

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 72, Jg. 37|2026

Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht und Grundpfeiler der Demokratie?

Mit Beiträgen von
Sinan Hatun, Christian Helbich,
Julian Krüper, Gwennaëlle Mulliez,
Sabine Reh, Michael Schemmann,
Peter Schlögl, Christine Wiezorek 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. Michael Schemmann
Universität zu Köln
michael.schemmann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Christine Wiezorek
Justus-Liebig-Universität Gießen
christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.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 73 ist der
15. August 2026.

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

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

© 2026 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 Verbrei-
tung, Speicherung, Vervielfältigung
und Bearbeitung bei Verwendung
der gleichen CC-BY-4.0-Lizenz und
unter Angabe der Urheber*innen,
Rechte, Änderungen und verwende-
ten 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.

Inhalt

Themenschwerpunkt **Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht und Grundpfeiler der Demokratie**

Editorial	4
-----------------	---

Sabine Reh

Bildung und Wissenschaft in Freiheit – bedroht? Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen	8
--	---

Peter Schlögl

Zwischen Defensive und aktiver Gesellschaftsgestaltung: Wissenschaftsfreiheit in Österreich	25
--	----

Julian Krüper & Sinan Hatun

Wissenschaftsfreiheit – individuelle, institutionelle und politische Dimensionen	39
---	----

Christian Helbig & Gwennaëlle Mulliez

Wissenschaftsfreiheit als kollektives Ermöglichungsprojekt. Perspektiven von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen	50
--	----

Laudationes

Christine Wiezorek

Laudatio für Prof. Dr. Ralf Bohnsack	62
--	----

Hans-Christoph Koller

Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Sabine Andresen	66
--	----

Oliver Böhm-Kasper

Laudatio für Julia Katharina Weiß, M. Sc., und Matthias Bottling, M. Sc.	69
---	----

Petra Herzmann & Nicolas Engel

Laudatio für Dr. Susanne Gottuck 70

Sandra Hofhues

Laudatio für Prof. Dr. Stefan Aufenanger 71

Elke Kleinau

Laudatio für Prof. Dr. Margarete Götz 73

Michael Schemmann

Laudatio für Prof. Dr. Elke Kleinau 75

Mitteilungen des Vorstands

Ethikkodex

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 78

Geschäftsordnung des Ethikrats

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 84

Geschäftsordnung des Ombudsgremiums

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 86

Geschäftsordnung der Kommission zur Forschungsethik

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 88

Bericht über die Arbeit der Programmkommission

für den DGfE-Kongress 2026 92

Berichte aus den Sektionen und Arbeitsgruppen

AG Nachhaltigkeit bzw. Nichtnachhaltigkeit und planetare Zukünfte	98
AG Aufarbeitung der Kommission Sozialpädagogik	104
Sektion 5 Schulpädagogik.....	108
Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit.....	120
Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	126
Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	129
Sektion 13 Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung.....	130
Sektion 14 Organisationspädagogik	134

Personalia

Nachruf auf Prof. Dr. Micha Brumlik	140
Nachruf auf Prof.in Dr. Marianne Krüger-Potratz	142
Nachruf auf Prof. Dr. Wilfried Lippitz	146
Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. Hilbert Meyer	148
Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Rita Süßmuth	151

Editorial

Die traditionsreiche Herbsttagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Ende November 2025 in Erkner bei Berlin fand unter dem Titel „Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht und Grundpfeiler der Demokratie“ statt (DGfE 2025a). Diese Herbsttagung stellte ein Element eines Dreiklangs von Aktivitäten der DGfE zu diesem Thema dar: Bereits im Mai 2024 wurde eine Stellungnahme unter dem Titel „Stellungnahme der DGfE für Demokratie, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulen als freie Diskursräume“ verabschiedet. Und im November 2025 wurde eine Medieninitiative veröffentlicht, in der 25 Erziehungswissenschaftler:innen in Videostatements Stellung zum Wert der Wissenschaftsfreiheit beziehen (DGfE 2025b).

Im Thementeil dieses Heftes dokumentieren wir große Teile der Herbsttagung. Ausgangspunkt für diese war die Sorge um die Wissenschaftsfreiheit, die ähnlich wie die liberalen Demokratien, die sie gewährleiten, unter Druck geraten ist. Dies lässt sich weltweit beobachten, u. a. mit dem Academic Freedom Index (AFI) (FAU Institute of Political Science/V-Dem Institute 2025). Der AFI wird von den Universitäten Erlangen-Nürnberg und Göteborg herausgegeben und stellt ein globales Ranking dar, das anhand von Indikatoren zu Forschungs- und Lehrfreiheit, institutioneller Autonomie oder Freiheit des akademischen Austausches den Grad der Wissenschaftsfreiheit in 179

Zitation

Schemmann, Michael/Wiezorek, Christine (2026): Editorial. In: Erziehungswissenschaft 37, 72, S. 4–7. <https://doi.org/10.3224/ezw.v37i1.1>



Ländern bewertet. Die Befunde des AFI 2025 verweisen auf eine rückläufige Wissenschaftsfreiheit in 34 Ländern, darunter auch in Demokratien wie Finnland, Israel, Portugal, Argentinien und den Vereinigten Staaten (Kinzelbach et al. 2025). Und auch in Deutschland war ein Rückgang der akademischen Freiheit messbar.

Zudem zeigen Fallstudien des AFI, dass in verschiedenen Ländern pluralismusfeindliche Politiker:innen versucht haben, die Wissenschaft zu kontrollieren, sobald sie an der Macht waren (ebd.). Dabei werden die gleichen Mittel verwandt: Institutionelle Unabhängigkeit der Wissenschaftsinstitutionen wird reduziert, die Freiheit der Lehre wird eingeschränkt und Forschung, die der politischen Meinung widerspricht, kommt weniger Förderung zu oder sie wird anderweitig angegriffen.

Nachdenklich stimmt indes nicht nur die Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit von außen, sondern auch die von innen. Beispiele hierfür sind etwa Selbsteinschränkungen von Wissenschaftler:innen durch falsch verstandene Rücksichtnahme oder aufgrund von Konformitätsdruck; mithin zensieren sich Forschende selbst aus Angst vor Repressionen. Schließlich ist die Steuerung von Wissenschaft durch monetäre Anreize und Reputationsgewinn ein zentraler Selbstbeschränkungsfaktor. Verschiedene Initiativen wie etwa die Coalition for Advancing Research Assessment (Arentoft et al. 2022) oder aber die Stockholm Declaration (Sabel/Larhammar 2025) versuchen diese Problematik unter dem Slogan mehr Qualität als Quantität bei Publikationen zu adressieren. Auch die Erziehungswissenschaft ist eng mit verschiedenen Facetten gesellschaftlicher Entwicklungen verwoben und unterliegt daher – gerade in Bezug auf finanzielle Förderungen – auch bildungs- und sozialpolitischen Einflussnahmen. Ihre Aufgabe, wie Aufgabe von Wissenschaft generell, ist es, gesellschaftliche Debatten zu versachlichen. Auf diese Weise trägt sie zu demokratischen Diskursen bei. In jüngerer Zeit waren jedoch auch Erziehungswissenschaftler:innen Bedrohungen, Anfeindungen oder persönlichen Diffamierungen ausgesetzt.

Vor diesem Hintergrund war es Ziel der Herbsttagung, über die Verantwortung, Perspektiven und Gefährdungen dieser durch das Grundgesetz gesicherten Freiheit zu diskutieren. Für den Thementeil dieses Heftes haben wir zum einen die Vortragenden der drei Keynotes – Sabine Reh, Peter Schlögl und Julian Krüper – angefragt und um ihre Beiträge gebeten. Sabine Reh fokussiert in ihrem Beitrag „*Bildung und Wissenschaft in Freiheit – bedroht? Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen*“ die historische Entwicklung von Wissenschaftsfreiheit im Kontext der liberalen Universitätskonzeption. Dabei macht sie u. a. deutlich, dass Wissenschaftsfreiheit zu keinem Zeitpunkt

uneingeschränkt etabliert, sondern stets in einem Konfliktfeld aus Politik, Verwaltung und Organisation beschränkt wurde.

Peter Schlögl thematisiert in seinem Beitrag *„Zwischen Defensive und aktiver Gesellschaftsgestaltung: Wissenschaftsfreiheit in Österreich“* die Differenz von Wissenschaft und Universität, wobei betont wird, dass Erstere über eine eigene epistemische Logik verfügt und Zweitere in gesellschaftliche Steuerungskontexte eingebunden ist. Einschränkungen der Wissenschaftsfreiheit ergeben sich so vor allem durch die Organisation und Governance der Universität.

Julian Krüper, der seinen Beitrag *„Wissenschaftsfreiheit – individuelle und institutionelle Aspekte eines Grundrechts“* gemeinsam mit Sinan Hatun verfasst hat, nimmt eine rechtswissenschaftliche Perspektive auf Wissenschaft als Grundrecht ein. Dabei unterscheidet er eine individuelle, eine institutionelle und eine politische Dimension. Wissenschaftsfreiheit wird hierbei als besonderes Privileg hervorgehoben, das auch dazu verpflichte, Kontroversen auszuhalten.

Zum anderen haben wir Christian Helbig und Gwennaëlle Mulliez um einen Tagungsbericht gebeten. Sie geben in ihrem Beitrag *„Wissenschaftsfreiheit als kollektives Ermöglichungsprojekt. Perspektiven von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen“* Einblicke in die gesamte Tagung und damit auch in die Podiumsgespräche. Sie bilanzieren die Herbsttagung und kommentieren zudem aus der Perspektive der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. Damit wird auch deutlich, dass Wissenschaftsfreiheit nicht zuletzt auch eine Frage von Status und Machtkonstellationen ist.

Im Rahmen des 30. Kongresses der DGfE in München wurden Mitglieder für besondere Verdienste für das Fach bzw. die Fachgesellschaft geehrt.

Prof. Dr. Ralf Bohnsack wurde mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis geehrt, Prof. Dr. Sabine Andresen wurde mit dem Forschungspreis ausgezeichnet. Mathias Bottling und Katharina Weiß sowie Dr. Susanne Gottuck erhielten den Förderpreis.

Für ihre besonderen Verdienste um die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurden Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Prof. Dr. Margarete Götz und Prof. Dr. Elke Kleinau mit der Ehrenmitgliedschaft gewürdigt. Die Laudationes zu den geehrten Personen sind in einer eigenen Rubrik zu finden. Wir gratulieren allen geehrten Personen herzlich.

In der Rubrik *„Mitteilungen des Vorstands“* findet sich unter anderem der Rechenschaftsbericht des im Rahmen der Mitgliederversammlung am 24. März 2026 entlasteten Vorstands, in dem die Vorstandsarbeit der vergangenen zwei Jahre dokumentiert ist.

Schließlich liegen für dieses Heft wieder Berichte aus vielen Sektionen der DGfE vor, die in der entsprechenden Rubrik zu finden sind.

Die Ausgabe schließt mit Nachrufen für Personen, die der DGfE eng verbunden waren.

*Michael Schemmann und
Christine Wiezorek*

Literatur

- Arentoft, Michael/Berghmans, Stephane/Borrell-Damian, Lidia/Bottaro, Silvia/Faure, Jean-Emmanuel/Gaillard, Vinciane/Glinos, Kostas/Albacete, Javier Lopez/Morais, Rita/Morris, James/Schiltz, Marc/Stroobants, Karen (2022): Agreement on Reforming Research Assessment. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13480728>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (2025a): Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht und Grundpfeiler der Demokratie. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Tagungen/Herbsttagungen/2025.11_Programm_Wissenschaftsfreiheit.pdf [Zugriff: 04.02.2026].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (2025b): Wissenschaft braucht Freiheit. <https://dgfe-und-die-wissenschaftsfreiheit.de> [Zugriff: 04.02.2026].
- FAU Institute of Political Science/V-Dem Institute (2025): Academic Freedom Index. <https://academic-freedom-index.net> [Zugriff: 04.02.2026].
- Kinzelbach, Katrin/Lindberg, Staffan I./Lott, Lars/Panaro, Angelo Vito (2025): Academic Freedom Index 2025 Update. FAU Erlangen-Nürnberg and V-Dem Institute. <https://doi.org/10.25593/open-fau-1637>.
- Sabel, Bernhard/Larhammar, Dan (2025): Reformation of science publishing: the Stockholm Declaration. In: Royal Society Open Science 12, 11. <https://doi.org/10.1098/rsos.251805>.

Bildung und Wissenschaft in Freiheit – bedroht?

Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen

Sabine Reh

The text offers a critical reflection on the concept of academic freedom from historical and theoretical perspectives. It begins with a “liberal founding framework” dating to around 1800, in which education, freedom, and the university—particularly in Humboldt’s thought—are closely intertwined. While this idea still shapes modern understandings of science, it proves insufficient for addressing contemporary debates. Historical analysis shows that academic freedom has never existed without conflict but has always been embedded in tensions between state, society, and institutional structures. Since the 20th century, these conditions have shifted significantly, in part due to the “scientification of the social”: science has become deeply intertwined with political and social processes, generating new conflicts, especially between epistemic freedom and social responsibility. Examples from the 1960s and 1970s illustrate disputes over academic freedom, research control and state intervention. The text concludes that academic freedom should not be seen as a fixed state but as an open, contested space of discourse that requires continuous negotiation and active responsibility.

Zitation

Reh, Sabine (2026). Bildung und Wissenschaft in Freiheit – bedroht? Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen In: Erziehungswissenschaft 37, 72, S. 8–24. <https://doi.org/10.3224/ezw.v37i1.2>



Einleitung: Als wer sprechen?

Angesichts des Themas – Anlass zu zahlreichen und immer neuen Positionierungen und Statements, aber auch zu systematischen Reflexionen und historischen Erkundungen, zu Befragungen und ethnographischen Studien, zu immer neuem Streit und Skandalisierungen in jüngerer Zeit – muss ich mich fragen, als wer ich überhaupt dazu sprechen kann und als wer ich sprechen will. Auf die Phantasien, die ich zu meiner Adressierung durch die Veranstalter:innen hatte, reagiere ich, nehme damit selbstverständlich Re-Adressierungen vor und positioniere mich gleichzeitig.

Ich unterstelle, man suchte eine Erziehungswissenschaftlerin. Man suchte anscheinend aber niemanden, der oder die sich hauptsächlich dadurch auszeichnet, dass er oder sie zur Wissenschaftsfreiheit geforscht hat. Dann hätte man jemand anderen nehmen müssen – um nur zwei zu nennen, die ich kenne und deren Forschung ich sehr schätze: Julian Hamann und einige andere, die kürzlich eine große Befragung zur Wissenschaftsfreiheit durchgeführt haben (Fabian et al. 2024) und Christiane Thompson, die ein DFG-Projekt zur akademischen Redefreiheit geleitet hat (Thompson 2018, 2024, 2026; Engemann/Thompson 2024). Man hat auch wohl niemanden gesucht, der oder die damit – also mit der Auseinandersetzung um Wissenschaftsfreiheit – institutionelle Erfahrungen hat. Ich jedenfalls habe die in einer Universitätsleitung nicht; ich musste mich also mit bestimmten Problemen nicht offiziell auseinandersetzen, wohl aber mit Erfahrungen in der Leitung eines außeruniversitären Forschungsinstitutes in großer Abhängigkeit von öffentlichen Geldern (ohne dass man Lehraufgaben übernimmt) und der Einwerbung von Drittmitteln, der Erfüllung von Leistungsindikatoren. Es gäbe auch an dieser Stelle andere, ob nun Ute Clement, Meike Baader, Sabine Andresen oder – nochmal – Christiane Thompson, die in der Leitung einer Universität engagiert waren – alle könnten, in gewisser Hinsicht betrachtet, besser Auskunft über die Herausforderungen und deren pragmatische Bewältigung geben als ich. Und auch wenn man im engeren Sinne eine Bildungstheoretikerin, womöglich jemanden mit umfassender Kenntnis zur Geschichte einer Idee der Universität und der Idee der Bildung an der Universität hätte hören wollen, wäre es sinnvoll gewesen, jemand anderen zu fragen – vielleicht Rita Casale, inzwischen selbst Prorektorin einer Universität.

Es geht hier nicht nur darum, Erwartungsmanagement zu betreiben, sondern ich halte eine solche – gesprächsöffentliche – Reflexion über die eigene Positionierung für notwendig, um ergiebige Gespräche in der Thematisierung von Differenzen überhaupt eröffnen zu können. Die Kommunikation mit Wis-

senschaftler:innen, die ihre je eigene Selbstverständlichkeit nicht beobachten wollen, scheint mir inzwischen langweilig, weil es oft nur zu so etwas wie einem Schlagabtausch, nicht aber zu einem Gespräch kommt.

Ich spreche hier als Erziehungswissenschaftlerin, als jemand, der in verschiedenen Feldern und Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft geforscht hat, die dennoch nicht über eine besondere, in der Forschung erworbene Kompetenz verfügt, zur Sache sprechen zu können. Es besteht ohnehin das Problem, ob ohne epistemische Gewalt über eine „Sache“ als vermeintlich objektive „Sache“ überhaupt zu sprechen ist. Vielmehr werde ich – nichts Spezielles darstellend – über ein „weites Feld“ berichten und – nicht vollständig identifiziert – meine Kompetenzen als Bildungshistorikerin bemühen. Das bietet mir die beste Möglichkeit, danach zu fragen, was ich als Wissenschaftlerin und Erziehungswissenschaftlerin eigentlich für selbstverständlich halte – man könnte, mit Foucault, auch sagen: was in dieser Situation als historisches Apriori wirkt. Es erlaubt mir, Skepsis aufzubringen und Historisierungen vorzunehmen. Und da ich zudem in der privilegierten Position einer Pensionärin spreche – ich werde vermutlich nie in meinem Leben mehr einen Forschungsförderungsantrag stellen, nie mehr auf Drittmittel und auch nicht auf Gutachten anderer Wissenschaftler:innen angewiesen sein – kann ich vorsichtig nachfragen: Wissenschaftsfreiheit? Wissen wir so genau, was das ist? Bedeutet sie, vielstimmig darüber zu sprechen, sie zu fordern – mit getragener Stimme vor schön designtem Hintergrund in videographierten Statements und im Bewusstsein, Teil eines Wir zu sein: der Community der Wissenschaftler:innen, in der man sich verspricht, sein Möglichstes zu tun? Ist damit alles klar? Oder was ist nicht klar?

Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen werde ich im Folgenden in einem ersten Schritt einen für viele Erziehungswissenschaftler:innen in der Debatte „intrinsisch“ erscheinenden „Zusammenhang von Freiheit und Wissen, von Freiheit und Bildung“ (Vieweg 2012, S. 63) am Beginn des „modernen“ Bildungsdenkens und der „modernen“ Universität skizzieren, in gewisser Hinsicht die liberale Urkonstellation von Bildung durch Wissenschaft in der Universität (Abschnitt 1). Das geschieht allerdings, um dann eine Argumentation zu entwickeln, die uns zeigt, dass der Bezug auf diese liberale Urkonstellation von Bildung, Wissenschaft und Universität uns nur bedingt in den Debatten über Wissenschaftsfreiheit in der Gegenwart weiterhilft. Welche Fragen dabei auf dem Spiel stehen, muss zunächst kurz erläutert werden – in einem kurzen zweiten Abschnitt (2). Anhand eines Beispiels aus der Geschichte der Erziehungswissenschaft wird dann in einem nächsten Schritt deutlich werden, in welcher Weise sich die Rolle der Wissenschaft im Verhältnis zur Gesellschaft

und zur Politik veränderte, so dass das Thema der Wissenschaftsfreiheit spätestens in den 1970er Jahren neu virulent wurde (Abschnitt 3). Zu guter Letzt werde ich im Fazit (Abschnitt 4) auf die Frage der Bildung und der Universität als Institution aus dem ersten Teil zurückkommen. Was unter den gegenwärtigen Bedingungen akademische Freiheit, Freiheit in der Universität, in der Lehre und Freiheit der Forschung bedeuten kann, soll ein Ausblick zeigen.

1 Ausgangspunkt: Die „liberale Urkonstellation“ von Bildung, Wissenschaft und Universität

Wenn ich jetzt und im Folgenden von einer „liberalen Urkonstellation von Bildung, Wissenschaft und Universität“ spreche, meine ich einen bestimmten Zeitraum, nämlich die Zeit um 1800, wobei ich mich auf die traditionelle Periodisierung der „Sattelzeit“ und die Zeit der preußischen Reformen beziehe, ein immer wieder auch kritisiertes Konzept (Koselleck 1979, S. XV; vgl. kritisch Décultot/Fulda 2016). Retrospektiv, in der pädagogischen Reflexion und der Betrachtung und Erinnerung der Erziehungswissenschaft – um die es hier geht – eine entscheidende Phase in der Herausbildung einer Idee von Bildung und der einer Institution dafür. Ich werde das anhand von zwei Punkten im Folgenden kurz skizzieren.

1. Für allseitige Bildung sei Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung, so führt Humboldt immer wieder in seiner erstmals in Teilen 1792, vollständig 1851 veröffentlichten Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (Humboldt 1960)¹ – fast schon eine Art Gründungsdokument des Liberalismus. Der begrifflichen und normativen Architektur des Liberalismus entsprechend können wir hier bei Humboldt von einem politisch gewendeten normativen Individualismus (Özmen 2023, S. 11, 82) sprechen. Und auch wenn einzelne Erziehungswissenschaftler:innen zeitlich noch weiter ausholen: „Immerhin sind wir es gewohnt oder könnten es doch sein, Bildung schon mit Platon als Befreiung zu verstehen“, wie Koch schreibt (Koch 2012, S. 47), datieren andere – etwa Viehweg (2012) und Winkler (2012) – jenen oben angeführten „intrinsischen Zusammenhang“ von Bildung, Wissen und Freiheit auf diese Zeit und auch Bollenbeck rekurriert in seiner kulturgeschichtlichen Analyse den Durchbruch des deutschen Deutungsmusters Bildung auf einen liberalen

1 Vgl. den Kommentar zu der Schrift in Humboldt (1981), S. 299ff.

Humboldt: „Nirgendwo wird der konzeptuelle Zusammenhang von persönlicher ‚Bildung‘ und gesellschaftlicher Freiheit aber deutlicher als bei Humboldt“ (Bollenbeck 1994, S. 144). Selbst der notorisch revisionistisch argumentierende Tenorth hat in der „Rede von Bildung“, wie sie sich um 1800 als Denkform langsam entfaltet, „angesichts der Realität des Mensch-Welt-Verhältnisses daher [...] eine große, vom Pathos der Freiheit und Selbsttätigkeit inspirierte Hypothese einer noch zu konstruierenden umfassenden Wissenschaft vom Menschen [...]“ (Tenorth 2020, S. 153) genannt. In jüngerer Zeit werden entsprechende Zusammenhänge, insbesondere die Verknüpfung der Ideen von Bildung und Freiheit (wobei sich offensichtlich ein neues Interesse an der Konzeption von Freiheit zeigt) auch bei anderen Autoren dieser Zeit, des deutschen Idealismus, neu untersucht und stark gemacht. Etwa bei Schelling durch Koch (2012) im anthropologischen Konzept des Menschen als Freiheitswesen oder bei Hegel in einer eher traditionellen Interpretation seiner Vorstellung von Bildung als Befreiung, insofern hier das Besondere in die Form der Allgemeinheit umgewandelt werde und Befreiung so als unendlich subjektive Substantialität erscheine (Vieweg 2012). In jüngster Zeit, 2018, schließt Gelhard mit seiner Habilitation „Skeptische Bildung“, ähnlich wie Menke (2022), an Foucault an und interpretiert Freiheit bei Hegel prozessual als ein Geschehen der Freiheit (Gelhard 2018, S. 315), als Prozesse von Befreiung, die sich als Bildung konkretisierten. Es gehe nicht um Bildung als geradliniges Geschehen der Identitätsbildung, sondern um eine doppelte Befreiung, von Natur und von sozialen Identitäten, um Befreiung von Identität: „Entscheidende Bedingung für die konkrete Bestimmung der Befreiung als Bildung ist die Einsicht, dass die sozialen Identitäten, von denen sich das Selbst befreit, Produkte von Prozessen der Individuation sind, die man ihrerseits als Prozesse der Befreiung begreifen muss: als Prozesse der Befreiung von Natur“ (Gelhard 2018, S. 316). Man kann zur Freiheit nicht reifen, man kann sich nicht als frei qualifizieren, man kann sich nur als frei bewähren, eine Ordnung außer Kraft setzen, die verlangt, dass etwas als etwas Bestimmtes anerkannt und ihm dieses als Eigenschaft zugeschrieben wird. Das ist selbstverständlich eine weit gehende Hegel-Interpretation, über die man streiten kann – mich hat sie überzeugt – worum es mir hier geht: Wir haben ein neu erwachendes Interesse an der Idee der Freiheit im Zusammenhang mit Bildung, für die an erziehungswissenschaftliche Denktradition angeknüpft werden kann. Zur liberalen Urkonstellation gehört als ein weiteres Element das der Institutionalisierung von Wissensvermittlung, das ich jetzt kurz charakterisieren werde, um danach zur gegenwärtigen Problemlage zu kommen.

2. Humboldt hat in einer anderen, 1810 verfassten und erstmals 1896 bzw. 1900 publizierten Schrift, der Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin“ (Humboldt 1964)², sowie mit der Gründung der Berliner Universität einen weiteren – so könnte man fast sagen – Mythos gestiftet (vgl. Ash 1999); wurde die hier vorgeschlagene Universität doch zum Modell der deutschen Universitäten.

Die Bestandteile des Humboldt'schen Ideals werden heute je ein wenig anders formuliert. Drei bis fünf Prinzipien werden meist ausgemacht (z. B. Schalenberg 2002, S. 59ff.): Die Einheit von Forschung und Lehre, die Freiheit der Forschung und die Trägerschaft durch einen liberalen Staat und schließlich die Einheit und Priorität der Wissenschaft. Rüdiger vom Bruch (1999, S. 35f.) kennzeichnet die Elemente der Idee der „Humboldt-Universität“ etwas anders: Abgrenzung gegenüber Staatstätigkeit, Idee der Einheit der Wissenschaften, die Ausrichtung der Universität am Prinzip Forschung und damit eine neue Ortszuweisung für die Wissenschaft und – er verbindet das hier – schließlich einen neuen (neuhumanistisch genannten) Bildungsbegriff (also Bildung im Sinne der Selbststeigerung, einer individuellen Selbstentfaltung, der Persönlichkeitsentfaltung durch Wissenschaft verstanden und so Bildung gegenüber Ausbildung abgrenzend).

Diese Idee der Universität, die in der Einheit nicht nur der Wissenschaften, sondern von Lehre und Forschung, Bildung und Wissenschaft, Lehrenden und Lernenden in Freiheit besteht, spielt im Diskurs der Erziehungswissenschaft eine große Rolle – sie ist Teil der liberalen Ursprungsconstellation, wie ich sie genannt habe. Dass sie in der historischen Realität als Konflikt oder – besser noch – als Umgang mit Konflikten anders sich gestaltete, können wir der Universitätshistoriographie entnehmen (vgl. Tenorth/McClelland 2012, S. XLII). Die Universitätsgeschichtsschreibung zeigt uns außerdem, dass – und ich wies vorhin schon darauf hin, dass klare Brüche zu bestimmten Zeitpunkten anzunehmen, immer heikel ist – schon in der frühen Neuzeit, im 17. und 18. Jahrhundert, eine Freiheit der Professoren bestand zu lehren, was sie entscheiden, wie auch in gewissem Umfange der Studenten (das ist um 1800 der Quellenbegriff), die Vorlesungen etwa zu besuchen, für die sie sich entschieden, was auch in neuen Universitäten – vor der Berliner – etwa in Halle und Göttingen umgesetzt wurde (vgl. Stichweh 1991; vgl. auch die verschiedenen Aufsätze in Müller/Schwinges 2008). Jedenfalls

2 Vgl. den Kommentar zu der Schrift in Humboldt (1981), S. 556f.

setzte die Berliner Universität – folgt man der mehrbändigen, wiederum von Tenorth herausgegebenen Geschichte der Humboldt-Universität – zwar das Forschungsprimat um – und das ist eher etwas Besonderes dieser Zeit: das starke Setzen auf die Produktion von neuem Wissen; ansonsten allerdings fänden sich hauptsächlich Bilder, die eine zu wünschende Universität repräsentieren – nicht viel mehr. Jetzt zitiere ich Tenorth: „Weder ‚Einsamkeit und Freiheit‘ noch die berühmten Einheitsformeln finden sich, auch keine Hinweise auf die Symmetrie von Studenten und Professoren in der gemeinsamen Forschungsarbeit“ (Tenorth/McClelland 2012, S. 56). Die angeführte „Geschichte der Berliner Universität“ – ich kann sie wirklich nur allen ans Herz legen – ist deshalb so gut, weil sie nicht einfach die Idee nachzeichnet, sondern versucht, historisch die Praxis der Universität, das Betreiben von Forschung, das Lehren und Prüfen und das Verwalten, sehr konkret (wie es eben auf der Quellengrundlage geht) nachzuzeichnen. Dann zeigt sich etwa nicht nur, dass Vorlesungen im Schein der Kerzen gehalten werden mussten, für die die Dozenten selbst zu sorgen hatten (ebd., S. 240), die Bibliothek keine guten Arbeits- und Ausleihbedingungen bot (ebd., S. 241) und Hegel ausgesprochen schlechte und vielfach unter didaktischen Gesichtspunkten kritisierte Vorlesungen hielt (ebd., S. 264), sondern auch, dass von Beginn an Konflikte mit staatlicher Seite, vor allem, aber nicht nur um Prüfungen entstanden. Boeckh wird von administrativer Seite aus angemahnt, weil er die Seminararbeiten der Studenten nicht zeitnah korrigierte und kommentierte, was er mit dem Hinweis auf deren Selbstständigkeit und das (pädagogische) Ziel der Selbsttätigkeit zurückwies (ebd., S. 245ff., hier insbesondere S. 247). Auch die seit der Jahrhundertmitte immer wieder formulierten Klagen etwa der Deutschlehrer (es waren Männer!) an den höheren Schulen über ein fehlendes Lehrangebot an den Universitäten (vgl. Kopp 1994; Meves 2004, 2011), in denen nicht für die Berufstätigkeit von Lehrkräften ausgebildet und auch auf Prüfungen nicht vorbereitet wurde, wo z. B. Sanskrit gelehrt wurde statt sich mit jüngerer, also „moderner“ Literatur, z. B. Goethe, zu befassen, verweisen auf solche Konflikte (vgl. dazu Reh 2017). Bestimmte Probleme – Auseinandersetzung um die Finanzierung von Forschung und deren Steuerung durch die Art der Finanzierung und die Financiers – tauchten hier, in der liberalen Urkonstellation, allerdings noch nicht wirklich auf. Die „Leitforschung“ der reformierten Universitäten fand an der alten Philosophischen Fakultät statt, aus der sich erst langsam die naturwissenschaftlichen Fakultäten ausdifferenzierten, deren Forschung anderer organisatorischer Bedingungen und finanzieller Ausstattung bedurfte. Konflikte um eine staatliche und durch andere gesellschaftliche Kräfte – z. B. das

Militär, die Industrie – vorgenommene Beeinflussung dessen, was geforscht wird, entstanden mit anderen Orten der Wissenschaft, z. B. außeruniversitären Großforschungseinrichtungen (Szöllösi-Janze 1990), und sind verknüpft mit einer anderen Konzeption und Praxis von Forschung und Wissenschaft gegen Ende der 19. Jahrhunderts. Universität und Wissenschaft unterscheiden sich nun voneinander und Wissenschaft wird zu einem Wissenssystem *sui generis*, so Stichweh (2016).

Wichtig und dieses zusammenfassend: Die sich als Narrativ herausbildende liberale Urkonstellation von Bildung als individueller Steigerung und individuelle Formbildung im Allgemeinen, die sich nur in Freiheit entfalte und zu Freiheit, eben Autonomie, führe, bedarf einer freiheitlich-wissenschaftlichen Wissensvermittlungsinstitution, der Universität. Wenn wir auf diese Institution, die Universität im 19. Jahrhundert schauen, auf deren historische Praxis, ist klar, dass von Beginn an deren Idee, also die Idee der (bildenden) Universität, im Konzept der Freiheit nicht einfach stillgestellt werden kann. All das, was wir hier sehen, entspricht nicht nur dem praktisch nicht, was wir – umstritten – heute unter Wissenschaftsfreiheit verstehen, sondern ist konzeptionell noch anders gelagert. Zu unserem gegenwärtigen Verständnis von Wissenschaft – wir machen historisch also einen großen Sprung – im Folgenden einige wenige kurze Bemerkungen.

2 Wissenschaftsfreiheit – die gegenwärtige Problemlage

Heute ist Wissenschaftsfreiheit ein – gerade jetzt mit Emphase vorgetragenes – Grundrecht, das im Kontext des Überlebens der liberalen Demokratie und auch der Menschheit neue Relevanz gewinnt. Die vielfach vertretene Auffassung ist die, dass Fortschritt (und / oder ein gutes Zusammenleben auf dieser Welt) verbürgt wird durch Wissenschaft, durch ein objektives – ein neutrales – und wirklich innovatives Wissen, das wiederum nur in Freiheit produziert werden könne. Ich führe das ausdrücklich an, weil man – wieder mal historisch – das auch bestreiten kann. So gab es bedeutsame wissenschaftliche, naturwissenschaftliche Erkenntnisse und innovative technische Entwicklungen auch in Staaten, die nicht liberale Demokratien waren, sondern autoritäre Staaten, und in einem engeren Sinne eine Wissenschaftsfreiheit nicht nur nicht garantierten, sondern in dieser Weise gar nicht in Betracht zogen.

Schimank und Hüther (2023) untersuchen die Debatten um Wissenschaftsfreiheit seit dem Zweiten Weltkrieg und ergänzen damit Stichwehs (2016)

Untersuchungen zur Evolution der Semantik Wissenschaftsfreiheit. Hatte dieser noch die *libertas academica* als Freiheit der Lehre in der frühneuzeitlichen Situation, die *res publica literaria*, die Gelehrtenrepublik, den Gedanken der Gleichberechtigung aller ihrer Mitglieder und den Wandel zur *libertas philosophandi* in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Aufstieg eines neuen Wissenschaftstyps, mit der zunächst die Philosophie zum wissenschaftsuniversellen Vermögen der Kritik wurde, beschrieben, konstatieren Schimank und Hüther vor allem eine grundsätzliche Veränderung im 20. Jahrhundert: Angesichts der Verwissenschaftlichung des Sozialen (Raphael 1996) geriete Wissenschaft in eine ganz andere Rolle, die nur schwer als eindimensionale Abhängigkeit „der“ Wissenschaft von „der“ Politik zu diskutieren sei – so jetzt meine Worte. Das heißt, die vielfach besprochene Expertisierung der Politik hat einerseits dazu geführt, dass Politik sich die Problemsprache der Wissenschaft zu eigen gemacht hat (Stichweh 2016), sie Grenzbereiche zu Bereichen wissenschaftlicher Kompetenz in ihrem eigenen Feld schafft und damit andererseits neue „Gefährdungen“ für die Wissenschaftsfreiheit entstehen.

Seit den 1950er Jahren ist eine große Themenkontinuität in den Debatten über Wissenschaftsfreiheit zu erkennen, die sich um 1960/1970 herum verschärften. Diskutiert wird seitdem über Trägerschaft (sind einzelne Wissenschaftler:innen, Organisationen, z. B. Universitäten, Fachgesellschaften, oder gar die „Wissenschaft“ die Träger), über eine Erweiterung des Abwehrrechts durch ein Gewährleistungsrecht, das organisational und individuell wirke, wobei es eben nicht nur um Finanzierung, Arbeitsbedingungen (von Zeitverträgen bis zu Leistungsindikatoren), sondern auch um Gewährung eines Schutzes im wissenschaftlichen Diskurs gehe, der einerseits nicht geschlossen werden darf und doch so organisiert sein soll, dass mitgesprochen werden kann. Und schließlich wird über die sich ausweitende Verantwortung der Wissenschaft diskutiert, die sich vor dem Hintergrund einer großen „Frontverschiebung im Verhältnis von Wissenschaftsfreiheit und gesellschaftlicher Verantwortung“ (Schimank/Hüther 2023, S. 56) vollzieht.

In der praktischen Philosophie – und gewichtige Stimmen des Diskurses kommen hierher – wird etwas anders strukturierend auf zwei Dimensionen verwiesen, die heute in Konflikt geraten seien, nämlich die „epistemische Freiheit“ (also zu forschen, sich zu äußern und zu publizieren in Freiheit, ohne beschränkt zu werden) und die – wie Özmen schreibt – „gerechte Freiheit“ aller, an Wissenschaft zu partizipieren, ohne benachteiligt, beschämt und verachtet zu sein (Özmen 2021, S. X). Wie sich die Ausdifferenzierung der Debatten um die Wissenschaftsfreiheit in den 1960er und 1970er Jahren vollzog, soll im Folgenden im Feld der Erziehungswissenschaft veranschaulicht werden.

3 Debatten in den 1960er und 1970er Jahren: Wissenschaftsfreiheit in der Erziehungswissenschaft

Neben Auseinandersetzungen um die Behinderung von Lehre durch Studierende, die aber nicht unter dem Label einer Verletzung akademischer Freiheit oder der Freiheit der Lehre, sondern die als kriminelle Handlung verfolgt wurden, hat vor allem die Ausbreitung empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu typischen Konfliktsituationen geführt. Wir können einerseits in verschiedenen Quellen beobachten, wie in größeren Projektzusammenhängen – und diese wiederum sind Folge neuer Formen empirischer Forschung, vor allem in den außeruniversitären Instituten, u. a. im DIPF (Behm/Reh 2016) – Konflikte entstehen zwischen den Professor:innen (zu dieser Zeit meist noch Professoren) und Mitarbeiter:innen, in denen diese sich unter dem Label der Forschungsfreiheit gegen Professor:innen wehrten, etwa weil diese Veröffentlichungen verhinderten, Zuarbeiten zu inhaltlich nicht geteilten Positionen erzwangen, aber auch weil zu wissenschaftlichen Fragen Festlegungen in den Projekten ohne sie getroffen worden waren. Eine andere Form der Auseinandersetzung erreichte eine größere Öffentlichkeit, der Eingriff staatlicher bzw. administrativer Stellen in Projekte, weil Untersuchungen nicht genehmigt wurden.

1976 war Blankertz, damals Vorsitzender der DGfE, nachdem Ingenkamp, Pädagogischer Psychologe in Landau und 1967 in die DGfE eingetreten, von einem Fall der eingeengten Forschungsfreiheit – so die Diktion Ingenkamps – und einem Streit mit dem Kultusministerium in Rheinland-Pfalz berichtet hatte, sofort bereit, die Sache aufzugreifen. Zur Unterstützung Ingenkamps hatte auch Roeder an Blankertz geschrieben:

Es geht uns darum, einen Weg zu finden, sich erfolgreich mit Versuchen von Teilen der Schulverwaltung auseinanderzusetzen, „ungebührlichen“ Einfluß 1. auf den Zugang zum Untersuchungsfeld, 2. die Wahl der Forschungsmethoden, 3. die Publikation zu nehmen. Letzteres vor allem dann, wie die Beispiele zeigen, wenn die Ergebnisse in Reihen von Kultusministerien veröffentlicht werden.³

Vorgeschlagen wird der Entwurf von Musterverträgen, die die Interessen beider Seiten wahrten.⁴ Der Vorstand der DGfE unterstützte Ingenkamp mit einem

3 Brief von Roeder an Knab vom 2.11.1976, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

4 Vgl. ebd.

juristischen Berater, hielt aber einstimmig eine von Ingenkamp beabsichtigte Publikation des Briefwechsels für unsinnig; sie würde ein „Rohrkrepierer“ werden. Der Vorstand hielt die Position des Ministeriums offensichtlich für nachvollziehbar, während die Briefe von Ingenkamp einen eher „querulantenhaften“ Eindruck machten.⁵ Auf der 1977 in Düsseldorf stattfindenden Mitgliederversammlung der 1965 gegründeten Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung (AEPF) war der Fall diskutiert und eine Resolution verabschiedet worden; es wurde außerdem vorgeschlagen, das als Stellungnahme der DGfE zu verabschieden.⁶ Am 7. Dezember 1977 wandte sich Ingenkamp erneut an den Vorsitzenden. Er verwies darauf, dass er seinen Fall dokumentiert habe: „In der Deutschen Forschungsgemeinschaft, in den deutschen Gesellschaften für Soziologie und Psychologie und in der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung findet das Thema ‚Beschränkung der Forschungsfreiheit‘ ein zunehmendes Interesse. Ich hoffe, daß auch der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in naher Zukunft in der Lage sein wird, sich mit diesem Thema intensiver zu beschäftigen.“⁷ Auf der Vorstandssitzung im Januar 1977 wurde darüber gesprochen, dass ein möglicher Mustervertrag interessant sei, aber die Arbeitskraft des Vorstandes überschreite und die AEPF die Initiative ergreifen solle.⁸ Kötter erklärte: „Die AEPF bittet den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dafür einzutreten, daß bei der Vergabe von finanziellen Mitteln für die sozialwissenschaftliche Forschung durch die öffentliche Hand die Freiheit der Forschung gewährleistet ist.“⁹ Dieses Ziel sollte erreicht werden durch das Eintreten der „DGfE für Bewilligungs- und Genehmigungsverträge, Beteiligung von Forschern am Prozeß der Entscheidung über die Vergabe von finanziellen Mitteln und über den Zugang zu Informationen, Erklärung der Bereitschaft der DGfE gegenüber den Bewilligungsbehörden, in Konfliktfällen Gutachter zu benennen, die auch im Rahmen eines Schiedsgerichts mitwirken können.“¹⁰ Die Stellungnahme hat die DGfE schließlich im Spätsommer verabschiedet und an einen großen Verteiler von Akteuren im Feld der Wissenschaft versandt.¹¹ Man könnte sagen, dass sie einschlug wie eine Bombe, und es zeigte sich, dass der

5 Brief von Blankertz an Roeder vom 8.10.1976, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

6 Schreiben Ingenkamps an Blankertz 1978, Archiv der BBF, DGfE V, Akte 282.

7 Schreiben Ingenkamps an den Vorstand der DGfE, Archiv der BBF, DGfE V Akte 590.

8 So Blankertz an Roeder vom 1.2.1977, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

9 Brief von Kötter vom 30. März 1977, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

10 Ebd.

11 Abgedruckt in DGfE 1980, S. 96ff.

Vorstand die Bedeutung des Themas möglicherweise unterschätzt hatte. Die Ministerien zeigten sich insgesamt erstaunt ob der Vorwürfe; Hanna-Renate Laurien aus Rheinland-Pfalz wie auch die anderen Ministerien betonten neben der Sicherstellung des Betriebes in den Schulen Persönlichkeitsschutzrechte und den Datenschutz von Lernenden, Lehrenden und Erziehungsberechtigten, der gewahrt werden müsse. Auseinandersetzungen hatte es im Falle des DFG-geförderten Projektes vor allem mit Hamburg, mit Nordrhein-Westfalen, aber auch mit Baden-Württemberg gegeben.¹² Im Jahr 1979 plante der Vorstand mit Ingenkamp dann doch eine Dokumentation, die im Jahr 1980 erschien (DGfE 1980) und in der drei unterschiedliche Fälle der Behinderung von Forschungsfreiheit dokumentiert wurden.

Zwei der Fälle – eine ist eine Examensarbeit an der Universität München (ebd., S. 55ff.) – spielten nicht zufällig im Sonderforschungsbereich „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“ (SFB 23) der Universität Konstanz (ebd., S. 25ff.) und in Landau, wo Ingenkamp arbeitete (ebd., S. 64ff.). Oder anders formuliert: Da, wo die empirische Forschung zunächst stark wurde, im Institut für Bildungsforschung der MPG, im DIPF in Frankfurt am Main – ist sie eng verknüpft mit bildungspolitischen Reforminteressen. Dass hier zunächst keine Konflikte entstanden, verwundert wenig; auch in Fends Absprachen mit den Kultusministerien zur Evaluierung von Gesamtschulen diskutiert er diese nicht als Einengung der Forschungsfreiheit, sondern als Arrangement mit der Politik (Fend 1982). Anders verhielt es sich eben mit dem von der DFG geförderten SFB in Konstanz, an dessen Gründung zwar auch das Kultusministerium in Baden-Württemberg Interesse gezeigt hatte, in dem sich aber dennoch universitäre Projekte sehr kritischer Position gegenüber staatlicher Bildungspolitik einfanden. Hier wurde ein Projekt zur Stärkung der „Problemlösungsfähigkeit“ einzelner Schulen verhindert, von dem das Ministerium sich keine „Verbesserungen“ versprach und die „auf ein vorgegebenes Bild der Schule abzielten“ (DGfE 1980, S. 36). Ein virulentes Argumentationsmuster, das in dem oben erwähnten Projekt Thompsons identifiziert und in seinen unterschiedlichen Einsätzen analysiert wird, taucht schon hier auf: Argumentiert wird mit der Sorge und schließlich gar der Pflicht, sich um Schutzbefohlene kümmern zu müssen – daraus kann dann irgendwann die Idee der Entstehung von Schutzzräumen werden, die zu garantieren seien.

12 Vgl. zwei ausführliche Briefe dazu, Archiv der BBF, DGfE V Akte 497.

4 Fazit: Bildung, Befreiung und die Universität als Debatten- und Konfliktraum

Diskutant:innen aus der Praktischen Philosophie vertrauen auf Verfahren der Deliberation und entwickeln Argumente, wie zuzulassende Positionen von anderen zu unterscheiden wären; so nimmt etwa Döring (2021) die starke Nutzung „dichter Wertbegriffe“, die inhärent, unausgewiesen und meist undiskutiert evaluativ seien, zum Ausgangspunkt und Jasper/Keil (2001) setzen auf die Wirksamkeit bzw. die Durchsetzung von Tugendkatalogen, etwa auf intellektuelle Redlichkeit, darauf, dass die Redner beim Punkt bleiben, auf die wohlwollende Interpretation des Gesagten, auf Selbstkritik und darauf, dass Gegengründe in Betracht gezogen werden. Özmen dagegen macht die individuelle Verantwortung dafür, einen konflikthaften Diskursraum zu gestalten, stark. Thompson schließlich begründet – ich erwähnte ihr Projekt schon – die geteilte Verantwortung aller Beteiligten für die – wie sie sagt – Kuratierung eines unabschließbaren, freien akademischen Raumes der Universität. Das kann gut zur Deckung gebracht werden mit dem historischen Befund, dass es nie einen konfliktlosen Raum der „Wissenschaftsfreiheit“ gab, nicht einmal ein gemeinsames Verständnis, sondern vielmehr deren Geltungsanspruch ausgeweitet wurde. Nicht absehbar ist, dass wir „Wissenschaftsfreiheit“ als Zustand erreichen, in dem fein säuberlich anhand klarer Schritte deliberativ oder mithilfe des Abarbeitens eines Tugendkataloges Freiheit in Anspruch genommen werden kann und die Demokratie gerettet sein wird. Vielleicht geht es darum, einen öffentlichen Raum der Auseinandersetzungen zu – ich nehme den Begriff noch einmal auf – kuratieren, in dem Haltungen eingenommen und Konflikte mit und um geteilte Verantwortlichkeiten ausgetragen werden. Mit einem Bildungskonzept der Befreiung von Identitäten – im Sinne Gelhards oder auch Menkes – wären solche Einsichten, mindestens auf theoretischer Ebene, zu verbinden. Praktisch müssten wir über die Möglichkeit sprechen, Haltungen einzunehmen.

| *Sabine Reh*, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität Berlin.

Archivmaterialien

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
DGFE V Akte 282
DGFE V Akte 590
DGFE V Akte 497

Literatur

- Ash, Mitchell G. (Hrsg.) (1999): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau.
- Behm, Britta/Reh, Sabine (2016): (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 31, S. 107–127.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M.: Insel Verlag.
- Bruch, Rüdiger vom (1999): *Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810–1945*. In: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 29–57.
- Décultot, Elisabeth/Fulda, Daniel (Hrsg.) (2016): *Sattelzeit. Historiographiegeschichtliche Revisionen (= Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 52)*. Berlin: Oldenbourg Verlag.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (1980): *Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik – eine Dokumentation*. Tübingen.
- Döring, Sabine (2021): *Epistemische Gerechtigkeit und epistemische Offenheit – eine Versöhnung*. In: Özmen, Elif (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen*. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. 49–68.
- Engemann, Anke/Thompson, Christiane (2024): *Traditions(um)brüche. Institutionelle Grenzziehungen in universitären Krisendiskursen*. In: Casale, Rita/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (Hrsg.):

- (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung. Frankfurt, New York: Campus, S. 365–386.
- Fabian, Gregor/Fischer, Mirjam/Hamann, Julian/Hofmann, Anna/Koch, Matthias/Schimank, Uwe/Thompsen, Christiane/Traunmueller, Richard/Villa, Paula-Irene (2024): Akademische Redefreiheit: Kurzbericht zu einer empirischen Studie an deutschen Hochschulen. <https://doi.org/10.31235/osf.io/mycjs>.
- Fend, Helmut (1982): Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Kultusverwaltungen. Geschichten unglücklicher Liebschaften oder Modernisierungsprozess von Bürokratien? In: Brockmeyer, Rainer/Hamacher, Paul (Hrsg.): Schule zwischen Recht, Politik und Planung. Paderborn: Schöningh, S. 124–147.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Zürich: Diaphanes.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792]. In: Ders. Werke in fünf Bänden I. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders. Werke in fünf Bänden IV. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255–266.
- Humboldt, Wilhelm von (1981): Werke in fünf Bänden V. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jaster, Romy/Keil, Geert (2021): Wen sollte man nicht an die Universität einladen? In: Özmen, Elif (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. 141–159.
- Koch, Lutz (2012): Identität und Freiheit in Schellings Bildungsidee. In: Peetz, Siegbert/Elm, Ralf (Hrsg.): Freiheit und Bildung. Paderborn: Brill | Fink, S. 47–61.
- Kopp, Detlev (1994): (Deutsche) Philologie und Erziehungswissenschaft. In: Fohrmann, Jürgen/Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 669–741.
- Koselleck, Reinhart (1979): Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. XIII–XXVII.
- Menke, Christoph (2022): Autonomie und Befreiung. Berlin: Suhrkamp.

- Meves, Uwe (2004): *Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert*. Hildesheim: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Meves, Uwe (Hrsg.) (2011): *Deutsche Philologie an den preußischen Universitäten im 19. Jahrhundert. Dokumente zum Institutionalisierungsprozess*. Teilband I – Teilband II. Berlin: deGruyter.
- Müller, Rainer Albert/Schwinges, Christoph (2008): *Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart*. Basel: Schwabe.
- Özmen, Elif (Hrsg.) (2021): *Einleitung: Wissenschaftsfreiheit im Konflikt*. In: Özmen, Elif (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen*. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. V–XI.
- Özmen, Elif (2023): *Was ist Liberalismus?* Berlin: Suhrkamp.
- Raphael, Lutz (1996): *Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22, 2, S. 165–193.
- Reh, Sabine (2017): *Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektiver Wissenspraktiken*. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schalenberg, Marc (2002): *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells“ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870)*. Basel: Schwabe.
- Schimank, Uwe/Hüther, Otto (2023): *Debatten zur Wissenschaftsfreiheit in Deutschland – aktuelle Themen und Positionen und deren historische Einordnung. Wissenschaftspolitik im Dialog 23/2023*. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Stichweh, Rudolf (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität: zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (16.–18. Jahrhundert)*. Berlin: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2016): *Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems*. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 25, 2, S. 19–36.
- Szöllösi-Janze, Margit (1990): *Geschichte der Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen 1958–1980. Studien zur Geschichte der deutschen Großforschungseinrichtungen, Band 2*. Frankfurt: Campus.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): *Die Rede von Bildung: Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Tenorth, Heinz-Elmar/McClelland, Charles E. (Hrsg.) (2012): *Geschichte der Universität Unter den Linden. Teil: Biographie einer Institution / 1, Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin: 1810–1918*. Berlin: Akademie Verlag.
- Thompson, Christiane (2018): Zur Instrumentalisierung der ‚aufklärerischen Universität‘. Eine Analyse von zwei Erklärungen zur akademischen Redefreiheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 6, S. 749–767.
- Thompson, Christiane (2024). A different sense of place: care and curation in the university. In: *Journal of Philosophy of Education* 58, 5, S. 728–741.
- Thompson, Christiane (Hrsg.) (2026): *Akademische Redefreiheit im universitären Bildungsraum*. Frankfurt, New York: Campus.
- Vieweg, Klaus (2012): Das Recht der Besonderheit des Subjekts und die ‚Reiche der Besonderheit‘. Zur Modernität von Hegels Begriff der Freiheit. In: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hrsg.): *Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 63–73.
- Winkler, Michael (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hrsg.): *Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 11–28.

Zwischen Defensive und aktiver Gesellschaftsgestaltung: Wissenschaftsfreiheit in Österreich

Peter Schlögl

Between Defensiveness and Active Social Shaping: Academic Freedom in Austria

This paper examines academic freedom in Austria, considering it in terms of the tension between protection against interference and research's active role in shaping society. Starting from the legal-normative foundation, it illuminates the current situation in Austria and addresses various forms of influence on scientific freedom. Both external and immanent threats to academic freedom are discussed. Drawing on Isaiah Berlin's distinction between negative and positive liberty, current debates, and recent empirical findings from the 2025 Science Barometer, a nuanced understanding of academic freedom is developed that goes beyond purely instrumental justifications. The paper concludes by advocating for a conception of academic freedom that recognizes both its intrinsic value for critical thinking and its role in dynamic social processes.

Zitation

Schlögl, Peter (2026): Zwischen Defensive und aktiver Gesellschaftsgestaltung: Wissenschaftsfreiheit in Österreich. In: Erziehungswissenschaft 37, 72, S. 25–38. <https://doi.org/10.3224/ezw.v37i1.3>



© 2026



Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

1 Einleitung

„Der Raum des Hörsaals war ein Kraftfeld, sein Gravitationszentrum der Katheder, sein Brennpunkt das Rednerpult, ein power point im Wortsinn. Dort herrschte die größte Wissensdichte, an der Peripherie war sie gleich null.“ Mit dieser Metapher Michel Serres' (2013, S. 38) lässt sich ein traditionelles Verständnis von Wissenschaft charakterisieren – hierarchisch, zentralisiert und mit klaren Autoritätsstrukturen. Doch dieses tradierte Bild der Wissenschaft als geschlossener Raum mit eindeutigen Zentren und Peripherien wird heute fundamental herausgefordert.

Die Diskussion um Wissenschaftsfreiheit bewegt sich heute in einem komplexen Spannungsfeld: Einerseits werden Hochschulen verstärkt mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, andererseits müssen sie ihre Autonomie bewahren, um ihre kritische Funktion erfüllen zu können. Obwohl dieser Beitrag den österreichischen Kontext fokussiert, verhandelt er zugleich grundlegende Fragen zur Wissenschaftsfreiheit, die über nationale Grenzen hinausreichen. Die fundamentalen Herausforderungen – das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Bedrohungen akademischer Freiheit in einer polarisierten Welt oder der intrinsische Wert kritischen Denkens – stellen sich für moderne Wissenschaftsgesellschaften universell.

Der Beitrag nimmt drei zentrale Perspektiven ein: Zunächst werden die rechtlich-politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Österreich betrachtet, anschließend verschiedene Formen der Einflussnahme und Kritik analysiert und schließlich grundlegende Freiheitskonzeptionen diskutiert, die für ein zeitgemäßes Verständnis von Wissenschaftsfreiheit fruchtbar gemacht werden können.

2 Rechtlich-politischer Rahmen der Wissenschaftsfreiheit in Österreich

Die Wissenschaftsfreiheit genießt in Österreich einen hohen normativen Status. Sie ist bereits im Staatsgrundgesetz von 1867 (Art. 17) sowie in der Europäischen Menschenrechtskonvention (Art. 10) verankert. Paradoxerweise fällt die Herausbildung einer ersten fundamentalen Absicherung jedoch in die Epoche der totalitären und militarisierten Staatsform der Habsburgermonarchie. Diese Entwicklung ist aber wohl weniger als Ausdruck kritischer Autonomie zu verstehen, denn als Resultat eines noch naiven Wahrheitsverständnisses, das davon ausgeht, die wissenschaftliche Suche nach Wahrheit könne den gottgegebenen Status quo nicht gefährden, sondern vielmehr bestätigen.

Die Universität fungierte in diesem Kontext als konservativ-elitäre Institution, deren soziale, politische und epistemische Zwänge eine grundlegende Infragestellung der monarchischen Ordnung strukturell ausschließen. Fortschrittliche, systemkritische Positionen werden durch institutionelle Mechanismen bewusst marginalisiert oder vom akademischen Feld ferngehalten; antisemitische Ausschlusspraktiken verstärkten diese Tendenz zusätzlich. Aus einem Akt institutionellen Selbstschutzes heraus wird die bestehende Herrschaftsform nicht problematisiert, sondern vielmehr durch akademische Legitimation abgesichert und reproduziert.

Neuere verfassungs- und unionsrechtliche Bestimmungen ergänzen diese frühen Regelungen in einem deutlich veränderten, demokratischem Geist. So ist die Wissenschaftsfreiheit in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Art. 13) ausdrücklich verankert. Seit 2008 besteht zudem eine institutionelle Garantie für öffentliche Universitäten im Bundesverfassungsgesetz (Art. 81c B-VG), die nicht nur das Recht auf Forschung gewährleistet, sondern Forschung als verfassungsmäßige Pflicht definiert und den Universitäten zu diesem Zweck umfassende Autonomie zusichert. Diese Autonomie umfasst neben organisatorischer und finanzieller Selbstständigkeit ausdrücklich auch die Personalhoheit, insbesondere in Bezug auf Auswahl, Bestellung und Entwicklung des wissenschaftlichen Personals. Der Staat verpflichtet sich dadurch, die Universitäten bei der Erfüllung dieser Aufgabe aktiv zu unterstützen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch das 2013 in der österreichischen Bundesverfassung verankerte Bekenntnis sowohl zur Grundlagenforschung als auch zur angewandten Forschung (vgl. Pöschl 2022).

Die Schutzbereiche der Wissenschaftsfreiheit umfassen nach Magdalena Pöschl (2022, S. 156ff.) insbesondere die freie Wahl des Forschungsgegenstands, der Methoden, der Experimente und der Evaluation von Forschungsergebnissen sowie deren Verbreitung. Wenngleich sich aus der Wissenschaftsfreiheit kein allgemeiner Anspruch auf staatliche Finanzierung ableiten lässt, besteht zumindest ein Anspruch auf diskriminierungsfreie Vergabe der vorhandenen Ressourcen.

3 Wissenschaftsfreiheit im gesellschaftlichen Kontext

Dieser rechtlich-normative Rahmen ist vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung zu sehen, die Helmut Schelsky bereits 1971 als Prozess beschrieb, bei dem der „Verwissenschaftlichung der Welt“ eine „Vergesellschaftung der Wissenschaft“ folgen müsse. Diese dialektische Beziehung zwischen

Wissenschaft und Gesellschaft bleibt bis heute ein Spannungsfeld. Mit zunehmender Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für gesellschaftliche Entscheidungsprozesse steigt auch die Erwartung an die Wissenschaft, Verantwortung für die Folgen ihrer Erkenntnisse zu übernehmen.

Dem Wissenschaftsbarometer 2025 der Österreichischen Akademie der Wissenschaften zufolge genießt Wissenschaft in Österreich ein hohes Vertrauen in der Bevölkerung. Die Daten zeigen, dass 74 Prozent der Bevölkerung Wissenschaft und Forschung in Österreich grundsätzlich vertrauen (ÖAW, S. 3), was im europäischen Vergleich überdurchschnittlich ist. Im Vergleich zu Deutschland (54 %) und der Schweiz (60 %) ist das Vertrauen in Wissenschaft in Österreich deutlich höher.

Dieses Vertrauen spiegelt sich auch auf institutioneller Ebene wider: Universitäten (88 %) und die Österreichische Akademie der Wissenschaften (84 %) genießen das höchste Vertrauen unter allen abgefragten Institutionen, noch vor Volksanwaltschaft, Bundesheer und Polizei und deutlich vor Regierung (39 %), Nationalrat (50 %) oder Medien (45–48 %).

Gleichzeitig zeigt sich ein differenziertes Bild zur Wissenschaftsfreiheit: Während 77 Prozent der Befragten die Freiheit der Wissenschaft für die gesellschaftliche Entwicklung als wichtig oder sehr wichtig erachten, sind nur 55 Prozent der Ansicht, dass Wissenschaftler:innen tatsächlich die Freiheit haben, zu gesellschaftlich umstrittenen Themen zu forschen. Dies deutet auf eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und gelebter Realität hin.

Als Haupthindernisse für freie Forschung werden vor allem eingeschränkte finanzielle Möglichkeiten (77 %) und Verbote durch Politik oder Regierung (72 %) genannt. Die gesellschaftliche Akzeptanz wissenschaftlicher Freiheit variiert zudem stark nach Forschungsgebieten. Während bei Krebsforschung (94 %), Klimawandel (80 %) oder Medizin (78 %) breite Zustimmung besteht, fällt diese bei Genderfragen (38 %) oder Politikwissenschaft (62 %) deutlich geringer aus. Dies zeigt, dass die Öffentlichkeit Wissenschaftsfreiheit je nach Themenbereich unterschiedlich bewertet – manche Forschungsfelder werden als wichtiger oder legitimer angesehen als andere.

Das Wissenschaftsbarometer identifiziert drei gesellschaftliche Gruppen: Systemaffirmative (38 %), Indifferente (36 %) und Systemdistanzierte (15 %). Während Systemaffirmative der Wissenschaft höhere Kompetenz und Ehrlichkeit zuschreiben, sehen Systemdistanzierte besonders die moralische und ethische Dimension wissenschaftlicher Arbeit kritisch.

Zugleich zeigen die Daten des Wissenschaftsbarometers 2025 eine klare Haltung der österreichischen Bevölkerung zum Verhältnis zwischen Poli-

tik und Wissenschaftsfreiheit. Mit überwältigender Mehrheit von 90 Prozent befürworten die Befragten, dass sich österreichische Universitäten gegen unzulässige politische Einflussnahme wehren sollten. Parallel dazu halten 83 Prozent es für problematisch, wenn eine Regierung Universitäten die Finanzierung entzieht, weil ihr deren inhaltliche Orientierung nicht gefällt. Diese Ergebnisse unterstreichen die hohe Wertschätzung der Forschungsautonomie in der Bevölkerung, was sich auch darin widerspiegelt, dass nur 17 Prozent zustimmen, dass eine Regierung einer Universität aus politischen Gründen vorschreiben darf, was geforscht werden soll.

Die Umfrage offenbart zudem eine beachtliche Bereitschaft der Bevölkerung, für die Wissenschaftsfreiheit einzutreten: 80 Prozent meinen, die österreichische Bevölkerung sollte bei Einflussnahme der Regierung die Wissenschaftsfreiheit mit Petitionen verteidigen, während 69 Prozent sogar Demonstrationen oder anderen Aktivismus zu diesem Zweck befürworten. Bemerkenswert sind dabei bildungsabhängige Unterschiede, da Personen mit höherer formaler Bildung (Matura) eine noch kritischere Haltung gegenüber Regierungseinfluss auf Universitäten zeigen als der Durchschnitt. Auch politisch bedingte Differenzen werden sichtbar – die Gruppe der „Systemaffirmativen“ nimmt eine deutlich kritischere Position zur Einschränkung der Universitätsfreiheit ein als „Systemdistanzierte“. Diese Ergebnisse unterstreichen insgesamt, dass die Autonomie der Wissenschaft und der Schutz vor politisch motivierten Mittelkürzungen für die große Mehrheit wichtige demokratische Grundsätze darstellen.

Diese gesellschaftliche Dimension verdeutlicht, dass Wissenschaftsfreiheit nicht allein ein exklusives Privileg der akademischen Welt ist, sondern ein fundamentales Gut demokratischer Gesellschaften. Die Freiheit von Forschung und Lehre dient nicht nur den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern selbst, sondern ist ein wesentliches Element im Ensemble der Strukturen für gesellschaftlichen Fortschritt und demokratische Willensbildung.

4 Formen der Einflussnahme und Steuerung

Trotz des rechtlich-normativen Schutzes und der hohen Akzeptanz in der Bevölkerung ist die Wissenschaftsfreiheit in der Praxis verschiedenen Formen mehr oder weniger subtiler Steuerung ausgesetzt:

- *Politische Agitation:* Die politische Einflussnahme äußert sich in subtilen Formen: öffentliche Diskreditierung bestimmter Forschungsansätze, selektive Förderung politisch opportuner Themen oder die Besetzung wichtiger Gremien mit politisch nahestehenden Personen. Besonders sensibel sind

Themenfelder mit gesellschaftlicher Polarisierung wie Migration, Klimawandel oder Geschlechterfragen. Das Wissenschaftsbarometer bestätigt diese Wahrnehmung: 57 Prozent der Befragten sehen einen zu großen Einfluss der Politik auf die Wissenschaft, und 90 Prozent meinen, österreichische Universitäten sollten sich gegen unzulässige politische Einflussnahme wehren.

- *Differenzierte Forschungsfinanzierung nach Hochschultyp*: Die Forschungsfinanzierung unterscheidet sich je nach Hochschultyp erheblich. Während öffentliche Universitäten über eine grundgesetzlich garantierte Autonomie und Grundfinanzierung für Forschung verfügen, sind Privatuniversitäten, Fachhochschulen aber auch Pädagogische Hochschulen, die nachgeordnete Dienststellen des Bundes sind, stärker von projektbezogenen Mitteln abhängig. Diese strukturellen Unterschiede führen zu unterschiedlichen Freiheitsgraden in der Forschung und beeinflussen, welche Arten von Wissen produziert werden können.
- *Paradigmatische Forschungsfinanzierung*: Förderprogramme privilegieren oft bestimmte Themen, methodische Ansätze oder Forschungstypen, beispielsweise empirisch-quantitative Studien gegenüber theoretisch-konzeptionellen Arbeiten. Besonders relevant für die Erziehungswissenschaft ist die Frage, welches Paradigma wissenschaftlicher Erkenntnis privilegiert wird. Die verschiedenen epistemischen Positionen sind unterschiedlichen Gefährdungsformen ausgesetzt und operieren mit unterschiedlichen Evidenz- und Methodenverständnissen. Positivistische Ansätze werden eher durch politische Zensur bedroht, während interpretative Ansätze eher durch hegemoniale Diskurse gefährdet sind.
- *Akkreditierung und Evaluierung*: Die zunehmende Bedeutung von Leistungsindikatoren wie Publikationsoutput oder eingeworbenen Drittmitteln führt zu einer Standardisierung wissenschaftlicher Praxis, die die Freiheit einschränken kann, neuartige oder unkonventionelle Forschungsvorhaben zu verfolgen. Besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften, deren Publikationskulturen sich von denen der Naturwissenschaften unterscheiden, können solche Bewertungsmaßstäbe verzerrend wirken.
- *Ethische Begutachtung*: Die zunehmende Bedeutung ethischer Reviews kann zu übermäßig bürokratisierten Verfahren führen. Besonders bei sensiblen Themen kann die Antizipation ethischer Bedenken zu einer Selbstzensur führen, die innovative oder kritische Forschung verhindert.

5 Formen der Kritik und Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit

Eine wichtige Unterscheidung betrifft die Abgrenzung zwischen legitimer Kritik und tatsächlichen Verletzungen der Wissenschaftsfreiheit. Mit Bezug auf Bruno Latour (2007) kann zwischen seriösen und popularisierten Formen der Kritik differenziert werden. Latour warnt eindringlich vor einem „Instant-Revisionismus“, der ohne ausreichende Faktengrundlage operiert:

Erinnern Sie sich der guten alten Zeit, als der Revisionismus spät kam, sehr spät, wenn die Fakten eindeutig feststanden und Jahrzehnte, nachdem bereits haufenweise Beweisstücke vorlagen? Jetzt dürfen wir uns an dem erfreuen, was man den Instant-Revisionismus nennen könnte. Noch hat sich der Rauch der Ereignisse nicht verzogen, und schon beginnen Dutzende von Verschwörungstheorien die offizielle Darstellung zu revidieren, häufen Ruinen auf Ruinen, vermehren den Rauch um weitere Rauchwolken. (Latour 2007, S. 13)

Dieses Phänomen hat mit der Beschleunigung digitaler Kommunikation und der Verbreitung sozialer Medien an Dynamik gewonnen. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden heute oft unmittelbar nach ihrer Veröffentlichung – oder sogar davor – in Zweifel gezogen, ohne dass eine gründliche fachliche Auseinandersetzung stattgefunden hat. Die Vermischung legitimer wissenschaftlicher Skepsis mit ideologisch motivierter Ablehnung stellt eine besondere Herausforderung für die Wissenschaftsfreiheit dar.

Maria Kronfeldner (2023) bietet mit ihren fünf Kontrastfällen eine differenzierte Betrachtung verschiedener Phänomene im Kontext akademischer Freiheit an:

1. *Diskriminierung vs. wissenschaftliche Freiheitsverletzung*: Nicht jede Diskriminierung im akademischen Kontext ist eine Verletzung wissenschaftlicher Freiheit, sondern nur dann, wenn sie die intellektuelle Tätigkeit einschränkt. Wenn beispielsweise eine Forscherin aufgrund ihres Geschlechts bei Beförderungen übergangen wird, ist dies zwar eine unzulässige Diskriminierung, aber nicht unbedingt eine Verletzung ihrer Forschungsfreiheit. Wenn ihr hingegen aufgrund ihres Geschlechts der Zugang zu Forschungsressourcen verwehrt wird, stellt dies sowohl Diskriminierung als auch eine Verletzung akademischer Freiheit dar.
2. *Verletzung der Meinungsfreiheit vs. wissenschaftlicher Freiheit*: Akademische Freiheit schützt spezifisch die wissenschaftliche Tätigkeit, nicht jede Meinungsäußerung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Wenn ein Wissenschaftler außerhalb seines Fachgebiets kontroverse Ansichten vertritt und dafür kritisiert wird, ist dies nicht automatisch eine Verletzung seiner akademischen Freiheit. Die Wissenschaftsfreiheit bezieht sich primär auf die Freiheit, innerhalb wissenschaftlicher Standards zu forschen und zu lehren, nicht auf beliebige Äußerungen in der Öffentlichkeit.

3. *Bloße Kritik vs. Einschränkung:* Kritik, auch harsche Kritik, ist Teil des wissenschaftlichen Diskurses und keine Verletzung akademischer Freiheit. Wissenschaftliche Arbeit ist grundsätzlich der kritischen Prüfung durch die Fachgemeinschaft ausgesetzt, und diese Kritik ist wesentlich für die Qualitätssicherung. Problematisch wird es erst, wenn aus der Kritik Sanktionen oder Einschränkungen der Forschungsmöglichkeiten resultieren, die nicht durch fachliche Standards gerechtfertigt sind.
4. *Gerechtfertigte Kritik mit proportionalen Konsequenzen:* Bei wissenschaftlichem Fehlverhalten können Sanktionen gerechtfertigt sein. Wenn beispielsweise Forschungsergebnisse gefälscht wurden oder ethische Standards grob verletzt wurden, sind Konsequenzen wie der Entzug von Fördergeldern oder publizierte Kritik keine Verletzung akademischer Freiheit, sondern notwendige Qualitätssicherung. Die Herausforderung besteht darin, verhältnismäßige Reaktionen auf Fehlverhalten zu entwickeln, die weder zu lax sind noch übermäßig abschreckend wirken.
5. *Tiefgreifende Meinungsverschiedenheiten vs. unklare Standards:* In manchen Bereichen existieren keine klaren Standards für wissenschaftliche Qualität, was die Beurteilung erschwert. Besonders in interdisziplinären Feldern oder bei neuen methodischen Ansätzen kann es tiefgreifende Meinungsverschiedenheiten darüber geben, was als wissenschaftlich adäquate Forschung gilt. In solchen Fällen ist besondere Vorsicht geboten, um nicht methodische Innovation im Namen etablierter Standards zu unterdrücken.

Ein aktuelles und instruktives Beispiel für diese Spannungen zwischen politischer Einflussnahme, öffentlicher Kritik und rechtlichem Schutz der Meinungsfreiheit stellt die Entscheidung des Oberlandesgerichts Wien vom Oktober 2025 dar, wonach Vertreter der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW) als „pseudowissenschaftlich“ bezeichnen dürfen. Das Gericht stellte bei seiner Urteilsbegründung ausdrücklich auf die Freiheit der Meinungsäußerung ab und argumentierte, dass auch wissenschaftliche Institutionen, sobald sie sich aktiv an öffentlichen und politischen Debatten beteiligen, einen erhöhten Grad an Kritik- und Toleranzfähigkeit aufzubringen hätten.

Juristisch mag diese Entscheidung konsequent im Rahmen eines weit verstandenen Grundrechts auf freie Meinungsäußerung sein. Wissenschaftspolitisch wirft sie jedoch weitergehende Fragen auf: Denn die rechtliche Zulässigkeit polemischer Zuschreibungen bedeutet nicht deren epistemische oder diskursive Unbedenklichkeit. Wenn wissenschaftliche Einrichtungen oder Forschende im politischen Raum systematisch delegitimiert werden, ohne dass hierfür wissenschaftliche Gegenargumente vorgebracht werden, kann dies eine abschreckende Wirkung auf Forschungstätigkeit und öffentlichen Diskurs entfalten – selbst dann, wenn keine formale Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit vorliegt.

Der Fall verweist damit auf eine strukturelle Asymmetrie: Während politische Akteure ihre Kritik unter Berufung auf die Meinungsfreiheit artikulieren können, verfügen wissenschaftliche Institutionen nur begrenzt über vergleichbare Mittel zur Verteidigung ihrer epistemischen Autorität. Die Grenze zwischen legitimer Kritik und strategischer Delegitimierung bleibt dabei rechtlich weitgehend offen, wirkt aber faktisch auf den Möglichkeitsraum wissenschaftlicher Öffentlichkeit zurück.

Neben externen Bedrohungen der Wissenschaftsfreiheit bestehen auch immanente Gefährdungen, die aus der Wissenschaft selbst oder ihrer institutionellen Organisation erwachsen:

- *Bürokratische Überlastung*: Zu viel Verwaltungsaufwand hält Intellektuelle in den Mühlen der Bürokratie beschäftigt und verhindert substanzielle wissenschaftliche Arbeit. Die zunehmende administrative Belastung durch Antragsverfahren, Berichtspflichten und Evaluationen bindet Ressourcen, die für eigentliche Forschung und Lehre fehlen. Diese „akademische Beschäftigungstherapie“ führt zu einer Art struktureller Zensur, indem sie kritisches Denken nicht explizit verbietet, aber praktisch unmöglich macht.
- *Interne disziplinäre Spannungen*: Innerhalb von Fachgemeinschaften können Paradigmenstreitigkeiten und Identitätsfragen zu einer Verengung des akzeptierten Forschungsspektrums führen. Die Dominanz bestimmter Schulen oder methodischer Ansätze kann alternative Perspektiven marginalisieren, ohne dass externe Akteure eingreifen. Dieses Phänomen des wissenschaftlichen „Tribalismus“ kann gerade in hochspezialisierten Forschungsfeldern eine erhebliche einschränkende Wirkung entfalten, indem unkonventionelle Ansätze vom Peer-Review-System systematisch benachteiligt werden.
- „*Bedrohung in der Bedrohung*“: Ivo De Gennaro (2022) weist darauf hin, dass die ständige Beschwörung externer Bedrohungen selbst zu einer

Einschränkung werden kann. Die Fixierung auf die Abwehr von Eingriffen kann zu einer defensiven Haltung führen, die proaktive und innovative Wissenschaft behindert. Der Diskurs über bedrohte Freiheit kann paradoxerweise in eine Verteidigungsrhetorik münden, die das kreative Potenzial freier Forschung einschränkt, indem sie diese primär als schutzbedürftig und nicht als gestaltend begreift.

- *Selbstzensur in der akademischen Diskussionskultur*: Maria Sybilla Lotter (2023) beobachtet eine zunehmende Tendenz zur Selbstzensur, bei der kontroverse Positionen aus Sorge vor negativen Reaktionen nicht mehr offen vertreten werden. Diese informelle Einschränkung des Diskursraums kann die intellektuelle Vielfalt stärker beeinträchtigen als formale Beschränkungen. Besonders in politisch aufgeladenen Forschungsfeldern wie Migration, Genderfragen oder Klimapolitik können antizipierte negative Reaktionen dazu führen, dass bestimmte Fragestellungen oder Hypothesen nicht mehr verfolgt werden.
- *Idealisierung von Wissenschaft*: Frieder Vogelmann (2023) kritisiert einen nostalgischen Positivismus, der ein idealisiertes Bild wissenschaftlicher Objektivität und Wertneutralität zeichnet. Diese Idealisierung kann paradoxerweise dazu führen, dass die normativen und politischen Dimensionen wissenschaftlicher Praxis ausgeblendet werden, was einer reflektierten Wissenschaftsfreiheit entgegensteht. Die Selbststilisierung als objektive Instanz kann blind machen für die eigenen Vorannahmen und Wertentscheidungen, die jeder wissenschaftlichen Tätigkeit inhärent sind.

Die Daten des Wissenschaftsbarometers 2025 zeigen zudem eine bemerkenswerte Ambivalenz in der österreichischen Bevölkerung. Einerseits besteht ein hohes Grundvertrauen in wissenschaftliche Institutionen, andererseits existieren deutliche wissenschaftsskeptische Haltungen: 41 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass man sich mehr auf den gesunden Menschenverstand verlassen und weniger auf wissenschaftliche Studien achten sollte – ein Wert, der seit der ersten Erhebung kontinuierlich gestiegen ist und 2025 einen neuen Höchststand erreicht. Zudem glauben 33 Prozent der Befragten, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Politik und Wirtschaft „unter einer Decke stecken“.

Diese skeptischen Einstellungen sind besonders stark ausgeprägt bei der Gruppe der Systemdistanzierten (15 % der Bevölkerung), die generell ein kritischeres Bild von wissenschaftlichen Institutionen und Prozessen haben. In dieser Gruppe stimmen 68 Prozent der Aussage zu, dass der gesunde Menschenverstand wichtiger sei als wissenschaftliche Studien, und 59 Prozent vermuten

eine Kollusion zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft. Diese ausgeprägte Skepsis stellt eine gesellschaftliche Herausforderung dar, da sie das Vertrauen in evidenzbasierte Entscheidungsfindung untergräbt und Raum für alternative „Wahrheiten“ schafft.

Diese vielfältigen externen und internen Bedrohungen verdeutlichen, dass Wissenschaftsfreiheit ein komplexes und dynamisches Gut ist, das ständiger Reflexion und aktiver Verteidigung bedarf. Dabei geht es nicht nur um die Abwehr äußerer Eingriffe, sondern auch um die kritische Selbstreflexion wissenschaftlicher Praxis und ihrer impliziten Normen und Machtverhältnisse.

6 Jenseits des Fortschrittsparadigmas: Zur Begründung wissenschaftlicher Freiheit

Die vorherrschende Rechtfertigung der Wissenschaftsfreiheit beruht vielfach auf der Annahme, dass freie Forschung notwendig sei für den wissenschaftlichen Fortschritt. Diese instrumentelle Rechtfertigung erweist sich jedoch als problematisch.

– *Externe Fortschrittsdefinitionen*

Ivo De Gennaro (2022) weist auf das Paradox autoritärer Fortschrittsdefinitionen hin: Wenn der „Fortschritt“ durch externe Instanzen definiert wird, untergräbt dies bereits die Autonomie der Wissenschaft. Besonders deutlich wird diese Problematik in der Ausrichtung der Forschungsförderung auf „große gesellschaftliche Herausforderungen“ (ebd., S. 44).

Das Wissenschaftsbarometer 2025 zeigt, dass die österreichische Bevölkerung die Wichtigkeit von Grundlagenforschung durchaus anerkennt: 76 Prozent stimmen der Aussage zu, dass wissenschaftliche Forschung notwendig ist, auch wenn sich kein unmittelbarer Nutzen ergibt. Zugleich bestehen aber Unterschiede in der Bewertung förderungswürdiger Forschungsbereiche: Während Krebsforschung (80 %), Klimawandel (55 %) und Gentechnik in der Medizin (52 %) breite Unterstützung finden, werden Bereiche wie Sprache und Literatur (18 %), Politikwissenschaft (18 %) oder Genderfragen (13 %) als weniger förderungswürdig angesehen.

– *Insuffizienz des Nützlichkeitsparadigmas*

Besonders problematisch ist aus Ivo De Gennaros (2022) Sicht die Insuffizienz des Nützlichkeitsparadigmas. Die Nützlichkeit selbst trägt keine Implikationen in Bezug auf den Sinn in sich. Wenn Wissenschaft ausschließlich durch ihre Nützlichkeit für extern definierte Zwecke legitimiert wird, verliert sie ihre Fähigkeit, diese Zwecke selbst kritisch zu reflektieren.

– *Wert kritischen Denkens*

Maria Kronfeldner (2021) argumentiert, dass wissenschaftliche Freiheit nicht primär durch ihren Beitrag zum Fortschritt, sondern durch ihren intrinsischen Wert für die Erhaltung kritischen Denkens legitimiert werden sollte. Demnach ist Wissenschaftsfreiheit kein Mittel zum Zweck, sondern ein Wert an sich – ein notwendiger Bestandteil einer Gesellschaft, die kritisches Denken als fundamentalen Wert anerkennt, nicht zuletzt, um die Demokratisierung der Gesellschaft voranzutreiben. Dies ruft jedoch einen weiteren Aspekt auf: die Freiheit, sie aktiv zu nutzen.

7 Berlins Freiheitsbegriffe und ihre Bedeutung für die Wissenschaftsfreiheit

Für ein vertieftes Verständnis der Wissenschaftsfreiheit ist Isaiah Berlins (1969) Unterscheidung zwischen negativer und positiver Freiheit fruchtbar:

Negative Freiheit definiert Berlin als „Freiheit von“ – die Abwesenheit von Zwang und Einmischung. In Bezug auf Wissenschaftsfreiheit entspricht dies dem klassischen liberalen Verständnis als Schutz vor staatlichen, religiösen oder ideologischen Eingriffen. Das Wissenschaftsbarometer zeigt, dass dieses Verständnis in der österreichischen Bevölkerung stark verankert ist: 90 Prozent der Befragten stimmen zu, dass Universitäten sich gegen unzulässige politische Einflussnahme wehren sollten.

Positive Freiheit hingegen beschreibt Berlin als „Freiheit zu“ – die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln. Auf die Wissenschaft bezogen bedeutet dies, nicht nur frei von Einmischung zu sein, sondern auch über die positiven Bedingungen zu verfügen, die eigenständige Forschung ermöglichen. Das Wissenschaftsbarometer liefert hier interessante Hinweise: Als wichtigstes Hindernis für freie Forschung werden finanzielle Einschränkungen genannt (77 %), was die Bedeutung materieller Ressourcen unterstreicht.

Berlin (1969, S. 141ff.) stand der Konzeption positiver Freiheit skeptisch gegenüber, da er sie für anfällig für ideologische Instrumentalisierung hielt. Diese Skepsis ist relevant für aktuelle Diskussionen über die Definition „wahrer“ wissenschaftlicher Freiheit, die selbst zu einer Form der Bevormundung werden kann.

Hannah Arendt ergänzt diese Perspektive mit ihrer Unterscheidung zwischen Befreiung und Freiheit: „[W]enngleich Freiheit nicht zwangsläufig das Ergebnis von Befreiung ist –, ist es schwer, zu entscheiden, wo der Wunsch nach Befreiung, also frei zu sein von Unterdrückung, endet und der Wunsch nach Freiheit, also ein politisches Leben zu führen, beginnt“ (Arendt 2018, S. 23).

8 Fazit und Ausblick: Wissenschaftsfreiheit neu denken

Abschließend lassen sich folgende Perspektiven formulieren:

- *Den Begründungszusammenhang von Wissenschaft (neu) öffentlich verhandeln*
Die Legitimation wissenschaftlicher Freiheit muss jenseits rein instrumenteller Nützlichkeitsabwägungen erfolgen. Das Wissenschaftsbarometer zeigt ein differenziertes Verständnis: 79 Prozent stimmen zu, dass Wissenschaft unser Leben verbessert, und 76 Prozent erkennen die Notwendigkeit wissenschaftlicher Forschung ohne unmittelbaren Nutzen an. Der Begründungszusammenhang wissenschaftlicher Freiheit ist neu zu verhandeln als Balance zwischen Autonomie und Responsivität.
- *Freiheit als dynamischen Prozess verstehen*
Mit Helmut Schelsky (1971) lässt sich festhalten, dass Freiheit in Auseinandersetzung mit Sachzwängen immer wieder neu gewonnen werden muss. Diese prozesshafte Sicht erkennt an, dass die Bedingungen wissenschaftlicher Praxis sich historisch wandeln.
- *Von „matters of fact“ zu „matters of concern“*
Mit Bruno Latour (2007) plädiert der Beitrag dafür, nicht nur über neutrale Fakten, sondern über „Dinge von Belang“ (ebd., S. 18f.) zu diskutieren – also über die normativen und gesellschaftlichen Implikationen wissenschaftlicher Erkenntnis.
- *Wissenschaftsfreiheit auch als Verantwortung verstehen*
Wissenschaftsfreiheit ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Verantwortung. Die Freiheit der Wissenschaft zu verteidigen, bedeutet auch, verantwortungsvoll mit dieser Freiheit umzugehen: durch methodische Sorgfalt, kritische Selbstreflexion und transparente Kommunikation.

Die Zukunft der Wissenschaftsfreiheit in Österreich wird davon abhängen, inwiefern es gelingt, ein Verständnis zu entwickeln, das weder bei der bloßen Abwehr von Eingriffen stehenbleibt noch wissenschaftliche Autonomie auf ihre Instrumentalisierung reduziert. Die Herausforderung besteht darin, das abstrakte Ideal der Wissenschaftsfreiheit in konkrete wissenschaftliche Praxis zu übersetzen.

Peter Schlögl, Univ.-Prof. Dr., ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Klagenfurt und zudem Wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien, sowie aktuell Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen.

Literatur

- Arendt, Hannah (2018): *Die Freiheit, frei zu sein*. München: dtv.
- Berlin, Isaiah (1969): *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press.
- De Gennaro, Ivo (2022): Abolition of Time, Alienation from Truth, and the Heteronomy of Academia. In: De Gennaro, Ivo/Hofmeister, Hannes/Lüfter, Ralf (Hrsg.): *Academic Freedom in the European Context*. Palgrave Critical University Studies. Springer, S. 21–52.
- Kronfeldner, Maria (2021): The Freedom We Mean: A Causal Independence Account of Creativity and Academic Freedom. In: *European Journal for Philosophy of Science* 11, Art. 58, S. 1–23.
- Kronfeldner, Maria (2023): On How to Distinguish Critique from an Infringement of Academic Freedom. In: *Philosophy and Theory in Higher Education*, 5, 2, S. 243–268.
- Latour, Bruno (2007): *Eland der Kritik: Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich: Diaphanes.
- Lotter, Maria-Sybilla (2023). *Probleme der Streitkultur in Demokratie und Wissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2025): *Wissenschaftsbarometer 2025. Einstellungen der österreichischen Bevölkerung zum Thema Wissenschaft*. <https://www.oeaw.ac.at/wissenschaftsbarometer/ergebnisse> [Zugriff: 12.01.2026].
- Pöschl, Magdalena (2022): Freedom of Research in Austria. In: De Gennaro, Ivo/Hofmeister, Hannes/Lüfter, Ralf (Hrsg.): *Academic Freedom in the European Context*. Palgrave Critical University Studies. Springer, S. 151–182.
- Schelsky, Helmut (1971): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Serres, Michel (2013): *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Berlin: Suhrkamp.
- Vogelmann, Frieder (2023): *Umkämpfte Wissenschaften. Zwischen Idealisierung und Verachtung*. Stuttgart: Reclam.

Wissenschaftsfreiheit – individuelle, institutionelle und politische Dimensionen

Julian Krüper & Sinan Hatun

Freedom of science – individual, institutional, and political dimensions

In Germany's constitutional order, the free pursuit of science, research, and teaching is expressly protected as a fundamental right under Article 5 (3) sentence 1 of the Basic Law. Its professional practice is shaped to a particular degree by state-funded institutions. Furthermore, the academic world is exposed to multifaceted intertwining with politics and the challenges of the "post-factual" age. This article outlines these three interrelated aspects.

Einführung

Im charakteristisch lakonischen Ton heißt es in Artikel 5 Absatz 3 Satz 1 des Grundgesetzes (GG): „Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“. Der Freiheitsbegriff nimmt im Verfassungsgefüge eine herausragende Stellung ein. Hier als prädikatives Adjektiv gebraucht, verheißt er einen eigenständigen, vor staatlicher Zwecksetzung geschützten Entfaltungsraum wissenschaftlicher Tätigkeit. Was dieser Raum rechtlich umfasst, wo seine Grenzen verlaufen und welchen Wechselwirkungen er sich ausgesetzt sieht, bildet den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen. Dafür wird die Wissenschaftsfreiheit nach einer ersten Annäherung unter individuellen, institutionellen und politischen Aspekten betrachtet.

Zitation

Krüper, Julian/Hatun, Sinan (2026): Wissenschaftsfreiheit – individuelle, institutionelle und politische Dimensionen. In: *Erziehungswissenschaft* 37, 72, S. 39–49. <https://doi.org/10.3224/ezw.v37i1.4>



© 2026



Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Grundrechtliche Annäherung

Die Wissenschaftsfreiheit bindet den Staat als unmittelbar geltendes Recht, Art. 1 Abs. 3 GG. Als Grundrecht stellt sie in erster Linie ein Abwehrrecht des Einzelnen gegen den Staat dar. Staatliche Eingriffe sind damit nicht verboten, müssen aber verfassungsrechtlich gerechtfertigt werden, wenn mit dem Eingriff ein anderes Verfassungsgut geschützt werden soll (etwa: Grundrechte Dritter) und der Eingriff dem Gebot der Verhältnismäßigkeit entspricht. Das bedeutet: Der Eingriff muss einen legitimen Zweck verfolgen, diesen Zweck tatsächlich fördern, das mildeste unter gleich geeigneten Eingriffsmitteln und angemessen sein, womit eine angemessene Mittel-Zweck-Relation gemeint ist (also: keine „Kanonen auf Spatzen“). Als sogenanntes Leistungs- und Teilhabe-recht kann die Wissenschaftsfreiheit auch Ansprüche auf Teilhabe an staatlich bereitgestellten Leistungen vermitteln, wenn diese für ihre Ausübung erforderlich sind. Wegen der starken Einbindung wissenschaftlicher Tätigkeiten in einen institutionellen Rahmen (s.u.) ist diese Funktion weitaus relevanter als bei anderen Grundrechten. Als „wertentscheidende Grundsatznorm“ (Krüper 2023, Rn. 120) beinhaltet die Wissenschaftsfreiheit schließlich auch anderweitige Gehalte: So „strahlt“ sie in das Hochschulorganisationsrecht aus, indem sie auch hier auf die Effektivität ihres Schutzes drängt (vgl. ebd., Rn. 121ff.). Im Sinne einer Schutzpflicht muss der Staat ferner die Freiheitsbetätigung vor Störungen durch Dritte schützen. Das betrifft wissenschaftliche Forschung wie Lehre gleichermaßen (vgl. ebd., Rn. 134f.).

Individuelle Dimension

Um die Freiheit der Wissenschaft effektiv zu gewährleisten, muss bestimmt werden, welche Art von Freiheitsbetätigung damit gemeint ist. Die herrschende juristische Meinung versteht Wissenschaft im Sinne des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG als Oberbegriff zu Forschung und Lehre. Der wissenschaftliche Weltzugang ist danach von einer spezifischen Form der Erkenntnissuche geprägt. Angestrebt wird dabei eine Erkenntnis, die dem Grunde nach einer rationalen Erklärung zugänglich ist.¹ Versucht jemand planmäßig und ernsthaft, eine

1 Dies unterscheidet die Wissenschaftsfreiheit von der Kunst- (ebenfalls Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG) und der Glaubensfreiheit (Art. 4 GG), die auch mit dem Begriff der Erkenntnissuche charakterisiert werden können.

solche Erkenntnis zu produzieren, forscht er und betreibt so Wissenschaft (vgl. Krüper 2023, Rn. 42, 50 m.w.N.). Eine scharfe Bestimmung des Schutzbereichs an seinen Rändern ist aber weiterhin problematisch: Eine aus sich heraus operationalisierbare juristische Definition im „exklusiv-präskriptiven Sinne“ (ebd., Rn. 40) muss fehlgehen, wenn man Wissenschaftsfreiheit als solche ernst nimmt. Maßgeblich kann aus offenkundigen Gründen aber auch nicht das Selbstverständnis des betroffenen Grundrechtsträgers sein. Das Recht muss sich damit den Eigenlogiken der Wissenschaftsgemeinschaft(en) öffnen: Die dort intersubjektiv ausgehandelten Forschungsstandards ermöglichen es dem Juristen, einen objektivierten Maßstab von Wissenschaftlichkeit anzuwenden. Dabei muss stets die „Offenheit des Wissenschaftsbegriffs und die Unabgeschlossenheit wissenschaftlicher Erkenntnis“ (ebd., Rn. 44) Berücksichtigung finden. Das Bundesverfassungsgericht formuliert deshalb: „Den Kernbereich wissenschaftlicher Betätigung stellen die auf wissenschaftlicher Eigengesetzlichkeit beruhenden Prozesse, Verhaltensweisen und Entscheidungen bei der Suche nach Erkenntnissen, ihrer Deutung und Weitergabe dar“ (BVerfGE 111, 333 (354)).

Umfassend geschützt ist zunächst also das Erkenntnisverfahren und damit die Auswahl des Forschungsgegenstandes, die Wahl der Forschungsmethoden, die Vorbereitung und Durchführung des Forschungsvorhabens, die Wahl des Ortes, der Art und der Sprache ihrer Publikation. Der darauf aufbauende freie geistige Austausch ist weiteres Wesensmerkmal der Wissenschaftsfreiheit als spezielles Kommunikationsgrundrecht und der jeweiligen Disziplin überantwortet. Eng damit verbunden ist die weite Teile der Wissenschaftslandschaft prägende Falsifikationsmethode. Der Staat ist dagegen wissenschaftlich wahrheitsunfähig (vgl. Krüper 2023, Rn. 41, 47). Grundrechtlichen Schutz nach Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG genießen danach auch Auffassungen und Erklärungen, die vom wissenschaftlichen Mainstream als falsch angesehen werden, aber nicht als unwissenschaftlich zu klassifizieren sind. Unwissenschaftlich ist eine Arbeit mangels Ernsthaftigkeit erst, wenn sie *systematisch* die Ansprüche der Fachstandards verfehlt und nur den Anschein der Wissenschaftlichkeit zu erwecken versucht (vgl. ebd., Rn. 44 m.w.N.). Darunter fallen auch Verstöße gegen die (disziplinären) Regeln guter wissenschaftlicher Praxis wie das Fälschen von Daten und das notorische Plagiiere (vgl. ebd., Rn. 61). Die Wissenschaftsfreiheit genießt derjenige nicht, der sie nur als Feigenblatt aktivistisch instrumentalisiert. Die erforderliche Abgrenzung von *bad science* zu *non science* ist im Einzelfall freilich komplex (vgl. ebd., Rn. 47).

In seiner Person muss der Grundrechtsträger dagegen keine spezifischen Qualitäten oder Qualifikationen vorweisen. Neben wissenschaftlich arbeiten-

den Hochschulangehörigen sind damit im Sinne einer *citizen science* auch akademisch nicht eingebundene Privatgelehrte oder Hobbyforscher umfasst. Als Grundrechtsträger kommen neben natürlichen Personen auch juristische Personen wie Vereine oder unternehmensbetreibende Kapitalgesellschaften in Betracht. Forschungsförderungseinrichtungen können sich grundsätzlich ebenso auf die Wissenschaftsfreiheit berufen, um Eingriffe in ihre Förderpolitik abzuwehren; ein Anspruch auf finanzielle Ausstattung folgt aus ihrer grundrechtlichen Position allerdings nicht.

Institutionelle Dimension

Einzelne Individuen, die durch ihr Wirken maßgeblich zu wissenschaftlichen Durchbrüchen beitrugen, haben noch immer Leitbildcharakter: In einsamer Freiheit ist es dem genialisch-schöpferischen Wissenschaftler möglich, neues Wissen zu schaffen. Dieses wirkmächtige Bild deckt sich mit der liberalen Kernfunktion der Grundrechte als Abwehrrechte des Einzelnen gegen den Staat (Freiheit *von*). Angereichert werden muss dieses Bild aber durch den Einbezug sozialer, insbesondere institutionalisierter Strukturen. So findet Wissenschaft heute maßgeblich an staatlichen Hochschulen, unabhängigen Forschungseinrichtungen, als Auftragsforschung, in Forschungsabteilungen von Unternehmen usw. statt. Die Eingebundenheit in eine wissenschaftliche Institution ermöglicht regelmäßig erst eine professionelle Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit (Freiheit *zu*). Gerade an Hochschulen werden dafür Ressourcen unterschiedlicher Art bereitgestellt: Personal- und Sachmittel, Räume, Informationsinfrastruktur wie Bibliotheken und Datenbanken usw., aber auch administrative Strukturen und Dienstleistungen, die mit den sonstigen Ressourcen einhergehen. Besonders im Rahmen der empirischen Naturwissenschaften ist, vor allem durch die Relevanz von Großforschungseinrichtungen, die freiheitsermöglichende Wirkung von Institutionen nicht zu unterschätzen; exemplifizierbar an der Physik: Während die klassische Mechanik teilweise noch von Einzelnen untersucht werden konnte, sind Voraussagen der Quantenmechanik nicht mehr niedrigschwellig falsifizierbar; für ihre Überprüfung bedarf es avanciertester Technik, die nur an Forschungseinrichtungen wie etwa dem über 3.800 Mitarbeiter zählenden (vgl. HR 2024, S. 7), international finanzierten CERN in der Schweiz vorhanden ist. Die Errungenschaften und praktische Relevanz der Wissenschaft(en) führten so zu einer Institutionalisierung, die sich in den letzten Jahrhunderten immer stärker ausweitete.

Diese Entwicklung ermöglicht und begünstigt einen hohen Grad an Spezialisierung der Fachgebiete und der Fachwissenschaftler: Während die umfassende Zunahme an Wissen den Typus des Universalgelehrten zurückdrängte, trug die Volluniversität zur Strukturierung dieses Wissens bei, indem sie unter einem Dach eine fortwährende Differenzierung von Fakultäten und Lehrstühlen zuließ und vorantrieb. Dies ermöglicht den einzelnen Wissenschaftlern immer tiefere Explorationen einzelner (Teil-)Gebiete. Außerdem entsteht auch eine methodische und perspektivische Pluralität. So steht neben der grundlagenbezogenen die anwendungsbezogene, neben der quantitativen die qualitative Forschung; theoretische, beschreibende und erschließende Arbeiten ergänzen sich. Der Wissenschaftspluralismus macht dabei intra- und interdisziplinäre Diskurse immer wichtiger, welche oft wiederum institutionell angeregt und eingehegt sind. Ihre Formen weisen eine große Variationsbreite und verschiedene Grade der Formalisierung auf. Einfachste Situationen der sozialen Interaktion wie ein (zufälliges) Treffen beim Mittagessen oder auf dem Flur stellen im Zusammenhang einer Institution immer auch Potenziale des wissenschaftlichen Austauschs dar. Über Tagungen und Fachveranstaltungen bestehen außerdem formalisierte Kommunikationsformen. Einen (interdisziplinär) offenen Diskursraum zu fördern und zu erhalten, ist eine immer relevanter werdende Aufgabe von Hochschulen.

Weil die Eingliederung individueller Grundrechtsträger in wissenschaftliche Institutionen immer in einer bestimmten Konfiguration erfolgt, wirkt sie nicht zuletzt freiheitsgestaltend. So formt die funktionale Stellung des Einzelnen im Organisations- und Verfahrenszusammenhang seine spezifische Freiheitssphäre. Das Hochschulorganisationsrecht beeinflusst damit fundamental die Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit und muss ihrer Bedeutung adäquat sein (vgl. BVerfGE 111, 333 (351ff.)). Der diesbezüglich weite Spielraum des Gesetzgebers findet dort seine Grenze, wo die Ausgestaltung zu einer *strukturellen* Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit führt (vgl. BVerfGE 111, 333 (335)). Die Hochschulreformen der letzten etwa dreißig Jahre nach dem Leitbild der unternehmerischen Universität haben hier eine Reihe von hochschulorganisationsrechtlichen Fragen aufgeworfen, sind aber vom Bundesverfassungsgericht überwiegend gebilligt worden.

Um die Voraussetzungen der institutionell geöffneten und geformten Freiheitssphären wissenschaftlichen Arbeitens zu erhalten, bedarf es allerdings auch spezifischer Freiheitsbegrenzungen. Beispielhaft sei der Hochschullehrer in den Blick genommen. Seine materiell regelmäßig auf Lebenszeit gesicherte Stellung ermöglicht ihm eine große wissenschaftliche Freiheit. Insbesondere die mit einem disziplinären Teilbereich beschriebene, konkret zugewiesene

Organisationseinheit, also der Lehrstuhl oder die Professur, enthält eine Radizierung dieser Freiheit. Dies ist zunächst erforderlich, um eine hinreichende Diversifikation der Forschungsgebiete zu sichern und diese zu koordinieren. Weil von der universitären Lehre in besonderem Maße andere Grundrechtsträger (zuvorderst Studierende) und das öffentliche Interesse an akademischer Ausbildung betroffen sind, stellen sich eine Reihe von Einschränkungen als verfassungsrechtlich zulässig dar. Dazu gehören etwa das Erfordernis formaler Qualifikationen für die Zuerkennung der Lehrfreiheit, die Pflicht, überhaupt zu lehren (Lehrdeputat), Programme struktureller Qualitätsverbesserung zu besuchen und Prüfungsverfahren an staatlichen Vorgaben auszurichten (vgl. Krüper 2023, Rn. 157ff.). Eine maßgebliche Radizierung enthält dabei die Reichweite der sog. *venia vocendi* bzw. *legendi* für die Lehrfreiheit. Diese schützt in ihrem Kern, beinahe absolut, die Wahl der Lehrinhalte und -methoden (vgl. ebd., Rn. 140). Dass die akademische Lehre nicht von der Treue zur Verfassung entbindet, Art. 5 Abs. 3 Satz 2 GG, ist dagegen bislang praktisch kaum relevant geworden. Verboten ist hiernach (erst) die Agitation und Propaganda gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung in der Lehre und noch nicht die kritische Auseinandersetzung mit dieser. Eine „Kathederverpropheetie“ (Weber 1919, S. 37) mag zwar strengen wissenschaftlichen Ansprüchen an eine möglichst rationale Lehre nicht genügen, ist aber dem Grunde nach von der Lehrfreiheit geschützt (vgl. Krüper 2023, Rn. 150).

Die Wissenschaftsfreiheit schützt ausnahmsweise auch Hochschulen im Verhältnis zu anderen staatlichen Einrichtungen. Ihr Grundrechtsschutz ist allerdings akzessorisch zu ihrer Funktion, die Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit ihrer Angehörigen zu fördern (vgl. ebd., Rn. 38). Hier zeigt sich die besondere Bedeutung öffentlich finanzierter Institutionen für die Wissenschaft, die vor ungehindertem staatlichem Zugriff zu schützen sind.² Dies lässt die Relevanz der Politik für die Wissenschaft(-sfreiheit) nunmehr ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit rücken.

2 Ähnlich verhält es sich mit den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, die auch partiell grundrechtsberechtigt sind, nämlich im Rahmen der Rundfunkfreiheit nach Art. 5 Abs. 1 Satz 2, 3 GG.

Politische Dimension

Die fortgeschrittene staatliche Institutionalisierung der Wissenschaft lässt zunächst erkennen, dass ein ausgeprägtes gesellschaftliches Interesse an Wissenschaft besteht. Nicht nachzugehen ist an dieser Stelle der Frage, ob dieses Interesse einen Eigenwert des Erkenntnisgewinns anerkennt, geldwerte extrawissenschaftliche Anwendungen erwartet und / oder sich einen sozialen Nutzen der Wissenschaft verspricht (vgl. Kölbel 2001, S. 121). Zu konstatieren ist aber, dass der (natur-)wissenschaftliche Fortschritt zu einer Erweiterung technologischer Fähigkeiten und dem Entstehen einer Wissensgesellschaft geführt hat. Die diesbezüglichen Errungenschaften in den letzten Jahrhunderten waren enorm und erhöhten sowohl den Wohlstand als auch die (wahrgenommene) Komplexität der Beziehungen der Menschen untereinander und zu ihrer sonstigen Umwelt. Mit dieser Entwicklung müssen alle gesellschaftlichen Teilsysteme umgehen.

Die Paradigmen von Wissenschaft und Politik sind dabei grundsätzlich voneinander zu unterscheiden. Während die Wissenschaft untersucht, was *ist*, liefert die Politik Antworten darauf, wie kollektiv gehandelt werden *soll*. An den demokratisch legitimierten Staat besteht die begründete Erwartung, sich dabei nicht von göttlicher Eingebung oder Gründen des nackten Machterhalts leiten zu lassen; vielmehr soll er rational nachvollziehbare Gründe für seine Entscheidungen angeben (vgl. Voßkuhle 2025). Dafür greifen Politiker in verschiedenen Bereichen zurück auf Fachexpertise. Wissenschaftliche Beratung und Begleitung wird beim Bundestag beispielsweise durch die wissenschaftlichen Dienste, das Büro für Technikfolgenabschätzung und Enquete-Kommissionen geleistet. Diese *Szientifizierung* der Politik nahm mit der politischen Relevanz wissenschaftlichen Wissens zu. Indem der Wissenschaftsbetrieb politisch handlungsrelevantes Wissen bereitstellt, wird er dabei gleichzeitig zu einem (legitimationsbedürftigen) Akteur in der demokratischen Ordnung. Problematische Dynamiken können dabei vor allem aus den Spannungsfeldern „Sachverstand versus Interessenvertretung“ und „Beratung versus (Mit-)Entscheidung“ resultieren (Voßkuhle 2005, Rn. 17ff.). Die im Folgenden skizzenhaft beschriebenen Entwicklungen wirken sich in vielerlei Hinsicht auf die praktische Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit aus, indem sie die gesellschaftliche Stellung des Wissenschaftsbetriebs verschlechtern.

Während die Rationalitäten von Politik auf verbindliche Entscheidungen hinauslaufen und damit auf eine möglichst genaue Entscheidungsgrundlage drängen, ist für das Wissenschaftssystem der institutionalisierte Zweifel handlungsleitend. Dies kann zu Insuffizienzerfahrungen führen, wenn das für

politische Entscheidungen erforderliche Beratungswissen nicht auf zufriedenstellende Weise bereitgestellt wird. So kann es nicht hinreichend gesichert sein oder die betreffenden „Zusammenhänge abstrakt, opak und kontraintuitiv“ (Bogner 2021, S. 100) erscheinen lassen und damit Komplexitätsgrade erreichen, die eine für die Politik ausreichende Simplifizierung stark erschwert. Ein hieran anschließender fachwissenschaftlicher Expertenstreit kann auf die politische Bühne getragen und so den Eigenlogiken der Politik unterworfen werden (vgl. Kölbel 2004, S. 97). Dabei ist zu bedenken, dass politische Handlungsentwürfe sowohl mit normativen Argumenten angegriffen als auch darauf geprüft werden können, ob sie nach dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis umsetzbar sind. Damit sind wissenschaftliche Argumentationen von der politischen Ebene nicht auszuschließen, aber immer gefährdet, mit normativen Annahmen vermengt zu werden. Die einzelnen politischen Akteure sind gleichzeitig versucht, ihre normativen Standpunkte mit der Anreicherung durch (vermeintlich) wissenschaftliche Erkenntnisse und Expertenmeinungen belastbarer zu machen und riskieren, dem *confirmation bias* zu unterliegen. Geschieht dies verstärkt, ist ein Verlust der *common facts as common ground* die Folge. Diese Entwicklung kann sich zuspitzen, wenn sich die Lager sodann nicht nur als Verfechter des Richtigen, sondern auch als Hüter des Wahren begreifen. Auf dieser Grundlage kann der gegenseitige Vorwurf, „die Wahrheit“ zu ignorieren, eine im eigentlichen Sinn politische Auseinandersetzung verhindern und an die Stelle eines kompromisshaften Abwägendergebnisses eine (vermeintlich) wissenschaftliche Erkenntnis als Letztbegründung treten lassen. Die Politik im Rahmen der Covid-19-Pandemie sah sich eines Drifts in diese Richtung ausgesetzt. Diese als „beunruhigende *Epistemisierung des Politischen*“ (Elven 2025, S. 45; vgl. Bogner 2021) beschriebene Entwicklung kann zu einem Vertrauensverlust in das politische wie das wissenschaftliche System führen. Dieser wird besonders virulent, indem er durch bestimmte Akteure aufgegriffen und instrumentalisiert wird, die eine gemeinhin als „postfaktisch“ beschriebene Politik betreiben. Tatsachenbehauptungen werden in diesem Zusammenhang nur mit Blick auf ihren Nutzen im politischen Wettbewerb um Machtpotenziale betrachtet. Der kategoriale Unterschied zu Meinungen wird dadurch genauso verwischt wie der zwischen den Rationalitäten von Wissenschaft und Politik. In diesem Zusammenhang paradigmatisch dürfte nicht die Lüge, sondern „*Bullshit*“ sein, der ohne jegliches Bewusstsein für oder Interesse an der Wahrheit geäußert wird (vgl. Frankfurt 2005). Neben das geflügelte Wort „Wissen ist Macht“ als Paradigma der Moderne stellt sich im „postfaktischen“ Zeitalter damit der orwellsche Ausspruch „Unwissenheit ist Stärke“ (Orwell 1949/2025, S. 10 et passim). Auch der wissenschaftliche Selbstkorrekturmechanismus des

Zweifels lässt sich politisch nutzen und zweckentfremden. So soll eine Führungskraft in der Tabakindustrie 1969 gesagt haben: „Doubt is our product since it is the best means of competing with the ‚body of fact‘ that exists in the mind of the general public“ (zitiert nach Michaels 2005, S. 96). Die Abwehr solcher Einwirkungen durch Wissenschaftler und Institutionen ist gleichzeitig der latenten Gefahr ausgesetzt, über das Einfordern einer bestimmten Haltung zu Diskursraumbeschränkungen zu führen. Dieser *Scholactivism* riskiert, das Ideal einer werturteilsfreien Wissenschaft zu vernachlässigen. Dass sich diesem Ideal nur angenähert werden kann, ist kein Grund dafür, es nicht zu verfolgen. Denn gerade diese Annäherungsbewegung gehört zum Wesen der Wissenschaft. Auch hier sollte sich die Wissenschaft nicht freiwillig politisieren, sondern weiterhin mit wissenschaftlicher Methodik agieren. So legt beispielsweise eine aktuelle Veröffentlichung einen Zusammenhang zwischen politischer Einstellung von Wissenschaftlern und ihren Forschungsergebnissen dar (Borjas/Breznau 2026) und ermöglicht damit gerade eine rationale Auseinandersetzung mit einem *ideological bias* in der Wissenschaft.

Das staatliche Hochschulwesen schützt gegen eine Unterwerfung wissenschaftlicher Tätigkeit unter Zweckmäßigkeits- oder Verwertungsimperative, wie sie in vornehmlich privat getragenen Wissenschaftssystemen strukturell angelegt sein können. Preis dafür ist allerdings die strukturelle Abhängigkeit von staatlicher Wissenschaftsfinanzierung, worin ein starkes Lenkungspotenzial für die Politik besteht. Der Gewährleistungsgehalt des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG entfaltet seine größte Schutzwirkung gegenüber dirigistischen Eingriffen auf der Ebene der einzelnen Forschungsvorhaben. Jenseits dieser mikrosteuernden Maßnahmen besteht für den Staat jedoch ein weiterer Gestaltungsraum für mittelbare Einflussnahme. Er kann etwa durch Förderstrukturen oder lehrbezogene Programme ein Anreizsystem schaffen, in dem sich legitime wissenschaftspolitische Zielsetzungen artikulieren. Folge des weiten Gestaltungsraums ist aber auch, dass die Grundfinanzierung in Umfang und Verhältnis zur projektbezogenen Mittelvergabe fortlaufend demokratischer Neubestimmung unterliegt. Weder für die individuelle wissenschaftliche Tätigkeit noch für institutionelle Träger lassen sich dabei belastbare Mindestgarantien der Grundausstattung rechtlich fixieren; ebenso wenig besteht ein verfassungsrechtlich gesicherter Bestandsschutz für einzelne Hochschulen, deren Organisationseinheiten oder bestimmte Forschungsrichtungen. Die Wissenschaftsfreiheit bietet damit keinen verlässlichen Schutz vor tiefgreifenden strukturellen und finanziellen Zäsuren im Wissenschaftssystem.

Abschließende Betrachtung

Die Wissenschaft hat aufgrund ihres rationalen Weltzugangs im Laufe der Zeit eine herausragende Stellung in modernen Gesellschaften erlangt. In der verfassungsmäßigen Ordnung Deutschlands ist ihre freie Ausübung grundrechtlich über Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG geschützt. Die professionelle Wahrnehmung der Wissenschaftsfreiheit ist dabei in einem besonderen Maß institutionell überformt. Insbesondere die Hochschulen ermöglichen und gestalten wissenschaftliche Freiheitssphären. Durch die öffentliche Finanzierung besteht ferner die Möglichkeit politischer Einflussnahme, die legitime Anliegen verfolgen kann, aber nicht muss. Des Weiteren sieht sich der Wissenschaftsbetrieb facettenreichen Verquickungen mit der Politik und den Herausforderungen des „postfaktischen“ Zeitalters ausgesetzt, die seine Funktionen und normativen Grundlagen gefährden.

Julian Krüper, Prof. Dr., ist Professor für Öffentliches Recht, Verfassungstheorie und interdisziplinäre Rechtsforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

Sinan Hatun, Ass. iur., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl von Prof. Dr. Krüper.

Literatur

- Bogner, Alexander (2021): Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet. Ditzingen: Reclam.
- Borjas, George Jesus/Breznau, Nate (2026): Ideological bias in the production of research findings. In: Science Advances 12, 1, eadz7173. <http://doi.org/10.1126/sciadv.adz7173>.
- Elven, Julia (2025): Autorität der Wissenschaft und Verantwortung der Theoriebildung. In: Erziehungswissenschaft 71, S. 44–50.
- Frankfurt, Harry G. (2005): On Bullshit. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- HR (2024): CERN Personnel Statistics 2024. <https://cds.cern.ch/record/2932097/files/CERN-HR-STAFF-STAT-2024-RESTR.pdf> [Zugriff: 19.03.2026].

- Kölbel Matthias (2001): Das Wachstum der Wissenschaft in Deutschland 1650–2000. In: Parthey, Heinrich/Spur, Günther (Hrsg.): *Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2001*, S. 113–128. http://wissenschaftsforschung.de/JB01_113-128.pdf [Zugriff: 24.01.2026].
- Kölbel Matthias (2004): Wissensmanagement in der Wissenschaft. In: Fuchs-Kittowski, Klaus/Umstätter, Walther/Wagner-Döbler, Roland (Hrsg.): *Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2004*, S. 89–101. http://www.wissenschaftsforschung.de/JB04_89-101.pdf [Zugriff: 24.01.2026].
- Krüper, Julian (2023): Art. 5 III (Wissenschaft). In: Brosius-Gersdorf, Frauke (Hrsg.): *Dreier Grundgesetz Kommentar*, Band 1, 4. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Michaels, David (2005): Doubt Is Their Product. In: *Scientific American* 292, 6, S. 96–101. https://www.researchgate.net/publication/7806937_Doubt_Is_Their_Product [Zugriff: 24.01.2026].
- Orwell, George (1949/2025): 1984. Berlin: Insel.
- Voßkuhle, Andreas (2005): § 43 Sachverständige Beratung des Staates. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hrsg.): *Handbuch des Staatsrechts*, Band III, 3. Aufl. Heidelberg: C.F. Müller.
- Voßkuhle, Andreas (2025): Meinen und Wissen. Was unterscheidet eine wissenschaftliche Aussage von einer Meinung? Leopoldina Vorlesung vom 26. November 2025, Halle (Saale). <https://www.leopoldina.org/newsroom/nachrichten/detail/meinen-und-wissen-was-unterscheidet-eine-wissenschaftliche-aussage-von-einer-meinung> [Zugriff: 24.01.2026].
- Weber, Max (1919): *Wissenschaft als Beruf*. München, Leipzig: Duncker & Humblot.

Wissenschaftsfreiheit als kollektives Ermöglichungsprojekt. Perspektiven von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Christian Helbig & Gwennaëlle Mulliez

Academic freedom as a collective project of enablement

This paper examines academic freedom as a tension between its constitutional promise and its precarious implementation in everyday academic work. Drawing on the 2025 DGfE autumn conference “Academic Freedom as a Fundamental Right and Pillar of Democracy”, it reframes academic freedom not primarily as a defensive right against external political interference, but as a materially and organizationally conditioned practice that is increasingly constrained from within academia.

Wissenschaftsfreiheit zwischen normativem Anspruch und prekärer Praxis

Wissenschaftsfreiheit als zentrales Grundrecht demokratisch verfasster Gesellschaften gilt als elementare Voraussetzung epistemischer Innovation. In ihrer verfassungsrechtlichen Ausformung schützt sie Forschung und Lehre vor politischer Einflussnahme und heteronomen Erkenntnisordnungen bzw. Vereindeutigungen. Zugleich wird sie mit demokratischer Öffentlichkeit, pluralem Diskurs und gesellschaftlicher Verantwortung verknüpft. Ausgangspunkt der Herbsttagung

Zitation

Helbig, Christian/Mulliez, Gwennaëlle (2026): Wissenschaftsfreiheit als kollektives Ermöglichungsprojekt. Perspektiven von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. In: Erziehungswissenschaft 37, 72, S. 50–61. <https://doi.org/10.3224/ezw.v37i1.5>



der DGfE mit dem Titel „*Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht und Grundpfeiler der Demokratie*“, die am 28. und 29. November 2025 in Erkner stattfand, waren zunehmende Erfahrungen von Wissenschaftler:innen mit Bedrohungen, Anfeindungen und persönlichen Diffamierungen sowie die Beobachtung einer steigenden globalen Gefahr politischer Eingriffe in Wissenschaftsfreiheit. Die Debatten der Tagung verdeutlichten allerdings ebenfalls, dass Wissenschaftsfreiheit nicht allein durch äußere Eingriffe bedroht wird, sondern in erheblichem Maße innerwissenschaftlich und -disziplinär eingeschränkt wird, insbesondere dort, wo Beschäftigung unsicher, Abhängigkeit hoch und Karrierewege prekär sind.

Vor diesem Hintergrund verknüpft dieser Tagungsbericht mehrere Zielsetzungen: Er stellt eine Zusammenfassung und ein Resümee der Herbsttagung dar, ist aber auch als Kommentar aus Perspektive von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zu verstehen und damit entsprechend situiert. Beide Autor:innen gehören dieser Statusgruppe an, sind in den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften promoviert und derzeit befristet an unterschiedlichen Universitäten in Deutschland beschäftigt. Die hier eingenommene Perspektive geht damit über eine analytisch-distanzierte Beobachtung hinaus. Die Autor:innen sind selbst Teil jener wissenschaftlichen Praxis, deren Bedingungen im Beitrag beschrieben werden. In Anlehnung an feministische Epistemologien wird *Situiertheit* hier allerdings nicht als Verzerrung, sondern als epistemische Ressource verstanden (Haraway 1988). Die notwendige Verortung der Autor:innen als Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen macht sichtbar, dass Wissenschaftsfreiheit immer auch eine Frage von Status, institutioneller Einbettung und organisationaler Machtkonstellation ist. Aus dieser Perspektive werden Vulnerabilität, aber auch reflexive Deutungskompetenz von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen als konstitutive Elemente wissenschaftlicher Praxis begriffen.

Vor diesem Hintergrund wird Wissenschaftsfreiheit im vorliegenden Beitrag nicht als grundrechtliches Schutzversprechen, sondern als materiell gerahmte und wechselseitig in Machtkonstellationen hervorgebrachte Praxis verstanden. Damit knüpft der Beitrag an Diskurse zu Macht und Machtmissbrauch in der Wissenschaft im Allgemeinen (z. B. Dill et al. 2025; Hohmann/Keige-Huge 2024; Elson et al. 2020) sowie „*Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen*“ (Erziehungswissenschaft Heft 66, 2023) in der Erziehungswissenschaft im Speziellen an und schlägt zugleich eine Brücke zur Diskussion um Wissenschaftsfreiheit. Denn dort, wo Befristung, Drittmittelabhängigkeit und hierarchische Betreuungsstrukturen institutionelle Unsicherheit erzeugen, transformiert sich formale Freiheit in faktisch begrenzte Handlungsmöglichkeiten.

Nachfolgend elaboriert der Beitrag drei Thesen, die zum einen die Herausforderung asymmetrischer Machtkonstellationen in Wissenschaftskontexten thematisieren und zum anderen konstruktive Anschlüsse ermöglichen:

1. Wissenschaftsfreiheit ist weniger als konsensuales Schutzgut denn als institutionell gerahmter Konflikt zu verstehen, dessen Bearbeitung wesentlich von organisationalen Macht-, Governance- und Beschäftigungsstrukturen abhängt.
2. Wissenschaftsfreiheit ist institutionell ungleich verteilt und wird unterhalb entfristeter Anstellungsverhältnisse und Lebenszeitprofessuren durch strukturelle Abhängigkeiten eingeschränkt.
3. Wissenschaftsfreiheit ist nicht nur Abwehrrecht gegen Einflussnahmen wissenschaftsexterner Akteur:innen, sondern eine intern auszugestaltende kollektive Organisations- und Verantwortungsaufgabe.

Diese drei Thesen werden auf Grundlage der Vorträge und Podiumsgespräche der Herbsttagung der DGfE 2025 sowie weiteren theoretischen Bezügen diskutiert.

1 Wissenschaftsfreiheit im Spannungsfeld von Normativität, Organisation und Institution

Im Eröffnungsvortrag „*Freiheit, Bildung und Wissenschaft – bedroht? Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen*“ zeichnete Prof. Dr. Sabine Reh die Entwicklung von Wissenschaftsfreiheit im Zusammenhang liberaler Bildungs- und Universitätskonzeptionen nach. Reh zeigte auf, dass seit dem frühen 19. Jahrhundert Freiheit, Bildung und Wissenschaft als normatives Bedeutungsdreieck konzipiert sind, in dem wissenschaftliche Erkenntnis als Moment individueller und gesellschaftlicher Befreiung erscheint. Zugleich verwies sie darauf, dass dieses Freiheitsverständnis nie konfliktfrei eingelöst wurde, sondern stets in politischen, administrativen und organisationalen Auseinandersetzungen stand. Bereits die Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre um Wissenschaftsfreiheit und ihre Einengungen (vgl. z. B. Müller/Schwinges 2008) verdeutlichen, dass Wissenschaftsfreiheit historisch in einem Spannungsfeld zwischen Steuerungslogiken, institutioneller Macht und wissenschaftlicher Autonomie verankert ist. Reh beschrieb die Universität als *kuratierten Konfliktraum*, in dem Freiheit nicht mit Konsens, sondern mit der institutionell abgesicherten Ermöglichung von Dissens verbunden ist. Konflikt wird damit nicht als Störung, sondern als konstitutives Element wissenschaftlicher Praxis verstanden.

Prof. Dr. Peter Schlögl konturierte in seinem Keynote-Vortrag „*Zwischen Defensive und aktiver Gesellschaftsgestaltung: Wissenschaftsfreiheit in Österreich*“ Wissenschaftsfreiheit anhand einer bebilderten Reise durch die österreichische Universitäts- und Hochschullandschaft und verknüpfte diese mit Verweisen auf wissenschaftstheoretische Positionen. Wissenschaftsfreiheit erscheint dabei als historisch kontingente und epistemisch fragile Praxis, deren Sicherung weniger durch moralische Appelle als durch die Pflege wissenschaftlicher Kritikfähigkeit, die Reflexion epistemischer Voraussetzungen und die Anerkennung pluraler Wissensordnungen gewährleistet wird. Entsprechend warnte Schlögl vor einer normativen Verkürzung von Wissenschaft über Werte oder gesellschaftliche Erwartungen. Zugleich insistierte er auf eine begriffliche Differenzierung zwischen Wissenschaft und Universität. Während Wissenschaft als System einer eigenen epistemischen Logik folge, sei Universität als Organisation und öffentlicher Raum in politische, rechtliche und administrative Steuerungszusammenhänge eingebunden. Gerade diese Differenz sei für die Debatte um Wissenschaftsfreiheit zentral, da Einschränkungen und Bedrohungen weniger auf der Ebene des Systems selbst als über organisationale und governancebezogene Arrangements rund um Universitäten wirksam werden.

Der Keynote-Vortrag „*Wissenschaftsfreiheit – individuelle und institutionelle Aspekte eines Grundrechts*“ von Prof. Dr. Julian Krüper ergänzte die historisch-erziehungswissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Fundierungen um eine rechtswissenschaftliche Perspektive, die Wissenschaftsfreiheit als rahmengebendes Grundrecht fasst. Anhand der Differenzierung dreier Dimensionen – der individuellen, der institutionellen und der politischen – schärfte Krüper den Blick für die normative Reichweite und zugleich die Grenzen dieses Grundrechts. Wissenschaftsfreiheit schütze natürliche sowie juristische Personen vor staatlicher Vereinnahmung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, ließe dabei jedoch ausdrücklich Raum für fachgemeinschaftlich entwickelte Normen, Standards und Verfahren, z. B. „*Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*“ (DFG 2019/2024), was verfassungsrechtlich als außergewöhnliches Privileg gewichtet werde. Mit diesem Privileg gehe allerdings die Verpflichtung einher, Kontroversen auszuhalten. Hinsichtlich außerwissenschaftlicher Debatten betonte Krüper, dass Wissenschaftsfreiheit auch eine Haltung einschließe, nicht auf jede politische oder gesellschaftliche Zumutung reagieren zu müssen. Besonders hervorzuheben ist seine Auslegung der Wissenschaftsfreiheit als *Kommunikationsgrundrecht mit Außenbezug*, das insbesondere Außenseiterpositionen innerhalb der Wissenschaft schütze.

Ambivalent erscheint vor diesem Hintergrund, dass nicht primär fachliche Außenseiterpositionen, sondern insbesondere Wissenschaftler:innen in Qualifi-

zierungsphasen im Sinne „struktureller Außenseiter“ in Prozessen der Wissensproduktion über die geringsten Schutz- und Handlungsspielräume in Bezug auf alle drei Dimensionen des rahmengebenden Grundrechts verfügen. Die Ausführungen verweisen aus dieser Perspektive unmittelbar auf die Frage, wer in der Lage ist, Konflikte auszutragen bzw. unter welchen Beschäftigungsbedingungen und Hierarchiekonstellationen dies möglich ist. Für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen gilt häufig: Während die Möglichkeit von Konflikt grundsätzlich Moment einer Freiheitspraxis ist, ist die Austragung für sie mit existenziellen Risiken verknüpft.

2 Befristung, Abhängigkeit und performative Steuerung

Mit dem ersten Podiumsgespräch „*Welche Rahmenbedingungen braucht freie Wissenschaft?*“ – unter Beteiligung von Prof. Dr. Sarah Henn, Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs, Prof. Dr. Roland Merten und Dr. Andreas Keller, moderiert von Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha – rückten die materiellen, rechtlichen und organisationalen Bedingungen wissenschaftlicher Freiheit in den Fokus. Problematisiert wurden strukturelle Rahmenbedingungen wie beispielsweise eine zunehmend unzureichende Grundfinanzierung der Hochschulen oder die wachsende Bedeutung wettbewerblicher Drittmittel, die – laut Keller und Merten – Anpassungsleistungen erzwingen und die epistemische Unabhängigkeit von Wissenschaftler:innen untergraben. Hieran anknüpfend richtete Schiefner-Rohs den Blick auf die Rolle von Hochschulleitungen und auf Zumutungen durch parlamentarische Anfragen und verwies auf Profilbildung, Zielvereinbarungen und strategische Schwerpunktsetzungen als Instrumente innerorganisationaler Steuerung. Drittmittelfähigkeit würde zunehmend als Qualitätskriterium etabliert, mit erheblichen Folgen für strukturell weniger förderfähige Disziplinen und Forschungsansätze. Hochschulleitungen seien dabei nicht nur Getriebene politischer Rahmenbedingungen, sondern gestaltende Akteur:innen, deren *Haltung* entscheidend sei. Diversität in Leitungsgremien und eine reflexive Setzung von Prioritäten könnten dazu beitragen, Wissenschaftsfreiheit innerhalb institutioneller Grenzen zu stärken. Henn ergänzte kritisch, dass Wissenschaft nicht von Einzelnen, sondern in kollektiven Zusammenhängen produziert werde. Die jüngsten Befunde der „*Vollerhebung zu Machtmissbrauch, Diskriminierung und sexualisierter Gewalt bei den Mitgliedern der Hochschule für Musik und Theater München*“ (Dill et al. 2025), die Machtmissbrauch als zentrales Problem ausweisen, strukturelle Diskriminierungen sichtbar machen sowie sexualisierte Gewalt und Grenzverletzungen thematisieren, seien vor dem Hintergrund alarmierend. Unbefristete Stellen jenseits der

Lebenszeitprofessur könnten maßgeblich zur institutionellen Wissenssicherung und Innovationsfähigkeit beitragen. Dauerhafte Prekarität untergrabe nicht nur wissenschaftliche Qualität, sondern auch kollegiale Arbeitsbeziehungen. Somit erfordere Wissenschaftsfreiheit Planbarkeit und verlässliche Perspektiven.

Die aufgeworfenen Dynamiken lassen sich feldtheoretisch (vgl. Bourdieu 1999) und im Anschluss an feministische Standpunkttheorien (vgl. Haraway 1988; Harding 1994) als Ausdruck wissenschaftlicher Macht- und Anerkennungsstrukturen interpretieren. Für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen wird Situiertheit dabei jedoch weniger zur epistemischen Ressource als vielmehr zur Quelle struktureller Verletzbarkeit. Insbesondere bei projektgebundener Anstellung verschränken sich Finanzierung und Existenzsicherung in einer Weise, die die Wissenschaft faktisch ökonomisiert. Wissenschaftsfreiheit bleibt damit zwar grundrechtlich garantiert, hat jedoch materielle Voraussetzungen.

Interdisziplinär scheint Konsens darin zu bestehen, dass Wissenschafts- und akademische Redefreiheit gegen außerwissenschaftliche Angriffe zu verteidigen und Wissenschaftler:innen vor Bedrohungen, Diffamierungen und Instrumentalisierungen zu schützen sind. Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen wird allerdings deutlich, dass Wissenschaftsfreiheit zudem als innerdisziplinäre Verantwortungspraxis zu rahmen ist. Aus dieser Perspektive erscheint sie als *kollektives Möglichkeitsgefüge*, dessen Sicherung auch davon abhängt, ob wissenschaftliche Strukturen so gestaltet sind, dass Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen weder epistemisch noch strukturell in Abhängigkeiten gedrängt werden.

3 Wissenschaftsfreiheit als kollektive Organisations- und Verantwortungsaufgabe

Im Podiumsgespräch *„Kontroverse, Debattenkultur und Regeln als Bedingungen von Wissenschaftsfreiheit“* – unter Beteiligung von Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Prof. Dr. Julian Krüper, Prof. Dr. Wolfgang Meseth und Dr. Ilya Saliba, moderiert von Prof. Dr. Elke Kleinau – appellierten Baader und Krüper an die *geteilte Verantwortung* von Wissenschaftler:innen und Fachgesellschaften für die Konkretisierung wissenschaftsstrukturierender Regeln als Ausdruck wissenschaftlicher Selbstorganisation. Mit Blick auf die bereits im ersten Podium thematisierten Finanzierungslogiken problematisierte Meseth zudem, dass eben jene wissenschaftsimmanenten Regeln bei der Mittelvergabe unter Druck geraten, insbesondere dann, wenn wissenschaftliche Akteur:innen in Auswahlgremien nur unzureichend repräsentiert sind. Ergänzend mahnte Saliba zur *Reflexion der eigenen Rolle* im Kontext von Wissenschaftspolitik und -finanzierung. Dieser zentrale Diskussionsstrang richtete den Blick auf die

Debatten- und Wissenschaftskultur, die durch institutionelle Kontexte, Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, Statusdifferenzen sowie prekäre Beschäftigungsbedingungen strukturell gerahmt ist. Baader verwies in diesem Zusammenhang auf die besondere Vulnerabilität von Wissenschaftler:innen, die zu gesellschaftlich polarisierenden oder marginalisierten Phänomenen forschen (z. B. zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in der Erziehungswissenschaft oder in der Frauen- und Geschlechterforschung) sowie Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen.

Insgesamt wurde deutlich, dass Wissenschaftsfreiheit nur dort realisierbar wird, wo Diskursräume durch Kontroversen, fachgemeinschaftlich getragene Regeln und eine tragfähige Debattenkultur offen gehalten werden. Wissenschaftsfreiheit erscheint damit nicht als konfliktfreier Raum, sondern als Praxis, die auf die Fähigkeit angewiesen ist, Dissens auszuhalten sowie zwischen legitimer Kritik und unzulässigen Diskursbeschränkungen zu unterscheiden. Daraus lässt sich eine Verantwortung für die Aushandlung von Regeln, die Unterstützung Betroffener und die öffentliche Positionierung in konfliktbehafteten Situationen ableiten, die Fachgesellschaften, universitären Gremien und kollegialen Netzwerken gleichermaßen zukommt. Wissenschaftsfreiheit ist aus dieser Perspektive abhängig von Solidarität und der Bereitschaft, Konflikte nicht zu individualisieren, sondern strukturell zu bearbeiten. In Anlehnung an Arendt (1994) ist hierfür eine *Haltung* notwendig, die nicht auf normative Zustimmung zielt, sondern Konflikt als konstitutives Moment des Politischen und als Bedingung von Freiheit versteht.

Mit dem Titel *„Vertrauen in wissenschaftliche Erkenntnisse stärken – Populismus verhindern“* – unter Beteiligung von Prof. Dr. Nicolas Engel, Prof. Dr. Katharina Scheiter und Carlotta Voß, moderiert von Prof. 'in Dr.' in Sandra Hofhues – griff das dritte Podiumsgespräch die zuvor diskutierten Facetten von Wissenschaftsfreiheit auf, indem der Fokus dezidiert auf das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft gerichtet und die Bedingungen in den Blick genommen wurden, unter denen Vertrauen in Wissenschaft entsteht, schwindet oder politisch instrumentalisiert wird. Mit Verweis auf aktuelle Befunde des Wissenschaftsbarometers (Wissenschaft im Dialog 2025) argumentierte Scheiter, dass das Vertrauen in Wissenschaft in der Bevölkerung relativ stabil sei. Jedoch zeige sich eine wachsende Unsicherheit bezüglich der Rolle, die Wissenschaft in politischen Entscheidungsprozessen einnehme (z. B. in beratender Funktion). Problematisch sei dabei weniger ein genereller Vertrauensverlust als vielmehr die Erwartung, Wissenschaft müsse eindeutige Antworten liefern oder unmittelbar politische Handlungsanleitungen bereitstellen. Zwar komme Wissenschaft im gesellschaftlichen Gefüge die Aufgabe zu, zur Versachlichung

von Debatten beizutragen und Verständnisse für komplexe Phänomene bereitzuhalten, gerade diese Zuschreibung bilde jedoch einen Nährboden für Enttäuschungen, da Vereindeutigungen häufig gegen wissenschaftliche Grundannahmen sprechen. *Wissenschaftskommunikation* müsse daher weniger auf Ergebnisse fokussieren als vielmehr Prozesse der Erkenntnisgenerierung und ihre Ergebnisoffenheit sowie die Vorläufigkeit von Erkenntnissen transparent machen. Vertrauen lasse sich nicht durch Vereinfachung, Nützlichkeitsrhetoriken oder Solutionismus stärken, vielmehr müssten die Bedingungen offengelegt werden, unter denen Wissen entsteht.

Engel bekräftigte, dass Vertrauen kein selbstverständliches Ergebnis wissenschaftlicher Praxis darstelle, sondern als fragile Beziehung zwischen Wissenschaftler:innen, Institutionen und gesellschaftlichen Erwartungen zu konturieren sei. Universität sei weder per se demokratisch noch automatisch ein Ort gelingender Selbstaufklärung, sondern historisch wie gegenwärtig durch widersprüchliche Ordnungen, Machtverhältnisse und institutionelle Ambivalenzen geprägt. Vertrauen könne daher nicht vorausgesetzt werden, sondern müsse als *permanente Verantwortung* verstanden und performant – im Sinne der Ausführung einer Handlung durch handelnde Subjekte (vgl. Butler 1991, S. 17) – umgesetzt werden. Mit Bezug zu Adorno warnte Engel vor einer allzu scharfen Trennung zwischen äußeren und inneren Bedrohungen der Wissenschaftsfreiheit: Autoritäre Tendenzen wirkten nicht ausschließlich von außen, sondern zeigten sich auch innerhalb wissenschaftlicher Institutionen, etwa in Form von Machtmissbrauch und Diskursverengung.

In diesem Kontext stünden – laut Voß – die strukturellen Voraussetzungen von Wissenschaftsfreiheit als Praxis in einem engen Zusammenhang mit Vertrauen. Vertrauen sei dabei wesentlich an Erwartungen an die Universität als Ort demokratischer Wissensproduktion gebunden. Für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen konstatierte Voß hingegen nur begrenzte Spielräume, diese Strukturen aktiv mitzugestalten. Besonders die Lehre erweise sich als Ort unmittelbarer Vertrauensarbeit: Wissenschaftliche Praxis trägt hier die Verantwortung, auch Studierende als (angehende) Wissenschaftler:innen ernst zu nehmen, zuzuhören und ihre Perspektiven einzubeziehen. Zugleich betont Voß, dass Vertrauen nicht allein durch individuelles Engagement herzustellen sei, sondern strukturelle Absicherung und verlässliche institutionelle Rahmenbedingungen voraussetze.

Zusammenfassend verdeutlichten die Podien, dass Vertrauen weder als blinder Glaube noch als bloße Akzeptanz wissenschaftlicher Autorität verstanden werden kann. Zweifel und Misstrauen wurden von Engel ausdrücklich als produktive Momente der wissenschaftlichen Öffentlichkeit ausgewie-

sen. Problematisch wird es dort, wo Misstrauen in gezielte Delegitimierung, Instrumentalisierung oder populistische Angriffe umschlägt. Populismus lässt sich daher nicht allein durch Vertrauensappelle verhindern, sondern erfordert strukturelle und institutionelle Verantwortung, Solidarität und eine reflektierte Wissenschaftskommunikation, die Prozesse sichtbar macht, ohne sich politischen Verwertungslogiken zu unterwerfen. Ein weiterführender Akzent ergibt sich aus Perspektive von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, für die Vertrauen in wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur eine gesellschaftliche Erwartung, sondern eine existenzielle Arbeitsbedingung darstellt, denn der Zugang zu Forschungsdaten steht in einem maßgeblichen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Einstellung gegenüber Wissenschaft und Forschung.

Innerwissenschaftlich entfaltet Vertrauen weniger als abstrakter Wert denn als konkrete Erfahrung von Fairness, Anerkennung von Unsicherheit und Schutz wissenschaftlicher Urteilskraft Bedeutung. Vertrauen in Wissenschaft bedeutet aus dieser Perspektive auch strukturelles und kollegiales Vertrauen darauf, dass Zweifel, Vorläufigkeit und abweichende Positionen nicht sanktioniert, sondern als konstitutive Elemente wissenschaftlicher Praxis anerkannt werden. Wissenschaftsfreiheit realisiert sich hier nicht allein im formalen Recht auf selbstbestimmte Forschung und Lehre, sondern in verlässlichen institutionellen Bedingungen, die es erlauben, Erkenntnisinteressen zu verfolgen, ohne sich strategisch legitimieren oder vereindeutigen zu müssen. Gerade die Arbeitsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen veranschaulichen, dass Vertrauen in wissenschaftliche Erkenntnisse untrennbar mit Vertrauen in die Wissenschaft als soziale Praxis verbunden ist und dass dieses Vertrauen nur dort entstehen kann, wo Offenheit, Ambiguitätstoleranz und kollektive Verantwortung strukturell abgesichert sind. Im Zusammenhang mit den beschriebenen Machtasymmetrien erwächst eine zentrale Forderung: *Wissenschaftsfreiheit muss gestaltet und weitergegeben, nicht statusabhängig bewahrt und nach außen verteidigt werden.*

Universität als kuratierter Konfliktraum und die Notwendigkeit von Haltung

Mit den drei Thesen, die Wissenschaftsfreiheit nach innen als Thema der Herbsttagung der DGfE 2025 ins Zentrum stellen und sie als *kollektive Organisations- und Verantwortungsaufgabe* beschreiben, soll die Bedeutung von Wissenschaftsfreiheit als zu verteidigendes Grundrecht keineswegs in Abrede gestellt werden. Vielmehr handelt es sich um zwei Seiten einer Medaille, die zu schützen, zu stärken und wiederkehrend performant herzustellen sind. Wird

Universität als *kuratierter Konfliktraum* verstanden, dann ist die Voraussetzung für Freiheit nicht Konsens, sondern die institutionelle Ermöglichung inter- und intrafachlichen Dissenses. Notwendig ist hierfür der Schutz aller Beteiligten, unabhängig von ihrem Status. Die Debatten der Herbsttagung der DGfE 2025 zeigten eindrücklich, dass ein auf diese Weise kuratierter Konfliktraum über eine Verteidigung von Wissenschaftsfreiheit nach außen und akademischer Redefreiheit hinausgehen muss.

Neben der juristisch relevanten Frage, wer und was unter Berufung auf Wissenschaftsfreiheit eigentlich wovor geschützt wird, sind wissenschaftskulturelle wie -politische Bedingungen der Realisierung von *Wissenschaftsfreiheit als Praxis* genauer zu befragen. Dies bedeutet auch, dass sich die erziehungswissenschaftliche Fach-Community sowohl mit Bedrohungen im Außen als auch mit ihren eigenen Verstrickungen auseinanderzusetzen hat. Wissenschaftsfreiheit im Inneren zu gewährleisten, erfordert den Schutz von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen vor Machtmissbrauch, der sich aufgrund von Existenz- und Zukunftsängsten auf Prozesse der Wissensproduktion auswirkt. Ohne Zweifel ist in den vergangenen Jahren bereits viel zum Schutz von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen passiert, was sich u. a. in den „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ der DFG (2019/2024) oder der Einrichtung von Ombudsstellen abbildet. Auch die Herbsttagung der DGfE – auf der wiederholt auf die besondere Situation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen rekurriert wurde – ist als weiterer positiver Schritt zu verstehen. Soll Wissenschaftsfreiheit für alle gelten, sind weitere strukturelle Reformen erforderlich, wie sie in der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* (Heft 66, 2023) vertiefend ausgeführt wurden:

- planbare und angemessen lange Vertragslaufzeiten,
- unbefristete wissenschaftliche Stellen jenseits der Professur,
- transparente Betreuungs- und Entscheidungsstrukturen,
- verbindliche Ombuds- und Schutzmechanismen,
- Anerkennung von Wissenschaftsfreiheit als organisationale Verantwortung.

Diese Maßnahmen sind eine epistemische Voraussetzung, da Forschung, die unter Angst, Abhängigkeits- und Konkurrenzdruck entsteht, schwerlich frei und damit weniger innovativ ist.

Aus Perspektive von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen zeigt sich Wissenschaftsfreiheit nicht als gleich verteiltes Handlungsrecht, sondern als strukturell gerahmte Ressource. Ihre stärksten Einschränkungen entstehen womöglich nicht an den Rändern des Systems, sondern in seinem Inneren. So zeigt sich gegenwärtig eine doppelt paradoxe Konstellation: Erstens produziert

das auf Freiheit angewiesene Wissenschaftssystem Bedingungen, unter denen Freiheit nur selektiv wirksam wird. Aus Perspektive der Autor:innen kann in einem System, das sich gegenüber abweichenden fachlichen Positionierungen, methodischen Zugängen oder den personenbezogenen Konflikten verschließt, von freier Wissenschaft nicht die Rede sein. Zweitens führt die augenscheinliche Selbstverständlichkeit von Machtasymmetrien und Unsicherheit im Sinne eines „da mussten wir alle durch“ zu einer dauerhaften Manifestation eingeschränkter Wissenschaftsfreiheit und Missbrauchsstrukturen, da sie als Teil akademischer Sozialisation sowohl organisational als auch institutionell reproduziert werden. Wissenschaftsfreiheit ist daher als *kollektives Ermöglichungsprojekt* zu verstehen und zu schützen. Sie ist erst dann eingelöst, wenn wissenschaftliche Entscheidungen ohne Existenzrisiko getroffen werden können, wenn Dissens nicht sanktioniert wird und wenn Freiheit nicht am Status endet.

Wissenschaftsfreiheit nach innen und außen ist vor diesem Hintergrund zum einen als gemeinsame Aufgabe zu verstehen – statusunabhängig in Wissenschaftsorganisationen (Universitäten, Forschungsinstituten etc.) als auch in Fachgesellschaften. Die Herbsttagung der DGfE 2025 hat dazu einen weiteren Schritt geleistet, aber auch aufgezeigt, dass die Komplexität, die sich aus der Gemengelage unterschiedlicher Systeme und Disziplinen ergibt, weder abschließend debattiert noch gelöst werden kann. Erziehungswissenschaftliche Akzentuierungen vor dem Hintergrund historisch entwickelter Machtdiskurse und dem Bestreben der Bearbeitung von Ungleichheitsstrukturen könnten hier transdisziplinäre Impulse setzen. Zum anderen sind Wissenschaftsfreiheit nach innen und nach außen als komplementäre Herausforderungen zu verstehen, denn die strukturelle Stärkung von Bedingungen, die Wissenschaftsfreiheit nach innen – insbesondere für vulnerable Wissenschaftsakteur:innen – kann auch einen Beitrag zur Widerstandsfähigkeit der Wissenschaftsfreiheit nach außen leisten, wenn sich Wissenschaftler:innen aller Statusgruppen des institutionalisierten Schutzes von Kolleg:innen, Universitäten und Fachgesellschaften sicher sein können.

Christian Helbig, Dr., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben für Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Köln.

Gwennaëlle Mulliez, Dr.'in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): *Über die Revolution*. 4. Aufl. München: Piper.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2019/2024): *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. <https://zenodo.org/records/14281892> [Zugriff: 19.03.2026].
- Dill, Helga/Schubert, Tinka/Behringer, Franziska/Meyer, Sebastian/Müller, Charlotte/Dal, Melike Pusti (2025): *Vollerhebung zu Machtmissbrauch, Diskriminierung und sexualisierter Gewalt bei den Mitgliedern der Hochschule für Musik und Theater München*. https://hmtm.de/wp-content/uploads/PDF/Abschlussbericht-IPP-HMTM_2024-04-18.pdf [Zugriff: 19.03.2026].
- Elson, Malte/Fiedler, Susann/Kirsch, Peter/Stahl, Jutta (2020): *Verstöße gegen die wissenschaftliche Integrität in der deutschen akademischen Psychologie. Ergebnisse einer Befragung des Obudsgremiums der DGPs*. https://www.dgps.de/fileadmin/user_upload/PDF/Ombudsgremium/Bericht_des_DGPs-Ombudsgremiums_20210728.pdf [Zugriff: 19.03.2026].
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives*. In: *Feminist Studies* 14, 3, S. 575–599.
- Harding, Sandra (1994): *Das Geschlecht des Wissens: Frauen denken die Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hohmann, Sophia/Keige-Huge, Annah (2024): *Machtmissbrauch in der Wissenschaft*. In: *bbz. Berliner Bildungszeitschrift* 77, 9–10, S. 9–10. <https://www.netzwerk-mawi.de/fileadmin/media/team/PDFs/bbz-Hohmann-Keige-Huge.pdf> [Zugriff: 19.03.2026].
- Müller, Rainer Albert/Schwinges, Rainer C. S. (Hrsg.) (2008): *Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart*. Basel, Berlin: Schwabe.
- Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 34, 66. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_66.pdf [Zugriff: 19.03.2026].
- Wissenschaft im Dialog (2025): *Wissenschaftsbarometer 2025*. https://wissenschaft-im-dialog.de/documents/473/Brosch%C3%BCre_Wissenschaftsbarometer2025.pdf [Zugriff: 19.03.2026].

Laudatio für Prof. Dr. Ralf Bohnsack anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Christine Wiezorek

„Mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis der DGfE werden Mitglieder für die innovativen und unkonventionellen wissenschaftlichen Leistungen geehrt, die sie mit ihrem Lebenswerk für die Erziehungswissenschaft erbracht haben“¹ – so ist es auf der Website unserer Fachgesellschaft zu lesen.

Es ist uns eine große Ehre und Freude, Prof. Dr. Ralf Bohnsack mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis für sein Lebenswerk auszuzeichnen.

Nach dem Diplomstudium der Soziologie an den Universitäten Münster und Bielefeld von 1967 bis 1972 arbeitete Ralf Bohnsack bis 1977 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld, zunächst am Zentrum für interdisziplinäre Forschung – in der besagten Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen – und dann in einem Forschungsprojekt zu Modelleinrichtungen der Jugend- und Suchtberatung in NRW und Baden-Württemberg.

Von 1977 bis 1990 war er wissenschaftlicher Assistent am Institut für Soziologie der Universität Nürnberg-Erlangen. Er promovierte 1981 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld zum Dr. rer. soc. mit der Dissertation „Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion“, die Gutachter waren Prof. Dr. Joachim Matthes und Prof. Dr. Niklas Luhmann. Im Kern der Studie stand die Auswertung und Typenbildung von Beratungsgesprächen aus den Modelleinrichtungen der Jugend- und Suchtberatung; „grundla-

1 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (o.J.): Ernst-Christian-Trapp-Preis. <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ernst-christian-trapp-preis> [Zugriff: 24.01.2026].

gentheoretisch“, so schreibt Ralf Bohnsack² auf seiner Homepage, „habe ich mich um eine Integration von Ethnomethodologie und Luhmann’scher Systemtheorie bemüht“. Auf die Promotion folgt 1987 mit der Schrift „Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen“ an der Philosophischen Fakultät I der Universität Erlangen-Nürnberg die Habilitation zum Dr. phil. habil. Die Gutachter waren Prof. Dr. Joachim Matthes und Prof. Dr. Werner Mangold. In dieser inzwischen klassischen Studie der Jugendforschung entwirft Ralf Bohnsack nicht nur eine Theorie adoleszenter Entwicklung, die sich in weiteren Forschungen als sehr tragfähig erwies. Er entwickelt hier das Gruppendiskussionsverfahren als ein Instrument qualitativer (Jugend-)Forschung und entfaltet methodologisch und ganz forschungspraktisch die *Dokumentarische Methode der Interpretation* als ein Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung.

Im Jahr 1990 erhielt Ralf Bohnsack den Ruf auf die Professur für „Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften“ am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Freien Universität Berlin, die er bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2013 innehatte. Hier war er zunächst maßgeblich verantwortlich für einen interdisziplinären Graduiertenstudiengang gleichen Namens, und dieser Studiengang war zugleich der Ort der Etablierung einer Forschungswerkstatt, die weit über den Fortbestand des Studiengangs und die Pensionierung Ralf Bohnsacks erhalten blieb.

War in der wissenschaftlichen Laufbahn des Soziologen Ralf Bohnsack mit den Schwerpunkten Jugendforschung, abweichendes Verhalten, Beratungsforschung sowie den Methoden und der Methodologie rekonstruktiver Forschung bereits eine Nähe zu (sozial-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Themen gegeben, wurde die Erziehungswissenschaft in den folgenden Jahrzehnten, ausgehend von seiner institutionellen Einbettung, zum bedeutsamen Resonanzraum: Im Jahr 1996 wird Ralf Bohnsack Mitglied der DGfE; 1998 Mitglied im Vorstand des von Winfried Marotzki und Heinz-Hermann Krüger ins Leben gerufenen „Zentrums für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung“ (ZBBS; heute ZMS) an der Universität Magdeburg. Als mit der Umstrukturierung der Fachbereiche an der FU Berlin zur Jahrtausendwende der Graduiertenstudiengang eingestellt und Ralf Bohnsack angeboten wird, an die Institute für Soziologie oder Ethnologie zu wechseln, bleibt er am erziehungswissenschaftlichen Fachbereich und übernimmt die Leitung des neu gegründeten

2 Bohnsack, Ralf (2024): Curriculum Vitae. https://ralfbohsack.de/post/curriculum-vitae_ger/ [Zugriff: 24.01.2026].

ten Arbeitsbereichs „Qualitative Bildungsforschung“. Von 2012 bis 2016 wurde er schließlich als Fachgutachter in das erziehungswissenschaftliche Fachkollodium der Deutschen Forschungsgemeinschaft gewählt. Zu dieser Zeit hatte sich die Dokumentarische Methode der Interpretation längst als Methode qualitativer, genauer: rekonstruktiver Forschung in der Erziehungswissenschaft etabliert.

Das wissenschaftliche Werk von Ralf Bohnsack verweist auf seine hohe Produktivität: 20 Monografien, 23 Herausgeberschaften, 216 Artikel, viele davon in Zusammenarbeit mit anderen. Bereits im Jahr 1991, also unmittelbar nach Antritt der Professur, veröffentlicht er die „Rekonstruktive Sozialforschung“, ein Werk, das – nach 30 Jahren – im Jahr 2021 in erweiterter zehnter Auflage erschienen ist. Diese Publikation lässt sich exemplarisch für die wissenschaftliche Leistung anführen, die Ralf Bohnsack für die Erziehungswissenschaft erbracht hat. Denn in den jeweiligen Aktualisierungen dieses Bandes spiegeln sich die methodischen Differenzierungen und Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode der Interpretation, die unmittelbar aus den forschungspraktischen Herausforderungen und Anfragen herrührten, die in der Zusammenarbeit mit Doktorand:innen, Habilitand:innen und Kolleg:innen entstanden. Einerseits wird zunehmend der Spezifik der Auswertung ganz unterschiedlicher Datensorten Rechnung getragen, d. h. das Verfahren der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausdifferenziert. Neben dem Gruppendiskussionsverfahren und der Auswertung narrativer Interviews mit der Dokumentarischen Methode fließen Kapitel zur Gesprächsanalyse, zur dokumentarischen Bildinterpretation und schließlich der dokumentarischen Video- und Filminterpretation in das Werk ein. Andererseits gingen diese methodisch-methodologischen Differenzierungen Hand in Hand mit der Reflexion und Weiterentwicklung formaltheoretischer Grundbegriffe, die der methodisch-methodologischen Bewältigung empirischer Forschung dienen – und die wiederum in grundlagentheoretische Publikationen einmünden. Auch davon zeugen eine ganze Reihe der Publikationen.

Aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist die Dokumentarische Methode der Interpretation inzwischen nicht mehr wegzudenken. Jeweils über tausend Einträge erhält man auf das Stichwort „Dokumentarische Methode“ in der Literaturlistenbank des Fachportals Pädagogik und finden sich in einer „Literaturliste zur Dokumentarischen Methode“, die von Arnd-Michael Nohl³

3 Nohl, Arnd-Michael (o.J.): Literaturliste zur dokumentarischen Methode – List of Publications related to the Documentary Method. <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2017/12/LitdokMeth16-03-17.pdf> [Zugriff: 24.01.2026].

herausgegeben wird. Dabei sind die Gegenstände und Themen, für die die dokumentarische Methode der Interpretation in Anspruch genommen wird, längst über Jugend- und Beratungsforschung hinausgewachsen und lassen sich in allen möglichen erziehungswissenschaftlichen Feldern finden: in der Kindheitsforschung, der Schul- und Unterrichtsforschung, der Inklusionsforschung, der Migrationsforschung, nicht zu vergessen: der qualitativen Bildungsforschung, der Organisationsforschung, der (pädagogischen) Professionsforschung und der Weiterbildungsforschung. In jedem dieser Forschungsfelder ist der empirisch fundierte Erkenntnisgewinn durch das Verfahren der dokumentarischen Methode der Interpretation deutlich befördert worden – und hat sich zugleich die Tragfähigkeit dieses methodischen Zugangs bewährt.

Nicht zuletzt hat sich Ralf Bohnsack auch als Hochschullehrer und engagierter Betreuer zahlreicher Dissertationen und einiger Habilitationen in der Erziehungswissenschaft verdient gemacht. Nicht nur, aber vor allem mit der von ihm weit über 30 Jahre geleiteten Forschungswerkstatt hat er einen Raum eröffnet, der *par excellence* für eine Einheit von Forschung und Lehre steht und dies in einer Weise, in der die Teilnehmenden Forschungsmethoden nicht einfach als Einweisung in die Kunst eines Meisters erlernen, sondern jener sich affizieren lässt von den Fragen und Erkenntnisinteressen der Teilnehmenden – und sich mit ihnen auf erkenntnistheoretische Suche begibt. Dass und in welcher vielfältigen Weise hier profundes empirisch fundiertes Wissen generiert wird, davon – da sind wir sicher – wird auch dieser Kongress Zeugnis ablegen.

In großer Wertschätzung dieses wissenschaftlichen Lebenswerks verleiht die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Ralf Bohnsack den Ernst-Christian-Trapp-Preis.⁴

4 Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin: Nicolai. <https://doi.org/10.11588/diglit.5799#0070> [Zugriff: 23.01.2026].

Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Sabine Andresen anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Hans-Christoph Koller

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verleiht Prof. Dr. Dr. h. c. Sabine Andresen den Forschungspreis 2026 für ihre exzellenten, theoretisch und praktisch bedeutsamen Beiträge zur Kindheits- und Jugendforschung, die sie mit einem langjährigen gesellschaftlichen Engagement für die Belange von Kindern und Jugendlichen verknüpft.

Nach dem ersten Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sowie dem Abschluss als Diplom-Pädagogin promovierte Sabine Andresen 1997 an der Universität Heidelberg und habilitierte sich 2003 an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Nach Stationen als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Oberassistentin in Heidelberg und Zürich übernahm sie 2004 eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und wechselte 2011 auf eine Professur für Familienforschung und Sozialpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Ihre Beiträge zur Kindheits- und Jugendforschung zeichnen sich durch enorme Breite und Perspektivenvielfalt aus, wobei ihr besonderes Interesse den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen sowie den unterschiedlichen Formen der Benachteiligung gilt, denen Heranwachsende ausgesetzt sind. So stehen vor allem die soziale Lage von Kindern, Kinderrechte und Kinderschutz sowie besondere Herausforderungen wie die Corona-Pandemie und sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Zentrum ihrer Arbeit. Andresen geht diesen Themen in zahlreichen, oft international und interdisziplinär angelegten Projekten nach und verbindet dabei theoretische mit empirischen Zugängen sowie quantitative mit qualitativen Methoden.

Zu den Schwerpunkten ihrer Forschung gehören große, langfristig angelegte Verbundprojekte zur Lage, zu Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen wie die World Vision Kinderstudien I bis IV, die von Sabine Andresen gemeinsam mit Klaus Hurrelmann von 2007 bis 2018 geleitet wur-

den. In diesen Studien, die sich methodisch an die Shell-Jugendstudie anlehnen, wurden anhand repräsentativer Befragungen von Kindern zwischen sechs und elf Jahren Lebenssituationen, Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Kindern erhoben und der interessierten Öffentlichkeit präsentiert.

Ähnlich langfristig und zudem international angelegt ist der „International Survey of Children’s Well-being“, eine von der Jacobs Foundation Zürich finanzierte und von Sabine Andresen gemeinsam mit internationalen Kolleg:innen geleitete Studie, in der seit 2014 in vier Erhebungswellen repräsentative Daten von über 250.000 Kindern zwischen acht und zwölf Jahren aus 40 Ländern erhoben und ausgewertet wurden und in der Kinder selbst Auskunft über verschiedene Dimensionen ihres „Well-being“ geben.

Zu den Ergebnissen dieser Studien gehört der Befund, dass die Lage von Kindern in hohem Maß von deren sozialer Herkunft und den zur Verfügung stehenden materiellen und sonstigen Ressourcen abhängt. Fragen der sozialen Gerechtigkeit stellen dementsprechend einen wichtigen Fokus der Forschung von Sabine Andresen dar – angefangen mit einem DFG-Projekt *Prekäre Kindheit – Bedürfnisse von Kindern in Armut* von 2009 bis hin zu einer aktuellen Studie zu Armutserfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit dem Titel *Armut im Wohlstand?*

Dabei zeichnet Sabine Andresen aus, dass sie neben solchen langfristig angelegten Studien in ihren Forschungsaktivitäten auch rasch auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren vermag. Ein Beispiel dafür stellen ihre Beiträge zur Lage von Kindern und Jugendlichen in der Corona-Pandemie dar, die vor allem auf einen Forschungsverbund der Universitäten Frankfurt und Hildesheim sowie der Bertelsmann-Stiftung aus den Jahren 2020 bis 2024 zurückgehen.

Einen weiteren bedeutsamen Schwerpunkt ihrer Forschung, der auf aktuelle Herausforderungen antwortet, bildet die Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Zu diesem Themenkomplex hat Sabine Andresen ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt zur *Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs und ihrer Bedeutung für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* koordiniert und eine vom Bundesfamilienministerium finanzierte Studie zur *Gesellschaftlichen Aufarbeitung von sexuellem Missbrauch in der Familie* geleitet. Diese Forschungen schlagen sich nieder in zahlreichen Publikationen, die sexualisierter Gewalt sowohl in Institutionen wie Schulen, Internaten und Kirchen als auch in Familien gewidmet sind.

Dabei verknüpft Sabine Andresen – und das macht eine Besonderheit ihrer Forschungsaktivitäten aus – auf beeindruckende Weise wissenschaftliche Forschung mit gesellschaftlichem Engagement für die Belange und Bedürfnisse

von Kindern und Jugendlichen. So war sie von 2016 bis 2021 Vorsitzende der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs und ist nach acht Jahren als Vizepräsidentin seit 2023 Präsidentin des Deutschen Kinderschutzbunds. Für ihr Wirken in diesen Ämtern sowie für ihren Einsatz und ihr Verständnis der gesellschaftlichen und politischen Verantwortung von Wissenschaft wurde sie 2023 mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse ausgezeichnet. Diese Ämter bescheren ihr ein für Wissenschaftler:innen ungewöhnlich hohes Maß an medialer Aufmerksamkeit, das sich in zahlreichen Auftritten in Radio- und Fernsehsendungen sowie in Tageszeitungen von FAZ bis taz niederschlägt.

Mit diesem gesellschaftlichen Engagement verbindet Sabine Andresens Forschungen die methodische Orientierung, nicht nur *über*, sondern vor allem *mit* Kindern und Jugendlichen zu sprechen und diese selbst zu Wort kommen zu lassen. Dabei befruchten sich wissenschaftliche Tätigkeit und gesellschaftliches Engagement gegenseitig, indem Sabine Andresen einerseits wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Grundlage von Stellungnahmen und Empfehlungen für politisches Handeln macht und sich andererseits in ihren Forschungsaktivitäten durch Erfahrungen in den genannten Ämtern sensibilisieren und inspirieren lässt.

Um das Bild abzurunden, sei abschließend erwähnt, dass Sabine Andresen neben all diesen Aktivitäten auch noch Zeit für die „normale“ Arbeit einer Wissenschaftlerin hat. So ist sie etwa – um nur wenige Beispiele herauszugreifen – Mitherausgeberin des 2009 im Beltz-Verlag erschienenen *Handwörterbuchs Erziehungswissenschaft* und Autorin zahlreicher Handbuchartikel sowie zusammen mit Merle Hummrich geschäftsführende Herausgeberin der *Zeitschrift für Pädagogik*. Daneben ist sie außerdem auch hochschulpolitisch aktiv. So war sie jeweils zwei Jahre lang Prodekanin sowie Dekanin des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt und ist seit 2024 Vizepräsidentin dieser Hochschule.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft freut sich, Sabine Andresen den diesjährigen Forschungspreis verleihen zu dürfen.

Laudatio für Julia Katharina Weiß, M. Sc., und Matthias Bottling, M. Sc., anlässlich der Verleihung des Förderpreises für ausgezeichnete Arbeiten von Erziehungswissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Oliver Böhm-Kasper

Matthias Bottling und Julia Katharina Weiß widmen sich in ihrem Beitrag „Participation, motivation, and emotional states in the course of VET teacher training: results of an 18-months longitudinal study“¹ einer der zentralen Herausforderungen der Lehrer:innenbildung: dem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie im Vorbereitungsdienst. Dabei gelingt es ihnen, die oft als „Black Box“ bezeichnete zweite Phase der Lehrer:innenbildung durch ein methodisch anspruchsvolles Längsschnittdesign empirisch auszuleuchten. Durch eine beeindruckende Dichte von insgesamt 58 Messzeitpunkten erfassen sie die Wahrnehmung von Mitbestimmung bei angehenden Berufsschullehrkräften in einer Granularität, die in der quantitativen Forschung ihresgleichen sucht. Damit ist es ihnen möglich, die in der Forschung oft vorherrschende Betrachtung reiner interindividueller Differenzen zu überwinden. Stattdessen dringen sie tief in die intraindividuelle Ebene ein und zeigen auf, wie das subjektive Erleben von Partizipationsmöglichkeiten auf emotionale Zustände wie Freude, Stolz, aber auch Angst und Ärger wirkt. Diese Arbeit ist im besten Sinne pädagogisch wie bildungspolitisch wegweisend, denn sie liefert den empirischen Nachweis für ein fundamentales Postulat: Wer Selbstbestimmung und Mündigkeit als Bildungsziel für Schülerinnen und Schüler proklamiert, darf diese den angehenden Lehrkräften in ihrer eigenen Ausbildung nicht strukturell verwehren.

- 1 Bottling, Matthias/Weiß, Julia K. (2024): Participation, motivation, and emotional states in the course of VET teacher training: results of an 18-months longitudinal study. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 16, 1, Art. 7.

Laudatio für Dr. Susanne Gottuck anlässlich der Verleihung des Förderpreises für ausgezeichnete Arbeiten von Erziehungswissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Petra Herzmann & Nicolas Engel

Susanne Gottucks diskursanalytischer Beitrag mit dem Titel „Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung“¹ arbeitet – wenn man so will: entgegen der Programmatik der (schulischen) Inklusion – Figurationen des Sagbaren und des Unsagbaren in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden poststrukturalistisch inspiriert und praxeologisch informiert in überzeugender Stringenz heraus. Dass Transformationserwartungen in der Lehrer*innenbildung fraglich sind, macht die Autorin anhand hegemonietheoretischer Einlassungen deutlich. Dadurch wird der Fokus auf das Konzept der Artikulationen scharf gestellt, wodurch es eindrucksvoll gelingt, die Mikropraktiken studentischen Sprechens als eingebunden in machtvollen, gesellschaftlich-kulturellen Wissensordnungen zu interpretieren. Wir gratulieren Susanne Gottuck zu ihrem empirisch wie theoretisch innovativen und argumentativ anspruchsvollen Beitrag, der der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung im besten Sinne Nachdenklichkeit verabreichen wird.

- 1 Gottuck, Susanne (2023): Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte Band 5, 2, o.S.

Laudatio für Prof. Dr. Stefan Aufenanger anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Sandra Hofhues

Stefan Aufenanger, 1950 geboren, studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Kunstgeschichte an der Universität Mainz – eine Kombination, die seine wissenschaftliche Breite früh erkennen lässt. Nach seinem Abschluss in Diplom-Pädagogik promovierte er im Fach Soziologie. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter und Hochschulassistent am Pädagogischen Institut in Mainz, Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft und habilitierte sich 1991 in der Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz.

Nach verschiedenen wissenschaftlichen Stationen erhielt er im Jahr 1993 den Ruf auf die Professur *Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik* an der Universität Hamburg, wo er später auch das Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie das zugehörige Medienzentrum leitete. In Hamburg blieb er zwölf Jahre. In dieser Zeit, genauer gesagt 1994, wurde auf seine Initiative – zusammen mit Gerhard Tulodziecki und Dieter Baacke – eine „Arbeitsgemeinschaft auf Zeit“ als Vorstufe zur Kommission Medienpädagogik gegründet, die dann 2010 in eine Sektion Medienpädagogik mündete, die bis heute besteht.¹ Dazu beigetragen hat sicherlich seine intensive Auseinandersetzung mit der Konstitution der Medienpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft.

2005 folgte Stefan Aufenanger dem Ruf zurück an seine Alma mater, wo er bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2019 als Professor für *Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik* über viele Jahre mit einem starken Fokus auf Familie und Medien wirkte und den Fachbereich fünf Jahre lang als Dekan

1 Sektion Medienpädagogik (o.J.). *Über die Sektion*. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-12-medienpaedagogik/ueber-die-sektion> [Zugriff: 22.11.2025].

prägte. Der Universität Mainz ist er bis heute eng verbunden, unter anderem als Mitglied des Hochschulrats und bis 2025 als Seniorprofessor.

Auch die DGfE hat von seinem Engagement immer wieder außerordentlich profitiert – sei es im Vorstand, in dem er von 2010 bis 2014 sehr aktiv war, zwischenzeitlich auch als Schatzmeister, oder aktuell durch seinen unermüdlichen Einsatz in Datenschutz- und Ethikfragen. Es ist also kein Wunder, dass er angesichts dieser Eingebundenheiten auf seiner persönlichen Webseite nunmehr von einem *sogenannten* Ruhestand spricht.

Stefan Aufenanger ist nicht nur für die Medienpädagogik zu einer maßgebenden Persönlichkeit geworden. Wer mit ihm lehrt, forscht und allgemein: arbeitet, weiß zugleich auch: Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft, das ist für ihn auch eine Haltung. Ob er für den DGfE-Vorstand komplexe ethische Fragen sortiert oder im rheinland-pfälzischen Landtag zu bildungs- und wissenschaftspolitischen Anliegen Stellung bezieht: Stefan Aufenanger steht für eine Erziehungswissenschaft, die sich engagiert, Verantwortung übernimmt und in diesem Sinne gesellschaftliche Entwicklungen rund um Medien und darüber hinaus aktiv mitgestaltet.

Sein unermüdlicher Einsatz als Datenschutzbeauftragter sowie als Mitglied des Ethikrats und der Ethikkommission der DGfE stehen dabei sichtlich im Zusammenhang mit seinem wissenschaftlichen Wirken. Für Stefan Aufenanger bedeutet Medienkompetenz nämlich nie bloß die Beherrschung irgendeiner Technik. Stattdessen ist sein Name mit der Einführung der ethischen Perspektive im Verständnis von Medienkompetenz verknüpft. Wenn er ethisch-reflexive Kompetenzen als Teil von Medienkompetenz proklamiert, warf er weit vor den aktuellen Diskussionen um KI-Kompetenzen und Co. Fragen von Mitverantwortung in, mit und durch Medien auf. Diese breite Position hat er über Jahrzehnte mit Augenmaß in zahlreichen interdisziplinären, aber auch internationalen Projekten sowie in steter Zusammenarbeit mit der medienpädagogischen Praxis vertreten. Zugleich gibt er seine Erfahrungen auch an Jüngere weiter, etwa in Workshops zu Wegen in die Wissenschaft oder im Rahmen seines Engagements für die Wissenschaftsberatung der DGfE. Und die Sektion Medienpädagogik verbindet mit Stefan Aufenanger wohl vor allem, dass er in den Mitgliederversammlungen hartnäckig auf die Bedeutung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hinweist und, ganz nebenbei, die Satzung quasi auswendig kennt. Die DGfE schätzt sich glücklich, die Ehrenmitgliedschaft an Stefan Aufenanger zu verleihen.

Laudatio für Prof. Dr. Margarete Götz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Elke Kleinau

Margarete Götz absolvierte von 1971 bis 1974 an der damaligen Pädagogischen Hochschule Würzburg das Lehramtsstudium für Volksschulen. Daran schloss sich von 1974 bis 1978 ein Studium der Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg an, das sie mit dem akademischen Grad einer Diplom-Pädagogin abschloss. Von 1978 bis 1982 war sie im Volksschuldienst tätig. Der Wechsel in die Wissenschaft erfolgte mit der Annahme einer Stelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschuldidaktik der Universität Würzburg. 1989 wurde Margarete Götz mit einer Dissertation über *Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik* zum Dr. phil. promoviert. Von 1990 bis 1994 arbeitete sie als Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschuldidaktik der Universität Würzburg. Vor der 1995 erfolgten Rufannahme für die Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wirkte Margarete Götz 1994/1995 als Vertretungsprofessorin für die Didaktik des Sachunterrichts an der TU Dresden. 1996 wurde sie mit einer Schrift über *Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus* an der Universität Würzburg habilitiert. 1998 nahm Margarete Götz den Ruf auf den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg an. Seit 2016 befindet sie sich im wohlverdienten (Un-)Ruhestand.

Die Liste ihrer wahrgenommenen Funktionen an der Universität, in wissenschaftlichen Expert*innenkommissionen ist lang. Margarete Götz war Prodekanin, Dekanin sowie Frauenbeauftragte ihrer Fakultät; von 2009 bis 2012 übte sie das Amt einer Vizepräsidentin der Universität Würzburg aus. Als Gründungs- und Vorstandsmitglied war sie maßgeblich an der Einrichtung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung beteiligt. Auf ihre Initiative geht auch die *Kinderuni* an der Universität Würzburg zurück. Ihr Engagement

galt gleichermaßen der Frauen- und Nachwuchsförderung, und dass die Universität Würzburg erste Zielvereinbarungen zur Umsetzung des Gleichstellungskonzepts verabschiedete, geht ebenfalls auf ihre Initiative zurück. An der Universität Erfurt wirkte sie von 2018 bis 2024 als Mitglied des Universitätsrates, 2019 bis 2024 übernahm sie dessen Vorsitz. Die Expertise von Margarete Götz war bundesweit gefragt, wenn es um die Reform und Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung ging. Wegen ihrer Verdienste um die Lehrerbildung und die Grundschulpädagogik verlieh ihr der Freistaat Bayern 2015 den Bayerischen Verdienstorden; 2018 folgte die Medaille *Bene Merenti* in Gold für besondere Verdienste um die Universität Würzburg.

Erst mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten wurde die Grundschulpädagogik zu einer anerkannten Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Auf Margarete Götz geht die 2006/2007 erfolgte Gründung der Zeitschrift *Grundschulforschung. Journal for Primary Education Research* zurück. Damit entstand – erstmalig in der Geschichte der Grundschulpädagogik – ein wissenschaftliches Publikationsorgan mit einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren. Als (geschäftsführende) Herausgeberin hat Margarete Götz 13 Jahre lang viel Zeit, Energie und Expertise in die Redaktion der *Grundschulforschung* eingebracht, und sie hat in dieser und auch in anderen Medien konsequent ihren bildungshistorischen Forschungsschwerpunkt verfolgt, der bereits in ihrer Dissertation und ihrer Habilitationsschrift angelegt war. Dieser Fokus hat in der Grundschulforschung bis heute Seltenheitswert.

In der DGfE wurde Margarete Götz zwei Mal – von 2008 bis 2010 und von 2015 bis 2016 – zur Sprecherin der Kommission *Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe* gewählt. Seit 2018 ist sie – neben Stefan Aufenanger – Mitglied des Ethikrates, der über die Einhaltung der professionsethischen Prämissen der DGfE wacht. In dieser Funktion ist sie zugleich seit 2018 Mitglied der Ethikkommission, die Mitglieder bei der Beantragung und Durchführung von Forschungsvorhaben in Fragen ethischer Gesichtspunkte berät und ein (Unbedenklichkeits-)Votum abgibt.

Mit der Ehrenmitgliedschaft würdigt die DGfE den ausdauernden und profunden Einsatz von Margarete Götz für die wissenschaftliche Profilierung der Grundschulforschung und dankt ihr für ihre – stets zeitnah und von großer fachlicher Expertise geleistete – Arbeit in den verschiedenen Gremien der DGfE.

Laudatio für Prof. Dr. Elke Kleinau anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Michael Schemmann

Elke Kleinau hat an der Universität Bielefeld Pädagogik, Psychologie und Soziologie studiert und 1979 den Abschluss als Diplom-Pädagogin mit einer Arbeit über Theorien zur Frauenemanzipation erworben. In der Folge war sie Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik und arbeitete in der Interdisziplinären Forschungsgruppe Frauenforschung (IFF). Im Jahr 1985 wurde sie mit der Arbeit „Die freie Frau. Soziale Utopien des 19. Jahrhunderts“ im Fach Pädagogik promoviert. Verbunden mit der Anstellung als Hochschulassistentin am Institut für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Universität Hamburg war auch der Wechsel nach Hamburg. Elke Kleinau habilitierte sich mit der Arbeit „Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich“. 1994 wurde ihr von der Universität Bielefeld die *Venia Legendi* für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Historische Pädagogik verliehen. Es folgten Vertretungs- und Gastprofessuren an der Universität Bielefeld, der Karl-Franzens-Universität Graz und der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.

Elke Kleinau war von 2002 bis 2023 Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und vertrat in der Forschung neben den sozialhistorischen wie theoriegeschichtlichen Grundlagen der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsforschung vor allem Themenfelder der Geschichte der Schule, der Mädchen- und Lehrer*innenbildung, der Universitätsgeschichte, und der historischen Sozialisations- und Kindheitsforschung. Zuletzt beschäftigte sie sich im Rahmen eines von der DFG geförderten Forschungsprojekts mit den „Kindern des Krieges“, den Generationen von Kindern und Jugendlichen, die weltweit unter den Folgen von Krieg und Besatzung aufwuchsen.

Ein zentrales Charakteristikum Elke Kleinaus, die eine der wenigen exponierten Professuren an der Schnittstelle von Pädagogik, Frauen- und Geschlechterforschung sowie Geschichtswissenschaft im deutschsprachigen Raum innehatte, ist die konsequente Befassung mit interdisziplinären Themen sowie die Beschäftigung mit gesellschaftspolitisch hoch relevanten Fragestellungen.

Elke Kleinau hat ihr Engagement in den Debatten der Erziehungswissenschaft auch mit einem Engagement in der DGfE verbunden: Von 1994 bis 1997 war sie Mitglied im Vorstand der noch jungen Kommission Frauenforschung, später dann von 2006 bis 2010 erneut Vorstandsmitglied in der nunmehr neuen Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Dabei hat sie wesentlich dazu beigetragen, dass fachpolitische Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und wissenschaftlicher Karrieren von Frauen als Themen auf der Agenda der DGfE etabliert wurden.

Von 2018 bis 2026 war Elke Kleinau zudem Mitglied des Vorstands der DGfE. In diesen acht Jahren hat sie in verschiedensten Projekten und Initiativen mitgewirkt und auch durch dieses Engagement in der DGfE ihre Spuren hinterlassen. Zu nennen ist etwa ihre Arbeit in der Ethikkommission und die Mitwirkung in der Vorstandskommission, die die institutionelle Struktur mit Blick auf Ethikfragen in der DGfE reformierte. Besonders hervorzuheben ist allerdings ihre Arbeit um die Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter und sexueller Gewalt. Mit Beginn ihrer Vorstandsarbeit 2018 hatte sie das Amt der Aufarbeitungsbeauftragten inne. In dieser Funktion hat sie die Beschäftigung der Fachgesellschaft mit der Aufarbeitung des Umgangs mit sexualisierter Gewalt maßgeblich vorangetrieben. Sie leitete den auf Anregung der Kommission Sozialpädagogik initiierten Arbeitskreis in der DGfE, der 2021 einen Antrag zur Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter Gewalt verabschiedete. Nach der Vergabe eines entsprechenden Aufarbeitungsauftrags an das Institut für Konfliktforschung Wien begleitete Elke Kleinau die Berichterstellung, auch hinsichtlich der Klärung juristischer Fragen. Sie koordinierte die Vernetzung entsprechender Aufarbeitungsinitiativen in den einzelnen Sektionen. Zudem vertrat sie die DGfE bei Hearings und Anhörungen der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), hielt Vorträge oder organisierte Ad-Hoc-Gruppen zum Thema auf Kongressen. Unermüdlich – auch gegen Widerstände – hat sich Elke Kleinau hier für die Fachgesellschaft engagiert.

Mit der Ehrenmitgliedschaft würdigt die DGfE dieses außerordentliche Engagement um die Aufarbeitung des Umgangs der DGfE mit sexualisierter bzw. sexueller Gewalt und darüber hinaus um die fachliche und personelle Entwicklung der Erziehungswissenschaft.

Es ist mir eine besondere Freude, die Ehrenmitgliedschaft bereits unmittelbar nach dem Ausscheiden aus dem Vorstand zu verleihen. Diese Ehre wurde in dieser Form bisher noch keinem Mitglied zuteil. Der Vorstand dankt Elke Kleinau für ihre Verdienste um die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) schließt sich mit ihren professionsethischen Prämissen in Art und Umfang den Leitlinien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) hinsichtlich guter wissenschaftlicher Praxis an. Sie stellen eine Ausprägung wissenschaftlicher Selbstverpflichtung dar, die den respektvollen Umgang mit Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen, Studierenden, Schüler*innen, Praxispartner*innen, Studienteilnehmer*innen und sonstigen Beteiligten umfasst. In ihrer Rolle als Forschende, Lehrende und in der Praxis Tätige tragen DGfE-Mitglieder eine besondere soziale Verantwortung. Ihre Empfehlungen, Entscheidungen und Aussagen können das Leben ihrer Mitmenschen beeinflussen. Sie sind sich der Gefahren und Zwänge bewusst, die zu einem Missbrauch ihres Einflusses führen können, und bemühen sich, dass ein solcher Missbrauch und nachteilige Auswirkungen auf andere Menschen vermieden werden. DGfE-Mitglieder belästigen keine Personen, weder Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen, Studierende, Schüler*innen, Praxispartner*innen noch Forschungsteilnehmer*innen. Belästigung kann unnötige, übertriebene oder ungerechtfertigte Kontrolle oder Angriffe (non-) verbaler Art umfassen. Sexuelle Belästigung bezieht sich auf unerwünschte sexuelle Annäherungsversuche körperlicher, verbaler oder nonverbaler Art.

Ein verantwortungsvoller Einsatz von Ressourcen stellt eine unabdingbare Voraussetzung ethisch vertretbaren Handelns in der Erziehungswissenschaft dar. Mit der verfassungsrechtlich garantierten Freiheit der Wissenschaft, die gleichermaßen für Forschung und Lehre gilt, ist untrennbar eine entsprechende Verantwortung verbunden. Dieser Verantwortung umfassend Rechnung zu tragen und sie als Richtschnur des eigenen Handelns zu verankern, ist zuvorderst Aufgabe jedes*r Wissenschaftler*in sowie aller Einrichtungen, in denen Wissenschaft betrieben wird.

Der folgende Kodex formuliert einen Konsens über ethisches Handeln innerhalb der professionellen und organisierten Erziehungswissenschaft in Deutschland. Mitglieder der DGfE sind zur Einhaltung dieses Kodex verpflichtet. An Hochschulen tätige DGfE-Mitglieder sind aufgefordert, in Forschung, Lehre, Wissenstransfer und beruflicher Praxis die hier niedergelegten Prinzipien wissenschafts- und berufsethischen Handelns zu vermitteln sowie Studierende und (Post-)Doktorand*innen zu einer entsprechenden Praxis anzuhalten.

Wissenschaftler*innen aller Karrierestufen aktualisieren regelmäßig ihren Wissensstand zu den Standards guter wissenschaftlicher Praxis und zum Stand der Forschung. Der vorliegende Ethikkodex der DGfE benennt die Grundlagen, auf denen die Arbeit des Ethikrats, der Kommission für Forschungsethik sowie des Ombudsgremiums der DGfE beruht, und ist bindend für erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre, Wissenstransfer und berufliche Praxis.

§ 1 Forschung

1. DGfE-Mitglieder streben in der Ausübung ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit und ihres Berufes nach Wahrheit und Integrität. Sie verpflichten sich auf die höchstmöglichen Standards in Forschung, Lehre, Wissenstransfer und beruflicher Praxis.
2. Verantwortungsvolles Forschen bedeutet, wissenschaftliche Untersuchungen so zu gestalten, dass sie ethischen, rechtlichen, theoretischen und methodischen Standards entsprechen. Forschende tragen dabei eine besondere Verantwortung gegenüber den Teilnehmenden, der Gesellschaft und der Forschungsgemeinschaft. Diese erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit den möglichen Auswirkungen der wissenschaftlichen Arbeit. Zentral ist der Schutz der Rechte und der Würde der Teilnehmenden, was eine respektvolle und freiwillige Teilnahme an Studien voraussetzt. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass die Forschung den Teilnehmenden keinen Schaden zufügt. Die Transparenz der wissenschaftlichen Arbeit und die Wahrung der wissenschaftlichen Integrität sind unerlässlich, um die Glaubwürdigkeit, Nachvollziehbarkeit und / oder Reproduzierbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Darüber hinaus spielt der Datenschutz eine entscheidende Rolle: Der verantwortungsvolle Umgang mit personenbezogenen Daten erfordert höchste Vertraulichkeit und klare Maßnahmen zur Datensicherung, -archivierung und -löschung. Schließlich soll Forschung nachhaltig sein und einen gesellschaftlichen Mehrwert schaffen, indem sie

relevante Fragestellungen aufgreift und ihre Ergebnisse zugänglich macht. Näheres klärt § 6.

3. DGfE-Mitglieder achten den Grundsatz der inhaltlichen und methodischen Transparenz ihrer Arbeit und benennen bei Forschungen ihre Finanzierungsquellen und ihre Interessen. Einzelheiten der Theorien, der Methoden und des Forschungsdesigns, die für die Beurteilung der Forschungsergebnisse und der Grenzen ihrer Gültigkeit wichtig sind, werden nach bestem Wissen mitgeteilt.
4. DGfE-Mitglieder nehmen keine Zuwendungen, Verträge oder Forschungsaufträge an, die die in diesem Kodex festgehaltenen Prinzipien verletzen.
5. DGfE-Mitglieder als Leiter*innen von Forschungsprojekten treffen zu Beginn des Vorhabens bezüglich der Aufgabenverteilung, der Vergütung, des Datenzugangs, der Urheberrechte sowie anderer Rechte und Verantwortlichkeiten Übereinkünfte, die für alle Beteiligten akzeptabel und verlässlich sind.

§ 2 Lehre

1. DGfE-Mitglieder, die Lehraufgaben wahrnehmen, verpflichten sich, dies in gleichbleibend hoher wissenschaftlicher Qualität zu tun und für eine gute Ausbildung der Studierenden Sorge zu tragen. Dabei sollen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis fester Bestandteil der Lehre und der wissenschaftlichen Ausbildung sein.
2. Ethische und datenschutzrechtliche Prämissen gelten grundsätzlich auch für die Lehre.
3. DGfE-Mitglieder setzen sich für einen respektvollen Umgang mit Studierenden ein (Kollegialitätsprinzip), sind um faire Benotungen bzw. Beurteilungen bemüht und übernehmen studentische Ideen innerhalb von Forschungen nicht ohne Kennzeichnung.
4. DGfE-Mitglieder bemühen sich um die Nivellierung sozialer, geschlechtlicher, ethnischer und religiöser Ungleichheiten im Studium. Sie benachteiligen Studierende nicht wegen ihres Geschlechts, einer Behinderung, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft sowie ihrer ethnischen, nationalen oder religiösen Zugehörigkeit.
5. DGfE-Mitglieder berücksichtigen wissenschaftliche, gesellschaftliche und technologische Entwicklungen und beurteilen diese hinsichtlich ihrer Relevanz für die Lehre.

§ 3 Umgang mit Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen, Studierenden und Praxispartner*innen

1. DGfE-Mitglieder bemühen sich bei Einstellungen, Entlassungen, Beurteilungen, Beförderungen, Gehaltsfestsetzungen und anderen Fragen des Anstellungsverhältnisses sowie bei Berufungs- und Kooptationsentscheidungen um Objektivität und Gerechtigkeit. Sie benachteiligen andere Personen nicht wegen ihres Geschlechts, ihrer Behinderung, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft, ihrer ethnischen bzw. nationalen Zugehörigkeit oder ihrer Religionszugehörigkeit.
2. DGfE-Mitglieder nutzen Leistungen anderer nicht zu ihrem eigenen Vorteil und verwerten deren Arbeit nicht undeklariert.
3. DGfE-Mitglieder erzwingen von niemandem, insbesondere nicht von Untersuchungspersonen, Auftraggeber*innen, Mitarbeiter*innen und Studierenden, persönliches Entgegenkommen oder einen persönlichen oder beruflichen Vorteil.

§ 4 Publikationen

1. DGfE-Mitglieder machen ihre Forschungsergebnisse in geeigneter Weise öffentlich zugänglich. Das gilt nicht in Fällen, in denen dies nicht zu verantworten ist oder das Recht auf den Schutz vertraulicher Aufzeichnungen verletzt wird. In Fällen, in denen die Pflicht zur Amtsverschwiegenheit oder Vereinbarungen mit den Auftraggebern das Recht zur Veröffentlichung eingrenzen, bemühen sich DGfE-Mitglieder darum, den Anspruch auf Veröffentlichung möglichst weitgehend aufrechtzuerhalten.
2. Alle Personen, die maßgeblich zu einem Forschungsergebnis und zu seiner Publikation beigetragen haben, sind namentlich zu nennen. Die Mitglieder der DGfE verpflichten sich, strikte Ehrlichkeit im Hinblick auf die Beiträge von Partner*innen, Konkurrent*innen, Mitarbeiter*innen sowie Vorgänger*innen zu wahren. Sie achten das geistige Eigentum bzw. die Urheberschaft von wissenschaftlichen Ideen, Theorien, Ergebnissen und Daten, die sie im Fall einer Verwendung korrekt, vollständig und innerhalb des relevanten Sachzusammenhangs ausweisen. Verweise auf Gedanken, die in Arbeiten anderer entwickelt wurden, dürfen nicht wissentlich unterlassen werden. Die Ansprüche auf Autor*innenschaft und die Reihenfolge der Autor*innen sollen deren Beteiligung am Forschungs-

prozess und an der Veröffentlichung abbilden. Insbesondere die (Erst-) Autor*innenschaft von Mitarbeiter*innen ist angemessen zu würdigen. Die Projektleitung allein berechtigt nicht zur Autor*innenschaft. Alle im Titel einer Publikation genannten Autor*innen tragen die volle Mitverantwortung für den veröffentlichten Text.

3. Sind DGfE-Mitglieder als Herausgeber*innen oder in Redaktionen von Zeitschriften tätig, so verpflichten sie sich zu einer fairen Beurteilung eingereicherter Beiträge ohne persönliche oder politische Vorurteile sowie in angemessener Zeit. Sie informieren umgehend über Entscheidungen zu eingereichten Manuskripten und geben die Gründe für ihre Entscheidungen an.

§ 5 Gutachten und Rezensionen

1. Werden DGfE-Mitglieder um Beurteilungen von Personen, Manuskripten, Forschungsanträgen, anderen Arbeiten oder um Sachexpertisen gebeten, so sind diese im Fall von Interessenskonflikten abzulehnen.
2. Begutachtungen, die im Zusammenhang mit Personalentscheidungen stehen, werden von allen Beteiligten vertraulich behandelt und folgen dem Grundsatz höchstmöglicher Objektivität. Zu begutachtende Arbeiten und Sachverhalte sind vollständig, sorgfältig und fair in einem angemessenen Zeitraum zu beurteilen.
3. DGfE-Mitglieder, die um Rezensionen von Büchern oder Manuskripten gebeten werden, die sie schon an anderer Stelle besprochen haben, teilen diesen Umstand den Anfragenden mit. Sie lehnen die Rezension von Arbeiten ab, bei deren Entstehung sie unmittelbar beteiligt waren.

§ 6 Ethikrat, Kommission für Forschungsethik und Ombudsgremium

Auf der Grundlage dieses Kodex werden ein Ethikrat, eine Kommission für Forschungsethik sowie ein Ombudsgremium eingerichtet. Diese Gremien geben sich eine Geschäftsordnung, die vom Vorstand der DGfE gebilligt werden muss. Alle drei sind dem Vorstand berichtspflichtig unter Wahrung der Vertraulichkeit der von ihnen behandelten Fälle.

1. Der Ethikrat befasst sich mit Anfragen oder Hinweisen von Mitgliedern der DGfE hinsichtlich (möglicher) Verstöße von Mitgliedern der DGfE gegen

diesen Ethikkodex. Er besteht aus zwei Mitgliedern der DGfE, die nicht mehr im aktiven Dienst stehen. Der Vorstand wählt sie in geheimer Wahl aus einer Vorschlagsliste der Sektionen mit einfacher Stimmenmehrheit für die Dauer von vier Jahren. Der Ethikrat tritt bei Bedarf oder auf eigenen Wunsch zusammen. Der Ethikrat ist eine unabhängige Instanz, die bei Verstößen gegen den Ethikkodex angerufen werden kann.

2. Die Kommission für Forschungsethik steht den Mitgliedern der DGfE zur Beratung in forschungsethischen und datenschutzbezogenen Fragen in Forschungsvorhaben zur Verfügung. Sie erstellt auf Antrag eine forschungsethische Unbedenklichkeitsbescheinigung. Die Kommission für Forschungsethik besteht aus fünf Mitgliedern: den beiden Mitgliedern des Ethikrats, einem Mitglied des DGfE-Vorstands und zwei weiteren, vom Vorstand zu bestimmenden Mitgliedern.
3. Das Ombudsgremium befasst sich mit persönlichen oder kollegialen Konflikten zwischen und Beschwerden von Mitgliedern der DGfE. Es schlichtet und moderiert in Streitigkeiten und sucht nach außergerichtlichen Lösungen. Das Ombudsgremium besteht aus mindestens vier Mitgliedern der DGfE, die vom Vorstand auf Vorschlag der Sektionen ernannt werden. Es arbeitet auf Antrag und Anfrage oder auf Bitte des Vorstands.

§ 7 Weiterentwicklung

Der Ethikkodex wird alle vier Jahre überprüft und ggf. weiterentwickelt. Dabei sind insbesondere neue rechtliche Bestimmungen, wissenschaftliche Erkenntnisse oder technologische Entwicklungen zu berücksichtigen.

§ 8 Inkrafttreten

Der Ethikkodex tritt mit seiner Bekanntmachung im Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“ in Heft 72 (2026) der DGfE in Kraft. Über Änderungen seines Wortlautes berät und beschließt der Vorstand der DGfE.

Der Ethikkodex ist mit seiner Bekanntmachung in Heft 41 (2010) des DGfE-Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft“ erstmals in Kraft getreten. 2016 wurde § 4 Abs. 5 des Ethikkodex geändert. 2025 wurde eine vollständig überarbeitete, vertiefte Version vorgelegt und beschlossen.

Geschäftsordnung des Ethikrats der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Präambel

Der Ethikrat ist ein unabhängiges Organ der DGfE, das professionsethisches Verhalten in der Erziehungswissenschaft reflektiert, diskutiert und bewertet. Er dient dem Schutz der Integrität des Fachs sowie dem fairen Umgang innerhalb professioneller Handlungsfelder. Ethikrat und Ombudsgremium können bei Bedarf kooperieren, jedoch mit klarer Aufgabenverteilung.

§ 1 Aufgabenbereich

- (1) Der Ethikrat beschäftigt sich mit professionsethischen Fragestellungen, Beschwerden und Konflikten, die aus der beruflichen Praxis oder wissenschaftlichen Tätigkeit innerhalb der Erziehungswissenschaft resultieren.
- (2) Er bietet Beratung, Klärung und Orientierung auf der Grundlage des Ethik-kodex der DGfE.
- (3) Der Ethikrat erarbeitet eine Stellungnahme für den Vorstand der DGfE, der dann eine Entscheidung trifft. Über jeden Fall ist eine interne vertrauliche Dokumentation zu führen.
- (4) Der Ethikrat kann des Weiteren Empfehlungen aussprechen, die von informeller Beratung bis zur öffentlichen Stellungnahme reichen können.

§ 2 Zusammensetzung

- (1) Der Ethikrat besteht aus zwei Mitgliedern der DGfE, die nicht mehr im aktiven akademischen Dienst stehen. Sie sollten über Erfahrung in ethischer Reflexion verfügen.
- (2) Die Zusammensetzung soll Diversitätskriterien und unterschiedliche Sektionszugehörigkeiten berücksichtigen.

§ 3 Wahl und Amtszeit

- (1) Die Mitglieder des Ethikrats werden auf Vorschlag von Sektionen und Kommissionen der DGfE vom Vorstand der DGfE auf vier Jahre gewählt.
- (2) Die Mitglieder des Ethikrats sind zugleich Mitglieder der Kommission zur Forschungsethik; sie können nicht zugleich Mitglied des Ombudsgremiums der DGfE sein.
- (3) Die Mitgliedschaft endet durch Rücktritt, Abwahl oder Verlust der Mitgliedschaft in der Fachgesellschaft.

§ 4 Vertraulichkeit und Unabhängigkeit

- (1) Die Beratungen des Ethikrats sind vertraulich.
- (2) Die Mitglieder handeln unabhängig und unterliegen keinen Weisungen.
- (3) Bei Interessenskonflikten sind betroffene Mitglieder von der Bearbeitung des jeweiligen Falles auszuschließen. Sie werden durch vom Vorstand der DGfE für den Fall bestimmte Mitglieder ersetzt.

§ 5 Verfahren

- (1) Der Ethikrat kann von allen DGfE-Mitgliedern angerufen werden.
- (2) Eingaben sind schriftlich zu formulieren und über die Geschäftsstelle der DGfE einzureichen.
- (3) Die Eingaben werden über den Vorstand dem Ethikrat zugeleitet.
- (4) Der Ethikrat prüft die Relevanz und Zuständigkeit und kann die Beteiligten anhören.
- (5) Ziel ist eine faire und transparente Bearbeitung unter Wahrung der Persönlichkeitsrechte aller Beteiligten.

§ 6 Inkrafttreten

Diese Geschäftsordnung tritt mit ihrer Annahme durch den Vorstand der DGfE in Kraft.

Geschäftsordnung des Ombudsgremiums der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Präambel

Das Ombudsgremium der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist zuständig für die Klärung und Bearbeitung von persönlichen und kollegialen Konflikten und Streitfällen, die innerhalb der DGfE oder zwischen deren Mitgliedern auftreten, etwa im Zusammenhang mit Machtmissbrauch, Diskriminierung, der Verletzung beruflicher Pflichten sowie Konflikten im Kontext von Arbeits- oder Kooperationsverhältnissen. Ombudsgremium und Ethikrat können bei Bedarf kooperieren, jedoch mit klarer Aufgabenverteilung.

§ 1 Zweck und Aufgaben

- (1) Das Ombudsgremium beschäftigt sich mit allgemeinen Streit- und Konfliktfällen, die bei und / oder zwischen Mitgliedern der Fachgesellschaft auftreten, und bietet eine unabhängige und vertrauliche Plattform zur Konfliktlösung.
- (2) Es kann von Mitgliedern der DGfE oder Betroffenen mit Hinweisen auf mögliches Fehlverhalten oder Konflikte im wissenschaftlichen Arbeitskontext angerufen werden.
- (3) Das Gremium gibt Empfehlungen zur Konfliktlösung und soll Maßnahmen zur Mediation vorschlagen.
- (4) Über jeden Fall ist eine interne vertrauliche Dokumentation zu führen, für deren Archivierung die Geschäftsstelle der DGfE zuständig ist. Das Gremium erstattet zudem dem DGfE-Vorstand zweijährlich Bericht in aggregierter und anonymisierter Form.

§ 2 Zusammensetzung

- (1) Das Gremium besteht aus drei Mitgliedern und zwei stellvertretenden

Mitgliedern. Die Mitglieder wählen eine*n Sprecher*in aus dem Kreis der Mitglieder. Die Zusammensetzung soll Diversitätskriterien und unterschiedliche Sektionszugehörigkeiten berücksichtigen.

- (2) Eine externe Beratung durch Sachverständige ist möglich.

§ 3 Wahl und Amtszeit

- (1) Die Mitglieder des Ombudsgremiums werden auf Vorschlag von Sektionen und Kommissionen der DGfE vom Vorstand der DGfE auf vier Jahre gewählt.
- (2) Die Mitglieder des Ombudsgremiums können nicht zugleich Mitglied des Ethikrats sowie der Ethikkommission sein.
- (3) Die Mitgliedschaft endet durch Rücktritt, Abwahl oder Verlust der Mitgliedschaft in der Fachgesellschaft.

§ 4 Vertraulichkeit und Unabhängigkeit

- (1) Die Beratungen des Gremiums sind vertraulich.
- (2) Die Mitglieder handeln unabhängig und unterliegen keinen Weisungen.
- (3) Interessenskonflikte sind offenzulegen. Betroffene Mitglieder müssen sich in diesen Fällen aus dem Verfahren zurückziehen. Sie werden durch die stellvertretenden Mitglieder für die Dauer des Verfahrens ersetzt.

§ 5 Verfahren

- (1) Das Ombudsgremium kann von allen DGfE-Mitgliedern angerufen werden.
- (2) Eingaben sind schriftlich zu formulieren und über die Geschäftsstelle der DGfE einzureichen.
- (3) Das Gremium prüft die Zulässigkeit und Relevanz der Eingabe(n). Eine Anhörung aller beteiligten Parteien wird empfohlen.
- (4) Das Gremium soll auf eine mediative Lösung hinwirken und kann Empfehlungen zur Weiterverfolgung des Falls durch andere Gremien (z. B. Ethikrat, Vorstand) aussprechen.

§ 6 Inkrafttreten

Diese Geschäftsordnung tritt mit ihrer Annahme durch den Vorstand der DGfE in Kraft.

Geschäftsordnung der Kommission zur Forschungsethik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Präambel

Der Vorstand der DGfE bestellt unter Bezug auf seinen Ethikkodex eine Kommission zur Forschungsethik zur Beurteilung ethischer Aspekte erziehungswissenschaftlicher Forschung. Die Kommission unterstützt die Mitglieder der DGfE an Fachbereichen und Forschungseinrichtungen, an denen eine entsprechende Kommission nicht vorhanden ist. Sie hat die Aufgabe, bei der Durchführung von Forschungsvorhaben in Fragen ethischer Gesichtspunkte zu beraten und ein Votum abzugeben.

Erziehungswissenschaftliche Forschung ist häufig auf die Teilnahme von Personen an empirischen Studien angewiesen. Dabei sind sich die Forscher:innen ihrer besonderen Rolle in ihrer Beziehung zu den teilnehmenden Personen bewusst. Die Kommission sieht sich als Prüfungs- und Beratungsinstanz, die die Würde und Integrität der an Forschungsprozessen teilnehmenden Personen gewährleisten soll und Nachhaltigkeitskriterien im Blick hat. Unberührt bleibt jedoch die prinzipielle Verantwortung der jeweiligen Forscher:innen für Inhalt, Methoden und Durchführung ihrer Forschungsvorhaben.

§ 1 Aufgabe und Zuständigkeit

- (1) Die Kommission wird im Auftrag des Vorstands der DGfE tätig, ist in ihrer Arbeit an keine Weisung gebunden und entscheidet unabhängig.
- (2) Die Kommission gewährt Wissenschaftler:innen, die Mitglieder der DGfE sind, Hilfe und Beratung in Bezug auf ethische Aspekte ihrer Forschung. Die Kommission wird auf Antrag der Wissenschaftler:innen tätig. Antragsberechtigt sind auch Forscher:innen aus dem Ausland, jedoch nur, wenn

sie entweder Mitglieder einer der DGfE vergleichbaren Fachgesellschaft ihres Landes oder der EERA sind. Ansonsten müssen sie die Mitgliedschaft der DGfE erwerben.

§ 2 Zusammensetzung

- (1) Der Kommission gehören fünf Wissenschaftler:innen an, die Mitglieder der DGfE sind. Der Vorstand der DGfE ist mit einem Mitglied in der Kommission vertreten. Die Mitglieder werden für vier Jahre vom Vorstand bestellt. Die Kommission kann in Einzelfällen bei Bedarf weitere sachkundige Expert:innen zur Entscheidungsfindung hinzuziehen.
- (2) Die Kommission wählt aus ihrer Mitte eine*n Sprecher*in sowie eine Stellvertretung. Der*die Sprecher*in leitet die Sitzungen und vertritt die Kommission nach außen.
- (3) Mitglieder der Kommission, die an dem zu beurteilenden Forschungsvorhaben mitwirken oder deren Interessen in einer Weise berührt sind, dass die Besorgnis der Befangenheit besteht, sind von dem jeweiligen Verfahren ausgeschlossen.
- (4) Die Kommission gibt sich eine Geschäftsordnung, die durch den Vorstand der DGfE zu beschließen ist.

§ 3 Antragstellung

- (1) Die Kommission kann von allen DGfE-Mitgliedern angerufen werden.
- (2) Die Begutachtung eines Forschungsvorhabens erfolgt auf Antrag des*der Projektverantwortlichen.
- (3) Die Antragsbearbeitung erfolgt unter der Voraussetzung, dass der Antrag bisher bei keiner anderen Kommission zur Forschungsethik zur Begutachtung eingereicht wurde. Eine entsprechende Erklärung der Antragstellenden ist den Unterlagen beizulegen.
- (4) Die für die Stellungnahme notwendigen Unterlagen sind von den Antragstellenden über die Geschäftsstelle der DGfE dem*der Sprecher*in zuzuleiten. Der Umfang der einzureichenden Unterlagen wird in einer Vorlage geregelt, die über die Webseite der DGfE zugänglich ist.

§ 4 Begutachtungsverfahren

- (1) Der*die Sprecher*in prüft, ob die Anträge an die Kommission vollständig sind und die verlangten Angaben enthalten.
- (2) Die Kommission prüft in einem ersten Schritt die fachliche Zuständigkeit.
- (3) Die Kommission kann von den Antragstellenden die mündliche Erläuterung des Forschungsvorhabens oder ergänzende Unterlagen, Angaben oder Begründungen verlangen.
- (4) Auf Vorschlag des*der Sprecher*in erstellen zwei Mitglieder der Kommission unabhängig voneinander eine schriftliche Stellungnahme, die als Grundlage der Beratung und Beschlussfassung der Kommission dienen.
- (5) Die Kommission prüft, ob im Rahmen des Forschungsvorhabens alle Vorkehrungen zur Minimierung von Forschungsrisiken getroffen wurden, ein angemessenes Verhältnis zwischen Nutzen und Risiken des Vorhabens besteht, sofern notwendig die Einwilligung der Teilnehmenden bzw. ihrer gesetzlichen Vertreter*innen hinreichend belegt ist, die Durchführung des Forschungsvorhabens den einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere den Bestimmungen zum Datenschutz Rechnung trägt.
- (6) Die Kommission soll bei ihrer Entscheidungsfindung einen Konsens anstreben. Wird ein solcher innerhalb der Kommission nicht erreicht, beschließt diese mit der Mehrheit der Mitglieder. Stimmenthaltung gilt als Ablehnung. Bei Stimmengleichheit gibt die Stimme des*der Sprecher*in den Ausschlag.
- (7) Die Kommission entscheidet, ob Bedenken bestehen, ob Auflagen gemacht werden oder ob gegen die Durchführung des Forschungsvorhabens keine Bedenken bestehen.
- (8) Die Entscheidung der Kommission ist den Antragstellenden schriftlich mitzuteilen. Ablehnende Voten bzw. Empfehlungen zur Änderung des Forschungsvorhabens sind schriftlich zu begründen.
- (9) Gibt die Ethikkommission kein positives Votum ab, so können die Antragstellenden einmalig ihre Gegenargumente darlegen und der Kommission übermitteln. Die Kommission berät dann unter Einbeziehung dieser Argumente noch einmal über ihre Entscheidung.

§ 5 Vertraulichkeit der Ethik-Begutachtung

- (1) Sitzungen der Kommission sind nicht öffentlich. Die Antragsunterlagen, die beiden Stellungnahmen, das forschungsethische Votum (in deutscher und

englischer Sprache) sowie ggf. Schriftwechsel werden von der Geschäftsstelle der DGfE der Archivierung zugeführt.

- (2) Der Gegenstand des Verfahrens und die Stellungnahmen der Kommission sind vertraulich zu behandeln. Die Mitglieder der Kommission sind zu Verschwiegenheit verpflichtet. Dasselbe gilt für hinzugezogene Sachverständige. Individuelle Voten werden vertraulich behandelt.
- (3) Die Mitglieder der Kommission sind zu Beginn ihrer Tätigkeit über ihre Verschwiegenheitspflicht zu belehren.
- (4) Bei der Archivierung der Antragsunterlagen ist der jeweils aktuelle Datenschutz zu beachten.

§ 6 Inkrafttreten

Diese Geschäftsordnung tritt mit ihrer Annahme durch den Vorstand der DGfE in Kraft.

Bericht über die Arbeit der Programmkommission für den DGfE-Kongress 2026

Die Arbeit der Vorstandskommission zum Begutachtungsverfahren

Da es im Nachgang des letzten Kongresses einige kritische Rückmeldungen zum Begutachtungsverfahren gab, setzte der Vorstand im Sommer 2024 eine Vorstandskommission ein, die Empfehlungen zur Verbesserung des Begutachtungsverfahrens erarbeitete. Diese Vorschläge wurden durch den Vorstand beschlossen. Im Wesentlichen bestanden die Änderungen erstens in einer Teilung des Begutachtungsverfahrens in zwei Phasen: Die Begutachtung sollte zunächst mit zwei Gutachten statt wie bisher mit drei Gutachten durchgeführt werden. Nach Abschluss der ersten Phase sollten Beiträge mit fehlenden, nicht verwertbaren oder stark differierenden Gutachten selektiert und in die zweite Begutachtungsphase gegeben werden. Zweitens wurde das Anonymisierungsverfahren für die Begutachtung aufgehoben. Stattdessen wurden Befangenheitsregelungen, die sich an den Regelungen der DFG² orientieren, beschlossen, die zur Ablehnung eines Gutachtens führten, beispielsweise Partnerschaft, enge (wissenschaftliche) Freundschaft, Betreuungsverhältnis, Kooperation oder Konflikte. Drittens wurde das bisher geltende Doppelauftrittsverbot verschärft und ein Doppeleinreichungsverbot verabschiedet, wobei Ausnahmeregelungen formuliert wurden: a) die Übernahme der Chair- bzw. Moderator:innenrolle sowie der Diskutant:innenrolle, b) Einreichungen von Kolleg:innen, die vom Vorstand zugleich zu Parallelvorträgen eingeladen wurden und c) Einreichungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen für Einzelbeiträge für Themenforen.

Der Vorstandskommission gehörten Prof. Dr. Elke Kleinau, Prof. Dr. Wolfgang Meseth, Prof. Dr. Julie Panagiotopoulou, Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Dr. Isabel Thaler (Kongresskoordination 2024), Prof. Dr. Christine Wiezorek, Prof. Dr. Daniel Wrana (LOK 2024) und Susan Derdula-Makowski an.

2 DFG (o.J.): Hinweise zu Fragen der Befangenheit. <https://www.dfg.de/resource/blob/167400/3e690aba0e5f065761c6581e44278f1e/10-201-de-data.pdf> [Zugriff: 02.09.2024].

Die Programmkommission und ihre Aufgabe

Der Programmkommission gehörten Prof. Dr. Sabine Hornberg, Prof. Dr. Tobias Jenert, Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Prof. Dr. Ruprecht Mattig, Prof. Dr. Anna Moldenhauer, Prof. Dr. Vera Moser, Prof. Dr. Falk Radisch und Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha für das Lokale Organisationskomitee an. Prof. Dr. Christine Wiezorek hatte den Vorsitz inne. Unterstützt wurde die Kommission von Sabrina Grunau, der Projektkoordinatorin des Kongresses, und Susan Derdula-Makowski, der Leiterin der DGfE-Geschäftsstelle.

Die Aufgabe der Programmkommission bestand zu Beginn darin, die Bewertungskriterien zu beschließen, dann die inhaltlichen Zuordnungen der Einreichungen zu den Gutachter:innen zu prüfen und schließlich die Gutachten auf Plausibilität, sachgerechte Rückmeldung u. Ä. zu prüfen. Es fanden vier Sitzungen der Programmkommission statt.

Der Vorstand dankt allen Mitgliedern der Programmkommission für ihr außerordentliches Engagement!

Das Begutachtungsverfahren

Im Rat der Sektionen im November 2024 wurden die Sektionssprecher:innen über die Beschlüsse der Vorstandskommission informiert und wie bisher um Nennung von Gutachter:innen gebeten. Diese sollten fachlich möglichst breit aufgestellt und ordentliche Mitglieder sein. Wie schon für den letzten Kongress wurde darum gebeten, die Gutachter:innen gezielt anzufragen und eine bewusste Zusage zur Mitwirkung einzuholen. Es wurden 242 Gutachter:innen genannt; ihre Namen werden auf der Kongresswebsite genannt. Für ihr Engagement danken wir allen Gutachter:innen!

Unverändert waren auch die Angaben, um die die Gutachter:innen zur Erstellung ihres Profils gebeten wurden: die Angabe von maximal zwei Sektionen oder Kommissionen, die Angabe des methodischen Zugangs sowie die Angabe, ob die Bereitschaft zur Begutachtung englischsprachiger Beiträge besteht. Neu aufgenommen wurde die Angabe, ob die Bereitschaft zur Begutachtung interdisziplinärer (über die Erziehungswissenschaft hinausgehender) oder die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen übergreifender Beiträge besteht. Für die Gewichtung der Zuordnungskriterien wurde beschlossen, der disziplinären Einordnung (Sektion / Kommission) den höchsten Wert beizumessen, den methodischen Zugang dagegen geringer zu gewichten. Erstmals wurden zwei Schulungstermine zu sowohl technischen als auch inhaltlichen

Fragen für Gutachter:innen angeboten, die jedoch wenig in Anspruch genommen wurden.

In der ersten Kommissionssitzung wurden die Begutachungskriterien diskutiert und die folgenden verabschiedet:

Kriterium	Konkretisierende Fragen
Stringenz (Rigour) und Nachvollziehbarkeit	<i>Alle Beiträge (SY / AG / FF / Einzelbeiträge für TF):</i> Werden Fragestellung und Ziel des Beitrags, der AG, des SY oder des FF deutlich? Sind Schlussfolgerungen bzw. Implikationen nachvollziehbar? <i>Symposien, Arbeitsgruppen, Forschungsforen:</i> Passen die einzelnen Beiträge konzeptionell zusammen? Ist die Argumentation systematisch und stringent? Ist die konzeptionelle und/oder theoretische Rahmung in Bezug auf die Fragestellung der einzelnen Beiträge angemessen? <i>Einzelbeiträge:</i> Ist die Argumentation systematisch und stringent?
Relevanz	Handelt es sich um einen für die Erziehungswissenschaft, für pädagogische Professionen oder einen bildungs- bzw. sozialpolitisch relevanten Beitrag?
Originalität	Wie inspirierend, neu oder innovativ ist der Beitrag? Welches Potenzial hat er zur Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses?
Darstellung	Wie bewerten Sie die formale Qualität der Darstellung? Sind Kriterien des guten wissenschaftlichen Arbeitens erfüllt?
Gesamteindruck	Wie bewerten Sie die Qualität des Beitrags insgesamt?
Bezug zum Kongressthema	Handelt es sich um einen für das Kongressthema relevanten Beitrag?
Erwartetes Interesse an der Veranstaltung	Wie groß wird Ihrer Auffassung nach das Interesse an dieser Veranstaltung im Vergleich zu allen Kongressveranstaltungen sein? Dieses Kriterium dient einzig der Raumzuteilung und bedingt nicht die Annahme oder Ablehnung des Beitrags.

Es wurde entschieden, bei der Veröffentlichung der Begutachtungsergebnisse neben den schriftlichen Rückmeldungen auch die Punktebewertungen zu veröffentlichen. Für die Bewertung der Kriterien wurde eine Skala von 4 bis

0 Punkten beschlossen: sehr gut (4 Punkte), gut (3 Punkte), befriedigend (2 Punkte), ausreichend (1 Punkt) und mangelhaft (0 Punkte). Der Bezug zum Kongressthema war ein zentrales Kriterium für die Einreichung von Symposien und musste in der Begutachtung bestätigt werden. Die Abfrage des erwartbaren Interesses floss nicht in die Gesamtpunktzahl ein und diente ausschließlich der Zuordnung zu Räumen.

Einreichungen und Gutachten

Der Call wurde am 31. Januar veröffentlicht und ging bis zum 25. April 2025. Es wurden etwa 500 Beiträge eingereicht, nach der ersten Begutachtungsphase lagen etwa zwei Drittel der Gutachten vor. Um eine möglichst hohe Verlässlichkeit der Punktebewertung zu gewährleisten, wurden verschiedene Qualitätssicherungsmaßnahmen ergriffen. Wegen Befangenheit zurückgewiesene Beiträge wurden neu zugeteilt. Bei einer Abweichung von mehr als einem Skalenpunkt zwischen den beiden Gutachten der ersten Begutachtungsphase wurde in der zweiten Phase ein drittes Gutachten angefordert. Insgesamt 132 Einreichungen gelangten so in die zweite Begutachtungsphase. Jedes einzelne Gutachten wurde von mindestens einem Mitglied der Programmkommission hinsichtlich der Qualität der inhaltlichen Rückmeldungen geprüft. In (wenigen) strittigen Fällen, etwa wenn bei drei Gutachten jeweils ein Skalenpunkt Abweichung bestand, wurde ein viertes Gutachten von einem Mitglied der Programmkommission erstellt.

Auffällig und erfreulich war, dass im Gegensatz zum letzten Kongress kaum Beiträge wegen fehlender Passung zur:zum Gutachter:in zurückgewiesen wurden. Inhaltliche Missmatches waren dank des überarbeiteten Ranking- und Zuordnungsprozederes erfreulicherweise Ausnahmen. Zurückweisungen waren überwiegend auf Befangenheitsgründe zurückzuführen. Aufgrund der Ausnahme vom Doppeleinreichungsverbot für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen wurden deutlich mehr Einzelbeiträge von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen eingereicht als in den Jahren zuvor.

Ergebnisse

Die Kapazitäten für die jeweiligen Formate wurden wie üblich durch die Programm- und Raumstruktur am Kongressort vorgegeben und mit den Punktwertungen abgeglichen. Anschließend wurden die Zulassungsquoten der

Sektionen im Vergleich zu deren Einreichungszahlen geprüft und kontrolliert, ob alle Sektionen in ausreichender Stärke vertreten sind.

So ergab sich folgendes Ergebnis, das von der Programmkommission in ihrer vierten Sitzung beschlossen und dem Vorstand vorgelegt wurde:

- Von 142 eingereichten Symposien wurden 84 zugelassen und 58 abgelehnt; der Grenzwert betrug 3,4 Punkte, die Zulassungsquote betrug 59 Prozent, die Ablehnungsquote 41 Prozent.
- Von 134 eingereichten Arbeitsgruppen und Forschungsforen wurden 56 zugelassen und 78 abgelehnt; der Grenzwert betrug 3,65 Punkte, die Zulassungsquote betrug 42 Prozent, die Ablehnungsquote 58 Prozent.
- Von 221 eingereichten Einzelbeiträgen wurden 59 zugelassen (diese wurden später für den Kongress thematisch zusammengefasst zu 16 Themenforen) und 162 abgelehnt; der Grenzwert betrug 3,5 Punkte, die Zulassungsquote betrug 27 Prozent, die Ablehnungsquote 73 Prozent.

Bei der Auswahl der Beiträge war die Punktebeurteilung der Begutachtenden (Durchschnitt aus zwei Gutachten) ausschlaggebend. Es wurde darauf geachtet, den Grenzwert, mit dem ein Beitrag noch angenommen wurde, über alle Beitragsformate hinweg möglichst ähnlich zu halten.

Es zeigte sich, dass die durchschnittliche Qualität von Symposien über jener der Einzelbeiträge lag. Da Symposien zudem explizit auf das Kongress-thema zugeschnitten sind und zudem deutlich mehr Einzelbeiträge als Symposien eingereicht wurden, war die Annahmequote von Symposien höher. Dies war erwartungskonform, da einerseits Symposien einen großen Abstimmungs- und Organisationsaufwand voraussetzen und so bereits im Vorfeld von einer gewissen Qualitätskontrolle ausgegangen werden kann und andererseits die Varianz in der Qualität der Einzelbeiträge angesichts der deutlich größeren Einreichungszahl naturgemäß höher ausfällt.

Resonanz auf das neue Begutachtungsverfahren

Das neue Verfahren mit zwei Begutachtungsphasen und zunächst nur zwei Gutachten je Beitrag wurde von der Programmkommission sehr positiv bewertet, insbesondere von den Kolleg:innen, die schon für den letzten Kongress Teil der Programmkommission waren. Auch der Matchingprozess zwischen eingereichten Beiträgen und Gutachter:innen ging diesmal problemloser vonstatten, was zu erheblich weniger Aufwand bei Gutachter:innen und Programmkommission führte. Die Priorisierung der Sektions- bzw. Kommissionszugehörigkeit führte

zu einer besseren Beitragsverteilung und auch die Gewichtung des methodischen Zugangs war vorteilhaft für den Prozess.

Die Mitwirkung der Sektionen verlief sehr gut, es wurden Kolleg:innen mit breiter Expertise als Gutachter:innen benannt. Dennoch spiegelte die Anzahl der Gutachter:innen, die von den Sektionen genannt wurden, noch immer nicht die Anzahl der Einreichungen einzelner, mitgliederstarker Sektionen wider. So wurden zahlreiche Einreichungen auf wenige Gutachter:innen verteilt. Dass dennoch alle erbetenen Gutachten vorlagen und fristgerecht eingereicht wurden, war sehr positiv. Die Programmkommission dankt den Kolleg:innen ausdrücklich.

Insgesamt zog die Programmkommission ein sehr positives Fazit. Auch die Unterstützung durch das Kongressbüro und die Geschäftsstelle wurden positiv hervorgehoben.

| *Christine Wiezorek und*
Susan Derdula-Makowski

AG Nachhaltigkeit bzw. Nichtnachhaltigkeit und planetare Zukünfte

Vorstellung der AG und ihrer Aktivitäten

Gründung und Ziele der AG: Die sektions- und kommissionsübergreifende Arbeitsgemeinschaft (AG) *Nachhaltigkeit bzw. Nichtnachhaltigkeit und planetare Zukünfte* hat zum Ziel, die Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft angesichts der Bedrohung von Lebensbedingungen und Zukunftsperspektiven als eine gemeinsam zu bearbeitende Frage aufzugreifen und damit „Nachhaltigkeit“ als Querschnittsthema zu etablieren. Die AG wurde im Januar 2025 auf Antrag einer Initiativgruppe durch den Vorstand der DGfE eingerichtet.

Die AG möchte eine kommissions- und sektionsübergreifende Auseinandersetzung mit den sozial-ökologischen Krisenlagen anregen und einen dialogischen Prozess zu Implikationen für die Erziehungswissenschaft anregen und begleiten. Anliegen ist es, eine Klärung der Rollen und Aufgaben der DGfE angesichts der Notwendigkeit einer Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft voranzutreiben, Impulse zu kritischen disziplinären Selbstbefragungen zu geben sowie Potenziale der Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft zu eruieren.

Die AG arbeitet daran, den teildisziplinübergreifenden Austausch über Themen, Gegenstände und Problemfelder in Forschung, Lehre und Third Mission in Fragen planetarer Zukünfte zu erweitern und produktiv zu gestalten sowie Forschungsk Kooperationen anzuregen und zu unterstützen. Darüber hinaus verfolgt sie das Ziel, pädagogische und bildungsbezogene Fragen planetarer Zukünfte in relevanten Öffentlichkeiten zu thematisieren.

Ausgangspunkte der AG waren die von Ursula Stenger (Universität zu Köln) und Christoph Wulf (FU Berlin) auf dem DGfE-Kongress 2024 in Halle/S. eingebrachte Adhoc-Gruppe „Erziehungswissenschaften for future“

und eine sich hieran noch im gleichen Jahr anschließende Arbeitstagung in Nürnberg mit Ansprechpartner:innen aus 25 Sektionen und Kommissionen. Zum einen wurde hier die Gründung der AG vorbereitet, zum anderen konnten verschiedene Projekte und Initiativen angeregt werden, die 2025 aufgegriffen wurden:

Impulspapier: Ziel des Papiers ist es, einen disziplinären Impuls für eine intensivierte erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen von (Nicht-)Nachhaltigkeit zu geben, Problemstellungen und Herausforderungen zu skizzieren und zur Klärung disziplinärer (Selbst-)Verständnisse in Bezug auf (Nicht-)Nachhaltigkeit anzuregen, Verortungsmöglichkeiten zu eröffnen und thematische Lücken zu identifizieren. Es erhebt in diesem Sinne dezidiert nicht den Anspruch, abgeschlossen zu sein. Vielmehr soll es Reaktionen und Positionierungen evozieren und im Sinne eines Living Documents in den Kommissionen und Sektionen aufgegriffen und weiterbearbeitet werden. Es wird im Heft 73 der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ der DGfE publiziert.

Sektionsübergreifende Vernetzungsarbeit: Sowohl im Rahmen einer Arbeitstagung in Köln (siehe unten) als auch in einem gesonderten Netzwerktreffen im November wurde die Zusammenarbeit mit den Ansprechpartner:innen der Sektionen und Kommissionen intensiviert. Die Gruppe fungiert gleichermaßen als Instanz kritischer Reflexion und als Impulsgeberin etwa für die Arbeitstagungen oder Stellungnahmen. Am 3. Dezember 2025 fand online ein Austauschtreffen mit den Ansprechpartner:innen der Sektionen und Kommissionen statt.

Newsletter: Ebenfalls zur Vernetzung beitragen soll der 2025 initiierte Newsletter der AG. Interessent:innen können sich über die DGfE-Geschäftsstelle in die Verteilungsliste eintragen lassen: <https://www.dgfe.de/> Hinweise aller Art zu aktuellen Veranstaltungen und Entwicklungen in dem Themenfeld sind willkommen und können über den Newsletter verteilt werden. Bitte an ursula.stenger@uni-koeln.de senden.

Ausblick auf die Arbeitstagung 2026: Vom 7. bis 9. September 2026 wird an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die zweite Arbeitstagung der AG zur Themenstellung „Bildung in der Klimakrise und die Klimakrise der Bildung. Gestaltungsansätze, Kontroversen und Desiderate“ stattfinden (www.ph-freiburg.de/ew/institut/abteilung-erwachsenenbildung-weiterbildung/tagungen/bildung-in-der-klimakrise.html). Die Vermittlung zwischen den vielfältigen in den Sektionen und Kommissionen entwickelten Perspektiven steht im Vordergrund. Neue Formate des akademischen Austauschs und des gemeinsamen Weiterfragens werden erprobt.

Auftakttagung 2025, Universität zu Köln

Vom 29. September bis zum 1. Oktober 2025 fand die Auftakttagung der AG zum Thema „*Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit – Widerstände bearbeiten*“ statt. Hier wurden insgesamt 63 Tagungsbeiträge aus verschiedenen Sektionen und Kommissionen der DGfE in Form von Sessions, Erkundungen, Einzelvorträgen oder Workshops von 120 Wissenschaftler:innen für und mit 160 Teilnehmenden eingebracht.

Die Tagung wurde vom Vorstandsvorsitzenden der DGfE, Michael Schemmann, mit einer Einleitung eröffnet. Neben einer Keynote von Ursula Stenger zu Impulsen aus der DGfE-Umfrage zur Rolle von Erziehungswissenschaft angesichts planetarer Grenzen, war Eva-Lotta Brakemeier, die Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, zur Keynote eingeladen. Sie zeigte eindrücklich u. a., wie Forschungsergebnisse im Kontext psychischer Gesundheit und Kriseninterventionen für Third-Mission-Aktivitäten, etwa Schulungen für Lehrer:innen, aufbereitet werden. Zudem stellte sie das Format der Policy Ultra Briefs vor (zwei Seiten psychologische Forschungserkenntnisse komprimiert für Politik, psychologie.de/oeffentlichkeit/policy-ultra-briefs/klimaschutz/). Eine weitere Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Psychologie und anderen entsprechenden Initiativen von Fachgesellschaften wird von der AG angestrebt.

Die Tagung gewann eine produktive Dynamik aus offenen Impulsformaten wie Erkundungen und Workshops ebenso wie aus thematisch gebündelten Sessions. Die Beiträge bearbeiteten Fragen zu Transformationen, Wandel und Widerständen, zu ästhetischen und künstlerischen Zugängen, zu kritisch (re)konstruktiver Bildung, zu Kindheit und (Hoch-)Schule, zu Verantwortung, Diversität und Gerechtigkeit sowie zu beruflicher, organisationaler und gesellschaftlicher Bildung, aber auch zu Emotionen und Affekten.

Zwischen den Panels haben alle Teilnehmenden mehrfach in Austauschforen zu Kernfragen zusammengearbeitet, wie z. B.: Was brauchen Pädagog:innen, um selbst mit der Krise umzugehen? Oder: Im Spannungsverhältnis zwischen Betroffenheit und Beteiligung – Erziehungswissenschaft als (lernende) Disziplin im Werden. Hier saßen z. B. Kolleg:innen aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit solchen aus der Schulforschung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Erwachsenenbildung, der Organisationspädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik in einer Gruppe und brachten ihre Anliegen, Fragen und Erkenntnisse ein. Erkundungen, Vorträge und Foren kreisten dabei immer wieder um die Kernfrage: Was bedeutet die planetare Eingebundenheit für die Erziehungswissenschaften, wie kann sie in der aktuell prekärer werdenden Situation ihre Rolle bestimmen?

Im Folgenden bündeln wir zentrale übergreifende Fragen und Diskussionslinien der Tagung:

Diskurse, Kritik und Relevanzsetzungen für eine erziehungswissenschaftliche Bearbeitung von (Nicht-)Nachhaltigkeit

Hierbei wurden u. a. folgende Fragen bearbeitet: Wie können wir die Kontinuitäten zerstörerischer Muster von Weltbetrachtung kritisch hinterfragen (Klepacki)? Wie das Zum-Verschwinden-Bringen von Nachhaltigkeit im Diskurs, auch durch Algorithmen, verstehen (Grünberger)? Aber auch die Erziehungswissenschaft selbst ist in ihrer Aufrechterhaltung von Nichtnachhaltigkeit durch Relevanzsetzungen, z. B. Fortschrittsglaube und das Ignorieren materieller Folgen von Konzepten, Forschungen und Lehre, kritisch zu betrachten. Und: Welche konstruktiven Schritte wären von da aus möglich? Wie könnte die große Zustimmung von Nachhaltigkeit in Gesellschaften weltweit sichtbar werden (Wulf)?

Ethische Selbstbefragung und Verantwortung der Erziehungswissenschaft

Die große Bedeutung ethischer Reflexionen wurde immer wieder betont, indem implizite und explizite Orientierungen und Relevanzsetzungen von Forschungen befragt werden (Kminek). Wer wird in erziehungswissenschaftliches Nachdenken einbezogen: Auch Menschen aus dem globalen Süden oder Kinder, die von unseren Lebensformen betroffen sein werden? Wer spricht? Wer wird gehört? (Wagner, Henke u. a.) Wie können wir abwägen und priorisieren lernen – und wie der Polarisierung sowie der Entpolitisierung entgegen und machtkritisch bleiben (Terstegen). Wie kann es gelingen, mit vereinten Kräften und unterschiedlichen Zugängen, die uns Kommissionen und Sektionen anbieten, zukunftsorientiert nach möglichen Wegen zu fragen und in unserem Strahlkreis (EZW: Forschung, Lehre, Transfer) Verantwortung zu übernehmen? Wie könnte eine Ethic of Care (Zirfas, auch Dietrich) aussehen oder ein Lernen, das auch Multispezieskontexte einschließt? (Ameli, auch Eble)

Transformative Bearbeitung von Stagnation, Widerständen und Desideraten

Auch folgende Frage stand im Raum: Wie ist es möglich, stagnierender Transformation zu begegnen (Trautsch u. a.)? Dabei ging es nicht darum, gesellschaftlich-strukturelle Probleme zu individualisieren oder zu pädagogisieren. Denn: auch Bildung ist politisch. Sie kann dazu beitragen, Ohnmacht, emotionale Herausforderungen oder auch Abwehr zu bearbeiten (auch Grund,

Singer-Brodowski). Wie können situierte, zugleich planetare gemeinsame, sinnstiftende Lebensformen entstehen, die auch betauern, was nicht haltbar ist (Casale). Wie können diese Fragen in Bildungs- und Erziehungskontexten gemeinsam bearbeitet werden, welche Rolle spielen dabei (Bildungs-)Organisationen (z. B. Elven u. a.)? Wie kann mit Widerständen und Hemmnissen umgegangen werden (z. B. Hösl u. a.)? Welche Rolle können in diesem Zusammenhang kulturelles Erbe (Wulf), auch ästhetische Zugänge spielen, die neue Wahrnehmungsweisen eröffnen können (z. B. Schlegel-Pinkert, Laner, Lopper)? Die Krise zeigt die Vernachlässigung von körperlich-leiblichen und affektiven Dimensionen in der Pädagogik, doch: Wir sind materiell-existenzuell betroffen und vermögen es doch meist nicht zu spüren und zu realisieren, was geschieht – und das hat wiederum Auswirkungen auf unsere Entscheidungen, auch als Wissenschaftler:innen.

Kritische Befragung von Professionalisierung und Handlungsfeldern der Erziehungswissenschaft

Die große Bedeutung von Professionalisierung, auch ihre kritische Befragung in allen Feldern und Adressat:innengruppen der Erziehungswissenschaft war ebenfalls ein übergreifendes Thema, von Schule über Jugend (Frühauf), Erwachsenenbildung (Dinkelaker), beruflicher Bildung (Wienberg u. a.) bis zu Hochschule (Bilgi u. a.) wurden Forschungen und Konzepte zu Transformation (Seitz) und BNE (de Haan) befragt. Wie können angehende Pädagog:innen befähigt werden, in ihren zukünftigen Feldern Beiträge zu leisten, Verständnis und Akzeptanz zu schaffen für Transformationsprozesse? Welche Rolle nehmen dabei Universitäten ein, damit Studierende dieses Potenzial entfalten können, nicht nur ihre eigene oder die Entwicklung einzelner Lernender im Auge zu haben, sondern engagiert gemeinwohlorientierte Denk- und Handlungsformen zu entwickeln (Fischer). Was können Schulkulturentwicklung und Didaktik beitragen, damit Lernumgebungen und Erfahrungsräume entstehen, die zukunftsorientiert sind?

Herzlichen Dank an alle Beitragenden und die Organisator:innen der Tagung: Ursula Stenger und Isabel Wullschleger, mit Oktay Bilgi, Jörg Dinkelaker, Julia Elven, Sarah Gaubitz, Leopold Klepacki, Helge Kminek, Olaf Sanders, Mandy Singer-Brodowski und Christoph Wulf.

Ein Tagungsband wird die neu begründete Reihe der AG eröffnen und erscheint bei Beltz Juventa 2027.

Schließen möchten wir mit der Aussage einer Promovendin: „Jetzt weiß ich, dass es einen Raum gibt, in den hinein ich meine Arbeit entwickeln kann.“ Diese Räume leben von dem, was alle einbringen und wie weit sie bereit sind, sich den Fragen zu öffnen und gemeinsam neue Perspektiven zu entwickeln.

Der Prozess ist deshalb so spannend, weil wir hier aufgefordert sind, unser hergebrachtes Vokabular, unsere theoretischen und methodischen Gewissheiten auf den Prüfstand zu stellen und neue integrative Perspektiven zu entwerfen, um nach tragfähigen thematischen Knotenpunkten für eine Erziehungswissenschaft angesichts planetarer Grenzen zu forschen und gegenwärtige Herausforderungen, wie etwa Demokratie, Inklusion, KI, Gewalt und Frieden als sozial-ökologische Transformationsaufgabe systematisch in Zusammenhang zu bringen.

Oktay Bilgi (Alfter), *Jörg Dinkelaker* (Freiburg/Br.),
Julia Elven (Frankfurt/M.), *Sarah Gaubitz* (Hildesheim),
Mandy Singer-Brodowski (Regensburg) und *Ursula Stenger* (Köln)

AG Aufarbeitung der Kommission Sozialpädagogik

Bericht zur Arbeitstagung „*Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der wissenschaftlichen Verschleierung*Verharmlosung*Legitimation* von sexualisierter Gewalt*“

Angestoßen durch das Bekanntwerden von Konstellationen sexualisierter Gewalt, in denen Mitglieder der DGfE Verantwortung getragen haben, indem sie sexuelle und sexualisierte Gewalt gegen Schutzbefohlene in wissenschaftlichen Publikationen legitimiert oder auch verschleiert haben oder selbst, wie z. B. im Fall von Gerold Becker massive Gewalt ausgeübt haben, wurde die AG Aufarbeitung in der Kommission Sozialpädagogik auf der Jahrestagung der Kommission in Rostock 2023 eingesetzt.

Zentrale Aufgabe der AG Aufarbeitung war und ist es, ein Konzept dafür zu entwickeln, wie ein Aufarbeitungsprozess in der Kommission Sozialpädagogik gestaltet bzw. moderiert werden kann. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Aufarbeitung und der Frage, wie und wofür Verantwortung übernommen werden muss, wurde eine Arbeitstagung als ein Baustein im Aufarbeitungsprozess konzipiert. Die Tagung mit dem Titel: „Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der*wissenschaftlichen Verschleierung*Verharmlosung*Legitimation* von sexualisierter Gewalt“ fand am 23. und 24. September 2025 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main statt. Das Anliegen war es, über die Rolle und Verantwortung der Sozialpädagogik als Disziplin bei der Legitimierung, Ermöglichung und Verschleierung von sexueller und sexualisierter Gewalt ins Gespräch zu kommen. Möglich gemacht wurde die Tagung durch das Engagement der AG-Mitglieder und mit finanzieller Unterstützung einzelner Hochschulen sowie der DGfE. Die Teilnahme an der Tagung war stark nachgefragt. Dabei war die Zusammensetzung der insgesamt 100 Teilnehmenden sehr heterogen hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit der Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt, aber auch ihrer Position zur Kommission Sozialpädagogik. Es gab ein reges Interesse von Mitgliedern anderer Sektionen der DGfE und z. B. der DGSP und der DGSA, besonders in Hinblick auf die noch anstehende Aufarbeitung in anderen Sektionen und Fachgesellschaften. Bei der Vorbereitung

und während der Tagung waren Betroffenenvertreter:innen beteiligt. Ihre Beiträge und Reflexionen wurden von den AG Mitgliedern und den Tagungsgästen als weiterführend und bereichernd erlebt.

Der Grundgedanke der Veranstaltung war es, die Teilnehmenden ins Gespräch zu bringen und miteinander zu verschiedenen Themen im Komplex Aufarbeitung zu arbeiten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, lag der Schwerpunkt der Veranstaltung auf diskursiven Arbeitsgruppen, die sich mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten und didaktischen Herangehensweisen mit der Frage der disziplinären Verantwortung und Aufarbeitung auseinandersetzten. Alle Arbeitsgruppen wurden von Mitgliedern der AG Aufarbeitung konzipiert und moderiert. Gerahmt wurde die Tagung von zwei Plenumsphasen. Zu Beginn begrüßte *Sarah Henn* (Hildesheim) für den Kommissionsvorstand die Anwesenden. Es folgte eine inhaltliche Einführung durch *Ulrike Voigtsberger* (Hamburg) mit einer detaillierten Darstellung, wann und wie sich die DGfE und die Kommission Sozialpädagogik mit dem Thema „Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen“ sowie mit der Frage von Aufarbeitung beschäftigt hat. Bereits an dieser Stelle wurde klar, dass die Einladung zum Diskurs durch die Teilnehmenden angenommen wurde. Es gab konstruktive Anmerkungen, Nachfragen und Erweiterungen der Perspektive, vor allem um die Stimmen, die bislang im offiziellen Diskurs wenig Gehör gefunden haben.

Die Entscheidung, sich in den folgenden Arbeitsgruppen Zeit zu nehmen, um miteinander in den Austausch zu kommen, führte zu sehr intensiven Diskussionen, die als gewinnbringend wahrgenommen wurden. Gleichzeitig wurde die Parallelität der Arbeitsgruppen bedauert.

In der ersten Arbeitsgruppe, moderiert von *Petra Bauer* (Tübingen) und *Philipp Sandermann* (Lüneburg), gab es einen Austausch zu unterschiedlichen Erfahrungen der *Aufarbeitung an Hochschulstandorten*. Als zentrale Ergebnisse aus den Berichten der einzelnen Standorte wurde festgehalten, dass bislang vornehmlich das Bekanntwerden konkreter Gewaltkonstellationen zu Aufarbeitungsprozessen an einzelnen Standorten geführt hat. Wie sich die Prozesse ausgestalten, ist stark abhängig vom Engagement einzelner Personen und den Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Diskutiert wurde u. a. die Frage, ob es sinnvoll wäre, Kooperationen über die Standorte hinweg anzustreben, wie sich Strukturen verstetigen lassen und in welcher Beziehung die Aufarbeitung an den Standorten zur Aufarbeitung in der Kommission steht. Unter der Überschrift *Einbindungsprozess(e) von Betroffenen in Aufarbeitung des wissenschaftlichen Diskurses der Fachgesellschaft* arbeitete die zweite Gruppe, moderiert von *Martin Wazlawik* (Hannover) und *Anselm Böhrmer* (Ludwigsburg) und unter Beteiligung von Betroffenenvertreter:innen.

Zentral waren hier Fragen danach, welche Betroffenen wann und wie beteiligt werden können und müssen, damit Aufarbeitung nicht zu einer Scheinveranstaltung verkommt. Die Differenzierung zwischen einzelnen Prozessteilen von Aufarbeitung und die weiterhin bestehende Unsichtbarkeit von Betroffenen innerhalb der Disziplin wurden als zentrale Ergebnisse markiert. Die dritte Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit dem Thema *Sexuelle Gewalt in sozialpädagogischen Diskursen – überhörte und ausgegrenzte Stimmen*. Moderiert von *Alexandra Klein* (Mainz) und *Meike Wittfeld* (Duisburg-Essen) wurde den persönlichen Bezügen zum Thema sexueller und sexualisierter Gewalt viel Raum gegeben. Ausgehend von unterschiedlichen machtvollen Positionierungen im Diskurs wurde versucht, einen Raum zu schaffen, um unterschiedliche Perspektiven auf den Diskurs um sexuelle und sexualisierte Gewalt seit den 1970er Jahren in den Blick zu nehmen. Präsent wurden dabei die starke emotionale Aufladung des Themas und die Verletzlichkeit einzelner, die mit einer Positionierung einhergeht. Der erste Konferenztag endete mit einer Darstellung von Schlaglichtern aus den Arbeitsgruppen im Plenum und einem informellen Austausch beim gemeinsamen Abendimbiss.

Der zweite Tag begann mit der zweiten Arbeitsgruppenphase. Hier präsentierten *Davina Höblich* (Wiesbaden) und *Werner Thole* (Dortmund, Cottbus) in vier Zugängen *Befunde und Rekonstruktionen von Diskurs(ort)en im Kontext sexualisierter Gewalt*. Der Mehrwert dieser diskursorientierten Perspektive zeigt sich in der Notwendigkeit der gesellschaftlichen, historischen und akademischen Kontextualisierungen von Diskursen, um dadurch die Verdeckung und Legitimation sexualisierter Gewalt durch Wissenschaft aufzuzeigen.

Die Arbeitsgruppe zum *Umgang mit Ergebnissen aus Aufarbeitungsprozessen*, moderiert von *Karin Böllert* (Münster), *Sabine Andresen* (Frankfurt) und *Wolfgang Schröer* (Hildesheim), war stark nachgefragt. Ausgehend von der Reflexion des internationalen Diskurses um Aufarbeitung wurde um die unterschiedlichen Positionen zu bestehenden Aufarbeitungsprozessen gerungen. Deutlich markiert wurden dabei die unterschiedlichen Einschätzungen und Meinungen zu Bedarfen und Kritik an Aufarbeitung und den unterschiedlichen Positionen als Forscher:innen, als Verantwortliche in Institutionen und für die Lehre, als Täter:innen und als Betroffene. Die anschließende Abschlussdiskussion fokussierte sowohl die Schwierigkeiten der Verantwortungsübernahme in Fachgesellschaften als auch die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen Aufarbeitungsforschung als Aufklärung und Aufarbeitung als Prozess der Anerkennung von zugefügtem Leid. Viele Stimmen während und nach der Tagung machten deutlich, dass der Raum für Diskussion wertgeschätzt wurde und dieser ein wichtiger Schritt im Aufarbeitungsprozess der Verstrickung von

Wissenschaft in die Ermöglichung, Verschleierung und Legitimation von sexueller Gewalt war. Zugleich wurde die Frage nach dem weiteren Vorgehen in der gesamten Fachgesellschaft sowie in anderen Sektionen und Kommissionen gestellt. Auch für die DGfE und ihre Sektionen und Kommissionen sowie für alle Organisationen lässt sich problematisieren, dass die Aufarbeitung sexueller und sexualisierter Gewalt maßgeblich vom Engagement einzelner Personen in Funktionsstellen abhängt. Die AG Aufarbeitung und der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik sind daher um eine Verstetigung des Aufarbeitungsprozesses bemüht. Es bleibt noch viel zu tun.

| AG Aufarbeitung der Kommission Sozialpädagogik¹

1 Mitglieder der AG Aufarbeitung (2023–2026) sind die im Text genannten Personen sowie Claudia Equit (Münster), die ebenfalls an der Vorbereitung der Tagung beteiligt war.

Sektion 5 Schulpädagogik

Vorstandsarbeit

Der Sektionsvorstand hat im letzten Quartal des vergangenen Jahres den Entwurf des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft für die Lehrer:innenbildung (KCE_L) diskutiert und dem Vorstand der DGfE eine Stellungnahme hierzu übermittelt. Der Vorstand der DGfE wurde gebeten, den Entwurf zu überarbeiten.

In der Sektion hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet, die als Vertretung der Sektion am sektionenübergreifenden Arbeitskreis *Austausch und Vernetzung zur Aufarbeitung des Umgangs mit sexueller / sexualisierter Gewalt* teilnimmt. Der Arbeitsgruppe gehören Saskia Bender (Universität Bielefeld), Alexandra Flügel (Universität Frankfurt/M.), Nele Kuhlmann (Universität Jena), Kerstin Rabenstein (Universität Göttingen), Ralf Schieferdecker (Pädagogische Hochschule Weingarten) an.

| Till-Sebastian Idel (Oldenburg)

Aktivitäten

Netzwerk der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen

Im Netzwerk der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen sind zurzeit 371 Kolleg:innen. Formell vertreten und organisiert wird das Netzwerk von Dr. Richard Lischka-Schmidt und Dr. Andrea Bossen, die Teil des Vorstands der Sektion Schulpädagogik sind. Alle Informationen zu den Aktivitäten unseres Netzwerks finden sich auf unserer Homepage: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/hinweise-fuer-wissenschaftlerinnen-in-qualifizierungsphasen.

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 padlet.com/wqvernetzung/re9kvgbr-jbxosbk4 aufgerufen werden.

Jedes Jahr findet an wechselnden Standorten das *Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (FNWQ)* statt. Das 12. FNWQ 2026 fand vom 25. bis zum 27. Februar 2026 an der Universität Hildesheim statt und wurde von Salwa Achahboun, Sebastian Beck, Dr. Andrea Bossen, Dr. Marian Laubner, Georg Reißler, Frederic Schiller, Lisa Schlüter, Dr. Julia Steinwand und Cilia Vogt organisiert. Das Programm enthielt mehrere Slots zu unterschiedlichen Theorie-, Empirie- und Konzeptionswerkstätten sowie Austauschformate zum Thema wissenschaftlicher Karrierewege, abgestimmt auf die Bedarfe der Teilnehmenden.

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 Lisa Schlüter (lisa.schluter@ph-ludwigsburg.de).

Die *AG Diskriminierungs- und Machtmissbrauchserfahrungen* setzt sich mit Diskriminierungsformen und Machtverhältnissen 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. Eine Erfahrungsumfrage wurde am 5. Februar 2026 sowohl über den Sektionsverteiler als auch über den Verteiler des Netzwerkes versendet. An der Umfrage zur Dokumentation von Machtmissbrauchs- und Diskriminierungserfahrungen kann bis zum 15. April 2026 teilgenommen werden. Die AG war außerdem am 28. November 2025 im Rat der Sektionen als Gast eingeladen, um über ihre Arbeit zu berichten und darüber zu beraten, wie die Einrichtung eines Ombudsgremiums auszugestalten wäre. Die AG hat am 5. Februar 2025 eine Stellungnahme zum Ombudsgremium an den Vorstand der DGfE verfasst, die sowohl Kritik am Prozess zur Einrichtung des Ombudsgremiums sowie an der Erstellung und der inhaltlichen Ausgestaltung der Geschäftsordnung formuliert. Die 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 bzw. empirischen Qualifizierung einen großen Bedarf sehen. Innerhalb unserer Sektion befasst sich die AG vor allem mit der Frage, wie Theorieworkstätten 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, Salome Schneider Boye. Im Rahmen der AG wurde eine Vortragsreihe zur Relation von Empirie und Theorie initiiert. Die letzten Vorträge fanden am 13. Januar (Jun.-Prof. Dr. Nele Kuhlmann: *Doing Theory in der Erziehungswissenschaft: Formen und Praktiken des Theoretisierens im Verhältnis zur Empirie*) und am 10. Februar 2026 (Dr. Laura Fuhrmann: *Die Untersuchung von Abwesenheit: Zum Theorie-Empirie-Verhältnis in ethnographischer Forschung*) statt. 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 gemein-

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

Seit Juli 2025 wird ein *Mentoringprogramm* für die Sektion erprobt (www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/mentoring-programm), in dessen Rahmen bereits einige Mentorings angebahnt werden konnten. 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 Wissenschaftler:innen in der Prae- 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 Mentoringprogramm 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.

Auf Impuls der AG PriQua und des Netzwerks der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen hat der Sektionsvorstand *Empfehlungen „zu Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen als Vertretungsprofessor:innen und der Vergabep Praxis von Vertretungsprofessuren“* erarbeitet und verabschiedet. Die vollständige Stellungnahme findet sich unter www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/Sektionsvorstand-Schul%C3%A4dagogik_Empfehlungen_Vertretun_gsprofessuren.pdf.

Im Kern geht es dem Sektionsvorstand darum, für Probleme zu sensibilisieren, die mit der Position „Vertretungsprofessor:in“ und der üblichen (häufig intransparenten) Vergabep Praxis von Vertretungsprofessuren verbunden sind. Empfohlen werden möglichst formalisierte und offene Ausschreibungen von

Vertretungsprofessuren, Transparenz und Klärung von Aufgaben und Erwartungen sowie die Beratung und Begleitung von Vertretungsprofessor:innen.

| *Andrea Bossen* (Halle/S.) und
| *Richard Lischka-Schmidt* (Halle/S.)

Kommission Schulforschung und Didaktik

Tagungen

Mit der thematischen Orientierung auf „Erziehung in und durch Schule?! Theoretische Klärungen und empirische Sondierungen“ veranstaltete die Kommission Schulforschung und Didaktik vom 10. bis 12. September 2025 an der Europa-Universität Flensburg ihre Jahrestagung. Das Programmkomitee (Karin Bräu/Mainz; Jürgen Budde, Sascha Kabel, Marion Pollmanns und Sandra Rademacher/Flensburg; Kerstin Rabenstein und Lars Wicke/Göttingen) richtete den Fokus der Tagung auf gesellschaftlich (re-)produzierte Deutungen des Erziehungsbegriffs in der Spannung von einerseits pädagogischer Programmatik und andererseits praktischem Erziehungshandeln in und durch die Schule. Während die Schulpraxis durch ein paradoxales Nebeneinander von Konzepten der Eigenverantwortlichkeit und behavioristisch-regulativen Praktiken geprägt scheint, lässt sich in der Erziehungswissenschaft und insbesondere in der Schulpädagogik eine kontinuierliche, systematische und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Erziehung nur in Ansätzen verzeichnen. Im Sinne einer „Rückbesinnung“ auf einen der zentralen (schul)pädagogischen Begriffe wurden die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung *durch* Schule und die pädagogische Bedeutung von Erziehung in Schule reflektiert und unter verschiedenen theoretischen und empirischen Fragestellungen ins Verhältnis zueinander gesetzt.

Die Jahrestagung 2026 wird vom 21. bis 23. September als gemeinsame Tagung der Kommissionen Schulforschung und Didaktik sowie Professionsforschung und Lehrer:innenbildung unter dem Titel „Schule – Demokratie – gesellschaftliche (Des-)Integration: Theoretische und empirische Perspektiven“ an der Universität Leipzig stattfinden. Der Call endete am 31. Januar.

Veröffentlichungen

Die Mitglieder der Kommission Schulforschung und Didaktik haben im Sommer 2025 eine neue Schriftenreihe mit dem Titel „Unterricht – Schule – Gesellschaft. Schriftenreihe der Kommission Schulforschung und Didaktik“ gegründet. Die Reihe reflektiert zentrale Themen, Debatten und Entwicklungen im Feld und ist Ausdruck der gemeinsamen Arbeit und Diskussionskultur innerhalb der Kommission. Zum festen Programm der Reihe gehören die Tagungsbände zu den Jahrestagungen der Kommission. Darüber hinaus sollen weitere thematisch geschlossene Herausgeber:innenbände sowie aktuelle wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere Dissertationen, aus dem Forschungsfeld der Kommission veröffentlicht werden. Die Reihe erscheint im Verlag Julius Klinkhardt. Für die erste Amtszeit besteht das Herausgeber:innenteam aus Laura Fuhrmann (Mainz), Maria Hallitzky (Leipzig), Christian Herfter (Leipzig), Matthias Martens (Köln) und Matthias Proske (Köln).

Mittlerweile sind zwei Bände erschienen:

- Thiersch, Sven/Lischka-Schmidt, Richard/Kuhlmann, Nele/Wolf, Eike (Hrsg.) (2026): Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <https://doi.org/10.35468/6216>.
- Buchborn, Thade/Hallitzky, Maria/Hinzke, Jan-Hendrik/Martens, Matthias/Spendrín, Karla (Hrsg.) (2025): Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, <https://doi.org/10.35468/6204>.

| *Maria Hallitzky* (Leipzig) und
| *Matthias Martens* (Köln)

Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Tagungen

Vom 17. bis 19. September 2025 fand an der Universität Kassel mit über 200 Teilnehmer:innen die Jahrestagung „Pädagogische Beziehungen“ der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) statt. Im Zentrum der Tagung stand die Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungen als grundlegender Dimension schulischer Bildungsprozesse sowie als zentralem Bestandteil professionellen Handelns von Lehrpersonen. Neben zwei Keynotes, unterschiedlichen Formaten wie Symposien, Forschungs- und Diskussionsforen sowie Workshops wurden 36 Einzelbeiträge präsentiert.

Ausgangspunkt der Diskussionen war die Annahme, dass pädagogische Beziehungen weder als selbstverständlich noch als ausschließlich individuell zu begreifen sind, sondern in institutionelle, organisationale und gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind. Vor diesem Hintergrund zielte die Tagung darauf, pädagogische Beziehungen theoretisch zu konturieren, empirisch zu analysieren und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Professionalisierung, Unterricht und Schule kritisch zu reflektieren.

In verschiedenen Beitrags- und Diskussionsformaten wurden unter anderem historische und normative Perspektiven auf pädagogische Beziehungen, relationale Anforderungen im schulischen Alltag sowie Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz, Anerkennung und Bewertung thematisiert. Darüber hinaus wurde diskutiert, wie pädagogische Beziehungen in der Lehrer:innenbildung aufgegriffen, reflektiert und professionalisiert werden können und welche methodischen Zugänge sich für ihre empirische Erforschung eignen.

Die Tagung bot damit ein Forum für einen intensiven fachlichen Austausch über die Bedeutung, Bedingungen und Grenzen pädagogischer Beziehungen im schulischen Feld. Sie machte deutlich, dass pädagogische Beziehungen nicht nur ein zentrales Element pädagogischer Praxis darstellen, sondern zugleich ein anspruchsvolles theoretisches und empirisches Forschungsfeld, das weiterhin systematischer Bearbeitung bedarf. Eine Tagungspublikation ist in Vorbereitung.

Nächste Kommissionstagung: „Schule – Demokratie – gesellschaftliche (Des-)Integration: Theoretische und empirische Perspektiven. Kommissionstagung 2026“. Die gemeinsame Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik sowie der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung wird vom 21. bis 23. September 2026 in Leipzig stattfinden.

Die *Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer:innenbildung* hat die folgenden Tagungen durchgeführt:

- Die 18. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer*innenbildung fand vom 24. bis 25. April 2025 in Wien statt. Thema: „Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen. Methodologische und methodische Erkundungen“
- Die 19. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer*innenbildung fand vom 13. bis 14. November 2025 an der Universität Kassel statt. Thema: „Normativität und Normalisierung bei der Fallarbeit“

Vorstandsarbeit

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung an der Universität Kassel am 17. September 2025 wurde Prof. Dr. Fabian Dietrich (Bayreuth) bestätigt. Prof. Dr. Anna Moldenhauer (Bremen) hat den Vorstand verlassen. Prof. Dr. Saskia Bender (Bielefeld) wurde als Nachfolgerin gewählt.

Veröffentlichungen

In der Reihe *Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung* sind die folgenden Publikationen erschienen:

- Kramer, Rolf-Torsten/Rabe, Thorid/Wittek, Doris (Hrsg.) (2025): Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 340 Seiten, ISBN 978-3-7815-2696-9
- Langer, Anja/Moldenhauer, Anna/Olk, Matthias/Pauling, Sven/Doğmuş, Aysun/Hinrichsen, Merle/Lill, Anne (Hrsg.) (2025): Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 300 Seiten, ISBN 978-3-7815-2712-6
- Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2025): Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 408 Seiten, ISBN 978-3-7815-2701-0
- Bauer, Angela/Schmidt, Melanie (Hrsg.) (2025): Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 287 Seiten, ISBN 978-3-7815-2723-2

- Korte, Jörg (2025): Die schulische Begleitung im Praxissemester. Professionalisierungsverständnisse von Mentorinnen und Mentoren unter Berücksichtigung der berufsbioграфischen Verankerung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 240 Seiten, ISBN 978-3-7815-2719-5
- Hugo, Julia (2025): Lehrkräfteprofessionalisierung und Recht. Empirische Exploration eines neuen Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 343 Seiten, ISBN 978-3-7815-2722-5

| *Saskia Bender* (Bielefeld) und
| *Fabian Dietrich* (Bayreuth)

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

Vom 16. bis 18. September 2025 fand an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Feldkirch) die 33. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe statt. Vom 15. bis 16. September wurde eine Pre-Conference für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen veranstaltet (siehe separater Bericht weiter unten). Verantwortliche Ausrichter:innen waren Prof. Dr. Fabian Hoya, Prof. Dr. Anne Frey, Prof. Dr. Silvia Pichler sowie Prof. Dr. Eva Frick. Die Tagung stand unter dem Rahmenthema „Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum“. Passend zu diesem Thema war dann auch die Tatsache, dass die Jahrestagung der Kommission zum ersten Mal außerhalb Deutschlands stattfand. Die Vortragenden der Tagung haben die Möglichkeit, im Tagungsband (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 30) zentrale Befunde zu publizieren.

Die Jahrestagung der Kommission wird vom 16. bis 18. September 2026 in Köln unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Hanke und Prof. Dr. René Schroeder stattfinden. Rahmengebender Titel ist „Anfragen an die Grundschulforschung: Zwischen Grundlegung und Anwendungsbezug“. Im Vorfeld dieser Tagung wird es eine Tagung für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen geben mit verschiedenen Vernetzungsmöglichkeiten, einer Keynote von Prof. Dr. Becker-Genschow sowie mit Vorstellungen der Qualifikationsarbeiten und Rückmeldungen durch Critical Friends.

Schon jetzt sei angekündigt, dass die 35. Jahrestagung 2027 an der Freien Universität Bozen, Standort Brixen (Italien) vom 21. bis 23. September 2027 (wieder mit vorgeschalteter PriQua-Tagung) stattfinden wird.

Vorstandsarbeit

Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe wird weiterhin von Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg; 1. Sprecher) und Prof. Dr. Ilonca Hardy (Goethe-Universität Frankfurt; 2. Sprecherin) geleitet.

Aktivitäten der Kommission

Der *Aloys-Fischer-Grundschulforschungspreis* für herausragende Qualifikationsarbeiten wurde im Rahmen der Jahrestagung an Herrn Dr. Richard Böhme (Universität Regensburg) verliehen. Er wurde geehrt für seine Dissertation mit dem Titel „Digitales Rechtschreiben in der Grundschule – Eine Untersuchung zu Rechtschreibkorpora, digitalem Rechtschreibverhalten und maschineller Fehlerklassifikation“.

Verabschiedet wurde auf der Mitgliederversammlung in Feldkirch ein *Positionspapier zu Künstlicher Intelligenz in der Grundschule*, in dem – auf Grundlage eines bereits existierenden Papiers zu Digitalisierung – Möglichkeiten und Herausforderungen von KI für die Grundschulforschung, die Professionalisierung von Lehrer:innen und die Unterrichtswirklichkeit in der Grundschule thematisiert werden.

Eingerichtet wurden auf dieser Mitgliederversammlung zudem Arbeitsgruppen mit dem Auftrag, ein Positionspapier zu den Herausforderungen für die Grundschulpädagogik im Kontext der *Ganztagsbildung in der Grundschule* zu erstellen, sowie eine Arbeitsgruppe mit einem vergleichbaren Auftrag zum Thema Demokratiebildung.

An der wichtigen Aufgabe der *Internationalisierung der Grundschulpädagogik* wurde und wird intensiv in drei AG gearbeitet.

- AG 1: Herausgabe einer Buchreihe „Grundschule international“
- AG 2: Internationale Netzwerke im Kontext Grundschule und soziale Ungleichheit
- AG 3: Lehrkonzepte mit Internationalisierungsbezug

Förderung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (WQ)

Dem Vorstand der *Arbeitsgruppe Primarschulforschende in der Qualifikationsphase (AG PriQua)* gehören Dr. Sascha Kabel (Universität Flensburg, Sprecher), Julia Poschmann (Universität Osnabrück), Dr. Ralf Parade (Universität Erfurt), Prof. Dr. Fabian Hoya (Pädagogische Hochschule Vorarlberg), Prof. Dr. Michaela Vogt (Universität Bielefeld) sowie Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg – qua Amt als Sprecher der Kommission) an. Das Sprecheramt übernahm nach der Jahrestagung 2025 Dr. Ralf Parade.

Die AG PriQua organisierte verschiedene Vernetzungs-, Austausch- und Beratungsformate für WQ im Bereich der Grundschulforschung: Neben einem monatlich stattfindenden digitalen Forschungskolloquium, zu dem an zwei Sitzungen Gastreferent:innen zu zentralen Themen in Qualifizierungsphasen eingeladen wurden (Prof. Dr. Juliane Schlesier zu internationalen Publikationsmöglichkeiten und HS-Prof. Dr. Corinna Koschmieder zu Rahmenbedingungen der Veröffentlichung in der Zeitschrift für Bildungsforschung), fanden Informations- und Vernetzungsaktivitäten über einen eigenen Verteiler und Social-Media-Kanäle statt. Gemeinsam mit der WQ-Vertretung der Sektion Schulpädagogik regte die AG des Weiteren ein Papier zu Auswahlprozessen und Arbeitsbedingungen von Vertretungsprofessor:innen an; außerdem beteiligte sie sich aktiv am Arbeitskreis „Strukturelle Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE“.

Unterstützt wurde zudem die Organisation der PriQua-Tagung, die vom 15. bis 16. September als Pre-Conference der Jahrestagung in Feldkirch stattfand. Kern der Tagung waren Round-Table-Gespräche, in denen im Critical-Friend-Format Qualifizierungsarbeiten vorgestellt und diskutiert wurden. Daneben fanden ein Workshop („KI-Tools in der Grundschulforschung nutzen“), ein Podiumsgespräch („Wege in die Professur“) und eine Keynote von Prof. Dr. Margarete Götz („Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik“) statt. Nähere Informationen finden sich auf der Kommissionshomepage.

Veröffentlichungen

Erschienen ist der erste Tagungsband im Januar 2026 zur Jahrestagung in Saarbrücken 2024 im Verlag Julius Klinkhardt mit dem Titel „Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule – Pädagogik und Fachdidaktik der Grundschule“. Die Herausgeberschaft übernahmen Markus Peschel, Pascal Kihm, Melanie Platz und Lea Marie Gebauer. Dieser Band ist sowohl als Buch als auch im

Open-Access-Format verfügbar. Ein zweiter – rein digitaler Band – wird in Kürze erscheinen.

Aus der Arbeit zur Internationalisierung in der Primarstufenpädagogik erschien im Februar 2026 der Band „Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs, herausgegeben von Robert Baar, Petra Büker, Vanessa Henke, Anja Seifert und Katrin Velten.

Ilonca Hardy (Frankfurt/M.), *Andreas Hartinger* (Augsburg),
Sascha Kabel (Flensburg) für die AG PriQua und
Ralf Parade (Erfurt) für die AG PriQua

Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Die AG Aufarbeitung sexualisierter Gewalt der Kommission Sozialpädagogik realisierte am 23. und 24. September 2025 an der Goethe-Universität Frankfurt die Tagung „Eine herausgeforderte Disziplin Sozialpädagogik – reden über*forschen zu*aufarbeiten der*wissenschaftlichen Verschleierung*Verharmlosung*Legitimation*von sexualisierter Gewalt“ (s. ausführlicher Tagungsbericht in diesem Heft). Im Anschluss an die erfolgreiche Tagung hat die AG Aufarbeitung die Arbeit an der Berichtslegung und Dokumentation ihrer Ergebnisse aufgenommen.

Zudem fand vom 5. bis 6. Dezember 2025 im Haus Neuland in Bielefeld-Sennestadt die jährliche Theorie-AG statt. Neben einem thematisch offenen Teil am ersten Tag standen am Folgetag Beiträge zum Thema „Wissens(re)produktion in der sozialpädagogischen Theorie“ im Fokus der Tagung.

Am 21. und 22. Februar 2025 fand unter der Leitung von Birgit Jagusch an der TH Köln die zweite Fachtagung zu extrem rechten Einflussnahmeversuchen statt, die vom Forum gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit organisiert wurde. Über 100 Teilnehmende diskutierten in Workshops und Plenumsvorträgen über aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, insbesondere mit Blick auf Fragen von Wissenschaftsfeindlichkeit, Angriffe auf Forschungskontexte und -bedingungen und Herausforderungen für die Studiengänge.

Auf der Tagung der Kommission Sozialpädagogik (19.–21. März 2025) hat Zoë Clark als eine der Vertreter*innen des Forums die Keynote über rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit gehalten.

Ebenfalls im Kontext des Forums gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit fand am 24. Juni 2025 der Studientag „Umkämpfte Demokratie – Pädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Rechtsextremismus“ unter der Leitung von Gesa Köbberling an der Evangelischen Hochschule Freiburg und in Kooperation mit dem Institut für Sozialpädagogik der PH Freiburg und dem Institut für Rechtsextremismusforschung

an der Universität Tübingen statt. Die rund 450 Teilnehmer*innen waren Studierende von ca. zehn Hochschulen und Universitäten, Wissenschaftler*innen und Expert*innen aus der Praxis. Der Studientag zielte darauf, die Auseinandersetzung mit rechts-autoritären Verschiebungen und ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit in der gesamten Hochschulkultur, in Lehre, Forschung und Transfer weiter zu verankern.

Vorstandsarbeit

Der Kommissionsvorstand kam im September 2025 zu einem zweitägigen Präsenztreffen an der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf zusammen. Gegenstand des gemeinsamen Treffens waren die vertiefte Besprechung gegenwärtiger Themen und Aufgaben sowie die Vorbereitung anstehender Veranstaltungen.

Im Oktober 2025 fand ein Treffen mit Vorstandsmitgliedern der DGSA (Christian Spatscheck, Julia Franz und Kathrin Aghamiri) statt. Im Fokus stand hierbei zunächst der gemeinsame Informationsaustausch über die aktuellen Tätigkeiten innerhalb der Fachgesellschaft und der Kommission Sozialpädagogik. Die Kolleg*innen der DGSA berichteten über ausgewählte Projekte und Themen, die sich insbesondere in die vier Hauptthemen Demokratiefeindlichkeit, Aufarbeitung sexualisierter Gewalt, Fachkräftemangel und De-Professionalisierung sowie die Überarbeitung des Kerncurriculums Soziale Arbeit gliedern lassen. Ein nächstes Treffen wird für den Herbst 2026 vorgesehen, wobei man sich für die Zwischenzeit auf kurze Kommunikationswege einigte, um einen regelmäßigen, auch informellen Austausch zu ermöglichen. Dieser wird gegenwärtig u. a. im Kontext des gemeinsamen Forums gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit sowie der daraus hervorgegangenen Erarbeitung einer Beschlussvorlage bezüglich einer Unvereinbarkeitserklärung mit der Desiderius-Erasmus-Stiftung gesehen (s. u. Berichtspunkt des Forums gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit).

Am 28. November 2025 fand im Bildungszentrum Erkner (bei Berlin) der Rat der Sektionen statt. Der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik wurde vertreten durch Tobias Franzheld, der über die Themen und aktuellen Entwicklungen innerhalb der Kommission berichtete. Schwerpunkte lagen hier u. a. im Kontext der Unvereinbarkeitserklärung sowie des Qualifikationsrahmens „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (QR_EW_Soz).

Aktuell richtet sich die Arbeit des Kommissionsvorstands auf die Vorbereitung der gemeinsamen Tagung der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, welche vom 25. bis 27. Februar 2027 in organisatorischer Verantwortung von Nina Högbe und Markus Sauerwein an der Technischen Universität Dortmund stattfinden wird. Zudem finden gegenwärtig die Vorbereitungen der Aktivitäten auf dem 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft statt, welcher vom 22. bis 25. März in München stattfinden wird. Dies betrifft zum einen die Planung und Organisation des Symposiums „Sozialpädagogische Bruchlinien in politisch bewegenden Zeiten“ (mit Vorträgen von Catrin Heite, Susanne Maurer und Lucia Bruns) sowie die Vorbereitung der Mitgliederversammlung. Ein Schwerpunkt wird hierbei auf der Würdigung der geleisteten Arbeit der bisherigen AG Aufarbeitung sexualisierter Gewalt der Kommission Sozialpädagogik liegen sowie darauf, eine daran anschließende Auseinandersetzung und Weiterbearbeitung innerhalb der Kommission zu ermöglichen.

| *Senka Karić* (Osnabrück)

Aktivitäten der Kommission

Theorie-AG

Die Theorie-AG hat am 5. und 6. Dezember 2025 stattgefunden. Sie versteht sich als Plattform für die Diskussion von Fragen der sozialpädagogischen Theoriebildung und Theorieentwicklung. Im Mittelpunkt der einmal jährlich stattfindenden Veranstaltung der Kommission stehen systematische und historische Arbeiten, die einen Beitrag zur theoretischen Reflexion und Begründung der Sozialpädagogik formulieren. Auch in diesem Jahr konnte die Veranstaltung wieder im Haus Neuland in Bielefeld-Sennestadt durchgeführt werden.

Am Freitag gab es einen thematisch offenen Teil. Alexander Brunner (Wien) diskutierte Fragen zu neuen Materialismen, Posthumanismus und kritischer Theorie im Kontext der Sozialen Arbeit. Helen Dambach (Essen) widmete sich den diskursiven Sprachspielen des Sozialpädagogischen als Ausgangspunkt für eine theoretische Empirie. Holger Schoneville (Essen) thematisierte konflikttheoretische Bestimmungen der Sozialen Arbeit und Holger Ziegler (Bielefeld) befasste sich mit Theorie als Wissenskategorie für den Gegenstand der Sozialpädagogik.

Der geplante Themenschwerpunkt stand unter dem Titel „Wissens(re)produktion in der sozialpädagogischen Theorie“. Eingeleitet wurde dieser durch

den Abendvortrag von Sarah Blume (Dresden) und Anne Reber (Marburg) zu historischen Praxen der Wissensproduktion am Beispiel der Gilde Soziale Arbeit. Am Samstag folgten drei weitere Beiträge: Sarah Henn (Hildesheim) sprach zur Scientific Community als Bedingung der Wissensproduktion aus strukturtheoretischer und psychoanalytischer Perspektive. Donja Amirpur (Mönchengladbach) thematisierte epistemische Kräfte der Unterlegenen und Rassismuskritik in der Sozialpädagogik. Dominik Novkovic (Darmstadt) widmete sich der Bedeutung des geschichtsmaterialistischen Erkenntnisverfahrens für eine politische Bildung Sozialer Arbeit. Die nächste Theorie-AG der Kommission wird am 4. und 5. Dezember 2026 stattfinden.

| *Holger Schoneville* (Essen)

Empirie-AG

Die diesjährige Empirie-AG der DGfE-Kommission Sozialpädagogik findet von Freitag, den 4. Juli 2026 (14.00 Uhr), bis Samstag, den 5. Juli 2026 (12.30 Uhr), im Haus Neuland in Bielefeld statt. Als offenes Forum versteht sie sich als Ort der kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen empirischen Forschungsarbeiten und zentralen methodologischen Herausforderungen im Feld der Sozialen Arbeit sowie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In diesem Jahr soll es einen themenoffenen Teil am Freitag geben und einen thematischen Schwerpunkt zu methodologischen und methodischen Fragen der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Institutionen am Samstag. Darüber hinaus finden im Vorfeld der Empirie-AG, am Freitag, den 4. Juli 2026, von 9 Uhr bis 12.30 Uhr Methodenworkshops statt. Geplant sind Workshops zur Grounded Theory und zu Interviewführung.

Der Call for Papers (inklusive einer Kurzbeschreibung der angebotenen Methodenworkshops) sowie das Programm werden auf der Homepage der DGfE bekannt gegeben. Alle Fachkolleg*innen, die sich für aktuelle Fragestellungen und Entwicklungen in der sozialpädagogischen Forschung engagieren und interessieren, sind herzlich zur diesjährigen Empirie-AG eingeladen.

| *Svenja Marks* (Berlin),
| *Sandra Landhäußer* (Paderborn)

Forum gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit

Holger Ziegler und Zoë Clark haben eine Stellungnahme zum Thema Unvereinbarkeit mit der Desiderius-Erasmus-Stiftung (DES) zur Diskussion in der Kommission Sozialpädagogik vorbereitet. Die betreffende Unvereinbarkeitserklärung beinhaltet u. a. die Forderung, sich gegen jegliche staatliche Finanzierung der Desiderius-Erasmus-Stiftung (DES) öffentlich zu positionieren. Die Unvereinbarkeitserklärung wurde auf der Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik im März 2025 in Augsburg durch Mitglieder des Forums gegen Demokratiefeindlichkeit und rechte Landnahmen in der Sozialen Arbeit vorgestellt und diskutiert. Es wurde positiv über den Vorschlag abgestimmt, den Kommissionsvorstand zu mandatieren, die Unvereinbarkeitserklärung an den Gesamtvorstand der DGfE unter Anregung einer rechtlichen Prüfung weiterzuleiten. Die rechtliche Prüfung wurde durch den Gesamtvorstand der DGfE veranlasst und ist mittlerweile abgeschlossen. Nachdem dazu ein positives Rechtsgutachten vorliegt, wird im März 2026 auf der Mitgliederversammlung über eine Unvereinbarkeit zwischen DES und DGfE abgestimmt.

Die Arbeit an einem Diskussionspapier zu inhaltlichen, ethischen und praktischen Fragen bei Forschung in und zu völkisch-autoritären Bewegungen und ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit konnte leider (bislang) nicht wie geplant abgeschlossen werden.

Am 12. und 13. März 2026 fand die dritte Fachtagung des Forums mit dem Thema „Rechte Landnahmen und Bedrohungen im Bereich, Kinderrechte, Kinderschutz und Kinder- und Jugendhilfe – gemeinsam begegnen!“ in Rostock statt.

Der nächste Studientag ist mit dem Titel „Prävention, Intervention, Haltung – Soziale Arbeit gegen Rechtsextremismus“ für den 26. Juni 2026 an der Hochschule Magdeburg-Stendal vorgesehen.

Außerdem stehen Klärungen zur Struktur und Arbeitsweise des Forums jenseits der beiden gut etablierten Formate der Fachtagungen und Studientage an. Dafür ist ein internes Zeitfenster auf der Fachtagung in Rostock vorgesehen.

| Gesa Köbberling (Freiburg/Br.)

Netzwerk junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Am 8. und 9. September 2025 fand das letzte Netzwerktreffen der JuWiSozA hybrid an der TU Dortmund statt. Organisiert wurde das Treffen von Laurin Bremerich und Manuel Niemann (beide TU Dortmund). Ein zentraler Schwerpunkt lag auf der weiteren Auseinandersetzung des Netzwerks mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, auch im Kontext prekärer Beschäftigungsverhältnisse jenseits unbefristeter Professuren. In diesem Zusammenhang konnte Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Cornelia Schweppe mit einem Vortrag zum Thema „Machtmissbrauch an Universitäten“ gewonnen werden, an den sich eine ausführliche Diskussion anschloss.

Die AG Machtvolle Praktiken in der Wissenschaft präsentierte am 27. Januar 2026 die Ergebnisse ihrer Studie im Rahmen der Reihe „Sozialpädagogische Macht. Macht in sozialpädagogischen Kontexten“ des Sozialpädagogischen Kolloquiums der Bergischen Universität Wuppertal. Grundlage ist eine standardisierte Online-Umfrage, die im Wintersemester 2024/25 durchgeführt wurde, sich an Wissenschaftler*innen aller Qualifikationsstufen richtete und deren Erfahrungen mit als machtvoll wahrgenommenen Praktiken, Machtungleichgewichten und diskriminierendem, übergriffigem Verhalten im wissenschaftlichen Kontext erfasste. Ein erster Überblick über die Studie und die Aktivitäten der AG findet sich unter dem Titel „Wissenschaftspraxis Macht? Zu machtvollen Praktiken in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ im Mitteilungsteil von Heft 71 der „Erziehungswissenschaft“ (vgl. S. 70 f.).

Die AG plant gegenwärtig eine weitere Vertiefung und Publikation der Ergebnisse sowie die Durchführung einer quantitativ orientierten Follow-up-Studie. Ziel ist es, machtvolle Praktiken in der wissenschaftlichen Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik sichtbar zu machen und damit einen Beitrag zur kritischen Reflexion und nachhaltigen Veränderung der Bedingungen wissenschaftlicher Wissensproduktion zu leisten. Die JuWiSozA brachte sich auch auf dem DGfE-Kongress im März 2026 in München mit der Ad-hoc-Gruppe „Macht und Machtmissbrauch in der Wissenschaft“, an der sich neben Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Cornelia Schweppe auch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kerstin Jergus beteiligte, mit dieser Thematik ein.

Laurin Bremerich (Dortmund), Kassandra V. Dahlmann (Wuppertal), Stephan Dorf (Wuppertal), Isabell Gruna (Wuppertal), Franziska Leissenberger (Dortmund), Manuel Niemann (Dortmund) und Stephanie Simon (Dortmund)

Sektion 10 Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Tagungen

Anregender Fachtag „Vom Spielmobil zum Lernmobil

Im gut besuchten Haus der Wissenschaft in Bremen diskutierten am 18. September 2025 einen Tag lang Vertreterinnen und Vertreter von Spielmobilen und Museen, Akteur:innen der Wissenschaftskommunikation und der Umweltbildung sowie Engagierte aus der Gesundheitsprävention über die Perspektiven für temporäre Lern-Erlebnisstationen.

Im Jahr 1905 rüstete die Bibliothekarin Mary Lemist Titcomb ein Pferdagespann mit einem Bücherwagen aus, bediente unter großem Zuspruch der Bevölkerung einen großen Einzugsbereich der „Washington County Free Library“ und schuf damit ein neues Angebotssegment im Kulturbereich – mobile Serviceangebote, die wir heute noch kennen. Darüber berichteten Prof. Dr. Renate Freericks und Dr. Dieter Brinkmann in ihrer Einführung und machten deutlich, dass mobile Angebote in vielen Freizeitbereichen heute eine gute Ergänzung zu stationären Lernorten wie Museen, Science Center oder Themenwelten darstellen. Wie funktionieren diese mobilen Angebote? Welche didaktischen Prinzipien sind grundlegend? Und inwieweit können die Ziele einer informellen Bildung eingelöst werden? Diese Fragen öffneten die Runde für eine ganze Reihe von Ansätzen und Projektbeispielen aus den Feldern Spielmobile, Outreach von Museen, Wissenschaftskommunikation, Lifestyle-Kampagnen und BNE-Aktion.

Für alle Teilnehmenden beeindruckend war eine mobile Ausstellung zur Suchtprävention unter dem Motto „Glück sucht dich“. Der ehemalige Berliner Doppeldeckerbus ist in ganz Sachsen unterwegs, vielfach in ländlichen Regionen und macht Station an Schulen und auf Veranstaltungen. Die Idee ist, durch ein partizipatives Angebot die Lebenskompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken, einen bewussten Umgang mit Drogen anzuregen und eine Selbstreflexion über eigene Wertvorstellungen zu unterstützen. Nicht zuletzt ist das Arrangement mit zwei Schaukeln und einer Rutsche zwischen den The-

menbereichen auch sehr unterhaltsam und kommt bei der Zielgruppe sehr gut an. Die Diskussion über Möglichkeiten und Perspektiven zeigte: In den „intermediären“ Räumen, die so entstehen, ist immer auch das „Spiel“ als Grundfigur mit enthalten – auch bei scheinbar schweren Themen. Gefördert wird das Vorhaben vom „Staatsministerium für Soziales und gesellschaftlichen Zusammenhalt“ des Landes Sachsen.

An weiteren Projekten, beispielsweise der Wissenschaftskommunikation zum Thema Energie und der spielerischen Umweltbildung, konnte man erkennen: Mobile Lernstationen begründen einen dynamischen co-kreativen und hoch attraktiven Erlebnisraum. Sie stehen in der Spannung zwischen dem Gewinnen von Aufmerksamkeit mit eventartigen Elementen und der Unterstützung einer gesellschaftlichen Transformation zu mehr Nachhaltigkeit und Lebensqualität. Dabei basieren sie auf eigenen didaktischen Formaten (Lernkoffer, vollmobile Stationen oder temporäre Ausstellungen), haben einen starken Situationsbezug und schöpfen aus den Möglichkeiten vor Ort, beteiligen viele Menschen in partizipativen Settings und bieten mehr als Marketing für eine große Institution im Hintergrund.

Die Veranstaltung im Haus der Wissenschaft in Bremen mit insgesamt sieben Vorträgen und zahlreichen Postern zu ganz unterschiedlichen Projekten ist bei allen Teilnehmenden sehr gut angekommen. Einig waren sich alle Beteiligten, dass mobile Angebote eine sinnvolle Erweiterung bekannter Ansätze der informellen Bildung darstellen. In der Bilanz des Fachtags wurden schließlich folgende Aspekte betont:

- Das Spiel als Modus der Weltaneignung bewahren
- Die Mauern des Museums mit Outreach durchlässiger machen
- Eine teilnehmerorientierte Umweltbildung durch mobile Formen stärken
- Neue Wege für Wissenschaftskommunikation und gesundheitliche Aufklärung einschlagen
- Mehr Wirkungsforschung für vielfältige Formen der temporären Lern-Erlebnisangebote realisieren

Aktivitäten

Forschungsprojekt an der Hochschule Bremen

Das Forschungsprojekt „Mobile Lern-Erlebnisstationen: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven“ im Cluster Lebensqualität der Hochschule Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Freericks beschäftigt sich mit den Strukturen temporärer Erlebnisangebote und analysiert Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Wie können Museen, Science Center, Spielmobile oder Nachhaltigkeitsinitiativen Menschen dort erreichen, wo sie sind – auf Marktplätzen, in Stadtteilen oder auf Schulhöfen? Und welche Rolle spielen mobile Angebote in der informellen, außerschulischen Bildung? Dies sind Leitfragen des zum Jahresende 2025 beendeten Projektes. Im Rahmen des Fachtags wurden nun erste Ergebnisse zur Diskussion gestellt und zahlreiche Praxisprojekte einbezogen. Eine Publikation der Ergebnisse ist über die Staats- und Universitätsbibliothek für Anfang 2026 vorgesehen. Nachfragen gerne an Prof. Dr. Renate Freericks (renate.freericks@hs-bremen.de)

Veröffentlichungen

Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.) (2025): Vom Spielmobil zum Lernmobil. Perspektiven für temporäre Lern-Erlebnisstationen. Tagungsdokumentation. Bremen: IFKA, <https://doi.org/10.26092/elib/5070>.

Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter/Besser, Kristin/Grini, Jasmin (2025): Projekt MOBILE. Mobile Lern-Erlebnisstationen: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bremen: IFKA, <https://doi.org/10.26092/elib/5194>.

*Renate Freericks (Bremen) und
Dieter Brinkmann (Bremen)*

Sektion 11 Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Tagungen

*Am 15. und 16. Oktober 2026 veranstaltet die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft eine Arbeitstagung 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. Dazu sind Expert*innen aus unterschiedlichen Sektionen, Kommissionen und AGs der DGfE eingeladen. Informationen unter www.uni-flensburg.de/zebuss/veranstaltungen/aktuelle-veranstaltungen/tagung-bildung-erziehung-und-differenz/anmeldung.*

An der Europa-Universität Flensburg findet vom *1. bis 3. März 2027* die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE statt. Unter dem vorläufigen Titel „Demokratie – Gewalt – Geschlecht: Fragen, Perspektiven und Antworten erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ widmet sich die Tagung aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen an der Schnittstelle von Demokratie, Geschlechterverhältnissen und Gewalt. Ein CfP zur Tagung wird demnächst veröffentlicht.

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

Sektion 13 Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission „Pädagogik und Humanistische Psychologie“

Tagungen

Die Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie hat am 21. und 22. November 2026 ihre Jahrestagung zum Thema „Pädagogik der Anwesenden? Körper – Bildung – Begegnung in Zeiten komplexen gesellschaftlichen Wandels“ unter der Leitung von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Graf (PH Heidelberg), Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Telse Iwers (Universität Hamburg), Prof. Dr. Thomas Schübel (IU München) und Dr.ⁱⁿ Katja Staudinger (PH Heidelberg) erfolgreich durchgeführt. Fünfundzwanzig Teilnehmende aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Georgien diskutierten in 23 Beiträgen (Vorträge, Workshops, Poster), wie sich Körperlichkeit und Leiblichkeit unter den Bedingungen aktueller Transformationen, insbesondere der Digitalität, neu denken lässt. Von bildungstheoretischen Überlegungen, Fragen der Körperlichkeit in der Hochschullehre und zu Selbst- und Sozialverhältnissen wurden bis hin zu kommunikativen Praktiken Fragen der Anwesenheit auch mit Blick auf verschiedene pädagogische Handlungsfelder beleuchtet. Mit der ersten Keynote eröffnete Prof.ⁱⁿ Dr. Veronika Magyar-Haas (Universität Fribourg/CH) die Tagung, sie sprach in ihrem Vortrag „Über Scham und die Schönheit der Begegnung“, in dem sie das Ungewisse und das Potenzial zwischenmenschlicher Nähe erschloss. Prof. Dr. Dr. Thomas Fuchs (Universität Heidelberg, Karl-Jaspers-Professur) leitete den zweiten Tag mit leibphänomenologischen Gedanken über „Verkörperung in der Pädagogik. Leibliche Präsenz – Lehren und Lernen in Beziehung“ ein. Mit seinem Vortrag reflektierte er die Bedeutung „leiblicher Verkörperung“, angefangen von der frühkindlichen Entwicklung des Menschen bis hin zu Schlussfolgerungen für Bildungskontexte.

Der Tagungsband wird in der Schriftenreihe Humanistische Pädagogik und Psychologie im Klinkhardt-Verlag erscheinen und befindet sich in Vorbereitung.

Tagungswebsite: <https://www.ph-heidelberg.de/hochschule/organisation/fakultaeten/fakultaet-i/institut-fuer-erziehungswissenschaft/forschung/tagungen-aus-dem-institut/paedagogik-der-anwesenden.html>

Aktivitäten

Im Berichtszeitraum wurde im Arbeitsfeld der Kommission und ihren Anschluss Themen in Projekten, Publikationen und Vorträgen zu den Themenschwerpunkten Demokratiebildung, Digitalität und Resilienz gearbeitet. Die folgende Auflistung bietet eine ausgewählte Übersicht.

Auf der Jahrestagung der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) vom 26. bis 29. August 2025 an der Universität Graz zum Thema „Realising Potentials through Education: Shaping the Minds and Brains for the Future“ hielt Prof. Dr. Nils Altner im Rahmen des internationalen Symposiums „Mindfulness as education: Inner development for individual, societal, and planetary health“ einen Vortrag zum Thema „Embodied pro-democratic, impact conscious teaching skills. Inner development for future education“.

Nils Altner hielt zudem den Keynotevortrag „Gedanken zur gelebten Internationalisierung und einer haltungsbewussten pro-demokratischen Hochschulbildung“ auf dem Thementag der Universität zu Kiel am 3. Juli 2025 zum akademischen Schwerpunktthema „Haltung“ im kommenden akademischen Jahr.

Am 12. und 13. Mai 2025 beteiligte sich Nils Altner an den Fachtagen der NRW-Landesstelle für Schulpsychologie zum Thema „Beziehung wirkt?!“ in Dortmund mit 100 Teilnehmer:innen. Gemeinsam mit Yelda Balkuv diskutierte er Aspekte der pro-demokratischen Beziehungsgestaltung und leitete einen dreistündigen Workshop „Innere Demokratisierung als Basis für pro-demokratisches Lehren und Lernen“.

In einem vertiefenden Weiterbildungsangebot für zehn Lehrkräfte in Kooperation mit dem Institut für Achtsamkeit, Verbundenheit und Engagement (AVE) vom 12. bis 16. April 2025 stellte Nils Altner pro-demokratische Ansätze vor, insbesondere das teilnehmenden- und prozessorientierte Co-Teaching, eine sprachbewusste Demokratiedidaktik, verkörperungsästhetische Methoden der Regulation und Haltungskultivierung der unverfügbaren Resonanzoffenheit.

Am 3. April 2025 leitete Nils Altner den Workshop „Inner Democracy as a Foundation for Pro-Democratic Teaching and Learning“ auf der internationalen Closing Conference „Teaching the Future: Re-Shaping the Present“ of the EU-funded project TESTEd (Towards a European Syllabus in Teacher Education) on the topic of international, cross-curricular teaching and learning practices in teacher education an der Ruhr University Bochum und der Professional School of Education dort.

Im Herbst 2025 war Carmen Deffner mit zwei Fachvorträgen zur stressbezogenen Selbstregulation im Feld der frühen Bildung präsent. In der nifbe-Vor-

tragsreihe „Der geht mir über Tisch und Bänke“ (online) sprach sie darüber, wie neurobiologische Grundlagen pädagogische Fachkräfte darin unterstützen können, Stress im Kita-Alltag besser zu regulieren und Selbstfürsorge gezielt zu gestalten. Auf einem Fachtag zur alltagsintegrierten Sprachbildung an der Europa-Universität Flensburg fokussierte sie zudem den Transfer vom Stresserleben zum Wohlbefinden im pädagogischen Alltag und diskutierte praxisnahe Ansatzpunkte für die Professionalisierung von Selbstregulationskompetenzen.

Benjamin Streit (Team Digitalisierung und Kindheit am Gerhard-Kienle-Lehrstuhl der Universität Witten/Herdecke) berichtet, dass die vom Innovationsfonds des Gemeinsamen Bundesausschusses geförderte Studie „Bildschirmfrei – Sei dabei!“ (Projekt „SEI DABEI“) gestartet ist. In diesem Rahmen bringt er seine Expertise in die inhaltliche Ausgestaltung, Begleitung und wissenschaftliche Reflexion der Studie ein und wirkt an der Weiterentwicklung innovativer Versorgungs- und Präventionsangebote für Familien mit. <https://innovationsfonds.g-ba.de/projekte/sei-dabei.713>, <https://www.uni-wh.de/bildschirmfrei-sei-dabei>

Veröffentlichungen

- Altner, Nils (2025): Phänomenologische Evaluation: Ergebnisse aus Interviews mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In: Albrecht, Reyk/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft. Achtsamkeit – Bildung – Medien*. Bielefeld: transcript, S. 138–164.
- Altner, Nils/Hruska, Claudia (2025): Demokratieförderung in der frühkindlichen Bildung durch bewusst gestaltete Stimme und Sprache. In: *Kita Spezial* 34, 6, S. 21–23.
- Altner, Nils/Hruska, Claudia (Hrsg.) (2025): *Innere Entwicklung für äußeren Wandel – wie verkörperungssensitive Bildung zu gesunden, demokratischen und nachhaltigen Kita-Kulturen beitragen kann*. In: *Kita Spezial* 34, 6, S. 1.
- Altner, Nils/Pardey, Charlotte (2025): Selbstfürsorge und Demokratiebildung. In: Pardey, Charlotte: *So können Hochschulangehörige auf ihre Ressourcen achten*. <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/so-koennen-hochschulangehoerige-auf-ihre-ressourcen-achten-7460>.
- Altner, Nils/Prorok, Anna/Arnold, Andreas (2025): „Balancieren auf dem Grad zwischen Machen und Lassen“: Tension Release and Mindfulness (TRAM) – ein verkörperungs-ästhetischer Weg zu innerer Demokratie & resonanzreichem Lehren? In: Rozenberg, Magdalena (Hrsg.): *Ziel Gesund-*

heit: Gesundes Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Vandenhoeck & Ruprecht unipress.

Schwarz, Silke/Büssing, Arndt/Streit, Benjamin/Martin, David (2025): Media-fasting in children and adolescents: a prospective study of screen-free day intentions across age groups. In: European Journal of Pediatrics 184, 12, Article 794. <https://doi.org/10.1007/s00431-025-06633-4>.

| *Ulrike Graf* (Heidelberg)

Sektion 14 Organisationspädagogik

Tagungen

Vom 6. bis 7. März 2025 fand die *Jahrestagung der Sektion* zu dem Thema *Organisation und Digitalität* an der Freien Universität Berlin statt. An der Tagung nahmen ca. 100 Wissenschaftler*innen verschiedener Qualifikationsstufen vor allem aus Deutschland, Österreich und der Schweiz teil und diskutierten aktuelle Forschungsperspektiven der Organisationspädagogik. Besonders erfreulich war, dass das Tagungsthema eine breite Interdisziplinarität im Tagungsprogramm ermöglichte.

Dies spiegelten auch die beiden Keynote-Beiträge wider. Prof. Dr. Stefanie Büchner hat mit ihrem Eröffnungsvortrag „Drei Unschärfen der Digitalisierung und die Politik des Potenzials“ aus soziologischer Sicht einen systematischen Überblick über die aktuellen Diskurslinien der Digitalisierung gegeben. Prof. Dr. Elena Esposito hat diese Perspektive in ihrem Keynote-Vortrag „ChatGPT und andere Kommunikationspartner“ um eine internationale Perspektive auf den Diskurs erweitert. In sechs parallelen Foren wurde das Rahmenthema u. a. im Kontext der gesellschaftlichen Transformation, unter machtkritischen Perspektiven, als Lern- und Veränderungsanlass, aus forschungsmethodologischer Sicht und in Hinblick auf soziale und digitale Ungleichheiten und Gerechtigkeit thematisiert. Weitere vier Symposien befassten sich mit der digitalen Organisationsgesellschaft, mit der spezifischen Sicht der Digitalisierung von Organisationen in der Erwachsenenbildung, mit digitalen Plattformorganisationen und mit dem Einsatz von künstlicher Intelligenz in der Sozialen Arbeit.

Die Tagung wurde begleitet von dem neuen Format „Show your Science“ als digitale Alternative zu einer Posterpräsentation. Während der gesamten Tagung wurden QR-Codes über Screens präsentiert, die die Tagungsgäste zu Präsentationen von aktuellen Forschungsprojekten unterschiedlicher Ausrichtung leiteten. Die Orientierung und die Vernetzung wurde durch eine Tagungs-App unterstützt.

Die Tagung wurde von Inga Truschkat, Linda Maack, Luisa Peters und Leoni Vollmar (FU Berlin) und vonseiten des Sektionsvorstands von Julia Elven (Goethe-Universität Frankfurt) und Thomas Wendt (Universität Trier) ausgerichtet.

Im Vorfeld der Tagung, am 5. und 6. März 2025, stieß das nunmehr 10. *Forum Pädagogische Organisationsforschung* auf breites Interesse. Als

Forschungswerkstatt bietet das Forum Pädagogische Organisationsforschung einen Rahmen zur Präsentation und Diskussion laufender Forschungsvorhaben. Es ist damit eine der zentralen Austauschplattformen der Wissenschaftler*innen in den Qualifikationsphasen innerhalb der Sektion. Die anhaltend hohe Teilnahme von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher disziplinärer Provenienz sowie verschiedener Qualifikationsstadien an dieser Pre-Conference zeigt nicht nur das kollegiale und offene Miteinander unter den Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen, sondern dokumentiert auch die breite Relevanz der Organisationspädagogik für Forschungsarbeiten innerhalb der Erziehungswissenschaft. Die Sektion dankt den Organisator*innen des Forums Pädagogische Organisationsforschung Lea Alt (htw Saar), May Blombach (Erlangen-Nürnberg), Tamara Ehmann (Frankfurt/M.), Luisa Peters (Berlin), Stefan Rundel (Magdeburg) und Maike Tobies-Jungenkrüger (Kiel) für ihr langjähriges Engagement. Interessierte sind herzlich eingeladen, Kontakt zu den Organisator*innen aufzunehmen unter info@forum-orgpaed.net.

Die Jahrestagung 2026 vom 5. bis 6. März an der FAU Erlangen-Nürnberg wurde von den lokalen Organisator*innen May Blombach, Nicolas Engel, Daniel Günther, Ines Sausele-Bayer und Alia Wielens ausgerichtet, die vonseiten des Sektionsvorstands von Tamara Ehmann, Julia Elven und Stefan Köngeter unterstützt wurden. Die Jahrestagung befasste sich mit dem Thema Organisation und Erinnerung. Erinnerung ist als soziale Praxis erstens grundsätzlich auf das Organisieren von Wissen, Erfahrung, Interessen, Material usw. angewiesen – sowohl innerhalb als auch außerhalb von Organisationen. Zugleich ist Prozessen des Organisierens und des organisationalen Lernens die Auseinandersetzung mit dem Vergangenen immanent. Zweitens sind Organisationen als Gegenstände und Kontexte von Erinnerung relevant. Als Arenen und Akteur*innen der Erinnerung sind Organisationen drittens auf Praktiken und Formen der Erinnerung angewiesen und bringen diese hervor, da die Erinnerung der Vergangenheit einer Organisation eine zentrale Bedingung ihrer Gegenwart und Zukunft darstellt. Diesen Perspektiven wurde im Rahmen der Tagung in sechs parallelen Panels und fünf Symposien nachgegangen. Die Keynotes gestalteten Prof. Dr. Sabine Andresen (Goethe-Universität Frankfurt) mit dem Titel „Zeugenschaft als Modus und Praktik der Erinnerung. Wissensgenerierung über Gewalt in Organisationen“ und Prof. Dr. Martin Lutz (Universität Bielefeld) zu „Geschichte erinnern und instrumentalisieren in (Familien-)Unternehmen“. Das Programm und weitere Informationen finden sich auf der Tagungswebsite: https://www.paedagogik.phil.fau.de/institut/lehrstuhl1/jahrestagung-2026-organisation-und-erinnerung/#collapse_2

Auch im Vorfeld dieser Jahrestagung fand vom 4. bis 5. März 2026 das *11. Forum Pädagogische Organisationsforschung* statt. Alle Wissenschaftler*in-

nen in Qualifizierungsphasen, die sich mit dem Zusammenhang „Pädagogik und Organisation“ beschäftigen oder hierfür interessieren, waren herzlich eingeladen.

Vorstandsarbeit

Auf der Mitgliederversammlung 2025 wurde ein neuer Vorstand gewählt. Dies erfolgte erstmalig durch den im Rahmen der neuen Geschäftsordnung installierten Wahlausschuss, der von Claudia Fahrenwald und Stefan Rundel gebildet wurde. Die Sektion schenkte Tamara Ehmann, Julia Elven, Stefan Köngeter, Inga Truschkat und Thomas Wendt mit ihren Stimmen das Vertrauen. Die Sektion dankt Christian Schröder und Nikolas Engel, die nicht wieder zur Wahl standen, für ihr langjähriges Engagement in der Vorstandsarbeit. Im Nachgang der Mitgliederversammlung hat sich der neue Vorstand konstituiert und Inga Truschkat und Stefan Köngeter als Sprecher*innen der Sektion gewählt, womit erstmalig eine Tandemstruktur in der Sprecher*innenfunktion etabliert wurde.

Der Vorstand der Sektion arbeitet kontinuierlich an der internationalen Vernetzung der Sektion. Neben dem Engagement in den internationalen Netzwerken ECER und WERA werden auch die Kooperationen im DACH-Verbund mit Österreich und der Schweiz weiter gestärkt. Aktuell ist die Ausrichtung einer internationalen Summer School im Jahr 2027 geplant. Diese wird in Kooperation mit dem OEFEB-Vorstand, insbesondere den Vertreter*innen der Emerging Researchers, durchgeführt. Desweiteren finden derzeit Gespräche mit dem Vorstand der SGBF statt. An der Finanzierung der Summer School beteiligt sich die Sektion Organisationspädagogik durch die Rücklagen, sodass diese in die strukturierte Förderung von Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase eingebracht werden können.

Hinsichtlich der Publikationsaktivitäten hat der Vorstand der Sektion die Mitglieder und Interessierten in der Vergangenheit dazu eingeladen, ihre Veröffentlichungen jährlich zu melden. Auf diese Weise konnte der Sektionsvorstand mit der Publikationsliste überblicksartig über Publikationsaktivitäten im Bereich Organisationspädagogik informieren und diese dokumentieren. Im vergangenen Jahr wurde dieses Verfahren überarbeitet. Nun haben die Mitglieder die Möglichkeit, ihre Publikationen auch rückwirkend in eine Zotero-Datenbank einzupflegen. Die aktuelle Datenbank findet sich unter folgenden Link: https://www.zotero.org/groups/5992664/sektion_organisationspdagogik/library

Mit dem Ziel, einen systematischen Überblick zu ermöglichen, wurden nun die seit der Sektionswerdung gemeldeten Zeitschriftenveröffentlichungen

(2018–2023) ausgewertet, sodass eine Landkarte organisationspädagogischer Publikationsorte entstanden ist. Diese dokumentiert die Vielzahl unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher wie interdisziplinärer Anschlussstellen der Organisationspädagogik und unterstreicht damit deren Bedeutung als Querschnittsdisziplin der Erziehungswissenschaft. Den Mitgliedern und Interessierten der Sektion steht damit zudem eine praktische Übersicht darüber zur Verfügung, wo sie geeignete Publikationsorte für organisationspädagogische Fragestellungen finden.

Zudem wurde die Homepage der Sektion aktualisiert. In diesem Zusammenhang sollten auch die Aktivitäten der Sektion besser sichtbar gemacht werden, zum einen, um die Breite der Themen abzubilden, zum anderen, um Interessierten die Möglichkeit der thematischen Vernetzung zu eröffnen. Dafür wurde ein Template erstellt, durch das sich alle Arbeitskreise der Sektion auf der Homepage darstellen können. Diese werden sukzessive auf der Homepage erscheinen. <https://www.organisationspaedagogik.net/>

Am 23. Juli 2025 fand ein Austausch der nicht professoralen Mitglieder und Interessent*innen an der Sektion Organisationspädagogik statt. Ziel des Treffens war neben einem niedrigschwelligen Austausch vor allem die Identifizierung von Bedarfen dieser Statusgruppe. Außerdem gaben Tamara Ehmann und Thomas Wendt vonseiten des Vorstandes einen kurzen Einblick in die Arbeit des Sektionvorstandes. Dieses Angebot des Austausches sowie des niedrigschwelligen Kennenlernens der Sektion wurde sehr gut angenommen. Der Vorstand nimmt den Impuls dieses Treffens auf, die Vorstandsarbeit auch zwischen den Mitgliederversammlungen im Verlauf des Jahres sichtbarer zu machen, und wird zukünftig über den Newsletter vierteljährlich über aktuelle Themen informieren.

Aktivitäten

Im Wintersemester 2025/26 wurde erneut die organisationspädagogische Ringvorlesung unter dem Titel „Akteure der Gestaltung organisationspädagogischer Beratungsprozesse“ durchgeführt. Der Vorstand dankt Susanne Maria Weber (Marburg) für die Organisation dieser Ringvorlesungen. Weitere Informationen und alle Beiträge finden sich hier: <https://www.ringvorlesung-organisationspaedagogik.de/wintersemester-2025-2026/>

Der Arbeitskreis „Lehre“ hat sich konstruktiv mit dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für die Lehrer:innenbildung befasst. Außerdem war die Sektion in den DGfE-Arbeitsgemeinschaften Nachhaltigkeit und Inklusionsforschung sowie in dem sektionsübergreifenden DGfE-Arbeitskreis „Struk-

turelle Verankerung der Partizipation der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen in der DGfE“ aktiv beteiligt.

Der beim Barcamp der Sektionstagung 2023 initiierte Arbeitskreis zum Thema „Organisationspädagogik und Digitalisierung“ hat nach einer Reihe von Online-Veranstaltungen seine erste Arbeitstagung in Form eines Workshops durchgeführt. Auf Einladung von Julia Koller und mit organisiert von Stefan Rundel und Sebastian Manhart wurden im November 2025 an der Universität Mainz organisationspädagogische Perspektiven auf die digitale Transformation diskutiert. Entlang thematischer Inputs von Leoni Vollmar, Thomas Wendt und Sebastian Manhart wurden sowohl theoretische Herausforderungen als auch methodische Forschungszugänge erörtert. Über geplante Folgetreffen wird rechtzeitig über den Sektionsverteiler informiert. Aktueller Ansprechpartner des Arbeitskreises ist Stefan Rundel.

Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen

Anknüpfend an den bereits bestehenden Solifonds setzt sich auch der aktuelle Vorstand für eine finanzielle Unterstützung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen ein. So wurde auch für die Jahrestagung 2025 und das damit verbundene Forum Pädagogische Organisationsforschung ein Solifonds eingerichtet.

Desweiteren wird für zur strukturellen Unterstützung der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen eine internationale Summer School im Jahr 2027 geplant (s. o.).

Veröffentlichungen

In der etablierten Reihe Organisation und Pädagogik (Springer VS, seit 2023 unter Herausgeberschaft von Nicolas Engel, Claudia Fahrenwald, Michael Göhlich, Andreas Schröer und Inga Truschkat) ist kürzlich das aktuelle Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik erschienen:

Schröder Christian, Alt, Lea, Engel, Nicolas (2025): *Organisation und (Un-)Gerechtigkeit. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Zudem ist für das Jahrbuch mit dem Titel „Organisation und Innovation“ (herausgeg. von Stephan Gerhard Huber, Claudia Fahrenwald, Andreas Schröer) eine zeitnahe Veröffentlichung geplant.

In Vorbereitung befindet sich das Jahrbuch mit dem Titel „Organisation und Digitalität“ (herausgeg. von Inga Truschkat, Julia Elven, Thomas Wendt, Luisa Peters und Linda Maack).

| *Inga Truschkat* (Berlin), *Stefan Köngeter* (Hamburg),
| *Tamara Ehmman* (Frankfurt), *Julia Elven* (Frankfurt/M.)
| und *Thomas Wendt* (Trier)

Nachruf auf Prof. Dr. Micha Brumlik (* 4.11.1947 in Davos, † 10.11.2025 in Berlin)

Ein Denker im Namen der Menschenwürde

In tiefe Traurigkeit versetzt uns die Nachricht vom Tode unseres Kollegen und akademischen Wegbegleiters Micha Brumlik. Mit seinen zahlreichen und vielfältigen Arbeiten aus politischer, philosophischer, historischer, religionsphilosophischer, psychoanalytischer und nicht zuletzt erziehungswissenschaftlicher Sicht zu den Themenfeldern Ethik und Moral, historische und aktuelle Bildungs- und Erziehungsdiskurse sowie Demokratie und Antisemitismus gehörte Micha Brumlik zu den profiliertesten Stimmen der Erziehungswissenschaft und der gesamtgesellschaftlichen Öffentlichkeit, die kontinuierlich zu einem kritischen Weiter- und Andersdenken aufgefordert und angeregt haben.

Für Micha Brumlik galt es stets, die Würde des Menschen als Person in der notwendigen Verbindung von Vernunft und Gefühl als Bedingung und Ermöglichung moralischen Urteilens zur Sprache zu bringen und gegen enthumanisierende Tendenzen (in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Sphären, vor allem auch in Erziehung und Bildung) zu verteidigen.

Seine Arbeiten kreisten dabei um die Schaffung individueller und gesellschaftlicher Voraussetzungen, die einen menschenrechtlichen Umgang miteinander – nicht zuletzt in Kontexten von Erziehung und Bildung; genauer: Menschenrechtsbildung – gewährleisten. Dafür bezog Micha Brumlik über sein gesamtes Schaffen hinweg klare Position und schaltete sich unüberhörbar in wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Debatten ein. Dabei war er stets ein streitbarer Gesprächspartner auf den Grundfesten von Argumentation und Dialog.

Seine zahlreichen Schriften entwickelte Brumlik meist in historischer und systematischer Manier mit dem Ziel, gesellschaftliche Zusammenhänge besser

zu verstehen, sachlich nachzuvollziehen und, infolgedessen, begründet zu handeln. Dabei sensibilisierte er eindringlich für die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns bis hin zu der professionsethisch höchst komplexen Frage, unter welchen Umständen und in welchem Umfang erzieherisches Eingreifen in die Lebenswelten anderer Personen überhaupt pädagogisch legitimierbar sei. Vor diesem weiten Problemhorizont diskutierte Brumlik drängende Fragen des Unrechts, des Glücks und der Gerechtigkeit sowohl im intergenerationalen als auch im (welt)gesellschaftlichen Zusammenleben, das es unter den Basisbedingungen von Demokratie – und schließlich unter den besonderen Herausforderungen von Globalisierung und Digitalisierung – einerseits zu bewahren und andererseits neu zu gestalten gilt.

Die stetige Erinnerung an die Menschenwürde als eine politisch-moralische Kategorie, die für Micha Brumlik unerlässlicher Bestandteil der *condition humaine* sowie Voraussetzung und Bedingung seiner advokatorischen Ethik bildete, zählte zu den Grundfesten seines herausfordernden Denkens und engagierten Handelns.

Micha Brumlik hinterlässt uns ein pädagogisches Erbe, das es in Gedenken und in beständiger Diskussion lebendig zu halten gilt.

| Sabine Seichter

Nachruf auf Prof.in Dr. Marianne Krüger-Potratz (* 12.3.1943, † 18.1.2026 in Berlin)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft trauert um Marianne Krüger-Potratz. Sie verstarb am 18. Januar 2026 im Alter von beinahe 83 Jahren in Berlin.

Marianne Krüger-Potratz gehört zu den prägenden Persönlichkeiten einer theoretisch und historisch fundierten Erziehungswissenschaft, die den Wert und die erkenntnistreibende Kraft einer über den eigenen Nationalstaat und die ihm legal Angehörigen hinausreichenden Perspektive erkennt und anerkennt. Sie gehörte zeit ihres Schaffens als Hochschullehrerin und Forscherin der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft in der DGfE an und war Mitgründerin der Kommission Interkulturelle Bildung. In den 1990er Jahren war sie im Vorstand beider Kommissionen und maßgebliche Gestalterin von deren Zusammenführung (mit Bildung für nachhaltige Entwicklung als dritter Kommission) zur Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE).¹ Ihr Engagement für die DGfE zeigte sie in vielen weiteren Funktionen. So war sie 2002 bis 2008 Mitglied des Vorstands der Fachgesellschaft, 2006 bis 2008 als Stellvertretende Vorsitzende. Sie engagierte sich im Ethikrat der DGfE, übte von 2002 bis 2006 die Funktion der Redakteurin der DGfE-Mitteilungszeitschrift „Erziehungswissenschaft“ aus und war Vorsitzende des Programmkomitees für die DGfE-Kongresse 2006, 2008 und 2010. In Anerkennung ihrer Verdienste um die Fachgesellschaft wurde ihr 2014 die Ehrenmitgliedschaft der DGfE verliehen.

Wir verlieren mit Marianne Krüger-Potratz eine inspirierende Wissenschaftlerin und scharfsinnige Analytistin. Sie hat in einzigartiger Weise zu

1 Eine anschauliche, detaillierte Darstellung dieser Vereinigung und der Rolle von Marianne Krüger-Potratz dabei wurde von Christel Adick vorgelegt: Adick, Christel (2025): Zur Geschichte der SIIVE (Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft) – Bericht über ein Podiumsgespräch auf der Sektionstagung des Jahres 2025. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 48, 3, S. 30–34. <http://doi.org/10.20377/zep-47>.

Erkenntnissen über Ursachen für die Benachteiligung bis hin zur Exklusion von Heranwachsenden beigetragen, die ethnischen oder sprachlichen Minderheiten zugerechnet werden. Dabei rückte sie von vielen vergessene, bis Ende des 18. Jahrhunderts zurückreichende Traditionen ins Licht, die den Umgang von Bildungssystemen in öffentlicher Verantwortung mit den durch Migration, Flucht oder Grenzverschiebungen entstehenden Minderheiten bis heute inne- wohnen. In profunden historischen Analysen ging sie der Hypothese nach, die Bildungsbenachteiligung der Kinder von „Fremden“ sei als Indikator dafür zu lesen, dass nationalstaatlich verfasste Bildungssysteme (nicht nur das deutsche) auf Heterogenität der Klientel mit dem Impetus der Homogenisierung reagie- ren. Funktionalität und Angemessenheit dieser Strategie stehen angesichts der wachsenden Heterogenität der Bevölkerung und internationaler Verflechtung infrage. Die hieran anknüpfenden Klärungsprozesse sind grundlegend für die von Marianne Krüger-Potratz in den 1980er Jahren mitbegründete Subdisziplin „Interkulturelle Pädagogik“.

Das Interesse an der Befassung mit Sprachen, kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Traditionen kennzeichnet den Werdegang von Marianne Krüger-Potratz schon seit ihrer Schulzeit. Sie absolvierte das Französische Gymnasium in Berlin und im Anschluss daran zunächst ein Lehramtsstudium der Romanistik und Slawistik. Mit dem Zweitstudium der Erziehungswissenschaft begann sie 1972. Hier entdeckte sie ihr Interesse für Vergleichende Erziehungswissenschaft – das Gebiet, für das sie fortan in besonderer Weise brannte. Unter der Anleitung von Professorin Dr. Isabella Rüttenauer, seinerzeit noch an der PH Münster, entwickelte Marianne Krüger-Potratz ihre Exper- tise für osteuropäische Bildungssysteme, insbesondere das sowjetische. In ihrer Promotion (1975) untersuchte sie die Anfänge der vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion. Als Habilitationsschrift legte sie 1984 eine Studie der sow- jetischen Pädagogik unter Stalin zwischen 1928 und 1931 vor („Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft“).

Seit dem Ende der 1970er Jahre beschäftigte sich Marianne Krüger- Potratz – parallel zur Arbeit an ihrer Habilitationsschrift – zunehmend mit Fragen von Migration und Bildung. 1984 nahm sie den Ruf auf eine an der Universität Münster neu eingerichtete Professur für Interkulturelle Pädago- gik und Vergleichende Erziehungswissenschaft an. Hier etablierte sie einen der wenigen an Universitäten in Deutschland existierenden Zusatzstudien- gänge für das Lehramtsstudium „Deutsch als Fremdsprache / Interkulturelle Pädagogik“ und baute parallel die „Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik“ auf. Ihr Weitblick für das Gegenstandsfeld wird auch darin sichtbar, dass sie bereits vor der Maueröffnung eine Studie zu Migration und ihren Folgen für

Gesellschaft und Bildung in der DDR erarbeitete. Diese konnte aufgrund der seit 1990 erweiterten Forschungsmöglichkeiten ergänzt und 1991 unter dem Titel „Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR“ publiziert werden.²

Neben ihrer Pionierarbeit für die Verankerung des Themenfeldes Migration und Bildung in der Qualifizierung von Lehrkräften hat Marianne Krüger-Potratz die Etablierung der Interkulturellen Pädagogik als Forschungsfeld und Teildisziplin der Erziehungswissenschaft maßgeblich vorangetrieben. Zu den Meilensteinen der Entwicklung gehört die Einwerbung des Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER)“ bei der DFG, das 1991 die Arbeit aufnehmen konnte.³ Die Einwerbung des Schwerpunktprogramms war ein großer Erfolg für die gesamte Erziehungswissenschaft, denn zuvor war seit mehr als einem Jahrzehnt kein solcher Antrag erfolgreich gewesen. Vorbereitet worden war das Programm in einer im mehrfachen Sinne grenzübergreifenden Perspektive – beteiligt waren nicht nur Erziehungswissenschaft, Germanistik und Fachdidaktik, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Belgien, Großbritannien und den Niederlanden. Durch die parallele Einwerbung von Forschungsmitteln bei der Europäischen Gemeinschaft (heute EU) konnte auch das Interesse daran umgesetzt werden, die nationale Forschungsförderung der DFG um eine international vergleichende Dimension zu erweitern.⁴

Auch in ihrer weiteren Laufbahn gelang Marianne Krüger-Potratz, inzwischen Direktorin des internationalen Zentrums für Europäische Bildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, die Einwerbung europäischer Forschungsmittel. In zwei größeren EU-geförderten Projekten konnte sie ihre beiden Themenschwerpunkte – Osteuropa und Migration – gemeinsam mit Prof. Dr. Siegfried Gehrman (Universität Zagreb) verbinden.

Marianne Krüger-Potratz hat ihre wissenschaftliche Tätigkeit nie als weltabgewandtes Wirken im akademischen Elfenbeinturm verstanden, sondern stets die Mitverantwortung für die Gestaltung politischer, institutioneller und

- 2 Krüger-Potratz, Marianne (1991): *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*, mit Beiträgen von Georg Hansen und Dirk Jasper. Münster: Waxmann.
- 3 Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans-Heinz (1990): *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER): Kurzfassung des Antrags an die DFG*. In: *Deutsch Lernen* 15, 1, S. 70–88.
- 4 Im 1991 von Marianne Krüger-Potratz mit herausgegebenen Band „Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa“ ist diese Entwicklung des Schwerpunktprogramms dokumentiert. Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (1991): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. New York, Münster: Waxmann.

zivilgesellschaftlicher Prozesse betont. Sie setzte sich in zahlreichen zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen dafür ein, dass Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit keine hohlen Phrasen bleiben, sondern auch – soweit das überhaupt möglich ist – in Bildungspraxis übersetzt werden. Sie war im Deutsch-Französischen Jugendwerk und im Rat für Migration engagiert, in der GEW aktiv, hat sich in zahlreiche wissenschaftliche Beiräte eingebracht. Ihr zivilgesellschaftliches Engagement zeigt sich zum Beispiel in der Unterstützung der Otto-Benecke-Stiftung, deren Vorsitz sie 2012 übernahm, oder in der Mitwirkung in der Deutschen UNESCO-Kommission. Das große Interesse am Austausch zwischen Forschung und Praxis kommt auch in ihrer langjährigen Mitgliedschaft der Redaktion der Fachzeitschrift „Die Deutsche Schule“ zum Ausdruck.

Marianne Krüger-Potratz vertrat von Anfang an die Position, dass die Beschäftigung mit den Folgen – nicht nur migrationsbedingter – gesellschaftlicher Heterogenität keine Spezialaufgabe ist, sondern in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Thema und Anlass für die Reflexion über Vorstellungen von „Normalität“ und deren Prüfung sein sollte. Wir werden ihren klugen Rat, ihr engagiertes Eintreten gegen Benachteiligung oder die Verhinderung der Teilhabe an Bildung vermissen. Sie wird als empathische und fürsorgliche Mentorin, als Kollegin mit konstruktiv-unterstützenden Beiträgen fehlen. Sie hat viele – jüngere und ältere Personen – in ihrem wissenschaftlichen Werdegang auf ihre ganz persönliche, unnachahmliche Weise gefördert und geprägt.

Wir gedenken ihrer als Wissenschaftlerin, als wunderbarem Menschen – mit großem Respekt, in herzlicher Zugewandtheit und Dankbarkeit.

*Ingrid Gogolin und
Mechtild Gomolla*

Nachruf auf Prof. Dr. Wilfried Lippitz (* 2.3.1945, † 26.1.2026)

Mit Wilfried Lippitz ist Ende Januar ein Erziehungswissenschaftler verstorben, dessen Wirken untrennbar mit der *phänomenologischen Erziehungswissenschaft* verbunden ist. Mit der von ihm maßgeblich vorangetriebenen „lebensweltlichen Wende“ schuf er die Grundlage für eine phänomenologische Theorie und empirische Forschung, die die Verbindung zur Erfahrungswelt nicht verloren hat. Zentrales Anliegen war für den studierten Volksschullehrer das Theorie-Praxis-Verhältnis und dessen lebensweltliche Fundierung in der Pädagogik. Das wurde schon in der Dissertation 1976 zu Derbolavs Bildungstheorie vorgezeichnet und in der Habilitation 1980 mit dem Titel „Lebenswelt“ und die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung“ vertieft. Seit 1995 wirkte Lippitz in Gießen als Professor für systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft. Er verstand es, in kritischer Perspektive geisteswissenschaftliche, hermeneutische, phänomenologische und sozialwissenschaftliche Theoriestränge fruchtbar zu machen. Gemeinsam mit Käte Meyer-Drawe prägte er in den 1980er und 1990er Jahren die phänomenologische Herangehensweise entscheidend. In zahlreichen Publikationen und Sammelwerken untersuchte er systematisch die Phänomene Sozialität, Leiblichkeit, Responsivität und Alterität. Diese Überlegungen verband er mit zentralen Themen der Erziehungswissenschaft wie Lernen, Erziehung, Generationenverhältnisse, Kindheit sowie Identität und Subjektivität.

Ein besonderer Schwerpunkt seines Wirkens lag auf der internationalen Zusammenarbeit im *Arbeitskreis für phänomenologisch-pädagogische Forschung*, der in den 1980er Jahren gegründet wurde. Mit Vertreter:innen der niederländischen Utrechter Schule um Ton Beekman, dem dortigen Nachfolger von Martinius J. Langeveld, sowie mit Forschenden aus Alberta/Kanada um Max von Manen entstand eine Reihe von Arbeiten, die systematische und methodologische Aspekte phänomenologischen Forschens unter dem Fokus von Kind und Kindheit untersuchten. Lippitz gilt damit als einer der Wegbereiter der phänomenologisch ausgerichteten Kindheitsforschung. Dabei setzte er sich kritisch mit repräsentationalistischen Wahrnehmungstheorien und kognitionspsychologischen Lern- und

Entwicklungskonzepten auseinander. Gemeinsam mit Käte Meyer-Drawe entwickelte er, inspiriert von Günther Buck, eine phänomenologisch-hermeneutische Lerntheorie. Diese versteht Lernen als Erfahrung und als Prozess des Umlernens.

Lippitz trug zudem maßgeblich zur Weiterentwicklung der phänomenologischen Methodologie bei. Im Zentrum standen dabei der Begriff des Verstehens in hermeneutischer und phänomenologischer Hinsicht sowie die Neudefinition der phänomenologischen Beschreibung als „*exemplarische Deskription*“. Diese Ansätze machten die phänomenologische Methodologie für qualitative Forschungsvorhaben in pädagogischen Kontexten fruchtbar.

Ein weiteres Verdienst von Lippitz liegt in der kritischen Aufarbeitung der Geschichte der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Seine Studien zur Entwicklung der phänomenologischen Bewegung im deutschen und internationalen Kontext leisteten einen wichtigen Beitrag zur disziplinären Selbstverortung und Identitätsbildung. Als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler:innen seiner Generation begleitete er die phänomenologische Debatte im deutschsprachigen und internationalen Raum kritisch und brachte kontinentale mit anglo-amerikanischen Vertretern ins Gespräch.

In den 1990er und 2000er Jahren widmete sich Lippitz zwei weiteren zentralen Themen: Zum einen erforschte er im Rahmen qualitativer phänomenologischer Studien die Fragen von Identität und Subjektivität, insbesondere anhand von Biographien und Autobiographien. Zum anderen führte er die Kritik an Subjekt- und Identitätskonzepten unter den Stichworten „*Andersheit*“ und „*Fremdheit*“ fort. Dabei betonte er Aspekte einer pädagogischen Ethik im intergenerationalen Verhältnis, im Bezug zu sich selbst und im Umgang mit Kindern.

Wir trauern um Wilfried Lippitz und nehmen Abschied in Dankbarkeit und Respekt. Die Erziehungswissenschaft hat mit ihm einen ihrer bedeutenden Repräsentanten verloren. Wir vermissen einen guten Ratgeber, akademischen Lehrer – und vor allem einen Freund. Er wird fehlen.

Malte Brinkmann

für die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. Hilbert Meyer (* 2.10.1941 in Lauenburg/Pommern, † 17.12.2025 in Oldenburg)

Die Sektion Schulpädagogik trauert um Prof. Dr. Dr. h. c. Hilbert Meyer, der am 17. Dezember des vergangenen Jahres nach schwerer Krankheit im Alter von 84 Jahren gestorben ist. Wir spüren einen unendlich großen Verlust und ahnen die Lücke, die sein Tod nicht nur für seine Familie, sondern auch für viele Kolleg:innen unter uns und über unsere Fachgesellschaft hinaus bedeutet.

Der Raum hier reicht nicht aus, all das aufzuzählen, was Hilbert Meyer in seinem langen Berufsleben getan und bewirkt hat. Er hat es selbst aufgeschrieben; liebevoll, gründlich, humorvoll. Wer sich vergegenwärtigen möchte, wie er sein Leben und Werk erzählt hat, kann dies mit Muße tun und in seinem autobiografischen Bericht lesen, den er uns allen – „dem Internet sei Dank“, würde er sagen – zugänglich gemacht hat: „Befriedigende Arbeit in einstürzenden Neubauten“. Schon der Titel zeigt: Hilbert Meyer hat seine Arbeit geliebt, sie war sprudelndes Leben für ihn – bis zuletzt.

Hilbert Meyer nahm von 1962 bis 1964 an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg ein Studium für das Lehramt an Volksschulen auf. In dieser Zeit begegnete er seinem akademischen Lehrer und späteren Doktorvater Herwig Blankertz. Diese Begegnung beschrieb er als „Glücksfall“. Herwig Blankertz stellte die entscheidenden Weichen für Hilberts akademischen Werdegang und war Fixstern für sein wissenschaftliches Denken und Handeln. An das PH-Studium schloss sich bis 1967 eine dreijährige Tätigkeit als Lehrer an der Volksschule Ocholt im Oldenburger Land an. Hilbert Meyer wusste schon früh, dass er nach Studium und Lehrertätigkeit ein Promotionsstudium aufnehmen wollte. Er folgte seinem Lehrer Herwig Blankertz – zunächst nach Berlin und schließlich, 1969, an die Universität nach Münster. Dort arbeitete er als Wissenschaftlicher Assistent bei Blankertz am Fachbereich Erziehungswissenschaft und wurde von ihm 1972 mit einer theoretischen Arbeit zum Thema „Das Deduktionsproblem in der Curriculumforschung“ promoviert. Im Februar 1975 erhielt Hilbert Meyer einen Ruf auf die Professur für Schulpädagogik an der Universität Oldenburg, zu der die Pädagogische Hoch-

schule gerade ausgebaut worden war. Auch wenn sich 1991 die Möglichkeit bot, an die Humboldt-Universität nach Berlin zu wechseln, blieb er Oldenburg bis zu seiner Emeritierung treu, baute stetig an der Qualität der Lehrer:innenbildung dieser Universität und engagierte sich für die Schulentwicklung der Region. Die zehnjährige Umsetzung des Modellversuchs der einphasigen Lehrerausbildung (ELAB), die Entwicklung der Oldenburger Teamforschung, die Mitwirkung im Graduiertenkolleg „Didaktische Rekonstruktionen“ sowie der Aufbau der Arbeitsstelle Schulentwicklung sind nur ein kleiner Ausschnitt aus seinem Wirken. Eine besondere Bedeutung hatten für Hilbert Meyer stets die mit unbändiger Energie und ganzem Herzblut gehaltenen Vorlesungen und Seminare für Generationen von Lehramtsstudierenden in Oldenburg. Die Emeritierung im Oktober 2009 war nur eine kleine Zäsur, bis an sein Lebensende war Hilbert Meyer schreibender, vortragender und Promotionen betreuender Professor für Schulpädagogik.

Hilbert Meyer machte sich für ein Bildungsverständnis stark, das die Erziehung zur Mündigkeit, die Anregung von Sinnstiftungsprozessen, die Partizipation sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zentral stellte und eine „humane Lehrerhaltung“ einforderte. Weil diese Bildungsidee untrennbar mit der Entwicklung einer demokratischen und dem Dialog verpflichteten Schulkultur verbunden ist, waren sein Ansatz und sein Selbstverständnis immer auch politisch. Er verstand sich überdies in seinem wissenschaftlichen Werk als „Dolmetscher“ und betonte, kein Empiriker zu sein, „sondern ein in der Tradition der Bildungstheorie ausgebildeter Didaktiker.“ Es war ihm ein zentrales Anliegen, in Kontakt zu gehen, Barrieren zu überwinden und Brücken des Verstehens zu bauen. Davon zeugen seine Vorträge, Bücher, Landkarten und Zeichnungen und nicht zuletzt sein Handeln als Kollege und Freund.

Getragen von der Idee der Kommunikation, des Dialogs und der Zusammenarbeit hat Hilbert Meyer sich ab den 1990er Jahren intensiv mit der Aktionsforschung befasst, bei der es ihm mit dem daraus entwickelten Konzept der Team-Forschung darum ging, im Spannungsfeld von Theorie und Praxis in einer lernenden Gemeinschaft aus Wissenschaftler:innen, Lehrpersonen und Studierenden forschend an der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht zu arbeiten. Anregung und Austausch suchte Hilbert Meyer auch weit über nationale Grenzen hinaus. Wissenschaftliche Kooperationen, Schul- und Unterrichtsbesuche auf fünf Kontinenten erzählen ebenso davon wie sein Engagement für den chinesisch-deutschen Didaktikdialog. Für seinen Beitrag zum skandinavischen Didaktikdiskurs wurde Hilbert Meyer am 20. Mai 2020 von der Universität Turku die Ehrendoktorwürde verliehen.

Mit großem Herz hat Hilbert Meyer seine wissenschaftlichen Perspektiven auf Pädagogik und sein eigenes pädagogisches Handeln in einem für Studierende, Kolleg:innen, Doktorand:innen, Kooperationspartner:innen bereichernden Austausch zusammengebunden. Er war immer ansprechbar bei Fragen. Er war zugewandt, er hat Gestaltungsideen eingebracht und sich mit Verve Ideen von anderen angeschlossen. Er hat sich Zeit genommen. Er hat sein Gegenüber gestärkt. Er hat einen Vertrauensvorschuss gegeben. Er wollte und konnte in Beziehung gehen. Auf eine so warmherzige Weise hat er den Raum zwischen wissenschaftlicher Auseinandersetzung und menschlicher Begegnung gefüllt.

In der großen Trauer um Hilbert Meyer sind wir in ganzer Tiefe dankbar für das, was er in unser Leben getragen hat.

| *Carola Junghans, Andreas Feindt und
Till-Sebastian Idel*

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Rita Süßmuth (* 17.2.1937 in Wuppertal, † 1.2.2026 in Neuss)

Als logische Folge ihrer zahlreichen Ehrenämter gibt es auch bereits zahlreiche Nachrufe für die verstorbene Politikerin mit Herkunft aus der Wissenschaft. Allerdings fehlt ein Nachruf aus der Perspektive ihrer ursprünglichen Herkunft aus der Erziehungswissenschaft. Auch der Nachruf der Universität Dortmund würdigt sie nur allgemein als Hochschullehrerin und als Aktivistin der Frauenbewegung.

Als Rita Süßmuth 1969 den Lehrauftrag für International Vergleichende Erziehungswissenschaft (Comparative Education) an der Ruhr-Universität übernahm, war der geographische Schwerpunkt ihrer Tätigkeit von Anfang an klar: Als gelernte Romanistin, die 1964 bei Ernst Lichtenstein (Pädagogik) und Heinrich Lausberg (Romanistik) mit einer Arbeit über die *Anthropologie des Kindes in der französischen Literatur* in Münster promoviert wurde, brachte sie von Anfang an eine „West-Erweiterung“ der Bochumer Komparatistik mit, die bis dahin geographisch fast ausschließlich nach Osten fokussiert war. Erste Früchte waren Dissertationen über die französische Beobachtungs- und Orientierungsstufe sowie zur Curriculumentwicklung in Frankreich. Diese Arbeiten zeigen, dass das inhaltliche Interesse Rita Süßmuths bei der Reformpolitik lag. Sie verfolgte, wie wir später definierten, die „melioristische“ und die „evolutionistische“ Funktion des erziehungswissenschaftlichen Vergleichs. Die Analyse der französischen Reformpolitik sollte nämlich dazu dienen, Impulse für die Reformdiskussion im eigenen Land zu geben (melioristisch) und den internationalen Entwicklungstrend aufzeigen (evolutionistisch).

Bezeichnend ist, dass eine der wenigen erziehungswissenschaftlichen Publikationen⁵ aus dieser Frühzeit stammt. Rita Süßmuth hat darin Materialien aus Seminaren vom Anfang ihrer Bochumer Lehrtätigkeit verarbeitet.

5 Süßmuth, Rita (1971): Entwicklungstendenzen der französischen Schul- und Hochschulreform seit den Maiunruhen 1968. In: *Bildung und Erziehung* 24, 3, S. 161–190.

Ihr reformpolitisches Anliegen zeigte sich ganz deutlich an der dritten von ihr initiierten Dissertation zu „Pädagogisch relevante[n] Dimensionen konkurrierender Schulentwicklungsplanung“, die eine Bestandsaufnahme und qualitative Analyse der Schulentwicklungsplanung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland darstellte, also einen „intranationalen“ Vergleich.

Auffällig ist, dass alle diese Arbeiten in der Frühzeit ihrer Bochumer Lehrtätigkeit angestoßen wurden. Rita Süßmuth hatte schon 1971 die Wahl zwischen einer nachgeordneten Professur im Rahmen der Bochumer Komparatistik („Abteilung West“, die später Ingeborg Willke übernahm) und dem Lehrstuhl für Pädagogik an der PH Ruhr (zunächst Abt. Hagen, später Dortmund). Sie entschied sich für die unabhängige Professur an der PH Ruhr.

Indes, das neue Umfeld brachte keine neuen Doktoranden. Die „Akademisierung“ der Pädagogischen Hochschulen ging nur langsam voran. Eine vierte, damals angestoßene Dissertation wäre die Arbeit ihrer langjährigen Assistentin an der PH Ruhr (Hagen und Dortmund), Anaïs Hörner-Bailly gewesen. Die Arbeit sollte das Thema „Politische Bildung und politische Sozialisation in der französischen Schule“ behandeln, konnte aber aus persönlichen, familiären Gründen nicht fertiggestellt werden.

Als die PH Ruhr in den 1970er Jahren aufgelöst und in die damalige TH (später Universität) Dortmund integriert wurde, war Rita Süßmuth auch als Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit tätig. Damit änderte sich auch ihr Interessensschwerpunkt. Die Schulpolitik wurde überlagert und langsam verdrängt von außerschulischer Erwachsenenbildung, Jugendforschung und Pädagogik der frühen Kindheit, Themenbereiche, mit denen sie sich allerdings schon in ihrer Hager Zeit beschäftigt hatte. Im Nachhinein lässt sich feststellen, dass dieser Wechsel des wissenschaftlichen Interessensspektrums Teil ihrer persönlichen Strategie war, in die Bundespolitik einzutreten (der Bund hat bekanntlich keine Kompetenzen im Schulbereich).

Bis zu ihrem völligen Ausscheiden aus der Erziehungswissenschaft 1982 behielt Rita Süßmuth jedoch ihren Lehrauftrag in Bochum bei. 1982 wechselte Rita Süßmuth von der Pädagogik in die Frauenpolitik und damit in die Gesellschaftspolitik allgemein. Sie wurde Direktorin des „Instituts für Frau und Gesellschaft“. Sie bewahrte jedoch den Kontakt zur deutschen Komparatistik.

Als 1985 bekannt wurde, dass sie als Ministerin für „Jugend, Familie und Gesundheit“ (ein Jahr später wurde das Ministerium offensichtlich auf Wunsch Süßmuths in „Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit“ umbenannt) im Kabinett Kohl ernannt worden war, schlug das wie eine Bombe in erziehungswissenschaftlichen Fachkreisen ein: Die konsequente Reformbefürworterin Süß-

muth als Ministerin einer Partei, die in der Gesellschaftspolitik, vor allem in der Frauenpolitik, auf der Stelle trat und in Sachen Bildungspolitik unbelehrbar auf dem deutschen Unikat des dreigliedrigen Sekundarschulsystems mit früher Selektion beharrte, das versprach spannend zu werden. Denn wer sie kannte, konnte davon ausgehen, dass sie von ihren Reformvorstellungen nicht abweichen würde. Und spannend wurde es schon. In der Tat gab es, auch nach außen spürbar, heftige innerparteiliche gesellschaftspolitische Kontroversen, nicht nur um die Frauenpolitik. Das dauerte bis zum Ausscheiden Rita Süßmuths aus dem Ministeramt mit der Übernahme des Amtes der Bundestagspräsidentin im Jahr 1988. „Wegloben“ nannten das die Kenner der Szene. Sie selbst empfand das aber offensichtlich ganz eindeutig als „Kaltstellen“, denn sie berichtete später in einem Interview, sie habe nach diesem Amtswechsel „tagelang geweint“.

Für unseren Bereich ist immerhin von Interesse, dass sich Rita Süßmuth dann von 1988 bis 2015 als Präsidentin und nach 2015 als Ehrenvorsitzende des Deutschen Volkshochschulverbandes verdient machte. Das war ein Bereich außerschulischer Pädagogik, der einer Bundespolitikerin nicht verwehrt war.

In die Zeit ihrer politischen Tätigkeit fiel die Wiederherstellung der Einheit Deutschlands und die Anerkennung der polnischen Westgrenze, die sie gegen Teile ihrer Partei schon früh befürwortete. Das brachte für sie auch ein neues Interesse am geographischen Spektrum mit sich, das sie bei der früheren Bochumer Komparatistik kennengelernt hatte: die Arbeit am „Aufbau Ost“ und das Interesse für den polnischen Nachbarn. Für Rita Süßmuth war dies ohne Zweifel eine persönliche „Ost-Erweiterung“.

Zu einem wissenschaftlich wie politisch denkwürdigen Treffen kam es in diesem Zusammenhang im Jahr 1995 in Meißen/Sachsen. Bezeichnenderweise fand dieses Treffen im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Kolloquiums mit dem Thema „Fünf Jahre danach“ (nämlich der Wiedervereinigung) aus Anlass des 70. Geburtstags von Oskar Anweiler statt. Anweiler war Rita Süßmuths Mentor in ihrer Bochumer Zeit. Denkwürdig war dieses Treffen insofern, als an ihm sowohl Rita Süßmuth, jetzt als Präsidentin des Deutschen Bundestags, als auch ihr polnisches Pendant, der polnische Parlamentspräsident Mikołaj Kozakiewicz, Marszał des Sejm und bekannter polnischer Soziologe, teilnahmen. Rita Süßmuth ließ es sich nicht nehmen, die Laudatio auf ihren früheren Bochumer Mentor zu halten, Kozakiewicz hielt ein Impulsreferat zum Thema Hochschulreform in Polen im Kontext von Europa. Organisiert wurde die Tagung bezeichnenderweise sowohl von der Bochumer Komparatistik (Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung) als auch von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, vertreten durch zwei

der hier unterzeichnenden Doktoranden Rita Süßmuths. Unterstützt wurde das Kolloquium von der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde, deren Vorsitzende Rita Süßmuth schließlich von 1999 bis 2013 wurde.

Fazit: Auch die deutsche Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, einschließlich der Jugendforschung und der Pädagogik der frühen Kindheit, haben Rita Süßmuth sehr viel zu verdanken, auch wenn davon nicht so viel die publizistische Aufmerksamkeit erregte. Dass ein bloßer Lehrauftrag aus der Frühzeit ihrer wissenschaftlichen Karriere so nachhaltige Früchte zeitigte, bleibt besonders bemerkenswert.

| *Gisela Knaup, Wolfgang Hörner und
Dieter Schulz*



Hans Bertram

Nachhaltigkeit und Generationen- gerechtigkeit: die vergessenen Kinder

ISBN 978-3-8474-3171-8

eISBN 978-3-8474-3308-8

Ohne Nachhaltigkeit und Generationengerechtigkeit werden die Kinder von heute nicht mehr die Chance haben, ihr Leben so zu gestalten wie ihre Eltern. Bildungsgerechtigkeit, Armutsbekämpfung, Gesundheit und Sicherheit von Kindern, Gleichstellung der Geschlechter sowie Klimaschutz sind entscheidende Bestandteile einer nachhaltigen und generationengerechten Politik. Die Grundannahme dieses Buches ist, dass die Bedürfnisse der heutigen Generation von Kindern in diesen Politikfeldern nicht berücksichtigt werden, was zur Folge hat, dass die bereits bestehenden Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zunehmen werden.

shop.budrich.de





Florian Monstadt, René Breiwe,
Isabel Dean, Georg Geber-Knop,
Simon Küth, Lisa Tölle (Hrsg.)

Einmischen gegen Rechts

Extrem rechte Interventionen als
Herausforderung für Bildung

ISBN 978-3-8474-3184-8

eISBN 978-3-8474-3322-4 (Open Access)

(Extrem) rechte Akteur*innen nehmen Bildung, Erziehung und Soziale Arbeit zunehmend als gesellschaftliche Einflussfelder ins Visier. Sie fordern eine vermeintliche Neutralität in Bildungsinstitutionen, versuchen diskriminierungskritische Ansätze zu delegitimieren und verbreiten gezielt Desinformation. Mit Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis bietet das Buch fundierte Einblicke und Handlungsansätze für eine wehrhafte Demokratie.