbara Kavemann und Ingrid Lohstöter (1984) sowie Erfahrungswissen spezialisierter Fachberatungsstellen wie „Wildwasser“ vor. Doch bei dieser Gewaltform bilden nach wie vor Wissen und Verschweigen eine Allianz zuungunsten Betroffener (siehe auch DGfE o. J.; Segschneider o. J.). In ihren Berichten an die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, 2016 auf Bundesebene eingerichtet, zeigt sich ein Erfahrungsmuster: Schon als Kind oder Jugendliche haben sich Betroffene, trotz des Geheimhaltungsdrucks als Strategie von Tatpersonen einer erwachsenen Person anzuvertrauen versucht, häufig ohne Unterstützung zu erfahren.

Welche Mechanismen dazu beitragen, das Gewaltgeschehen in der Nähe auszublenden oder die Tatperson zu schützen, damit befasst sich die Forschung. Und diese Frage wird auch an die Erziehungswissenschaft und ihr Personal gerichtet. In diesem Zusammenhang wird die ethische Perspektive auf Autor:innen und Werk ebenso relevant wie die kritische Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen. So hat die öffentliche Skandalisierung sexueller Gewalt durch den langjährigen Schulleiter an der Odenwaldschule und die Rolle Hartmut von Hentigs 2011 zu einer ersten Kontroverse geführt, welche Konsequenzen dies für die theoretische, historische und pädagogisch-praktische Beurteilung der Reformpädagogik hat (vgl. Oelkers 2011; Schulze 2011).

Insgesamt hat die politische, mediale und zivilgesellschaftliche Dynamik seit 2010 auf die Erziehungswissenschaft ausgegriffen, dazu hat auch die BMBF-Forschungsförderpraxis mit verschiedenen Forschungsschwerpunkten zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten beigetragen. Außerdem hat die Kultusministerkonferenz vorgegeben, dass Schulen Kindern und Jugendlichen eine sichere Umgebung bieten sollen, insbesondere denjenigen, die von Gewalt betroffen sind. In pädagogischen Einrichtungen sollen seither Schutzkonzepte entwickelt und Präventionsmaßnahmen vorgehalten werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2023).

Es bedurfte also dezidiert eines Anreizsystems, sich als Wissenschaftler:in mit dem Themenfeld, den Berichten und Forderungen Betroffener, den beschämenden Erkenntnissen über persönliches und / oder disziplinäres Versagen durch Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen zu befassen. Ein Ergebnis ist die kritische Diskussion über Wissensvermittlung und Qualifizierung im erziehungswissenschaftlichen Curriculum (vgl. Retkowski et al. 2019). Hier schließt eine bis heute ungelöste Problemstellung an, denn es bleibt mehr oder weniger dem Zufall überlassen, ob Studierende im Hauptfach oder Lehramt Wissen über sexuelle bzw. sexualisierte Gewalt, über strategisches Vorgehen der Täter, über Frauen als Täterinnen, über Schutzkonzepte und Interventionsmöglichkeiten zuverlässig erwerben können. Die Überarbeitung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft durch die DGfE (2024) hat diese Problematik adressiert.

Die Frage nach dem Maßstab

Eine wissenschaftstheoretische Annäherung ist nötig, um zu klären, ob und wie die seit 2010 hervorgetretenen gesellschaftlichen Normen und Ethiken im Umgang mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt auf die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion über und mittels Theorien wirken und welche Theorieangebote im Lichte veränderter Maßstäbe eine kritische Re-Lektüre, gar eine Verwerfung erfahren. Johannes Bellmanns (2020) Analyse unterschiedlicher Bedeutungsebenen der an Theorie orientierten Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft kann Aufschluss geben. Doch hierfür ließe sich zudem von den nationalen und internationalen Erfahrungen mit Aufarbeitung lernen.

Es ist die Konfrontation mit dem Wissen, eigenen Ansprüchen nicht gerecht geworden zu sein, – vielleicht besonders in der Erziehungswissenschaft eine Kränkung – und die daraus resultierende Aufarbeitung, die die theoretische Forschung herausfordert. Angesichts dessen wäre es beispielsweise denkbar, systematisch die Frage zu stellen, ob und wenn ja welcher Beitrag dominanten erziehungswissenschaftlichen Theorien zukommt, Kinder und Jugendliche für weniger glaubhaft in ihren Aussagen zu halten. Denn der Zweifel am Wort des Kindes kann als eine Ursache dafür gesehen werden, dass Intervention ausbleibt. Eine weitere mögliche Anfrage an den Theoriediskurs liegt darin, wie das Verhältnis von Erziehung und Gewalt geklärt werden kann.

Werk und Leben aufeinander zu beziehen, ist ein anspruchsvolles Unterfangen für wissenschaftliches Arbeiten, eine kritische Auseinandersetzung mit ehemals hoch anerkannten Personen oder breit rezipierten Ansätzen ist mit Selbstzweifeln, Konflikten, „Gegendiskursen“ verbunden. Und es ist alles andere als trivial, mit aktuellen rechtlichen, ethischen, normativen Maßstäben auf Vergangenes zu blicken. Dafür sensibilisiert die internationale Forschung zu den Möglichkeiten und Grenzen der Aufarbeitung von Gewalt, Vernachlässigung und dem systematischen Entzug von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten in staatlicher Obhut (vgl. Sköld/Swain 2015). Ein Anspruch, der mit Aufarbeitung vergangenen Unrechts an Kindern und Jugendlichen verbunden ist, zielt auf Gerechtigkeit gegenüber dem einstigen Kind und der „verlorenen Kindheit“ (Andresen 2024, S. 4078).

Die Kriminologin Kjersti Ericsson (2015) befasst sich mit der in diesem Anspruch eingelassenen Spannung, denn für Aufarbeitungsprojekte bietet die UN-Kinderrechtskonvention einen normativen Rahmen. Ericsson verleitet dies zu grundlegenden Anfragen weit über die Kinderrechtskonvention hinaus: „Is it meaningful to look at the treatment children received in children’s homes and reformatories in the fifties, sixties and seventies from the vantage point of the cultural conceptions and norms concerning children in 21st century? [...] By what normative yardstick should the near past be measured?“ (Ericsson 2015, S. 43).

Wir sollten klären, was ein normativer und ethischer Maßstab für den Umgang mit Autor:in und Werk im Lichte sexueller Gewalt in Bildungs-, Erziehungs- und Sorgkontexten sein kann und welche systematischen Beiträge von der Theorie kommen können.

Sabine Andresen, Prof. Dr. Dr. h.c., ist Professorin für Familienforschung und Sozialpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Andresen, Sabine (2020): Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Impulse für die sozialwissenschaftliche Gewaltforschung. In: *Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung* 17, 1, S. 103–114.
- Andresen, Sabine (2024): Time as a Category in Survivors' Reports About Child Sexual Abuse: An Explorative Approach to Lifetime Abuse. In: *Journal of Interpersonal Violence* 39, 19–20, S. 4065–4086.
- Andresen, Sabine/Demant, Marie (2017): Worin liegt die Verantwortung der Erziehungswissenschaft? Ein Diskussionsbeitrag zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 28, 54, S. 39–49.
- Baader, Meike/Böttcher, Nastassia/Ehlke, Carolin/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schöer, Wolfgang (2024): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/256>.
- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 788–807.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783–787.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf [Zugriff: 12. August 2025].
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (o. J.): Tagungsarchiv. <https://www.dgfe.de/tagungen-workshops/tagungsarchiv> [Zugriff: 15. April 2025].
- DLF (Deutschlandfunk) (2021): „Es klingt alles sehr, sehr unwahrscheinlich“. <https://www.deutschlandfunk.de/vorwuerfe-gegen-michel-foucault-es-klingt-alles-sehr-sehr-100.html> [Zugriff: 17. April 2025].

- DLF (Deutschlandfunk) (2023): Neue Vorwürfe und eine Niederlage vor Gericht. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/rammstein-till-lindemann-frauen-missbrauch-102.html> [Zugriff 14.04.2025].
- Ericsson, Kjersti (2015): Children's Agency, The Struggles of the Powerless. In: Sköld, Johanna/Swain, Shurlee (Hrsg.): *Apologies and the Legacy of Abuse of Children in 'Care'*. International Perspectives. London: Palgrave Macmillan, S. 42–54.
- Kavemann, Barbara/Lohstöter, Ingrid (1984): *Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen: „Erinnerungen sind wie eine Zeitbombe“*. Hamburg: Rowohlt.
- Kultusministerkonferenz (2023). Leitfaden für Schutzkonzepte und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen vorgestellt. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/leitfaden-fuer-schutzkonzepte-und-massnahmen-gegen-sexuelle-gewalt-an-schulen-vorgestellt.html> [Zugriff: 12. August 2025].
- Oelkers, Jürgen (2011): Replik auf Theodor Schulze. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 5, S. 780–785.
- Pörksen, Bernhard (2025): *Zuhören. Die Kunst, sich der Welt zu öffnen*. München: Hanser.
- Retkowski, Alexandra/Dekker, Arne/Henningsen, Anja/Voß, Heinz-Jürgen/Wazlawik, Martin (2019): Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas „Sexuelle Gewalt in Institutionen“ in universitärer und hochschulischer Lehre. In: Wazlawik, Martin/Voß, Heinz-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Sexuelle Gewalt und Pädagogik*, Band 3. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–290.
- Schulze, Theodor (2011): Thesen zur deutschen Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 5, S. 760–779.
- Segsneider, Dorette (o. J.): *Das große Schweigen der Vorstände*. <https://www.dorettesegsneider.de/newsroom/detail/das-grosse-schweigen-der-vorstaende/> [Zugriff: 15. April 2025]
- Sköld, Johanna/Swain, Shurlee (Hrsg.): *Apologies and the Legacy of Abuse of Children in 'Care'*. International Perspectives. London: Palgrave Macmillan.

Zwanzig Jahre Summer School der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Seit ihrer erstmaligen Austragung im Jahr 2005 hat sich die DGfE-Summer School zu einer zentralen Infrastruktur der forschungsmethodischen Qualifizierung in der Erziehungswissenschaft entwickelt. Rund 2.850 Promovend:innen und Postgraduierte haben in den vergangenen zwanzig Jahren an ihr teilgenommen, begleitet von 126 Dozent:innen, die ihr Wissen und ihre Erfahrung in die Workshops eingebracht haben.

2005–2010: Anfang und erste Jahre

Ende September 2005, noch unter dem Eindruck der Bologna-Reform und einer sich dadurch stark wandelnden Hochschullandschaft sowie der Expansion empirischer Bildungsforschung, fand die erste Summer School der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt. Der Vorschlag dafür kam vom damaligen Vorsitzenden der DGfE, Hans Merkens, woraufhin dann zusammen mit der damaligen Präsidentin der European Educational Research Association (EERA), Ingrid Gogolin, die gemeinsame Veranstaltung ins Leben gerufen wurde. Veranstaltungsort war das Landesinstitut für Schule und Medien in Ludwigsfelde, wo auf dem Gelände des Struveshofs, einer denkmalgeschützten, zwischen 1914 und 1917 erbauten Anlage, die als Landerziehungsheim eröffnet wurde, pädagogische Luft gleichsam in den Backsteinen zu stecken schien. 132 Teilnehmer:innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz kamen seinerzeit zusammen, um sich Methoden der Begleit- und Evaluationsforschung anzueignen und sie gemeinsam mit anderen in insgesamt 14 Workshops zu vertiefen. Es gab einen Einführungsvortrag von Eckhard Klieme zu dem Thema, und auch alle weiteren Programmpunkte wie die Abendvorträge kreisten um die Frage, wie sich Bildungsprozesse forschend begleiten, in ihrer Wirkung analysieren und bewerten lassen. Was mit einem spezialisierten Fokus begann, wurde schon ein Jahr später geweitet. Denn seit 2006 wird die Summer School der DGfE als „Forschungswerkstatt“ angekündigt und auf qualitative und quantitative Methoden insgesamt bezogen. Und sie wanderte nach und nach vom September in den August hinein, was damit zu tun gehabt haben dürfte, dass im September üblicherweise eine ganze Reihe von Sektionstagungen stattfinden, sodass es immer wieder und aufs Neue zu terminlichen Überschneidungen gekommen wäre, die man nicht in Kauf neh-

men wollte. Ohnehin waren die ersten Jahre durch ein tastendes Ausprobieren und die Suche nach gut angenommenen und bewährten Veranstaltungsformaten geprägt: Es gab zeitweise Abendvorlesungen, einmalig einen „Markt der Möglichkeiten“ oder anfänglich „Designworkshops“. Auch fand die Summer School in den ersten fünf Jahren regelmäßig mit einigen englischsprachigen Workshops statt. Finanziell wurde sie eine ganze Zeit lang durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert, ohne die sie häufig gar nicht hätte stattfinden können (vgl. Derdula 2012, S. 84). Über die intensive Methodenarbeit hinaus bot die Summer School zudem von Anfang an die Gelegenheit, Anschluss an eine wissenschaftliche Gemeinschaft zu finden. Gerade in der frühen Phase der Qualifikation haben solche Erfahrungen bekanntlich ein besonderes Gewicht und sind neben der Gewinnung fachlicher Expertise ebenso entscheidend für die akademische Karriere. In diesen Zusammenhang reihen sich auch die geselligen Programmpunkte ein, allen voran die damals organisierten abendlichen Fahrten nach Berlin.

2011–2019: Konsolidierte Fortsetzung

Seit 2011 ist das Bildungszentrum in Erkner fester Veranstaltungsort der Summer School (vgl. Barry/Bender/Mathieu 2012, S. 33). Zwischen Seen, auf denen Drachenboote fahren, und Wäldern, ebenfalls unweit von Berlin gelegen, bietet es eine Atmosphäre, die Konzentration und Begegnung gleichermaßen ermöglicht. Die räumliche Abgeschiedenheit schafft Distanz zum akademischen Alltag – und gerade dadurch Nähe: zu den eigenen Qualifikationsvorhaben, zu methodischen Fragen, zu anderen Forschenden. Die Zahl der Teilnehmer:innen wuchs über die Jahre an. 2015 und 2016 erreichten sie Höchstzahlen, als jeweils 183 Personen an der Summer School teilnahmen. Aufgrund der hohen Nachfrage wurde die Summe der Workshops ebenfalls erhöht und der Zuschnitt ausdifferenziert (vgl. Derdula 2012, S. 85). Neben Einführungen in qualitative oder quantitative Verfahren, die regelmäßig und für unterschiedliche Niveaus von Vorerfahrungen angeboten wurden, fanden sich vermehrt spezialisierte Angebote: darunter etwa Workshops zu Missing Data und auch zu Bild- oder Narrationsanalyse. Regelrecht klassisch geworden sind die Angebote zu quantitativen Längsschnittstudien und Strukturgleichungsmodellen. Es handelt sich hierbei um die bis heute am häufigsten angebotenen Workshops. Andere Workshops blieben hingegen nur kurz im Programm. Demnach zeigt die Programmhistorie also nicht nur die Kontinuität bestimmter Diskurse, sondern auch die Beweglichkeit von Methodendebatten und sie macht deutlich, wie Ansätze in bestimmten Zeiten Konjunktur haben. Angebote der Summer School lassen sich so betrachtet wie ein Zeitstrahl der Disziplin zur Entwicklung von Methoden und Methodologien lesen. Bemerkenswert ist zudem nicht nur das Kommen und Gehen von Methoden, sondern auch die Wiederkehr

von Dozent:innen. Denn einige nahmen einst selbst an der Summer School teil, als sie sich mit der Dissertation beschäftigten, und kehrten später als Workshopleiter:in zurück. In den Jahren zwischen 2011 und 2019 etablierte sich auch die Promotionsberatung als ein festes Element im Programm. Der Summer School-Preis wurde 2015 als Auszeichnung für abgeschlossene bzw. noch laufende Qualifikationsarbeiten von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen eingeführt. Seitdem sind 27 Preise vergeben worden. Weitere Formate, die sich fest im Programm verankert haben, sind eine Veranstaltung zum Forschungsdatenmanagement, die ab 2017 in Kooperation mit dem DIPF durchgeführt wird, sowie ab 2019 eine Veranstaltung zu Forschungsethik und Datenschutz, die vom Datenschutzbeauftragten der DGfE, Stefan Aufenanger, angeboten wird. 2018 startete zudem die Förderung von Promovierenden-Netzwerken. Teilnehmer:innen, die sich auf der Summer School kennengelernt hatten, können sich seitdem um eine finanzielle Förderung bewerben, um weiterhin gemeinsam thematisch oder methodisch an den Promotionen zu arbeiten. Ermöglicht wurde dies seinerzeit dadurch, dass Werner Helsper, der auf dem DGfE-Kongress 2018 den Trapp-Preis erhielt, das Preisgeld für die Förderung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen spendete. Seitdem wurden sechs Netzwerke gefördert.

2020–2025: Disruption und Zukunftsperspektiven

Die Corona-Pandemie unterbrach das gewohnte Format. 2020 musste die Summer School wie so viele Veranstaltungen abgesagt werden, 2021 wurde sie digital durchgeführt – und das mit einem neuen Höchststand an 189 Teilnehmer:innen. Diese Verlagerung war Disruption und Aufbruch zugleich. In digitalen Workshops und einer Diskussionsrunde zu akademischen Beschäftigungsverhältnissen zeigte sich, dass die Summer School auch virtuell tragfähig ist. Besser aber, das wurde ebenso klar, ist sie in Präsenz veranstaltet. 2022 konnte das wieder realisiert werden. Was im Jahr zuvor schon angestoßen wurde, kam nun im Rahmen einer Podiumsdiskussion erneut auf, als die Frage gestellt wurde, was promotionsförderliche Arbeitsbedingungen sind (vgl. Appel/Elisath 2023). Daraus entwickelte sich in Abstimmung mit Vertreter:innen aus verschiedenen Sektionen und dem Vorstand die Entscheidung, einen eigenen Arbeitskreis für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen einzurichten. Im selben Jahr gab es im Rahmenprogramm ein erweitertes Angebot, das nun auch eine Schulung zu wissenschaftlichem Publizieren bereithielt. Seit 2023 gehört das Vernetzungstreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen fest zum Programm der Summer School. Es bietet die Möglichkeit, die Arbeit der Sektionen und Kommissionen kennenzulernen, erste Kontakte zu knüpfen und konkrete Anknüpfungspunkte für die eigene Beteiligung zu finden. Im aktuellen Jahr ist dieses Vernetzungstreffen kombiniert

mit einem Sektempfang angeboten worden, am letzten Abend, um nochmals zusammenzukommen, bevor alle mit neuen Erkenntnissen und einer hoffentlich erlangten Neugier auf das methodisch kontrollierte empirische Arbeiten die Heimreise von der Summer School antreten.

Dass die Summer School der DGfE seit zwanzig Jahren besteht, ist keine Selbstverständlichkeit. Sie lebt vom Engagement der Workshopleiter:innen; manche von ihnen sind bzw. waren fast von Anfang an dabei. Nicht zuletzt existiert sie durch den beständigen organisatorischen Einsatz, der seit vielen Jahren von Susan Derdula-Makowski geleistet wird. Wesentlich ist auch eine verlässliche finanzielle Basis. Als die Kosten sprunghaft anstiegen, musste die Summer School 2024 nochmals pausieren, um die Finanzierung neu zu sondieren und auf eine tragfähige Grundlage zu stellen, was glücklicherweise gelang, sodass sie in diesem Jahr wieder in bewährter Form in Erkner stattfinden konnte. Den Einführungsvortrag hielt Johannes Bellmann zum Thema „Theoretisch forschen in der Erziehungswissenschaft“. Im Zentrum stand die Frage, wie sich Theoretisieren als eigenständige Forschungspraktik denken lässt – als methodisch reflektiertes *doing theory*, das es erlaubt, *an* Theorien – und nicht nur mit ihnen – zu arbeiten. Damit wurde ein Akzent gesetzt, der die Tradition der Summer School fortführt, nämlich methodische Fragen stets im Zusammenhang von Empirie und Theorie zu verhandeln, und doch auch neu bzw. anders reflektiert. Vielleicht ist genau dies ein Impuls, der auch für die kommenden zwanzig Jahre aufgenommen werden kann: die DGfE-Summer School nicht nur als Ort des Methodenlernens zu verstehen, sondern ebenso als Forum, in dem das theoretische Arbeiten selbst methodisch weiterentwickelt wird.

Thorsten Fuchs und Christine Wiezorek

Literatur

- Appel, Sebastian/Elisath, Sandra (2023): „Was sind promotionsförderliche Arbeitsbedingungen?“ Ein Bericht über die Podiumsdiskussion auf der DGfE-Summer School 2022 in Erkner. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 66, S. 61–67.
- Barry, Daniela/Bender, Nina/Mathieu, Markus (2012): Eindrücke von den DGfE-Summer Schools 2010 und 2011. In: *Erziehungswissenschaft* 23, 44, S. 33–36.
- Derdula, Susan (2012): Bericht über die Summer School der DGfE 2012. In: *Erziehungswissenschaft* 23, 45, S. 84–86.

Gemeinsame Finanzierung von Open Access E-Books und Zeitschriften durch Crowdfunding

Open Access ist seit mehreren Jahren in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik etabliert und Teil der alltäglichen Publikationspraxis geworden (vgl. Bambey 2016; Schindler/Rummler 2018; Rummler 2021; Rettelbach/Schindler 2025). So befürworten 72 Prozent der befragten Bildungsforscher*innen und Erziehungswissenschaftler*innen ($n = 482$) bei einer Online-Umfrage, dass sämtliche Publikationen in Open Access erfolgen sollten. Doch zugleich wird auch in der Umfrage deutlich, dass breitflächige Lösungen zur Finanzierung von Open-Access-Publikationen fehlen: 89,9 Prozent der Befragten äußerten den Bedarf an finanzieller Unterstützung bei OA-Buchveröffentlichungen sowie 93,4 Prozent bei der Finanzierung von OA-Zeitschriften und -Schriftenreihen (vgl. Röschlein/Schindler 2023).

Diese Aussagen spiegeln die aktuelle Situation von Open Access wider, wo die Gefahr einer Autor*innengebühren(APC)-Krise beobachtet wird, analog zur Zeitschriftenkrise der 1990er Jahre (vgl. Herb 2017; Khoo 2019; Asai 2020). Großverlage erzielen weiterhin überdurchschnittlich hohe Gewinne, und nationale Transformationsverträge, wie beispielsweise DEAL, werden zunehmend als Sackgasse wahrgenommen (vgl. Larivière et al. 2015; Mittermaier 2025).

Als Folge dieser Entwicklungen sind in jüngster Zeit Lösungsansätze für das Finanzierungsproblem von Open Access in den Fokus gerückt. So werden die Finanzierungsbedingungen unter dem Begriff Diamond Open Access (DOA) derart spezifiziert, dass beim DOA keine Gebühren für Autor*innen und Rezipient*innen anfallen und Zeitschriften Eigentum des Wissenschaftssystems bleiben. Zudem werden zunehmend Strukturen für eine geteilte Finanzierung von Open-Access-Publikationen entwickelt, die in Form von Konsortien und Crowdfunding-Verfahren die Kosten gemeinschaftlich verteilen. Dadurch müssen die Publikationskosten nicht von den Autor*innen getragen werden, sondern werden gemeinschaftlich durch das wissenschaftliche Bibliothekssystem finanziert. Übergreifend wird dabei hervorgehoben, dass bei den Lösungsansätzen die Fachgemeinschaften eine zentrale Rolle einnehmen und durch ihr Engagement entscheidend zur Realisierung von Open-Access-Publikationen beitragen (vgl. Rettelbach/Schindler 2025; Tautz et al. 2025).

Der Fachinformationsdienst (FID) Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung hat im Jahr 2022 das erste Crowdfunding für OA-E-Books gestartet und seitdem jährlich jeweils 20 Publikationen der Fachgemeinschaft gemeinsam mit über 50 Hochschulbibliotheken finanziert (vgl. Plappert 2023). Mit dem FID-Satellitenprojekt `edu_consort_oa` konnte BMFTR-gefördert das

Crowdfunding von E-Books¹ und Diamond-Open-Access-Zeitschriften² der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik ausgebaut werden. Ziel dabei ist es, ein Open Access-Konsortium Bildung zu etablieren und damit eine langfristige, tragfähige Infrastruktur zur verteilten Finanzierung von OA-Publikationen in der Fachgemeinschaft zu schaffen.³

Das Crowdfundingverfahren wird mit den beteiligten Akteursgruppen im Publikationsprozess gemeinsam weiterentwickelt und ausgebaut. In jährlichen Runden werden Ausschreibungen durchgeführt und zu Einreichungen von Buch- und Zeitschriftenprojekten bis Ende Februar aufgefordert. Für das Monografien-Crowdfunding sind Monografien und Sammelbände als Erstpublikation, inklusive herausragender Dissertationen, willkommen und können durch Verlage eingereicht werden. Die eingereichten Buch- und Zeitschriftenprojekte werden formal geprüft und durch ein fachliches Gremium im Frühjahr ausgewählt. Das Auswahlgremium besteht aus ca. zwölf Wissenschaftler*innen, die von Fachgesellschaften (u. a. DGfE, GEBF, GFD) benannt werden und die inhaltliche Bandbreite der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik abdecken. Aktuell werden Hochschulbibliotheken bis Ende des Sommers aufgefordert, sich finanziell an den Open-Access-Publikationen zu beteiligen. Durch Projektmittel wird die Finanzierung anteilig unterstützt. Nach erfolgreichem Abschluss der Finanzierung durch ausreichende Beteiligungen werden die Publikationen realisiert und über die Literaturdatenbank FIS Bildung verbreitet sowie durch das fachliche Repositorium peDOCS langzeitarchiviert.

In der gegenwärtigen Runde 2025 wird erstmals ein Crowdfunding von fünf Zeitschriften in Diamond Open Access durchgeführt. Dabei haben Herausgeber*innen von Zeitschriften sich teilweise in Kooperation mit Verlagen für das Crowdfunding beworben.

Bisher konnte der FID gemeinsam mit Hochschulbibliotheken 60 E-Books erfolgreich finanzieren und das Verfahren durch die breite Beteiligung der Fachgemeinschaft und der Hochschulbibliotheken etablieren. Für die Zukunft hoffen wir auf eine weiterhin breite Unterstützung sowohl bei der Einreichung von OA-Publikationen als auch bei der Beteiligung der Hochschulbibliotheken. Angesichts der geringer werdenden Spielräume bei der Finanzierung von Publikationen wird es wichtiger werden, sich für eine zukünftige Aufrechterhaltung der fachlichen Biodiversität einzusetzen. Die nächste Runde

-
- 1 <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fachinformationsdienst/open-access-ebooks.html>
 - 2 <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fachinformationsdienst/diamond-open-access-zeitschriften-durch-crowdfunding.html>
 - 3 Das Projekt wird von den FID-Projektpartnern DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Universitätsbibliotheken der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Humboldt-Universität zu Berlin getragen.

des Crowdfundings für OA-Books startet Anfang 2026. Die Beteiligung Ihrer Hochschulbibliothek ist bis zum Ende des Sommers möglich.

Weitere Informationen zum Crowdfunding von Open Access E-Books und von Diamond-Open-Access-Zeitschriften finden Sie auf den Seiten des Fachportals Pädagogik.⁴

Anke Butz, Simon Schmiederer, Rainer Plappert und Christoph Schindler

Literatur

- Asai, Sumiko (2020): Market Power of Publishers in Setting Article Processing Charges for Open Access Journals. In: *Scientometrics* 123, 2, S. 1037–1049. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03402-y>.
- Bambey, Doris (2016): Fachliche Publikationskulturen und Open Access. Fächerübergreifende Entwicklungstendenzen und Spezifika der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Darmstadt: Technische Universität. <https://doi.org/10.25656/01:12331>.
- Herb, Ulrich (2017): Open Access zwischen Revolution und Goldesel. In: *Information – Wissenschaft & Praxis* 68, 1, S. 1–10. <https://doi.org/10.1515/iwp-2017-0004>.
- Khoo, Shaun Yon-Seng (2019): Article Processing Charge Hyperinflation and Price Insensitivity: An Open Access Sequel to the Serials Crisis. In: *Liber Quarterly: The Journal of the Association of European Research Libraries* 29, 1, S. 1–18. <https://doi.org/10.18352/lq.10280>.
- Larivière, Vincent/Haustein, Stefanie/Mongeon, Philippe (2015): The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. In: *PLoS ONE* 10, 6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>.
- Mittermaier, Bernhard (2025): Transformationsverträge sind eine Sackgasse. In Erinnerung an Irene Barbers (1966–2025), In: *O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal* 12, 1, S. 1–22. <https://doi.org/10.5282/o-bib/6117>.
- Plappert, Rainer (2023): Open-Access-Transformation in der Erziehungswissenschaft. Ein Modell für Nachhaltigkeit und internationale Kooperation? In: *b.i.t. online* 26, 4, S. 342–352. <https://www.b-i-t-online.de/heft/2023-04-fachbeitrag-plappert.pdf> [Zugriff: 15. August 2025].
- Rettelbach, Simon/Schindler, Christoph (2025): Zum Status quo der Open-Access-Transformation in der Bildungsforschung: Eine Analyse einschlägiger Zeitschriften aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, In: *O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal* 12, 2, S. 1–23. <https://doi.org/10.5282/o-bib/6119>.

4 <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/open-access-publizieren.html>

- Röschlein, Jens/ Schindler, Christoph (2023): Umfrage des Fachinformationsdiensts (FID) Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Zusammenfassung der Ergebnisse. <https://www.fachportal-paedagogik.de/pdf/FID-Umfrage2023.pdf> [Zugriff: 15. August 2025].
- Rummler, Klaus (2021): Open Access Zeitschriften in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Ausgewählte Aspekte zum Betrieb wissenschaftlicher Fachzeitschriften. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43, 1, S. 116–128. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.1.9>.
- Schindler, Christoph/Rummler, Klaus (2018): Open Access in der Publikationslandschaft der Erziehungswissenschaft. Eine Sondierung mit Blick auf Monographien und Sammelwerke. In: Erziehungswissenschaft 57, 2, S. 9–18. <https://doi.org/10.25656/01:16159>.
- Tautz, Diethard/Holzer, Angela/Schmidt, Klaus M./Buchner, Johannes/Grötschel, Martin/Jurburg, Stephanie (2025): Ein neues Verfahren zur direkten Finanzierung und Evaluation wissenschaftlicher Zeitschriften. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, Diskussion Nr. 38, Halle (Saale). https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01261.

Qualifikationsrahmen „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (QR EW_Soz) – Version 1.0

1 Entwicklungslinien

Die staatliche Anerkennung für pädagogische Ausbildungsangebote wurde 1918 reichseinheitlich eingeführt, um die damals sich rasch entwickelnden sozialen Frauenschulen und ihre Absolventinnen unter formal einheitliche Abschlussbedingungen zu bringen. Für die Absolventinnen galt, dass sie nach Abschluss der schulischen Ausbildung ein praktisches Jahr abzuleisten hatten, nach dem dann im Anschluss an eine Prüfung eine staatliche Anerkennung für ihre jeweilige Berufsbezeichnung verliehen wurde. Während sich in den Folgejahren die schulische Ausbildung inhaltlich weiterentwickelte, hat das „Praxisjahr“ (bis heute) nur geringfügige Anpassungen erfahren. Mit der Einrichtung eines universitären Studiengangs Erziehungswissenschaft (mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik) 1969 sowie der Etablierung der Fachhochschulen 1971 war zwar der Prozess der Akademisierung im Tertiärbereich formal abgeschlossen, es war jedoch zugleich eine „gebrochene Zweistufigkeit“ etabliert, die bis heute eher durch Befindlichkeiten gekennzeichnet ist. In diesem Prozess haben die Fachhochschulen seinerzeit die staatliche Anerkennung weitergeführt und weiterführen müssen.

Die Wiederaufnahme des Themas wäre im Zuge des Bologna-Prozesses möglich gewesen, aber auch damals ging es wesentlich darum, das Instrument der staatlichen Anerkennung lediglich fortzuschreiben. Im Jahr 2008 hat sich die fachpolitisch zuständige Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) dann wie folgt zur staatlichen Anerkennung positioniert: „Sie gilt als Gütesiegel, mit dem die Qualität der Ausbildung, insbesondere deren Praxisbezug und die Professionalität der Absolventinnen und Absolventen auch hinsichtlich der Ausübung hoheitlicher Aufgaben gewährleistet wird“ (JFMK 2008, S. 3).

Diese (rein normative) Festlegung als Gütesiegel steht im Kontrast zu widersprechenden empirischen Ergebnissen einschlägiger Untersuchungen (Bauer/Neumann/Wiezorek 2022; Merten 2022). Seit ihrer Einführung steht die *inhaltliche Qualität* der staatlichen Anerkennung ebenso in der Kritik wie die *Uneinheitlichkeit der Anforderungen* zu ihrer Erteilung. „Außenstehenden wie auch Trägern, bei denen sich im Zuge der gewachsenen Mobilität der Berufsnachwuchs auch aus anderen Hochschulstandorten bewirbt, sind solche Unterschiede in den Standards nur schwer vermittelbar und für das Berufsbild selbst sicherlich nicht förderlich“ (Schmitt 2007, S. 67).

Mit der Festlegung der JFMK war klar, dass das Instrument der staatlichen Anerkennung bleiben wird, denn aufgrund der Kulturhoheit steht den Ländern die entsprechende Regelungskompetenz zu. Aufgrund der Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 (3) GG) steht es ihnen jedoch nicht frei, die universitär erworbenen erziehungswissenschaftlichen Abschlüsse mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik von der staatlichen Anerkennung auszuschließen. Dies ist 2018 nach einer rechtsstreitigen Auseinandersetzung in Sachsen vom dortigen Obergericht Bautzen (Az.: A 698/16, 5 K 715/12) ausgeurteilt und im selben Jahr vom Bundesverwaltungsgericht (Az.: BVerwG 6 B 142.18, OVG 2 A 698/16) bestätigt worden.

Nachdem nach der Eingabe der DGfE an die JFMK bzgl. der Ermöglichung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik (DGfE 2022) Gespräche mit der JFMK aufgenommen wurden, um nunmehr eine Basis für die Erteilung einer staatlichen Anerkennung nach Abschluss eines erziehungswissenschaftlichen Studiengangs mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik zu schaffen, wurde von deren Seite signalisiert, dass es eines Curriculums bedürfe, aus dem die einschlägigen Qualifikationsmerkmale abzulesen seien.

2 Notwendigkeit

Nach der Verabschiedung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft im März 2024 erfolgte auf dieser Grundlage die Erarbeitung des Qualifikationsrahmens „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (QR EW_Soz) Version 1.0“ (August 2025). Die Notwendigkeit eines solchen Qualifikationsrahmens ergibt sich aus mehrerlei Gründen. Einerseits bedeutet das Festhalten der JFMK an der staatlichen Anerkennung für Sozialberufe (als deutsche Besonderheit nach den Bologna-Vereinbarungen), dass deren Ausbleiben prohibitiv auf die Beschäftigungsmöglichkeiten der universitären Absolvent:innen wirkt, weil in vielen Ländern Förderrichtlinien im Sozialbereich entsprechende Zertifikate zwingend vorschreiben. Nach außen ist es kaum nachvollziehbar, dass Absolvent:innen von Hauptfachstudiengängen der Sozialpädagogik oder erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. einschlägigen Studieninhalten die Berufsbezeichnung Sozialpädagog:in zwar führen dürfen, aber eben ohne staatliche Anerkennung, während Absolvent:innen eines Studiengangs der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt Management oder Kunst – und demgegenüber viel geringeren erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialpädagogischen Studienanteilen – als staatlich anerkannte Sozialpädagog:innen gelten (Engelbracht/Klein/Richter 2022).

Andererseits bedarf es eines eigenen Qualifikationsrahmens, da ansonsten ausschließlich auf den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit hätte zurückge-

griffen werden können. Dies hat sich aus *inhaltlichen* Gründen verboten, weil damit die Fachspezifik erziehungswissenschaftlich sozialpädagogischer universitärer Qualifikationsprofile hier nicht abgebildet ist und eine solche Fixierung einen Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit der Universitäten bedeutet (vgl. Wiesner/Bernzen/Neubauer 2017, S. 39).

3 Perspektive

Disziplinintern ist die Verabschiedung des Qualifikationsrahmens (QR) von erheblicher Bedeutung, weil dieser – wie erwähnt – auf dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft aufbaut und somit die *disziplinäre Einheit garantiert*. Darüber hinaus ist sie berufspraktisch von hervorgehobener Bedeutung, da sie den spezifischen disziplinär-professionellen sowie rechtlichen Anforderungen der Sozialpädagogik Rechnung trägt. Nicht zuletzt ist mit dem Qualifikationsrahmen dem doppelten Anspruch sowohl bundesgesetzlicher Regelungen an die fachlichen Anforderungen (z. B. Fachkräftegebot nach § 72 GSB VIII, § 6 SGB XII) einerseits wie auch formalen Qualifikationsanforderungen der landesrechtlichen Regelungen in den verschiedenen Sozialberufeanerkennungsgesetzen bzw. -verordnungen andererseits Genüge getan.

Nunmehr obliegt es, nachdem die DGfE und der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag den vorliegenden Entwurf gemeinsam verabschiedet haben, der JFMK, den Qualifikationsrahmen anzuerkennen oder konkrete Forderungen zu formulieren, die dann einen dem QR Soziale Arbeit gleichwertigen Weg zur staatlichen Anerkennung für die universitären erziehungswissenschaftlichen Abschlüsse mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik eröffnen.

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2025_Qualifikationsrahmen_Sozialp%C3%A4dagogik_1.0.pdf

Roland Merten, Mischa Engelbracht und Christine Wiezorek

Literatur

- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Wiezorek, Christine (2022): Staatliche Anerkennung auf Abwegen. Über die Bedeutung der Erziehungswissenschaft und deren Marginalisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Erziehungswissenschaft 33, 64, S. 31–43.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2022): Eingabe des Vorstandes der DGfE an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche B.A.- und M.A.-Studiengänge mit Schwerpunkt

- Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2022.02_Eingabe_Staatliche_Anerkennung_Sozialp%C3%A4dagogik_Sozialarbeit.pdf [Zugriff: 17.08.2025].
- JFMK (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-www/downloads/Beschluss_Staatl_Anerkennung_2008.pdf [Zugriff: 11.08.2025].
- Merten, Roland (2022): Staatliche Anerkennung – Entwicklungslinien eines schwierigen Themas. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 64, S. 9–22.
- Engelbracht, Mischa/Klein, Alexandra/Richter, Martina (2022): Zur Debatte um die Staatliche Anerkennung von Studiengängen der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Profil. In: *Erziehungswissenschaft* 33, 64, S. 23–30.
- Schmitt, Christof (2007): Praxisorientierung, staatliche Anerkennung, Berufspraktikum. Auslaufmodelle oder Elemente der Qualitätssicherung in Ausbildungszusammenhängen der Sozialarbeit im Zeichen von Bologna. Berlin: Lehmanns Media.
- Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2017): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 13.08.2025].

Wissenschaftspraxis Macht? Zu machtvollen Praktiken in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Im Wintersemester 2024/25 wurde über den knapp 2.400 Abonnent*innen umfassenden Verteiler der Jungen Wissenschaft Soziale Arbeit (JuWiSozA) – dem längst nicht mehr ausschließlich Wissenschaftler*innen jenseits der unbefristeten Professur angehören – eine standardisierte Online-Umfrage versendet, die nach den Erfahrungen von Wissenschaftler*innen aller Qualifizierungsstufen mit machtvollen Praktiken in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit fragt. Die Teilnahme an der Umfrage erfolgte freiwillig und anonym über das Online-Tool LimeSurvey. Dabei wurden neben demografischen Angaben zwei narrativ ausgerichtete Fragen gestellt, bei denen die Teilnehmenden über offene Antwortformate ausführliche Antworten eingeben konnten. Die Fragen ermöglichten es, eigene Erfahrungen mit machtvollen Praktiken, Machtungleichgewicht und übergriffigem Verhalten in der Wissenschaft zu schildern und individuelle Folgen und Konsequenzen dieser Erfahrungen zu beschreiben. Insgesamt haben 69 Personen vollständig an der Befragung teilgenommen und die offenen Antwortformate genutzt, um ihre Erfahrungen anonym zu schildern. Von den Befragten identifizierten sich knapp drei Viertel als weiblich (73,9 %), mehr als die Hälfte promoviert aktuell (53,7 %) und ist an einer Universität (50 %) beschäftigt.

Auf der Kommissionstagung der Sozialpädagogik an der Universität Augsburg (18.–20. März 2025) gab die „AG Machtvolle Praktiken in der Wissenschaft“⁵ einen ersten Einblick in das Material, dem sich zunächst über eine induktive Kodierung angenähert wurde. Die Erfahrungen lassen sich grob den Bereichen 1) allgemeine Diskriminierungserfahrungen, 2) Schwierigkeiten der Arbeitsgestaltung (zeitliche und soziale Abgrenzung und Konkurrenz), 3) konkretes wissenschaftliches Fehlverhalten (orientiert an den Richtlinien guter wissenschaftlicher Praxis der DFG) und hier spezifisch 4) Probleme bezüglich des Promotions-Betreuungsverhältnisses zuordnen. Neben Berichten über allgemeine sprachliche Abwertungen wie „Beleidigen, Auslachen, Bloßstellen, Anschreien“ gab es im Materialkorpus Berichte über Diskriminierung und Abwertung auf Basis von Ungleichwertigkeitsideologien wie Klassismus, Rassismus und Antifeminismus in Gestalt von Sexismus, Misogynie und

-
- 5 Die AG Machtvolle Praktiken in der Wissenschaft hat sich aus dem Netzwerk der JuWiSozA heraus gegründet. Wissenschaft als Beruf und die Bedingungen der Wissensproduktion sind gekennzeichnet von prekarierten Arbeitsverhältnissen, Fluktuation und Mobilität zwischen Standorten und Positionen im Feld. Um eine nachhaltige Zusammenarbeit in diesem Projekt zu gewährleisten, haben wir uns auf den Modus verständigt, dass alle, die ein Projekt innerhalb der AG begonnen haben, auch die Möglichkeit haben sollen, das Projekt unabhängig von einem Statuswechsel zum Ende zu bringen, auch, um eine inhaltliche Kontinuität in der Arbeit zu gewährleisten.

Transfeindlichkeit. Die Spannweite reicht dabei von direkten über implizite bis hin zu autoritaristisch geprägten Abwertungen, die unter dem Code „Paternalismus“ zusammengefasst wurden. Zudem konnten Berichte über sexualisierte Adressierungs- und Beziehungsformen im akademischen Setting und über Statusgruppen hinweg gefunden werden. Weitere detaillierte Analysen, die Publikation der Ergebnisse sowie eine Follow-up-Studie sind geplant.

Diese Einblicke in Bedingungen der Wissensproduktion in hochschulischen Kontexten sind erschreckend – wenn auch nicht überraschend – und verweisen nachdrücklich auf die Aufgabe, solche machtvollen Praktiken, die mit negativen Konsequenzen für Betroffene einhergehen, in der Erziehungswissenschaft sichtbar zu machen, um diese nicht nur zu kritisieren, sondern nachhaltig verändern zu können.

Laurin Bremerich, Kassandra V. Dahlmann, Stephan Dorf, Isabell Gruna, Sarah Henn, Franziska Leissenberger, Manuel Niemann und Stephanie Simon

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Tagungen

Vom 8. bis 10. September 2025, also zwischen Redaktionsschluss und dem Erscheinen dieser Ausgabe, fand die Jahrestagung der Sektion an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), Standort Landau, statt. Das Thema lautete „Aktivismus als Gegenstand der Historischen Bildungsforschung“. Als Keynote Speakers konnten Angelo Van Gorp, Ami Kobayashi und Susanne Spieker, die die Tagung ausrichteten, Ian Grosvenor von der University of Birmingham („History of Education as Activism“) und Karin Priem von der Universität Luxemburg („Zwischen Aktivismus und Aktivierung: Fotografien als Akteure in Geschichte und Forschung“) gewonnen werden.

Emerging Researchers

Am 6. und 7. September 2025 hatten Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen im Rahmen des 16. Forums junger Bildungshistoriker*innen auch im Vorfeld der diesjährigen Sektionstagung an der RPTU die Möglichkeit, ihre Projekte – von der Masterarbeit bis zur Dissertation oder anderen Forschungsvorhaben – vorzustellen und zu diskutieren. Die Veranstaltung bot zudem Raum für Vernetzung und fachlichen Austausch. Im Rahmen des Forums fanden außerdem die Wahlen der neuen Sprecher*innen der Emerging Researchers statt.

Aktivitäten der Sektion

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

Am 24. und 25. Februar 2025 fand in Kooperation mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF ein Workshop statt. Unter dem Titel „Know (Y)our Data, Use (Y)our Skills: Emerging Researchers go BBF“ bot die Veranstaltung in Berlin praxisnahe Einblicke in Datenrecherche und -aufbereitung.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (JHB)

Beim Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (JHB) stehen weiterhin insbesondere die Weiterentwicklung der Einbindung unterschiedlicher Quellenformate, die Optimierung der Internetpräsenz und ein nachhaltiges Geschäftsmodell im Vordergrund.

Die Redaktion freut sich, dass das JHB-Projektteam seinen im Rahmen des DGfE-Kongresses 2024 vorgestellten Beitrag des Panels „Disziplinieren des Format – Formatierte Disziplin?“ gemeinsam mit den Veranstalter*innen (L. Riettiens, J. T. Garz, V. Dander, D. Erdmann, J. Koller, U. Stadler-Altman, K. Thoden und J. Wähler) publizieren und das DFG-Projekt zur digitalen Transformation des Jahrbuchs bei den Open-Access-Tagen 2025 in Konstanz (maßgeblich durch Klaus Thoden) präsentieren konnte.

Das jährliche Treffen des Herausgeber*innenkreises fand in diesem Jahr am 8. Februar in Berlin statt. Band 31 zum Thema „Wandel und Verflechtung von Bildungsungleichheiten, Bildungsinstitutionen und Gesellschaft im langen 20. Jahrhundert“ wird im Herbst 2025 veröffentlicht, der CfP für Band 32 „Qualifikationen erlassen. Arbeit und Bildung im 20. Jahrhundert“ ist erschienen.

Arbeitskreis Historische Familien-, Kindheits- und Jugendforschung

Nach einer mehrjährigen Pause, die teils durch Corona bedingt, teils der früheren Konzentration allein auf die Familienforschung geschuldet war, wird der thematisch erweiterte Arbeitskreis (Sprecherinnen: C. Groppe und M. S. Baader), der nun auch die historische Kindheits- und Jugendforschung integriert, wieder einen Workshop veranstalten. Der Workshop wird am 30. und 31. Januar 2026 an der Universität Hamburg stattfinden. Thema ist die historische Jugendforschung: „Jugend, Bildung und Sozialisation im 19. und 20. Jahrhundert. Theoretische Konzeptionen, Methodiken und historische Analysen“. Ein CfP wurde über bildungshistorische Mailverteiler versendet sowie in diverse historische Foren eingestellt. Frist zur Einreichung von Beitragsangeboten war der 1. Oktober 2025, per Mail an Carola Groppe (groppe@hsu-hh.de).

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)

Die nächste Tagung des AVE zur „Inszenierung des Pädagogischen seit der Vormoderne“ findet am 11. und 12. Juni 2026 in Prag statt. Mit der Wahl dieses Tagungsortes setzt der Arbeitskreis seine bewährte Zusammenarbeit mit der Tschechischen Akademie der Wissenschaften fort. Der CFP erscheint im Herbst 2025. Der AVE besteht 2025 seit nunmehr 40 Jahren. Dieses Jubiläum soll im Rahmen der Prager Konferenz 2026 gefeiert werden.

Für Herbst 2025 und Frühjahr 2026 sind weitere digitale Vorträge im Rahmen der AVE-Reihe „Erziehungsgeschichte Online“ geplant. Nähere Informationen folgen über die einschlägigen Informationskanäle.

Mit Hochdruck arbeitet das AVE-Team an der Fertigstellung des Konferenzbandes zur Karlsruher Tagung zu Emotionen und Erziehung (Oktober 2023). Das Erscheinen ist für den Winter 2025 geplant. Der Band wird in Zusammenarbeit mit dem Klinkhardt-Verlag realisiert.

Zur Erinnerung: Wer sich für die Arbeit des AVE interessiert, kann gerne Mitglied werden. Eingeladen sind Forscher*innen aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich für die Geschichte der Pädagogik bis zum ersten Drittel des 19. Jahrhunderts interessieren. Dazu genügt eine Anmeldung beim Ersten Sprecher des AVE, A. Maier, unter alexander.maier@uni-saarland.de.

Konzeption und Gründung eines neuen Arbeitskreises Wissensgeschichte

Der Arbeitskreis „Wissensgeschichte“ befindet sich im Berichtszeitraum in der Gründung. Eine vertiefte Diskussion zu Anliegen, Zielen und Arbeitsplan des Arbeitskreises fand im September 2025 während der Mitgliederversammlung auf der Sektionstagung in Landau statt. Das von den Gründungsmitgliedern J. T. Garz, I. Hasenöhl, F. Isensee, D. Töpfer und A. De Vincenti formulierte Anliegen ist es, einen Diskussionszusammenhang zu etablieren, der den wissenschaftlichen Zugang systematisch anwendet und für die Bildungsgeschichte spezifiziert und weiterentwickelt.

Der Arbeitskreis verfolgt folgende Ziele. *Netzwerkbildung*: Aufbau eines Netzwerks von Forscher*innen und Institutionen, die sich mit der Wissensgeschichte befassen und einen interdisziplinären Austausch befördern. *Internationalisierung*: Förderung der internationalen Zusammenarbeit und Vernetzung mit Forschenden weltweit. Einen ersten Anknüpfungspunkt bildet hierbei die Standing Working Group der ISCHE „History of Knowledge in the History of Education“. *Forschung und Kommunikation*: Organisation von Tagungen, Workshops und Publikationen, um einerseits methodologische und historio-graphische Fragen zu bearbeiten und andererseits die Ergebnisse von wissenschaftlicher Forschung in der Bildungsgeschichte und den Erziehungswissenschaften besser zugänglich zu machen.

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)

Zum 31. März 2025 wurde Sabine Reh nach rund zwölf Jahren der Leitung der BBF in den Ruhestand verabschiedet. In ihrer Amtszeit wurde die BBF räumlich und infrastrukturell modernisiert, zudem hat Sabine Reh insbesondere in den Bereichen Praxeologie, Fachunterrichtsforschung und Bildungsgeschichte der DDR Forschungsschwerpunkte gesetzt – immer mit einem engen Bezug zu den reichen Beständen der BBF. Auch nach dem offiziellen Ruhestand bleibt sie der BBF und dem DIPF über ein Research Fellowship verbunden. Die kommissarische Leitung der BBF hat Stefan Cramme übernommen.

Am 18. und 19. September 2025 luden die Franckeschen Stiftungen in Kooperation mit der Ruhr-Universität Bochum und der BBF zur hybriden Tagung „Historische Schulbibliotheken im Dialog zwischen Bibliotheken, Schulen und Forschung“ nach Halle/Saale und online ein. Schulbibliotheken mit historischen Buchbeständen enthalten vielerorts Kulturschätze ersten Ranges, die zugleich wertvolle Quellen zur Erforschung der Bildungs- und Wissensgeschichte darstellen. Die Tagung brachte Vertreter*innen aus Bibliotheken, Schulen und Wissenschaft in einen Dialog und rückte Geschichte und Gegenwart historischer Schulbibliotheken in den Fokus. Dabei hatte sie die Vernetzung und Verstetigung der Zusammenarbeit zum Ziel. Alle Informationen und das Programm finden sich online unter <https://bbf.dipf.de/de/schulbibliothekstagung>.

Editionen Bildungsgeschichte: Die Editionsplattform der BBF (<https://editionen.bbf.dipf.de>) wurde um zwei Editionen erweitert, die fortlaufend ergänzt werden:

1. „Schule und Lehrerbildung zwischen kirchlicher und staatlicher Organisation“ (zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Zürich) (<https://editionen.bbf.dipf.de/exist/apps/schulelehrerbildung/index.html>): Briefe und weitere Dokumente aus den Nachlässen von verschiedenen Lehrern, die sich zur Ausbildung bei Pestalozzi in Yverdon aufgehalten hatten und die nach ihrer Zeit dort weiterhin pädagogisch tätig waren
2. „Der pädagogische Korrespondenznachlass von Wilhelm Rein von 1869 bis 1929“ (zusammen mit der Universität Jena) (<https://editionen.bbf.dipf.de/exist/apps/briefedition-wilhelm-rein/index.html>): Rund 1.700 Briefe von und vor allem an den einflussreichen Erziehungswissenschaftler und Jenaer Universitätsprofessor Wilhelm Rein (1847–1929)

Veröffentlichungen

Drope, Tilman/Reh, Sabine/Maaz, Kai (Hrsg.) (2025): Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999720> (Open Access)

*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 Kolleg*innen aus der BBF*

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Jahrestagung 2025

Unter dem Titel „*Theorie / Empirie – Theoretische Forschung – Theorieentwicklung. Perspektiven (in) der Erziehungswissenschaft*“ fand vom 5. bis 7. März 2025 die Jahrestagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE an der Universität Tübingen statt. Ausgerichtet wurde die Veranstaltung vom Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft in Tübingen und der Kommission Wissenschaftsforschung. Sie widmete sich dem spannungsreichen Verhältnis von Theorie und Empirie und versammelte Beiträge zur theoretischen Forschung sowie zur Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

Den Auftakt bildete eine Forschungswerkstatt für Promovierende, bevor die Tagung am Mittwochnachmittag mit einer Begrüßung von Markus Rieger-Ladich eröffnet wurde. Die Keynote hielten Johannes Bellmann (Münster) und Norbert Ricken (Bochum), die die Chancen und Grenzen einer Methodisierung theoretischer Forschung diskutierten. In der anschließenden Sektion sprachen André Epp (Karlsruhe) und Ralf Parade (Koblenz) über die Komplementarität biografischer Forschung und sozialphilosophischer Konzepte, bevor Jirko Piberger (Innsbruck) die Wirkung und Sprache bildungstheoretischen Schreibens thematisierte. Den Abschluss des ersten Tages bildete ein Panel mit Rita Casale, Fabian Kessl (beide Wuppertal) und Anja Tervooren (Essen), das sich mit der (De-)Institutionalisierung von Bildung im Kontext einer kategorialen Heuristik auseinandersetzte. Der Gesellschaftsabend im Rittersaal von Schloss Hohentübingen bot Gelegenheit zum informellen Austausch.

Der Donnerstag begann mit einem Vortrag von Carlotta Voß und Daniel Wrana (Halle-Wittenberg), die die Verknüpfung empirischer Daten mit theoretischen Einsätzen als Ausdruck erziehungswissenschaftlicher Verantwortung beleuchteten. Katharina Vogel (Berlin) setzte sich anschließend kritisch mit der Theorierezeption zwischen Identitätspolitik und Transdisziplinarität auseinander. Eine weitere Sektion widmete sich unter der Leitung von Karola Cafantaris (Hamburg), Oliver Hollstein (Marburg) und Wolfgang Meseth (Frankfurt) dem Verhältnis von Systemtheorie und empirischer Forschung im Kontext von Unterrichtskommunikation. Luca Preite (Basel) und Christine Wiezorek (Gießen) erkundeten das Erkenntnispotenzial von Einzelfallstudien.

Am Nachmittag diskutierten Marvin Giehl und Ruprecht Mattig (Dortmund) pädagogische Menschenbilder aus historischer und systematischer Perspektive. Stephani Howahl (Köln) stellte mit ihrem Vortrag zu Emotionen als

Gegenstand von Bildung eine zentrale Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeit in den Fokus. Es folgten Beiträge von Friederike Schmidt (Duisburg-Essen) zur Theoretisierung institutioneller Pädagogik am Beispiel des Kita-Essens sowie von Katharina Lux und Jeannette Windheuser (Berlin), die gesellschaftstheoretische Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Forschung unter den Gesichtspunkten von Reproduktion, Generation und Geschlecht reflektierten.

Der Freitagvormittag begann mit einem gemeinsamen Beitrag von Hans Schildermans (Wien) und Kai Wortmann (Tübingen), die empirische Bildungs- und Erziehungsphilosophie aus einer pragmatistischen Perspektive betrachteten. Anschließend stellte Clemens Bach (Hamburg) mit einem augenzwinkernden Appell für eine „witzige Erziehungswissenschaft“ das Potenzial vorpropositionaler Empirie zur Diskussion. In einem weiteren Beitrag betrachteten Kerstin Jergus und Nina Funke (Hamburg) das *Doing Theory* als Professionalisierungsaufgabe. Den Abschluss bildete ein Vortrag von Hans-Christoph Koller (Hamburg) und Nele Kuhlmann (Jena), die empirisch Praktiken theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft untersuchten.

Die Tagung bot insgesamt ein breites Panorama aktueller theoretischer Diskurse in der Erziehungswissenschaft. Sie trug maßgeblich dazu bei, über die klassische Dichotomie von Theorie und Empirie hinauszudenken und neue Wege theoretischer Forschung zu erkunden.

Die Kommission Wissenschaftsforschung bedankt sich ausdrücklich bei den Tübinger Kolleg*innen für die wunderbare Organisation und die daraus resultierende, überaus illustre Atmosphäre vor Ort!

Katharina Vogel (Berlin)

Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

Tagungen

Jahrestagung 2025 „Transnationalisierung sozialer und ökologischer Ungleichheiten und ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz“

Mit über 130 Teilnehmer*innen fand vom 20. bis 21. März 2025 an der Technischen Universität Berlin die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) statt. Verantwortlich für die Durchführung waren Donja Amirpur (Hochschule Niederrhein), Nadine Bernhard (TU Berlin), Jana Costa (Universität Bamberg), Aysun Doğmuş (TU Berlin), Kathleen Falkenberg (HU Berlin), Sigrid Hartong (HSU Hamburg), Helge Kminek (Universität Klagenfurt), Rita Nikolai (Universität Augsburg), Julie A. Panagiotopoulou (Universität zu Köln), Susanne Ress (TU Berlin), Mandy Singer-Brodowski (Universität Regensburg). Das lokale Organisationsteam an der TU Berlin bildeten: Aysun Doğmuş, Sezen Çakmak, Nadine Bernhard & Susanne Ress.

Die übergreifende und gemeinsam gestaltete SIIVE-Tagung 2025 der drei Kommissionen – Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft (KEBIM), Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE) sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befasste sich mit theoretischen und empirischen Studien, methodologischen und begrifflichen Reflexionen sowie mit Reflexionen von (Forschungs-)Praktiken im Kontext der Transnationalisierung sozialer und ökologischer Ungleichheiten. Aysun Doğmuş führte thematisch in die Tagung ein. Es folgten Keynotes von Prof. Dr. Simona Szakács-Behling (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) zum Thema „Transnational Educational Spaces Reimagined: A Renewed Conceptual and Methodological Approach for Studying Transnational Dynamics in Schooling“, am zweiten Tag von Prof. Dr. Nina Kolleck (Universität Potsdam) zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung und gesellschaftlicher Zusammenhalt: Die Herausforderung globaler nicht-staatlicher Bildungsräume“ sowie von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen) zu „Reflexionen zu Grenzen und Potenzialen des Transnationalitätskonzepts für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung“. Darüber hinaus fanden sechs Sessions und zehn Panels mit insgesamt 59 deutsch- und englischsprachigen Vorträgen statt. Die Tagung endete mit einem Abschlusskommentar aus den Kommissionen der SIIVE: Rita Nikolai für die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Helge Kminek für die Kommission Bildung für nachhaltige Bildung, sowie Julie A. Panagiotopoulou für die Kommission Erzie-

hung und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Die Tagungsinformationen und das Programm können unter folgendem Link eingesehen werden: <https://www.tu.berlin/llm/veranstaltungen/siive-2025>

Die nächste Sektionstagung ist für Frühjahr 2027 geplant.

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Tagung wurde Interesse daran geäußert, die Geschichte der Sektion ausführlicher zu dokumentieren. Es gibt bereits erste Überlegungen, wie dies in Form eines Projekts mit Beteiligung aller Kommissionen und insbesondere Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen umgesetzt werden kann.

Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Tagungen

Vom 18. bis 20. September 2024 fand die BNE-Kommissionstagung zum Thema „Spannungsfelder von Bildung für nachhaltige Entwicklung und die zunehmende Ausdifferenzierung des Feldes“ an der Universität Bamberg statt. Das Tagungsprogramm bot zusätzlich zu den üblichen wissenschaftlichen Austauschformaten in Form von Vorträgen und deren Diskussion ein breites Spektrum an interaktiven und informativen Formaten. Zwei einleitende Keynotes, elf themenspezifische Panels mit insgesamt 31 Einzelbeiträgen, ein Symposium, vier Diskussionsforen sowie ein lokales, interaktives Symposium eröffneten den Teilnehmer*innen eine intensive Auseinandersetzung mit BNE-relevanten Fragestellungen und förderten den interdisziplinären Austausch. Abschließend ermöglichte ein Transfer-Café den Dialog über „Visionen für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung“ und fokussierte so die praktische Umsetzung von BNE in der Lehrkräftebildung. An dem Dialog nahmen neben dem wissenschaftlichen Publikum der Tagung auch weitere Vertreterinnen und Vertreter aus der Praxis teil, zum Beispiel aus Zentren für Lehrkräftebildung oder zivilgesellschaftlichen Vereinigungen.

Vom 23. bis 25. September 2024 fand die BNE-Kommissionstagung zum Thema „Bildung, Demokratie & Nachhaltigkeit. Beiträge zur Theorieentwicklung und empirischen Forschung“ an der TU Dresden statt. Ein Bericht zur Tagung folgt im nächsten Mitteilungsheft.

Vorstandsarbeit

Bei der Sitzung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung am 20. März 2025 wurde Prof. Dr. Anne-Katrin Holfelder als neues Ingoing-Mitglied in den Vorstand der Kommission gewählt. Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski hat nach sechs Jahren (davon die letzten zwei als Outgoing-Mitglied) den Vorstand verlassen – wir danken herzlich für ihr Engagement für die Kommission und die Sektion. Dr. Jana Costa hat den Vorsitz übernommen.

Veröffentlichungen der Kommission

Costa, Jana/Kminek, Helge/Ruckelshauß, Teresa/Singer-Brodowski, Mandy/Weselek, Johanna (Hrsg.) (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kontroversen und Debatten. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Kommission für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft (KEBiM)

Tagungen

Am 19. März 2025 fand mit ca. 80 Teilnehmer*innen die Tagung „Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung“ der KEBiM in Kooperation mit der Technischen Universität Berlin (Fachgebiet: Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft) für Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen statt. Verantwortlich für die Durchführung waren Prof. Dr. Donja Amirpur (Hochschule Niederrhein), Sezen Çakmak (TU Berlin), Prof. Aysun Doğmuş (TU Berlin), Dr. M Knappik (Bergische Universität Wuppertal), Vanessa Ohm (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou (Universität zu Köln) und Dr. Matthias Wagner (Universität zu Köln). Das lokale Organisationsteam an der TU Berlin bildeten Prof. Aysun Doğmuş und Sezen Çakmak.

Die Tagung wurde thematisch von Aysun Doğmuş und einem einführenden Überblick von M Knappik, Gwennaëlle Mulliez, Vanessa Ohm, Anna Plohmer und Shérine Ramez zur Prozess-AG des Netzwerks für Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen KEBiM-WiQ eröffnet. Im Anschluss fanden acht Forschungswerkstätten und fünf Panels mit insgesamt 15 Vorträgen statt. Die Panels und Forschungswerkstätten orientierten sich u. a. an folgenden Schwerpunktsetzungen: Theoretische Bezüge und deren Verhältnis zur Methodologie und zu Methoden, methodologische Reflexionen in der Verschränkung von Theorie und Methode, ausgewählte Forschungsergebnisse und forschungsmethodische Überlegungen sowie forschungspraktische Reflexionen und Refle-

xion von Forschungskontexten. Themen waren bspw. die Anerkennung und Empowerment von BIPoC-Studierenden in der Hochschulbildung der Migrationsgesellschaft, der Leib-Körper als Zugang zu rassistischem Wissen, methodische Überlegungen zu einer positionierungssensiblen Rassismusforschung, die Erziehungswissenschaft und ihre nationalstaatliche Reproduktion, Übersetzungen und Übersetzer*innenpraktiken von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext, die Rolle des Erzählens in (berufs-)biografischen Interviews, Verstrickungen und Ambivalenzen von Benennungspraxen in der Kategorienbildung. Begleitet wurden die Panels und Forschungswerkstätten in jeweils Zweierteams von Donja Amirpur, Aysun Doğmuş, M Knappik, Julie A. Panagiotopoulou, Anja Steinbach und Matthias Wagner. Die Tagungsinformationen und das Programm können unter folgendem Link eingesehen werden: <https://www.tu.berlin/ilm/veranstaltungen/kebim-2025>

Vorstandsarbeit

Bei der Sitzung der Kommission Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft am 20. März 2025 wurde Prof. Dr. Anja Steinbach als neues Incoming-Mitglied in den Vorstand der Kommission gewählt. Prof. Dr. Donja Amirpur hat nach sechs Jahren (davon die letzten zwei als Outgoing-Mitglied) den Vorstand verlassen. Prof. Dr. Aysun Doğmuş hat den Vorsitz übernommen.

Darüber hinaus hat der Vorstand im April 2025 die Fachanhörung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Überarbeitung des Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2013 für den DGfE-Vorstand vorbereitet.

Aktivitäten der Kommission

Im Jahr 2024 entstand auf Initiative von M Knappik und Vanessa Ohm eine Prozess-AG zur Gründung eines Netzwerks für Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen KEBiM-WiQ, die vom Vorstand begleitet wurde. Ziel des Netzwerks ist das Öffnen von Diskursräumen, die eine Artikulation von Bedürfnissen und Interessen von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen in der KEBIM ermöglichen, sowie die gemeinsame Arbeit an Strukturen und adäquaten Angeboten für Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen, Möglichkeiten der Vernetzung und des regelmäßigen informellen Austausches für KEBIM-Mitglieder und Interessierte wie auch die Schaffung von Sichtbarkeit für diese Bedürfnisse mittels Vernetzung und Kooperation innerhalb der KEBIM, SIIVE und DGfE. In selbstorganisierten Online-Treffen finden aktuell folgende Formate statt: AG Forschungswerkstatt, AG CARE – Kollegiale Fallberatung, AG Schreibtreffen. Bei der Tagung für Wissenschaftler*innen

in Qualifikationsphasen am 19. März 2025 konstituierte sich das Netzwerk und wählte vier Sprecher*innen: Alexander Böttcher (Universität Innsbruck), Elvira Hadžić (Europa-Universität Flensburg), Anna Plohmer (TU Chemnitz) und Nguyen Minh Salzman-Hoang (Universität Leipzig).

Veröffentlichungen der Kommission

ZeM (Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung), Jg. 3, Nr. 1+2-2024, Method(ologi)en erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung / Jahrestagung „Transformation(en) im Fokus der SIIVE“

ZeM (Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung), Jg. 2, Nr. 2-2023: Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung‘ erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung?

Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE)

Tagungen

Die Kommission plant die Durchführung einer verspäteten Winter School im März 2026 in Augsburg, vor der DGfE-Tagung in München.

Vorstandsarbeit

Bei der Sitzung der VIE-Kommission am 20. März 2025 wurden Dr. Eva Bulgrin und Dr. Susanne Ress als neue Mitglieder in den Vorstand der Kommission gewählt. Susanne Ress übernimmt den Vorsitz von Dr. Kathleen Falkenberg. Eva Bulgrin ist neues Incoming-Mitglied. Prof. Dr. Rita Nikolai verbleibt im Vorstand und übernimmt die Rolle als Outgoing-Mitglied von Prof. Dr. Sigrid Hartong, die nach sechs Jahren aus dem Vorstand ausscheidet. Wir bedanken uns bei Kathleen Falkenberg und Sigrid Hartong für ihr Engagement.

Veröffentlichungen der Kommission

Bulgrin, Eva/Kruschick Felicitas/Ress, Susanne (2015): Forschung in Nord-Süd Relationen: Dekolonialisierende und demokratische Zugänge zu Bildung und Erziehung in Subsahara Afrika. Themenheft: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 31, Nr. 1.

*Für die Kommission BNE: Jana Costa (Bamberg),
für die Kommission KEBiM: Aysun Doğmuş (Berlin),
für die Kommission VIE: Susanne Ress (Berlin)*

Sektion 5 – Schulpädagogik

Vorstandsarbeit

Über die üblichen Vorstandssitzungen hinaus hat sich der Vorstand der Sektion in einer digitalen Klausur mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung befasst. Im Anschluss an die Klausur wurde eine erste Stellungnahme des Sektionsvorstands verfasst und an den Vorstand der DGfE weitergeleitet. Die Stellungnahme soll mit den Mitgliedern der Sektion in der Mitgliederversammlung der Sektion auf dem DGfE-Kongress 2026 in München diskutiert werden.

Der Sektionsvorstand hat auf Bitten der AG Kasuistik eine stärkere institutionelle Anbindung an die Sektion mit Vertreter:innen der AG erörtert. Eine entsprechende Beschlussvorlage wird in die Mitgliederversammlung der Sektion auf dem DGfE-Kongress 2026 in München eingebracht.

Auf Initiative des Netzwerks der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen wurde vom Sektionsvorstand eine AG zur Entwicklung eines sektions-eigenen Mentoringprogramms eingerichtet: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/mentoring-programm>. Dieses Programm ist im August 2025 mit einer Pilotphase gestartet (siehe dazu unten im Berichtsteil des Netzwerks).

Für den Sektionsvorstand: Till-Sebastian Idel (Universität Oldenburg)

Kommission Schulforschung und Didaktik

Aktivitäten

Im Juni 2025 hat die Kommission Schulforschung und Didaktik gemeinsam mit dem Klinkhardt-Verlag eine neue Schriftenreihe gegründet. Die Reihe trägt den Titel „Unterricht – Schule – Gesellschaft. Reihe der Kommission Schulforschung und Didaktik“. In ihr sollen Forschungsarbeiten (insbesondere Dissertationen), Herausgeber:innenbände zu den Forschungsthemen der Kommission sowie die Tagungsbände zu den Kommissionstagungen erscheinen. Gründungsherausgeber:innen sind Maria Hallitzky und Matthias Martens (in ihrer Funktion als Kommissionsvorstand) sowie Laura Fuhrmann, Christian Herfter und Matthias Proske.

*Maria Hallitzky (Universität Leipzig),
Matthias Martens (Universität zu Köln)*

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

Die 33. Jahrestagung der Kommission fand unter dem Titel „Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum“ vom 16. bis 18. September 2025 an der PH Vorarlberg, Feldkirch/Österreich statt. Vorab wurde eine Pre-Conference der AG PriQua vom 15. bis 16. September durchgeführt. Informationen zu beiden Tagungen finden sich unter: <https://www.ph-vorarlberg.ac.at/dgfe-gft-2025>

Aktivitäten

Förderung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Das digitale Forschungskolloquium mit Peer-to-Peer-Beratung der AG Primarschulforschende in der Qualifikationsphase (AG PriQua) findet weiterhin an jedem ersten Freitag im Monat statt. Die konkrete Ausgestaltung der Termine (Diskussionen von Texten, Interpretationen von Material etc.) obliegt den Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen. Eine Terminübersicht, in die sich Interessierte eintragen können, ist unter https://docs.google.com/document/d/1udc0XXQaB9oKQuKY8yj6v7zTY_rTi4LIcXkg0sQHDyg/edit?tab=t zu finden. Neue Beitragende und Teilnehmer:innen sind jederzeit herzlich willkommen!

Im Juni 2025 konnte für das Forschungskolloquium ein Gastvortrag gewonnen werden, bei dem Prof. Dr. Juliane Schlesier einen Ein- und Überblick zum internationalen Publizieren gegeben hat, woraus die AG derzeit einen Beitrag für den geplanten *Wissenspeicher* für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase der Sektion Schulpädagogik erstellt.

Die PriQua-Tagung fand in diesem Jahr vom 15. bis 16. September 2025 im Vorfeld der Kommissionstagung an der PH Vorarlberg in Feldkirch, Österreich, statt. Zum Inhalt hatte sie eine Keynote zum *Wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik* (Prof. Dr. Margarete Götz), Gesprächsrunden zum Thema *Wege in die Professur* sowie einen Workshop zum Thema *KI-Tools in der Grundschulforschung nutzen*. Im Round-Table-Format wurden Forschungsprojekte vor- und zur Diskussion gestellt. Informationen sind unter <https://www.ph-vorarlberg.ac.at/dgfe-gft-2025> zu finden.

Andreas Hartinger (Universität Augsburg), Ilonca Hardy (Goethe-Universität Frankfurt), Sascha Kabel (Europa-Universität Flensburg, für die AG PriQua), Julia Poschmann (Universität Osnabrück, für die AG PriQua)

Netzwerk der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Teil unseres Netzwerks sind zurzeit 351 Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. Formell vertreten und organisiert 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 von Dr. Andrea Bossen (andrea.bossen@paedagogik.uni-halle.de) oder Dr. Richard Lischka-Schmidt (richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de) in den Verteiler 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 Katharina Kemper erstellt und veröffentlicht wird. Das Padlet kann unter <https://padlet.com/wqvernetzung/re9kvgbrijbxosbk4> aufgerufen werden.

Jedes Jahr findet an wechselnden Standorten das *Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (FNWQ)* statt. Das 12. FNWQ 2026 wird vom 25. bis 27. Februar 2026 an der Universität Hildesheim stattfinden und wird von Salwa Achahboun, Sebastian Beck, Dr. Andrea Bossen, Jendrik Horn, Dr. Marian Laubner, Georg Rißler, Frederic Schiller, Lisa Schlüter, Dr. Julia Steinwand und Cilia Vogt organisiert. Die Einladung ist seit September 2025 auf unserer Homepage sichtbar. Das Programm wird mehrere Slots zu unterschiedlichen Theorie-, Empirie- und Konzeptionswerkstätten sowie Austauschformate zum Thema wissenschaftlicher Karrierewege enthalten und auf die Bedarfe der Teilnehmer:innen abgestimmt sein.

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 zu arbeiten. 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.

Eine neue Initiative im Netzwerk ist die *AG Wissensspeicher*. Die in Kooperation mit der Sektion Sonderpädagogik entstandene AG kommt dem Wunsch nach, relevante Wissensbestände für (Erziehungs-)Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zu sichern und nachhaltig aufzubereiten: Von „Wie schreibe ich einen Forschungsantrag?“ über „Welche relevanten Verteiler gibt es und wie kann ich in Verteiler aufgenommen werden?“ oder „Wie schreibe

ich einen Artikel?“ und „Was sind überhaupt WQs und die DGfE?“ bis hin zu „Wie finde ich eine Interpretationsgruppe?“. Dabei spielen unterschiedliche Wissensbestände eine Rolle: Erfahrungswissen, fachliches Wissen, rechtliches Wissen, Organisationswissen usw. Die AG befindet sich zurzeit im Aufbau und ist offen für weitere Mitglieder. Wenn ihr euer Wissen (gerne auch zur digitalen Aufbereitung) in die AG einbringen möchtet, meldet euch bei Dr. Richard Lischka-Schmidt oder Dr. Andrea Bossen.

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. Eine Bedarfs- und Erfahrungsumfrage wird derzeit fertiggestellt, die die Grundlage für die weiterführenden Überlegungen und Aktivitäten sein wird. Die Umfrage wird im Spätsommer veröffentlicht. Mitglieder der AG sind Dr. Teresa Beck, Dr. Andrea Bossen, Büşra 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 Theoriwerkstätten auf dem FNWQ und laufende Werkstätten konzeptionell weiterentwickelt werden können. 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 und Salome Schneider Boye. Im Rahmen der AG wurde 2024 eine Vortragsreihe zur Relation von Empirie und Theorie initiiert. Nach zwei Vorträgen sind auch für das Jahr 2025 zwei Vorträge angesetzt, zu denen über den E-Mail-Verteiler eingeladen wird. Organisiert wird die Vortragsreihe von Dr. Marian Laubner und 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 auszutauschen oder mithilfe unterschiedlicher Methoden an Daten zu arbeiten. Auf der Homepage unseres Netzwerks (<https://www.dgfe.de/sekt->

ionen-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.

Seit Juli 2025 wird ein *Mentoring-Programm* für die Sektion erprobt (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/mentoring-programm>). Das Programm bietet Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen eine Unterstützung und fachspezifische beratende Begleitung für ihre wissenschaftlichen Laufbahnen. Fachkundige und erfahrene Professor:innen oder Postdocs werden als Mentor:innen mit Wissenschaftlicher:innen in der Prä- oder Postdoc-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. Koordiniert wird das Mentoring-Programm von Dr. Andrea Bossen, Prof. Dr. Petra Herzmann, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Dr. Richard Lischka-Schmidt und Dr. Sven Pauling. Mentor:innen und Mentees können sich jederzeit bei Interesse unter mentoring.schulpaedagogik@dgfe.de melden, interessierte Mentees mit dem auf der o. g. Homepage zur Verfügung gestellten Formular zur Interessensbekundung.

Inhaltlich befasst sich das Netzwerk in Zusammenarbeit mit der AG Pri-Qua zurzeit auch mit der Position „Vertretungsprofessur“ und den Wegen, wie Vertretungsprofessor:innen rekrutiert werden. Der Sektionsvorstand hat ein entsprechendes Positionspapier verabschiedet, das auf der Homepage abrufbar ist; daneben wollen wir das Thema auch über unsere Sektion hinaus platzieren und diskutieren.

*Andrea Bossen (Universität Halle),
Richard Lischka-Schmidt (Universität Halle)*

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Sektionstagung 2025 an der TU Darmstadt

Der wissenschaftliche und gesellschaftliche Höhepunkt der vergangenen zwölf Monate war für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) einmal mehr die Jahrestagung, die vom 24. bis 26. September 2025 an der Technischen Universität Darmstadt stattfand. An der Veranstaltung nahmen wieder etwa 400 Mitglieder und Gäste teil. Mit dem Titel der Tagung „Berufliche Bildung für alle – Zugang und Teilhabe in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ wurden aktuelle Aspekte aufgegriffen, mit denen die berufliche Bildung gegenwärtig und künftig konfrontiert wird: das Ermöglichen inklusiver, individualisierter, differenzierter und flexibler beruflicher Lernangebote, die auf eine sich stetig verändernde Berufs- und Arbeitswelt sowie Gesellschaft vorbereiten.

Die TU Darmstadt mit ihrer langen berufspädagogischen Tradition – es seien Heinrich Abel (1908–1965), Gustav Grüner (1924–1988) und Josef Rützel (1943–2020) genannt – war ein idealer Austragungsort der diesjährigen Sektionstagung. Neben zahlreichen Einzelvorträgen, Symposien, einer Postersession und einem speziellen Programm für Early and Mid Career Researchers fanden u. a. die Preisverleihung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung, ein „Meet the Editor“ und ein Gesellschaftsabend statt. Zum Programm gehörten zudem drei Keynotes, die von Sabine Seufert (Universität St. Gallen) zum Thema „KI in der Berufsbildung – Wahrnehmen, Gestalten, Transformieren: Forschungsfelder und Zukunftsperspektiven“, von Gerhard Minnameier (Goethe-Universität Frankfurt am Main) über „Moralität, Rationalität und Inferentialität im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext“ und von Viola Deutscher (Georg-August-Universität Göttingen) zum Thema „New Learning“ in der beruflichen Bildung – Konzeption und empirische Meta-Befunde“ gehalten wurden. Den Organisatorinnen und Organisatoren vom Darmstädter Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik um Birgit Ziegler, Alexandra Karentzos, Robin Busse und Ralf Tenberg sowie dem gesamten Tagungskomitee und Organisationsteam dahinter gilt unser großer Dank. Sie haben ein umfangreiches und wie immer reichhaltiges Tagungsprogramm mit verschiedenen Formaten und Höhepunkten zusammengestellt.

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. Sie durch-

laufen dann ein Double-Blind-Review-Verfahren. Die nächste Sektionstagung ist für den 16. bis 18. September 2026 an der Universität Rostock vorgesehen. Das dortige Planungsteam des Instituts für Berufspädagogik mit Denise Bruch, Claudia Kalisch, Sophia Heller, Marie-Ann Kückmann und Franz Kaiser ist bereits in die Vorbereitung eingestiegen.

Traditionell fand auf der Tagung in Darmstadt auch wieder die Mitgliederversammlung der aktuell etwa 530 Personen zählenden Sektion statt. Neben der Berichterstattung des Vorstandes und der Diskussion einzelner Themen stand turnusmäßig die Wahl zweier Vorstandsmitglieder an.

Vorstandsarbeit

Aktuelle Anliegen

Der Sektionsvorstand beobachtet weiterhin 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. 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 im vergangenen Frühjahr ihr Gutachten zur „Sicherung von schulischen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I für den Übergang in die berufliche Erstausbildung“ veröffentlicht hat. Das Gutachten wurde in mehreren virtuellen Veranstaltungen mit z. T. sehr hoher Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Praxis und Politik vorgestellt.

Sektionsinterne Anliegen

Der wissenschaftliche Nachwuchs der Sektion hat sich unter der Bezeichnung „Early and Mid Career Researcher“ formiert und strebt an, sich zunehmend institutioneller zu organisieren. Die Aktivitäten erfolgten in einem engen Austausch mit dem Sektionsvorstand. Auf der Mitgliederversammlung der Sektion im September 2025 stellten Vertreterinnen und Vertreter der Gruppe ihr Konzept vor, das anschließend besprochen wurde.

Innerhalb der Sektion arbeitete eine Gruppe unter Federführung von Kristina Kögler (Universität Stuttgart) über drei Sitzungen hinweg an einem Konzept, wie die forschungsmethodische Ausbildung des wissenschaftlichen

Nachwuchses angemessen gestärkt werden könnte. Zielgruppe sind vorrangig Promovierende, aber auch Postdocs. 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. Entsprechende Aktivitäten sollen aufgenommen werden, sobald die derzeit laufende Konstituierung der Gruppe der Early and Mid Career Researchers abgeschlossen ist, da es sinnvoll erscheint, die Perspektive der Personen in Qualifikationsphasen mit in die Überlegungen einzubeziehen.

Auf Anregung von Evelin Wuttke (Goethe-Universität Frankfurt am Main) hat sich die Sektion auf der Mitgliederversammlung im September 2025 erneut mit der Frage nach Publikationsstandards für kumulative Qualifikationsarbeiten befasst, bei der die Besonderheiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angemessen berücksichtigt werden. Es sollte hierzu eine interne AG eingerichtet werden.

Auf Anregung des Sektionsvorstandes wurde auf der Mitgliederversammlung der Sektion über eine eigene Geschäftsordnung diskutiert.

Aktivitäten

AG BFN mit Tagung und Vergabe des Friedrich-Edding-Preises

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 als Partner der gemeinsamen Forschungsplattform für den interdisziplinären Austausch die für Berufsbildung zuständigen pädagogischen Institute der Länder sowie die Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft hinzu. Die AG BFN ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung leisten wollen. Ihr spezielles Anliegen ist auf das Zusammenwirken von Berufsbildungsforschung mit der Berufsbildungspraxis und der Politik gerichtet.

Am 28. und 29. April 2025 fand an der Hochschule Bielefeld die Fachtagung der AG BFN unter dem Titel „Betriebliche Bildung in den Gesundheitsberufen“ statt. Sie wurde in Kooperation zwischen der Arbeitsgruppe Berufspädagogik der Universität Münster (Ulrike Weyland) und der Hochschule Bielefeld (Marisa Kaufhold) ausgerichtet und fand mit über 100 Teilnehmer:innen eine sehr gute Resonanz. 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.

Auf der Tagung an der Hochschule Bielefeld wurde der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung 2025 vergeben. Preisträgerin und Preisträger wurden Clarissa Pascoe (RWTH Aachen) mit einer qualitativ-empirischen Studie zur Rekonstruktion des Übergangs in die Tätigkeit des hauptamtlichen Ausbildungspersonals sowie Stefan Nagel (Universität Hannover) mit einer Schrift über „Nachhaltigkeitsorientierte Facharbeit in industriellen Metallberufen“. Die Arbeiten der beiden gewürdigten Personen erwiesen sich nach einem kriterienorientierten Reviewverfahren als die besten der eingereichten Dissertationen. Mit der seit 2013 in zweijährigem 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. Bislang sind 33 Bände erschienen. Band 34 über „New Work“ wird in Kürze folgen.

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Die 13. Ausgabe des Jahrbuchs der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung erscheint im Herbst 2025 und enthält u. a. die eingereichten verschriftlichten Beiträge der Jahrestagung 2024, die an der Technischen Universität Dresden stattfand. Alle 13 Aufsätze wurden wie üblich einem Double-Blind-Reviewverfahren unterzogen. Traditionell wird das Jahrbuch vom Vorstand der Sektion im Verlag Barbara Budrich herausgegeben und ist über Open Access frei zugänglich.

Mitwirkung in Arbeitsgruppen der DGfE

Tobias Jenert (Universität Paderborn) arbeitet in der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2026 in München mit. Zehn Kolleginnen und Kollegen aus der Sektion waren im Mai/Juni 2025 als Gutachter:innen für die Auswahl der Kongressbeiträge tätig.

In einer Arbeitsgruppe der DGfE, die einen Entwurf für ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrer:innenbildung“ (KCE_L) verfasst hat und Rückmeldungen dazu entgegennehmen sowie berücksichtigen wird, wirkt Volkmar Herkner (Europa-Universität Flensburg) für die Sektion BWP mit. Das Kerncurriculum soll durch den Vorstand der DGfE unmittelbar vor dem Münchener Kongress im März 2026 verabschiedet werden.

Im Januar 2025 hat der Vorstand der DGfE auf Antrag einer sektions- und kommissionsübergreifenden Initiative eine Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit bzw. Nicht-Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte“ für die Dauer von zunächst vier Jahren eingerichtet. Zur Mitarbeit an der AG, die sich mit Fragen einer zukunftsfähigen Erziehungswissenschaft beschäftigt, hatten sich vier Sektionsmitglieder gemeldet: Harald Hantke (Leuphana-Universität Lüneburg), Julia Hufnagl (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Gerhard Minnemeier (Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Karina Kiepe (Universität Paderborn). Die Auftaktveranstaltung „Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit – Widerstände bearbeiten. Zukünfte gestalten“ fand vom 29. September bis 1. Oktober 2025 an der Universität zu Köln statt. Im Programm waren auch Beiträge von Mitgliedern der Sektion BWP vorgesehen.

Für den bis September 2025 tätigen Vorstand:

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

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Vom 19. bis 21. März 2025 fand die zweijährliche Tagung der Kommission Sozialpädagogik mit dem Titel „Forsch(end)e Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Positionierungen“ in Augsburg statt. Die Tagung wurde von den Mitgliedern des ehemaligen Vorstands der Kommission Sozialpädagogik (Anselm Böhmer, Georg Cleppien, Tobias Franzheld, Sarah Henn und Davina Hüblich) sowie dem Team der Professur für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Augsburg mit großem Erfolg ausgerichtet. Insgesamt nahmen über 200 Personen teil und hatten neben den drei Plenumsvorträgen die Möglichkeit, weitere Einzelbeiträge und zahlreiche Arbeitsgruppen zu besuchen. Über 20 Jahre nach der Kommissionstagung zur sozialpädagogischen Forschung (2003) wurden komprimiert Fragen zu ethischen Herausforderungen und methodologischen Grundlagen sozialpädagogischen Forschens, dem Verhältnis von Theorie und Praxis sowie zu Forschungskonjunkturen diskutiert. Es entstand Raum für lebhafte und engagierte Diskussionen, die auch während der informellen Gelegenheiten, wie etwa der Abendveranstaltung oder dem Kneipenabend des Netzwerks Junge Wissenschaft Soziale Arbeit (JuWiSozA), fortgesetzt wurden.

Die Planung der Tagung „Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der* wissenschaftlichen Verschleierung*Verharmlosung*Legitimation* von sexualisierter Gewalt“ wurde erfolgreich durch die AG Aufarbeitung sexualisierter Gewalt der Kommission Sozialpädagogik abgeschlossen. Die Tagung wurde durch den Kommissionsvorstand unterstützt und fand am 23. und 24. September 2025 an der Goethe-Universität Frankfurt statt.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung am 20. März 2025 in Augsburg wurde der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik neu gewählt und nahm anschließend seine Arbeit auf. In der neuen Amts- und Wahlperiode gehören dem Vorstand Georg Cleppien, Jana Demski, Tobias Franzheld, Sarah Henn und Senka Karić an. Auf der konstituierenden Sitzung am 14. April 2025 wurden die Verantwortlichkeiten zwischen den Vorstandsmitgliedern festgelegt und Verein-

barungen über den Modus und den Turnus der Vorstandssitzungen getroffen. Während des Berichtszeitraums hat sich der Vorstand regelmäßig zu digitalen Sitzungen getroffen. Zudem fand ein Treffen in Präsenz am 18. und 19. September in Düsseldorf statt.

Anlässlich des 30. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 22. bis 25. März 2026 in München stattfinden wird, wurde aus dem Vorstand der Kommission Sozialpädagogik heraus ein Symposium erfolgreich eingereicht. Unter dem Titel „Sozialpädagogische Bruchlinien in politisch bewegenden Zeiten“ sind Beiträge von Catrin Heite (Zürich), Susanne Maurer (Marburg) und Lucia Bruns (Berlin) geplant. Ziel ist es, sozialpädagogische Auseinandersetzungen innerhalb dreier zentraler historisch-gesellschaftlicher Zeiträume zu diskutieren und hinsichtlich ihrer Implikationen für heutige Herausforderungen zu befragen. Im Fokus steht hierbei die Frage, welche institutionellen und professionellen Bearbeitungsweisen diese (nicht) evozierten, inwiefern sie (nicht) zu Veränderungen in Denk- und Forschungstraditionen führten und was daraus für die gegenwärtige Situation zu lernen ist.

Die AG Staatliche Anerkennung hat in diesem Frühjahr den ersten Entwurf des Qualifikationsrahmens „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (QR EW_Soz) fertiggestellt. Dieser wurde nach Einholung von Rückmeldungen durch die Kommissionsbasis, sowohl in schriftlicher Form als auch im Rahmen eines Online-Treffens, von der AG Staatliche Anerkennung überarbeitet, vom Vorstand der Kommission Sozialpädagogik am 23. Juni 2025 verabschiedet und an den Vorstand der DGfE zur Diskussion weitergeleitet. Der Qualifikationsrahmen ist am Kerncurriculum der DGfE orientiert und dient der Vergleichbarkeit des Studiums an verschiedenen Hochschulstandorten sowie der Qualitätssicherung der zu erlangenden Studienabschlüsse. Er soll zudem die Mobilität der Studierenden erleichtern und die Anerkennung der Studienabschlüsse in den verschiedenen Berufsfeldern ermöglichen. Der Qualifikationsrahmen entspricht den für die „Staatliche Anerkennung“ erforderlichen Mindeststandards für ein Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und eröffnet zugleich einen Gestaltungsspielraum für die spezifischen Profile der Universitäten, die diese Studienrichtung anbieten. Der Qualifikationsrahmen wurde am 18. Juli 2025 vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie am 23. Juli 2025 vom Präsidium des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages verabschiedet. Am 4. August wurde er schließlich an die Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden (AGJF) versandt. Damit ist ein wichtiger Schritt in Richtung der Vergabe der „Staatlichen Anerkennung“ für Studiengänge der „Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik“ erfolgt.

Ein gemeinsames Treffen mit dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) ist aktuell in Vorbereitung.

Senka Karić (Osnabrück)

Aktivitäten der Kommission

Theorie-AG

Die diesjährige Theorie-AG findet am 5. und 6. Dezember 2025 statt. Sie versteht sich als Plattform für die Diskussion von Fragen der sozialpädagogischen Theoriebildung und Theorieentwicklung. Im Mittelpunkt der einmal jährlich stattfindenden Theorie-AG stehen daher systematische und historische Arbeiten, die einen Beitrag zur theoretischen Reflexion und Begründung der Sozialpädagogik formulieren. In diesem Jahr wird es am Freitagnachmittag einen offenen Teil geben, in dem Vorträge präsentiert werden, die sich auf den offenen Call for Papers bewerben und entsprechend ausgewählt werden. Der zweite Tag der Theorie-AG wird durch ein Schwerpunktthema gestaltet, das unter dem Titel „Wissens(re)produktion in der sozialpädagogischen Theorie“ steht. Dieser Teil wird durch Beiträge von Sarah Henn (Hildesheim) und Dominik Novkovic (Darmstadt) sowie durch einen weiteren Vortrag (Anfrage noch offen) gestaltet. Eingeleitet wird der Themenschwerpunkt bereits durch den Abendvortrag am Freitag, für den in diesem Jahr Sarah Blume (Dresden) und Anne Reber (Marburg) gewonnen werden konnten. Alle an Fragen der sozialpädagogischen Theorie interessierten Kolleg*innen sind herzlich willkommen, sowohl Abstracts für Papers einzureichen als auch die Theorie-AG als Teilnehmer*innen zu besuchen. Anfragen zur Theorie-AG können an Holger Schoneville (holger.schoneville@uni-due.de) gerichtet werden.

Holger Schoneville (Essen)

Empirie-AG 2025

Die diesjährige Empirie-AG tagte am 4. und 5. Juli 2025 im Tagungshaus „Haus Neuland“ in Bielefeld-Sennestadt. Den Auftakt bildete am Freitagvormittag eine Reihe von Methodenworkshops – ein wiederkehrendes Format, das sich in der Vergangenheit bereits mehrfach zur Eröffnung der Empirie-AG bewährt hat. Angeboten wurden die Themenschwerpunkte Ethnografie (Leitung: Prof. Dr. Marion Ott), Adressierungsanalyse (Leitung: Prof. Dr. Julian Sehmer) und Dokumentarische Methode (Leitung: Prof. Dr. Sarah Henn). Diese ermöglichten es den Teilnehmer*innen, eigene Forschungsarbeiten einzubringen, spezifische Fragestellungen zu erörtern und sich intensiv mit den methodologischen Grundlagen und praktischen Herausforderungen der jeweiligen Ansätze auseinanderzusetzen.

Im Rahmen von Sitzungen am Freitagnachmittag und Samstagvormittag wurden vielfältige Forschungsprojekte vorgestellt und diskutiert, die ein breites Spektrum an inhaltlichen, methodischen und methodologischen Schwerpunkten aufwiesen. Im Rahmen des Abendvortrags präsentierten Jan Düker

und Prof. Dr. Mark Humme (beide Universität Koblenz) Ergebnisse aus ihrem von der DFG geförderten Projekt „Fluchtlinien sozialpädagogischer Theorien – Eine Re- und Dekonstruktion aus einer diskursanalytischen Perspektive“. Sie gaben einen Einblick in ihr hegemonie- und diskursanalytisches Forschungsdesign und stellten ihre Ergebnisse zur Theoriearchitektur ausgewählter Großtheorien der Sozialen Arbeit vor. Der Abendvortrag regte eine ebenso konstruktive wie kritische Diskussion über die Produktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen in der sozialpädagogischen Theoriebildung an.

Sandra Landhäußer (Paderborn) und Svenja Marks (Dortmund)

AG Aufarbeitung sexualisierte Gewalt

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

Die AG Aufarbeitung hat auf der Kommissionstagung in Augsburg im März einen gut besuchten Workshop zu unterschiedlichen Ansätzen der Aufarbeitungsmethodologie durchgeführt. Die Rekonstruktionen historischer Texte bezüglich ihrer latenten Legitimierung von sexueller Gewalt in (sozial)pädagogischen Beziehungen ist auf großes Interesse gestoßen und wurde breit diskutiert. Damit ist der Einstieg in die Auseinandersetzung um die Verstrickung der wissenschaftlichen Sozialpädagogik in die Legitimierung, Ermöglichung und Vertuschung von sexueller Gewalt gelungen und wurde bei der Arbeitstagung „Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der wissenschaftlichen Verschleierung* Verharmlosung* Legitimation* von sexualisierter Gewalt“ im September in Frankfurt am Main fortgesetzt. Dafür hat die AG Aufarbeitung ein reichhaltiges Workshop-Programm entwickelt (einsehbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2025_Arbeitstagung_AG_Aufarbeitung_Programm.pdf), das als Arbeitstagung genügend Zeit bereithielt, gemeinsam als Kommission mit der Aufarbeitung zu beginnen.

Sarah Henn (Hildesheim)

AG Staatliche Anerkennung

Die Arbeitsgemeinschaft Staatliche Anerkennung in der DGfE beschäftigt sich seit dem Jahr 2014 mit Fragen der Anerkennung von erziehungswissenschaftlichen / sozialpädagogischen Studiengängen. Insbesondere die rechtliche Expertise von Wiesner u. a. 2017, die im Auftrag der DGfE entstanden ist, wie auch das Urteil des OVG Bautzen (2018) und der Beschluss des BVerwG Erfurt (2018) können als Wegmarke bezeichnet werden. Beim vergangenen DGfE-Kongress 2024 in Halle/S. haben sich zwei bislang parallel verlaufende Entwicklungslinien getroffen. Einerseits gab es die durch Gerichtsurteile notwendig gewordene Fachdiskussion und ihre Auswirkungen auf die sozialpädagogischen Studiengänge der Erziehungswissenschaft, andererseits die Novellierung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft, verbunden mit dem Auftrag, fachspezifische Vertiefungen zu formulieren. Beide Prozesse zusammenzuführen, wurde 2024 als Auftrag an die Arbeitsgruppe herangetragen und von ihr aufgenommen, sodass zuletzt in Abstimmung mit unterschiedlichen Akteur*innen und unter Einbeziehung der Rückmeldung von Kolleg*innen aus rund 20 Universitäten und Hochschulen ein Vorschlag für einen Qualifikationsrahmen Sozialpädagogik, der auf dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft aufbaut, entwickelt und abgestimmt werden konnte. Der Vorschlag wurde an die Vorstände der DGfE und des EWFT übermittelt und konnte, als weitere Wegmarke, von diesen beschlossen werden. Für die weiterführenden Entwicklungslinien und Perspektiven vgl. den entsprechenden Beitrag im vorliegenden Heft.

*Mischa Engelbracht (Wuppertal), Roland Merten (Jena),
Christine Wiezorek (Gießen)*

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Die JuWiSozA-AG Machtvolle Praktiken in der Wissenschaft beteiligte sich an der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik im März 2025 mit der Arbeitsgruppe „Wissenschaftspraxis Macht? Erfahrungen aus der Jungen Wissenschaft“. In der Arbeitsgruppe wurden erste Einblicke in die Ergebnisse einer Ende 2024 durchgeführten Umfrage zu machtvollen Praktiken in der Wissenschaft der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit vorgestellt und diskutiert. Aktuell arbeitet die AG weiter an der Auswertung der Daten. Zudem hat die AG eine Einladung von Cornelia Schwappe zur Tagung „Machtmissbrauch in der Wissenschaft – erkennen – benennen – verändern“ im Oktober 2025 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz erhalten und dort über die Studie referiert.

Im Rahmen der Kommissionstagung fand zudem ein Netzwerktreffen statt. Für die Vorstandswahl konnte Senka Karić als Kandidatin vorgeschla-

gen werden. Herzlichen Dank für die Bereitschaft und Gratulation zur Wahl! Das gemeinsame Abendessen im Anschluss an das Netzwerktreffen bot vielen die Gelegenheit, sich in informeller Runde kennenzulernen, auszutauschen und zu vernetzen.

Des Weiteren fand im Juli 2025 im Rahmen der Empirie-AG ein informelles Netzwerktreffen bei einem gemeinsamen Mittagessen statt. Dort gab es erneut Raum für kollegialen Austausch. Das diesjährige, offizielle Netzwerktreffen fand vom 8. bis 9. September 2025 an der TU Dortmund unter der Organisation von Laurin Bremerich und Manuel Niemann statt. Eine Einladung sowie weitere Informationen wurden über den Verteiler verschickt. Im Fokus standen aktuelle disziplinäre und fachpolitische Fragen rund um Wissenschaftskarrieren in der Sozialen Arbeit. Einen besonderen Programmpunkt stellte hierbei ein Vortrag mit anschließender Diskussion von Prof. Dr. Cornelia Schewpe (Universität Mainz) zum Thema „Machtmissbrauch an Universitäten“ dar. Das Netzwerktreffen war bewusst partizipativ angelegt und es bestand die ausdrückliche Möglichkeit, eigene Themen und Perspektiven ins Programm einzubringen.

*Laurin Bremerich (Dortmund), Cassandra V. Dahlmann (Wuppertal),
Stephan Dorf (Wuppertal), Franziska Leissenberger (Dortmund),
Manuel Niemann (Dortmund)*

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Tagungen der Kommission

Empirie-AG

Die 10. Empirie-AG beschäftigte sich mit Forschungsansätzen und -methoden in transformativen Zeiten (Forschung in Krisenzeiten, Forschungsethik, Pluralismus & Situiertheit) und fand am 18. und 19. September 2025 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn statt.

*Oktay Bilgi (Alanus Hochschule), Martina Janßen (Fachhochschule Erfurt),
Philipp Gelitz (Alanus Hochschule), Stefanie Greubel (Alanus Hochschule),
Ulrike Sell (Goethe-Universität Frankfurt am Main)*

Theorie-AG

Die 15. Theorie-AG ist zum Thema „Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit“ geplant und wird voraussichtlich im Frühsommer 2026 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn stattfinden.

*Isabel Wullschleger (Universität zu Köln), Oktay Bilgi (Alanus Hochschule),
Marion Kussmaul (Alice Salomon Hochschule Berlin), Ursula Stenger
(Universität zu Köln), Claudia Schwertl (Universität Salzburg), Christian
Widdascheck (Alice Salomon Hochschule Berlin)*

Qualifizierungsnetzwerk der PdfK

Das aktuelle Sprecher*innen-Team des Qualifizierungsnetzwerks bilden Victoria Jankowicz (Universität Leipzig), Samuel Kähler (Pädagogische Hochschule Freiburg), Jan-Niclas Peeters (Pädagogische Hochschule Freiburg), Sebastian Rost (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen) und Laura von Albedyll (Referentin bei der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen).

Am 19. und 20. September 2025 fand die 22. Tagung des Netzwerkes an der Alice Salomon Hochschule Berlin zum Thema „Pädagogik der frühen Kindheit unter ungleichen Bedingungen: Aktuelle Forschungsperspektiven zu Bildung, Qualität und Lebenslagen von Kindern“ für Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit statt.

Eine eigenständige Eintragung in den E-Mail-Verteiler ist über den Link <https://listen.ph-freiburg.de/mailman3/postorius/lists/netzwerk-pdfk.lists.ph-freiburg.de/> möglich.

Samuel Kähler (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung am 27. Februar 2025 wurde der neue Vorstand der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit gewählt. Er besteht aus der Sprecherin Ina Kaul (Universität Kassel), der Kassenwartin Diana Franke-Meyer (Evangelische Hochschule Bochum), Oktay Bilgi (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) und Andrea G. Eckhardt (Hochschule Zittau/Görlitz). Samuel Kähler (Pädagogische Hochschule Freiburg) wird als Mitglied aus dem Qualifizierungsnetzwerk in den Vorstand entsandt. Die Tagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit fand 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. Der Tagungsband erscheint voraussichtlich 2026.

Auf der Kommissionstagung wurde erstmals eine Geschichtswerkstatt der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit durchgeführt. Ziel ist es, die Entwicklungsgeschichte der PdfK seit der Gründung der Kommission Vorschulerziehung / Frühpädagogik im Jahr 1977 aufzuarbeiten.

Im Anschluss an die Kommissionstagung hat sich eine kleine Arbeitsgruppe formiert, die sich mit theoretischen und methodischen Fragen einer „Multispezies-Forschung in der PdfK“ (Arbeitstitel) auseinandersetzt. Die Gruppe befindet sich derzeit noch im Konstituierungsprozess und freut sich über weitere Interessierte. Ansprechpartner*innen sind Isabel Krähnert (Universität Hildesheim) und Oktay Bilgi (Alanus Hochschule).

Ursula Stenger, Mitglied der PdfK, hat gemeinsam mit einer Kerngruppe von Kolleg*innen die Arbeitsgemeinschaft „Nachhaltigkeit bzw. Nicht-Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte“ initiiert. Diese wurde als übergreifende AG der DGfE vom Vorstand eingerichtet und verfolgt das Ziel, eine sektions- und kommissionsübergreifende Vernetzung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu fördern. Die Auftakttagung der AG fand vom 29. September bis 1. Oktober 2025 an der Universität zu Köln statt und steht unter dem Titel „Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit – Widerstände bearbeiten. Zukünfte gestalten“ (<https://uni-koeln.converia.de/frontend/index.php?sub=87>). Weitere Informationen zur AG sowie zu Beteiligungsmöglichkeiten unter <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/arbeitsgemeinschaft-nachhaltigkeit>.

*Oktay Bilgi (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft),
Andrea G. Eckhardt (Hochschule Zittau/Görlitz), Diana Franke-Meyer
(Evangelische Hochschule), Samuel Kähler (Pädagogische Hochschule
Freiburg), Ina Kaul (Universität Kassel)*

Sektion 10 – Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Tagungen

„Vom Spielmobil zum Lernmobil. Perspektiven für temporäre Lern-Erlebnisstationen“

Unterstützt von der Kommission Pädagogische Freizeitforschung veranstaltete der Internationale Studiengang Angewandte Freizeitwissenschaft der Hochschule Bremen am 18. September 2025 einen Fachtag zu mobilen außerschulischen Lernangeboten. Im Blick waren Spielmobile, temporäre Pop-up-Ausstellungen, ein immersiver Wissenschaftstruck oder auch die mobile Küche für die Gesundheitsbildung. Vielfältige Angebotsformate ergänzen heute die stationäre Arbeit von Museen, Zoos, Science Center oder Themenwelten. Sie sollen ein neues Publikum erschließen, eine Nähe zu den Menschen ermöglichen und eigene Impulse für eine transformative Bildung setzen. Im Mittelpunkt der Diskussion standen folgende Leitfragen:

- Welche Potenziale stecken in mobilen Konzepten?
- Welche didaktischen Prinzipien und Lernformen kennzeichnen mobile Arrangements?
- Inwieweit werden die Ziele von Outreach, kulturpädagogischer Aktion oder improvisierten Erlebniswelten erreicht?

Hintergrund für den Fachtag im Haus der Wissenschaft ist ein Forschungsprojekt an der Hochschule Bremen zu Konzepten, Erfahrungen und Perspektiven mobiler Lern-Erlebnisstationen. Angestrebt werden im Rahmen des qualitativen Vorhabens unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Freericks eine Typisierung von temporären Angeboten und die Analyse feldübergreifender didaktischer Modelle.

Der Fachtag umfasste Beiträge aus den Bereichen Spielmobil, Museen und Outreach, Lifestyle und Gesundheitsbildung, Umweltbildung und Wissenschaftskommunikation. Zahlreiche Praxisprojekte wurden darüber hinaus im Rahmen einer Posterpräsentation vorgestellt. Das detaillierte Programm ist unter www.freizeitwissenschaft.de verfügbar.

Nachfragen gerne an Dr. Dieter Brinkmann (dieter.brinkmann@hs-bremen.de).

Dieter Brinkmann (Hochschule Bremen)

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

Am 19. und 20. März 2025 fand an der Evangelischen Hochschule Bochum die zweijährlich stattfindende Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung statt. Unter dem Titel *Pädagogische Professionalität und Profession – eine Frage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* wurde unter Bezugnahme auf historische, theoretische und empirische Analysen der Zusammenhang von pädagogischer Professionalität und Profession sowie Geschlecht und Geschlechterverhältnissen diskutiert.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung wurde mit Vivian Buchholz (Innsbruck), Jürgen Budde (Flensburg), Anna Hartmann (Regensburg) und Florian Cristóbal Klenk (Flensburg) ein neuer Vorstand der Sektion gewählt. Jürgen Budde wurde zugleich zum Sektionssprecher gewählt. Der neue Sektionsvorstand hat die Website der Sektion aktualisiert und eine Ansprechpartnerin zur Vernetzung mit interessierten Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zur DGfE Summer School 2025 entsandt. Für den Herbst 2026 plant der Vorstand eine sektionsübergreifende Vernetzungstagung zum Thema „Bildung, Erziehung und Differenz im (extrem) rechten Gegenwind“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ziel der Arbeitstagung ist es, sich gemeinsam mit weiteren Sektionen und Kommissionen über aktuelle Praktiken der Delegitimierung der Frauen- und Geschlechter- und intersektionalen Differenzforschung auszutauschen.

Veröffentlichungen

2025 erschien der Sammelband *Das unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, der die Diskussion der Jahrestagung 2023 dokumentiert und von Antje Langer, Claudia Mahs, Christine Thon und Jeannette Windheuser herausgegeben wurde. Das von der Sektion unterstützte Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung erschien 2025 mit dem 21. Band: *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule*, herausgegeben von Florian Cristóbal Klenk, Tamás Jules Fütty, Denise Bergold-Cald-

well, Yalız Akbaba. Anlässlich des 20-jährigen Bestehens des Jahrbuchs fand eine digitale Diskussionsrunde zwischen den Herausgeber:innen und Maisha Maureen Auma, Jürgen Budde, Jutta Hartmann sowie Antje Langer über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung statt. Die Diskussion wurde in einer redigierten Version im Band veröffentlicht.

*Vivian Buchholz (Innsbruck), Jürgen Budde (Flensburg),
Anna Hartmann (Regensburg) und Florian Cristóbal Klenk (Flensburg)*

Sektion 12 – Medienpädagogik

Tagungen

Unter dem Thema „Die Subjekte der Medienpädagogik. Interdisziplinäre Grenzgänge zwischen Idealen, Kritikformen, Gegenständen und Praktiken“ (#mpaed25f, Programm: <https://www.mpaed2025f.uni-rostock.de/programm/>) organisierten Jun.-Prof. Dr. Andreas Spengler, Prof. Dr. Ricarda Bolten-Bühler und Jun.-Prof. Dr. Franziska Bellinger die Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik, die am 19. und 20. März 2025 in Kooperation mit dem Netzwerk Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (NED) der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung an der Universität Rostock stattfand. Im Zentrum der Tagung stand einerseits die diskursive Auseinandersetzung dazu im Fokus, wer oder was Subjekte in der Medienpädagogik sind, sowie andererseits die Frage danach, wie diese konturiert werden und sich konstituieren. Die Beiträge der Panels behandelten sowohl den Subjektbegriff sowie Praktiken der Subjektbildung als auch grundsätzliche Fragestellungen für die Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Das Junge Netzwerk Medienpädagogik (JNM) organisierte erneut ein Doktorand*innenforum, dass parallel zu den Panels stattfand und in dem Wissenschaftler*innen in der Promotionsphase ihre Qualifikationsarbeiten zur Diskussion stellen können. In drei Sessions stellten sieben Beitragende ihre Promotionsprojekte vor und wurden dabei von etablierten Wissenschaftler*innen aus der Fach-Community begleitet, die ihnen in der Rolle als Critical Friends konstruktives Feedback und Hinweise für die weiterführende Arbeit gaben. Außerdem hatten die Arbeitskreise der Sektion am Vortag der Frühjahrstagung Gelegenheit zusammenzukommen und sich in Präsenz zu aktuellen Themen auszutauschen.

Vom 6. bis 7. Februar 2025 fand an der FernUniversität in Hagen die Arbeitstagung „Medienpädagogische Professionalisierung und Professionalität. Zusammenführung von Entwicklungen aus Theorie, Forschung und Praxis“ (#mepro2025; Programm: <https://www.fernuni-hagen.de/mepro2025/programm.shtml>) statt. Die Arbeitstagung wurde von Dr. Christian Helbig, Dr. Andreas Dertinger, Dr. Lukas Dehmel und Jun.-Prof. Dr. Franziska Bellinger ausgerichtet. Über die beiden Tagungstage hinweg fanden insgesamt 16 Vorträge statt, innerhalb derer Bildungs- und Erziehungswissenschaftler*innen aktuelle Fragen medienpädagogischer Professionalisierung sowie Professionalität und deren Weiterentwicklung aus theoretischer und empirischer Perspektive erörterten.

Zudem fand am 11. und 12. Juli 2025 das Magdeburger Theorieforum an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt. Das Theorieforum wurde von Prof. Dr. Patrick Bettinger, Prof. Dr. Stefan Iske und Jun.-Prof. Dr. Chris-

tian Leineweber organisiert und stand unter dem Thema „Die Anthropomedialeität des Pädagogischen. Sondierungen medientheoretischer und medienphilosophischer Debatten zur Frage des ‚Menschseins‘“ (Programm: <https://theorieforum.de/anmeldung/>).

Die nächste *Herbsttagung* der Sektion unter dem Thema „Medienpädagogik und Kommunikation“ (#mpaed2025; Tagungswebsite: <https://www.mpaed2025.fau.de/>) findet am 18. und 19. September 2025 an der Friedrich-Alexander-Universität in Nürnberg statt. Die Tagung wird ausgerichtet vom Arbeitsbereich von Prof. Dr. Rudolf Kammerl und wird verbunden mit der Abschlussstagung des Projektverbunds LeadCom des Kompetenzverbunds lernen:digital.

Ferner veranstalten Prof. Dr. Barbara Getto, Tobias M. Schifferle und Dr. Ursula Stohler vom 4. bis 5. September 2025 die zweite Tagung des AK Mediendidaktik „Mediendidaktik 2025“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich (Tagungswebsite: <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/aktuell/veranstaltungen/veranstaltung/?anlassId=144684108>).

Vorstandsarbeit

Mitgliederentwicklung

Die Sektion setzt sich aktuell aus insgesamt 454 (ordentlichen und assoziierten) Mitgliedern zusammen.

Aktivitäten der Sektion

Der Sektionsvorstand hat am 7. März 2025 am Fachgespräch „Transfer und Innovation in der digitalen Bildung“ teilgenommen, zu dem das Institut für Innovation und Technik (iit) eingeladen hat. Im Mittelpunkt des Fachgesprächs standen Fragen zum Wissenstransfer medienpädagogischer Forschung und innovativer Konzepte für die digitale Bildung. Ziel war es, durch Impulse und im Rahmen von Gruppendiskussionsrunden notwendige Maßnahmen sowie Unterstützungs- und Vernetzungsstrukturen zu erörtern, um Transfer nachhaltig zu gestalten. Mandy Schiefner-Rohs betonte in ihrem Impuls die zentrale Rolle der Medienpädagogik im Kontext gesellschaftlicher, technologischer sowie auch bildungspolitischer Entwicklungen. Entlang von Beispielen zeigte sie die Vielseitigkeit und Transferfähigkeit der Forschungsaktivitäten der Sektion Medienpädagogik auf. Somit verdeutlichte sie, dass medienpädagogische Forschungsbeiträge, die als soziale Innovation verstanden werden, zur Auseinandersetzung mit und Lösung von gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen beitragen. Über das Fachgespräch hinaus wird sich die Sektion mit einem Beitrag im Sammelband „Digital Education and Innovation“ beteiligen, der vom Institut für Innovation und Technik (iit) herausgegeben wird.

Seit April 2025 ist die Sektion mit einem eigenen Profil („Sektion Medienpädagogik der DGfE“) auf LinkedIn aktiv und erweitert damit das Spektrum externer Kommunikationskanäle über die Accounts auf Bluesky (@medienpaed-dgfe.bsky.social) und Mastodon (@medienpaed_dgfe@bildung.social) hinaus. Alle Social-Media-Kanäle werden vom sektionseigenen Arbeitskreis Kommunikation (<https://www.medienpaed.net/ags-der-sektion/ag-kommunikation/>) verwaltet, der von Jun.-Prof. Dr. Michaela Kramer koordiniert wird.

Junges Netzwerk Medienpädagogik (JNM)

Das Junge Netzwerk Medienpädagogik ist regelmäßig auf den Frühjahrs- und Herbsttagungen der Sektion Medienpädagogik vertreten und gestaltet dort das Doktorand*innenforum als festen Programmpunkt mit. Darüber hinaus setzt sich das JNM dafür ein, etablierte Wissenschaftler*innen auf die Arbeiten von Promovierenden aufmerksam zu machen und gleichzeitig den Austausch sowie die Vernetzung unter den Qualifikand*innen zu fördern.

Sowohl bei der Frühjahrstagung in Rostock als auch bei der Herbsttagung in Nürnberg wurde bzw. wird wieder ein Doktorand*innenforum durchgeführt. Am Vortag der jeweiligen Tagungen wurde ein Zusammentreffen für die Wissenschaftler*innen im Qualifikationsprozess angeboten.

Am 10. Januar 2025 fand zudem ein digitales Netzwerktreffen für Qualifikand*innen der Medienpädagogik statt. Im Wintersemester 2025/2026 ist ein erneutes digitales Netzwerktreffen geplant. Der Termin für das neue Treffen wird bei der Herbsttagung in Nürnberg mitgeteilt und über die Kanäle des Jungen Netzwerks Medienpädagogik verbreitet.

Im vergangenen Jahr wurden die Informationen zum Jungen Netzwerk Medienpädagogik auf der Sektionsseite überarbeitet. Auch kürzlich abgeschlossene Qualifikationsprojekte wurden dort veröffentlicht und weitere werden fortlaufend mittels einer Umfrage unter Qualifikand*innen erhoben. Zur weiteren Außenkommunikation nutzt die Gruppe einen offenen Kanal „Junges Netzwerk Medienpädagogik“ in Mattermost.

Das Junge Netzwerk Medienpädagogik arbeitet zudem weiterhin an der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der Umfrage der Promovend*innen zu den Erfahrungen in der Corona-Pandemie. Die Reviewergebnisse liegen vor und werden aktuell eingearbeitet. Im Wintersemester 2025/26 ist eine erneute Befragung geplant.

Im Juli 2025 war das Junge Netzwerk Medienpädagogik zudem bei dem Vernetzungsabend im Rahmen der DGfE Summer School präsent, um die Arbeit vorzustellen.

Veröffentlichungen der Sektion

Pünktlich zur Herbsttagung wird der Band 22 des Jahrbuchs Medienpädagogik erscheinen (<https://www.medienpaed.com/jahrbuch>). Anknüpfend an das 14. Magdeburger Theorieforum 2023 erschien zuletzt das Themenheft 64: *Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft* in der Zeitschrift MedienPädagogik, das von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi herausgegeben wurde (<https://doi.org/10.21240/mpaed/64.X>). Ebenfalls in der Zeitschrift Medienpädagogik erschienen ist der *Tagungsband des 1. AK Mediendidaktik der DGfE-Sektion Medienpädagogik (MEDIDA24)* als Themenheft 65, herausgegeben von Maria Klar, Josef Buchner, Barbara Getto, Marco Kalz und Michael Kerres (<https://doi.org/10.21240/mpaed/65.X>).

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

Sektion 13 – Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Die Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik fand vom 10. bis 11. Oktober 2025 unter dem Titel „Das Unbewusste in multiprofessioneller Zusammenarbeit. Psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten mit Bezugs- und Fachpersonen“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich statt. Veranstalter wurde die Tagung von Dr. Tillmann Kreuzer in Zusammenarbeit mit Prof. Pierre-Carl Link und Dr. Robert Langnickel.

Die Herbsttagung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik findet 2026 in Kooperation mit der Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung am Campus Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau (RPTU) statt. Veranstalter wird die Tagung von V.Prof. Dr. Marian Kratz (RPTU), V.Prof. Dr. Merle Hinrichsen (RPTU) und V.Prof. Dr. André Epp (PH Karlsruhe). Die Tagung beschäftigt sich vom 9. bis 11. September 2026 mit dem Thema „Zusammenhalt“.

Vorstandsarbeit

Das Sprecher:innen-Team hat sich für die Kommission in den Jahren 2024 und 2025 in besonderem Maße um eine Vereinheitlichung von Wahl- und Abstimmungsverfahren sowie um erweiterte Möglichkeiten einer starken Partizipation für alle Mitglieder der Kommission engagiert.

Der Vorstand hat sich im „AK Aufarbeitung sexualisierte Gewalt in der DGfE. Der Beitrag der Kommission Psychoanalytische Pädagogik“ engagiert, dessen Gründung er 2024 initiierte.

Am 24. März 2026 wird der Vorstand auf dem DGfE-Kongress in München an der AG „Aufarbeitung des Umgangs mit sexueller / sexualisierter Gewalt – Austausch und Vernetzungstreffen“, die von Frau Prof. Dr. Elke Kleinau organisiert wird, teilnehmen.

Personalia

Prof. Dr. Lutz Eichler hat den Ruf auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt psychoanalytische Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck angenommen.

Frau Prof. Dr. Mai-Anh Boger hat den Ruf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an der Universität Koblenz angenommen.

Prof. Pierre-Carl Link nimmt seit Januar 2025 eine Gastprofessur für Psychoanalytische Sonderpädagogik an der Bárczi Gusztáv Fakultät für Sonderpädagogik, ELTE Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn, wahr.

V.Prof. Dr. Marian Kratz nimmt seit dem 3. April 2025 eine Gastprofessur für Bildungswissenschaft an der Universität Wien an der Fakultät für Philosophie- und Bildungswissenschaft wahr.

V.Prof. Dr. Marian Kratz von der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) hat den mit 10.000 Euro dotierten Lehrpreis Rheinland-Pfalz vom Ministerium für Wissenschaft und Gesundheit verliehen bekommen.

<https://rptu.de/newsroom/neuigkeiten/detail/news/drei-lehrpreise-des-landes-rheinland-pfalz-gehen-an-die-rptu>

Aktivitäten der Kommission

Die Mitglieder der Kommission sind in verschiedenen Arbeitskreisen und -gruppen engagiert:

- AK Nachhaltigkeit in der DGfE (Prof. Dr. David Zimmermann)

Engagement bei der DGfE-AG (Nicht-)Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte als erziehungswissenschaftliche Transformationsherausforderung

Deutlich wurde, dass Grundfragen der Psychoanalytischen Pädagogik auch in den Diskursen anderer Sektionen auftauchen, so etwa der notwendige Einbezug von Emotionen in Bildungsprozesse sowie Fragen der grundlegenden Vulnerabilität des Menschen. Die Präzisierung einiger psychoanalytischer Perspektiven und ihr Bezug zum Thema Nichtnachhaltigkeit (etwa Aspekte psychoanalytischer Sozialisationstheorie, weithin unbewusster generativer Dynamiken und die Ausbuchstabierung des Abwehrmechanismus der Verleugnung) trugen insofern zur Schärfung der Fragestellungen und zum Finden erster Antworten bei.

- AK Aufarbeitung sexualisierte Gewalt in der DGfE
(V.Prof. Dr. Marian Kratz, Prof. em. Dr. Margret Dörr,
Prof. Dr. Lisa Janotta, Yannick Zengler, Emma Schütz)

Der Arbeitskreis hat ein erstes Arbeitsprogramm entwickelt, das mit freundlicher Unterstützung durch den Psychosozial Verlag und den Verlag Barbara Budrich umgesetzt wird. Korpusanalytisch werden zunächst zwei zentrale Publikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik, die „Schriftenreihe der DGfE-Kommission

Psychoanalytische Pädagogik“ und das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“, systematisch nach Schlüsselbegriffen untersucht, die aus dem Textkorpus der DGfE-Gesamtinitiative abgeleitet werden. Das Ergebnis der Korpusanalyse wird eine gezielte, inhaltlich vertiefende und strukturierte Auseinandersetzung mit Texten ermöglichen, die im Kontext der Kommission und (auch) durch ihre Mitglieder entstanden sind. Eine Masterarbeit wurde im Kontext dieses Projektes bereits vergeben.

- Runder Tisch Psychoanalytische Schulpädagogik
(moderiert durch Dr. Dr. Achim Würker)
- Gutachter:innen-Tätigkeit für den DGfE-Kongress 2026 „Brüche“
(bleiben anonym)

*Thomas Müller (Würzburg), Marian Kratz (Landau),
Nina Hover-Reisner (Wien)*

Nachruf auf Theodor Schulze (21.7.1926–10.7.2025)

Am 10. Juli 2025 ist Theodor Schulze im Alter von fast 99 Jahren verstorben. Schulze zählt zu den Nestoren der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung in Deutschland und hat mit seinem methodischen Ansatz der Toposanalyse das hermeneutische Erbe bis in die Zeit der empirischen Bildungsforschung hineingetragen. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft war er maßgeblich an der Gründung der Kommission Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung beteiligt, deren Initialzündung auf das Jahr 1978 zurückgeht, als Theodor Schulze unter dem Titel *Wissenschaftliche Erschließung autobiografischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis* zusammen mit Dieter Baacke eine Arbeitsgruppe auf dem DGfE-Kongress in Tübingen veranstaltete. Der daraus entstandene und ein Jahr später erschienene Sammelband *Aus Geschichten lernen*, 1993 nochmals neu in zweiter Auflage veröffentlicht, bündelte unterschiedliche Perspektiven auf die Möglichkeit, über Lebensgeschichten Einsichten in Lerngeschichten zu erhalten, und trug so maßgeblich dazu bei, neue Sichtweisen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu verankern.

Geboren wurde Theodor Schulze am 21. Juli 1926 in Hannover. Er wuchs vor allem in Magdeburg auf, einer traditionsreichen Lehrerfamilie entstammend und eingebettet in ein reformorientiertes Milieu. Der Weg ins pädagogische Feld schien damit nahezu vorgezeichnet – und war für ihn, der von Freundinnen und Freunden einfach Theo genannt wurde, dennoch nicht selbstverständlich. Denn er verstand sich nie als geborener Erzieher, und mehr als Instruktionen interessierten ihn die inneren Bewegungen des Menschen – jene Übergänge, Brüche und Aufbrüche, an denen Lernen geschieht, nicht als planbares Resultat pädagogischer Einflussnahme, sondern als biografische Bewegung, die eher brüchig und oft unerwartet vonstatten geht. So entwarf er sich demzufolge zeitlebens selbst als leidenschaftlicher Lerner, der den Zufall nicht einzuhegen versuchte, ihn vielmehr und viel deutlicher zuließ. Ohne Zufall wäre Schulze vermutlich dann auch nicht zur Pädagogik gekommen. Seine Leidenschaft war zu Jugendjahren das Schreiben von Theaterstücken, Dramaturg demnach ein Berufswunsch und ein Studium der Theater- oder Literaturwissenschaft das Naheliegende. Inspiriert und gefördert durch Herman Nohl, bei dem er seinerzeit vorzusprechen hatte, als er sich um einen Studienplatz bewarb, kam er dann aber dazu, 1946 ein Pädagogikstudium mit den Nebenfächern Germanistik und Philosophie in Göttingen aufzunehmen. Spä-

ter kamen auch Geschichte, Soziologie und Anthropologie hinzu. Die Pädagogik war zu dieser Zeit in Göttingen ein kleines, aber bemerkenswert besetztes Fach. Zu Schulzes Kommilitoninnen und Kommilitonen gehörten Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Ilse Dahmer und Hans-Dietrich Raapke. Neben Göttingen studierte Schulze auch in Heidelberg. 1955 wurde er bei Erich Weniger mit einer Arbeit über *Die Dialektik in Schleiermachers Pädagogik* promoviert – ein Werk, das zugleich den Grundstein für eine jahrzehntelange Auseinandersetzung mit Schleiermachers Denken bzw. überhaupt der Hermeneutik legte. Gemeinsam mit Weniger gab er zwei Jahre später den ersten Band der Pädagogischen Schriften Schleiermachers heraus. Im Jahr 1960 übernahm Schulze eine Professur an der Pädagogischen Hochschule Flensburg; 1970 folgte er dem Ruf auf einen Lehrstuhl für Didaktik der Sekundarstufe an die neu gegründete Universität Bielefeld. Dort entstanden nicht nur seine grundlegenden Beiträge zur Lerntheorie, sondern auch erste Arbeiten, die den Aufbruch einer biografisch orientierten Erziehungswissenschaft markierten. Sie waren dabei mit dem Ziel verbunden, dieser Perspektive auch eine institutionelle Verankerung innerhalb der Disziplin zu verschaffen. Nachdem die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung viele Jahre lang als AG ihre Arbeit innerhalb der DGfE gestaltete, bestand sie ab 1998 als Kommission. Ohne zu übertreiben, wird man deshalb sagen können, dass der heutige Erfolg der qualitativen Bildungs- und Biografieforschung wesentlich auf Schulzes langjähriges Engagement in dieser Sache zurückgeht. Er verstand es, methodische Innovation mit theoretischer Fundierung zu verbinden und zugleich Netzwerke – u. a. auch in die Richtung der psychoanalytischen Pädagogik – aufzubauen, die dieser Forschungsrichtung Sichtbarkeit und Gewicht gaben. Von 1974 bis 1978 gehörte Schulze dem Vorstand der DGfE an.

Für Schulze war Lernen das Primäre der Pädagogik. Während bei anderen zu lesen oder zu hören war, dass Pädagogik es einzig und allein mit der Frage nach Sinn und Maß der Bildung zu tun habe, war für ihn Lernen das eigentliche Movens des pädagogischen Prozesses. Das schlug sich auch in seiner Lehre nieder. Seine Vorlesungen – etwa die Reihe *Pioniere und Outsider der Pädagogik* – eröffneten Studierenden nicht nur den Blick auf alternative pädagogische Entwürfe, sondern führten sie zugleich an die Lebensgeschichten deren Urheberinnen und Urheber heran. So wurde sichtbar, wie persönliche Erfahrungen und individuelle Lernwege zu pädagogischen Ideen wurden und wie diese Ideen ihre Umsetzung fanden. Schulze vermittelte dabei kein pädagogisches Wissen in Form normativer Vorgaben. Stattdessen eröffnete er Möglichkeitsräume: Er sprach vom Eigensinn und von der Freiheit, den eigenen pädagogischen Standort zu befragen und den Handlungsspielraum – in der Schule wie in außerschulischen Kontexten – bewusst zu erweitern. Auf diese Weise wurden historische Gestalten der Pädagogik für seine Studierenden zu realen Menschen, deren Denken und Handeln aus gelebtem Leben hervorgegangen war.

Auch nach seiner Emeritierung 1991 blieb Schulze wissenschaftlich ungemein aktiv. Er hielt Vorträge und publizierte intensiv weiter. Zugleich fand er nun die Zeit, Themen zu vertiefen, die zuvor im universitären Alltag nur in Ansätzen verfolgt werden konnten. So konnte er seine Toposanalyse methodologisch und methodisch weiter ausarbeiten und ihre Anwendung auf unterschiedlichen Feldern der Biografieforschung präzisieren. Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auf den Zusammenhängen zwischen Selbstbildern und autobiografischen Erzählungen – wie Menschen sich in ihren eigenen Geschichten verorten und welche Orte, real oder imaginär, dabei Bedeutung gewinnen.

Die Arbeiten zu Marc Chagall wurden in diesem Zusammenhang zu einem exemplarischen Projekt; Schulze analysierte darin, wie Chagalls künstlerisches Werk mit biografischen Erfahrungen und kollektiven Lernfeldern – etwa dem künstlerischen Milieu in Paris – verwoben war. Auch die Idee der Lehrkunst, die Didaktik, Intuition und künstlerische Gestaltung miteinander verbindet, begeisterte Schulze und wurde zu einem wichtigen Teil seines Verständnisses von Pädagogik. Schon früher hatte er Lehren immer auch als einen zutiefst kreativen Akt entworfen, der vom genauen Beobachten, vom sensiblen Wahrnehmen und vom spielerischen Neuordnen lebt. Das wurde nun intensiviert. Vielleicht war es dieser ästhetische Blick, der ihn während seiner Tagungsbesuche auch dazu veranlasste, Porträts von Personen anzufertigen, deren Vorträgen er beiwohnte. So entstanden kleine, präzise Momentaufnahmen, die ebenso vom genauen Hinsehen wie vom Gespür für Charakter lebten. Sein künstlerischer Blick zeigte sich zudem in seiner Vorliebe für Fundstücke: Muscheln, Treibholz, angeschwemmte Flaschen. Schulze arrangierte sie neu, kombinierte sie zu kleinen Kunstwerken und fotografierte sie. Wer von ihm zum Beispiel einen Aufsatz per Briefpost zugesandt bekam, fand zumeist eine persönlich ausgewählte Postkarte mit einem solchen Motiv beigelegt. Als Schulze im Jahr 2006 für sein Lebenswerk den Ernst-Christian-Trapp-Preis der DGfE erhielt, kam auch die Laudatorin Margret Kraul hierauf zu sprechen und würdigte diesen künstlerischen Zugang zu Lebensgeschichten und Lebenswelten insgesamt.

Noch in seinen letzten Lebensjahren blieb Theodor Schulze eng mit der Erziehungswissenschaft verbunden. Für den Jubiläumsband der Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung steuerte er ein umfangreiches Interview bei, in dem er Stationen der Biografieforschung zusammen mit seiner eigenen Lebensgeschichte reflektierte. Zuletzt war er bei der 50-Jahr-Feier der Laborschule in Bielefeld zugegen. Sein unermüdliches Bestreben, auch im hohen Alter den Anschluss an aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen zu halten und für eine Forschungslogik einzutreten, die dem individuell Allgemeinen eine eigene Dignität zuerkennt, war eindrucksvoll und zugleich ein bewegendes Zeichen seines fortwährenden Engagements, das ihn auch dazu brachte, sich in disziplinär brisante Diskussionen einzubringen – u. a. auch in Verteidigung der Reformpädagogik.

Seine Frau Dorothee, mit der er über sechzig Jahre eine Lebens- und Denkgemeinschaft teilte, ist ihm bereits vor ein paar Jahren vorausgegangen, was für Theodor Schulze ein überaus schmerzhafter Verlust war. Nun hinterlässt er selbst Kinder, Enkel und Urenkelinnen, viele Weggefährtinnen und Weggefährten sowie eine Disziplin, die durch ihn gelernt hat, genauer auf die Lebens- und Lerngeschichten zu schauen und sich den Einzelnen zuzuwenden. Mit ihm verliert die deutschsprachige Erziehungswissenschaft einen ihrer anregendsten und für biografisches Forschen nachhaltig wirkenden Denker – einen, der die Menschen nie aus dem Blick verlor und das Lernen, nicht das Belehren, ins Zentrum stellte. Er fehlt schon jetzt als ein kluger, ideenreicher Erzähler mit einem nahezu unerschöpflichen Wissen über Tagebücher, Memoiren, Briefe und andere biografische Zeugnisse, aus denen er Lebenswege und Werdegänge lebendig werden ließ. Seine Verdienste für die Biografieforschung wirken fort, und die DGfE wird ihm ein bleibendes Andenken bewahren.

Christine Demmer und Thorsten Fuchs

Nachruf Horst Weishaupt

Am 3. Februar 2025 ist Prof. Dr. Horst Weishaupt im Alter von 77 Jahren in Offenbach verstorben. Horst Weishaupt hat die empirische Bildungsforschung in Deutschland auf bedeutsame Weise mitgeprägt und wirksame Impulse für ihre Weiterentwicklung gesetzt. Insbesondere sein Engagement für die systematische Nutzung amtlicher Daten zur umfassenden Analyse eines chancengerechten Bildungssystems hat viele Wissenschaftler:innen inspiriert und somit neue Wege des Erkenntnisgewinns in unserer Disziplin eröffnet.

Horst Weishaupt war zu Beginn seiner beruflichen Laufbahn kurze Zeit als Lehrer für Musik und Kunsterziehung in Darmstadt tätig. Im Jahr 1968 begann er ein Studium der Pädagogik mit den Nebenfächern Psychologie, Soziologie, Musikwissenschaft und Evangelische Theologie an der Goethe-Universität Frankfurt. Im Anschluss daran folgte eine erste Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Bereits in dieser Zeit befasste er sich mit lokalen Disparitäten im Bildungszugang, z. B. anhand einer Analyse der sozialen und räumlichen Herkunft von Volkshochschulbesucher:innen in Frankfurt am Main. Schon früh erkannte Horst Weishaupt das Potenzial einer sozioökologischen Bildungsforschung mittels bildungsstatistischer Daten für die Belange der Bildungsplanung und deren Umsetzung in der Bildungspraxis. Nach der deutschen Wiedervereinigung erhielt Horst Weishaupt einen Ruf an die damalige Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen und spätere Universität Erfurt und hatte dort von 1992 bis 2004 eine Professur für Empirische Bildungsforschung inne. In dieser Zeit beschäftigte er sich u. a. mit der wissenschaftlichen Reflexion der durch die Wiedervereinigung angestoßenen Umstrukturierung des Schulsystems in den neuen Bundesländern und konnte z. B. anhand von Simulationsrechnungen der Bildungspolitik datenbasierte Vorschläge für ein auf die demografische Entwicklung reagierendes Schulangebot präsentieren.

Wir haben Horst Weishaupt in dieser Zeit als äußerst zugewandten akademischen Mentor kennengelernt, der unseren wissenschaftlichen und analytischen Blick auf Bildungsungleichheiten und deren Analyse anhand amtlicher Daten stark prägte; dies gepaart mit einem anerkennenden und herzlichen Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Studierenden und Promovierenden. Sein systematisches, offenes und unterstützendes Vorgehen bleibt Vorbild bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Neben wertvollen Ratschlägen zu Strategien beim Beschreiten einer akademischen Laufbahn empfahl er seinen Promovend:innen auch bereits zu Beginn der universitären Karrieren den Eintritt in die Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE. In dieser Sektion war Horst Weishaupt sowohl in der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) als auch in der Kom-

mission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) als aktives Mitglied tätig. Für die KBBB und die Sektion übernahm er zudem zu Beginn der 2000er Jahre die Funktion des Vorsitzenden. Sein Interesse an der datengestützten Abbildung und Begleitung der Entwicklung der Erziehungswissenschaft als universitäres Fach hat Horst Weishaupt durch seine regelmäßige Mitarbeit am Datenreport Erziehungswissenschaft zum Ausdruck gebracht. So wirkte er bereits im Jahr 1991 aktiv am Vorläufer des ersten Datenreports, dem Bericht zur „Bildungsforschung in der Bundesrepublik“ mit, den er gemeinsam mit Brigitte Steinert und Jürgen Baumert herausgab. Nicht zuletzt seinem Engagement ist es zu verdanken, dass der Datenreport Erziehungswissenschaft mittlerweile in einem regelmäßigen Turnus verfasst wird und eine wichtige Quelle für vielfältige Analysen darstellt.

Im Jahr 2004 folgte Horst Weishaupt einem Ruf auf die Professur für Empirische Bildungsforschung an der Universität Wuppertal, wo er als einer der drei Gründungsprofessor:innen maßgeblich zum Aufbau und zur Entwicklung des damaligen „Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung“ beitrug. Er leitete das Zentrum – das den Vorläufer für das heutige Institut für Bildungsforschung in der School of Education bildete – in den Jahren von 2005 bis 2008 und trug damit wesentlich zum Aufbau der Empirischen Bildungsforschung in Wuppertal bei. Auch in seiner Wuppertaler Zeit beschäftigte sich Horst Weishaupt mit dem Potenzial amtlicher Statistik für regionale Studien – hier insbesondere deren Beitrag und Relevanz für den Aufbau von Bildungsnetzwerken und regionalen Bildungslandschaften. Damit lieferte er wichtige Impulse für den Aufbau eines regionalen und kommunalen Bildungsmanagements und die großflächige Umsetzung im Rahmen des BMBF-Programms „Lernen vor Ort“.

Im Jahr 2008 wechselte Horst Weishaupt im Rahmen eines Kooperationsvertrages zwischen der Universität Wuppertal und dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation zurück an seine alte Wirkungsstätte nach Frankfurt, wo er als Leiter der Abteilung „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ und Mitglied des Vorstandes bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2013 tätig war. Unter seiner Leitung wurden am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung grundlegende Konzepte und Indikatoren entwickelt, die Eingang in Vorhaben des kommunalen Bildungsmanagements in Deutschland, in die nationale Bildungsberichterstattung und in die Steuerung schulbezogener Finanzmittel aufgrund von Sozialindizes fanden. Mit dem Schwerpunktthema „Kulturelle Bildung“ im Nationalen Bildungsbericht 2012 knüpfte Horst Weishaupt an seine professionellen Wurzeln als Kunst- und Musiklehrer an einer Grund-, Haupt- und Realschule an. Im Jahr 2016 wurde Horst Weishaupt für sein Engagement und Wirken in der DGfE die Ehrenmitgliedschaft verliehen.

Auch in dem Jahrzehnt nach seiner Pensionierung zeigte Horst Weishaupt eine unermüdliche Schaffenskraft und veröffentlichte weit über 100 Publika-

tionen, die meisten davon als Zeitschriftenaufsätze. In diesen setzte er sich u. a. für eine Abbildung individueller Bildungsverläufe in der Bildungsstatistik, für eine gerechtere Verteilung von Ressourcen im Schulsystem anhand von Sozialindizes oder den gelingenden Umgang mit Sprachvielfalt an Schulen ein. Noch im letzten Jahr verfasste er Vorschläge für eine an Sozialindizes orientierte Verwendung von Mitteln des neuen bundesweiten Startchancen-Programms für Schulen in schwieriger Lage.

Wir verlieren mit Horst Weishaupt einen geschätzten Kollegen, zugewandten akademischen Mentor und unterstützenden Gesprächspartner, der durch seine menschliche Wärme und Empathie an all seinen Wirkungsstätten eine inspirierende Atmosphäre schuf und in vielfältigen Themenfeldern wichtige und nachwirkende Impulse gesetzt hat.

Oliver Böhm-Kasper und Falk Radisch im Namen der Vorstände der Sektion Empirische Bildungsforschung (Kommissionen KBBB und AEPF)



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.