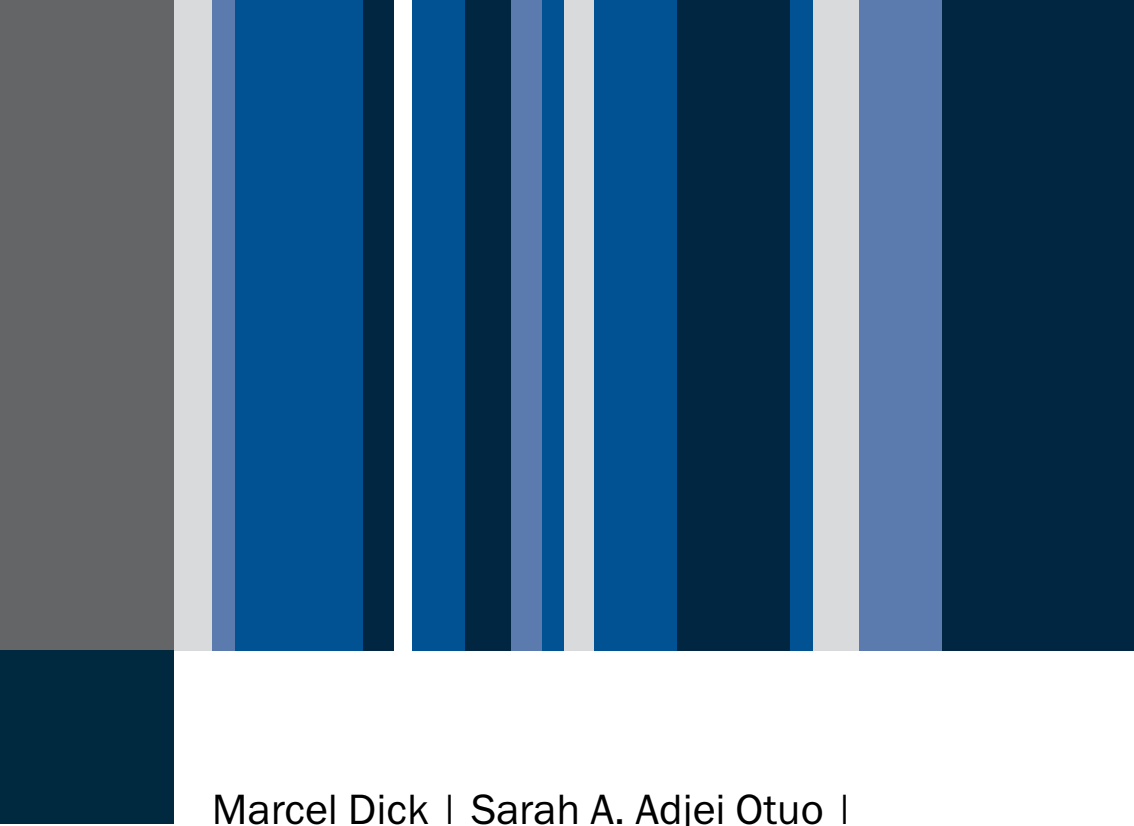


Marcel Dick | Sarah A. Adjei Otuo |
Markus Gamper (Hrsg.)

Soziale Netzwerke in der Bildung

Theoretische Ansätze
und empirische Studien

BELTZ JUVENTA



Marcel Dick | Sarah A. Adjei Otuo |
Markus Gamper (Hrsg.)

Soziale Netzwerke in der Bildung

Theoretische Ansätze
und empirische Studien

BELTZ JUVENTA

Marcel Dick | Sarah A. Adjei Otuo | Markus Gamper (Hrsg.)
Soziale Netzwerke in der Bildung

Marcel Dick | Sarah A. Adjei Otuo |
Markus Gamper (Hrsg.)

Soziale Netzwerke in der Bildung

Theoretische Ansätze
und empirische Studien

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8811-3 Print
ISBN 978-3-7799-8812-0 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8813-7 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Perspektiven und Potenziale der Netzwerkforschung im Bildungskontext:
Eine Einleitung

Sarah A. Adjei Otuo, Marcel Dick, Markus Gamper

[7](#)

I Theorien

- 1 Die Erziehungswissenschaft und das Relationale Paradigma:
Theoretische Überlegungen zu einem Spannungsverhältnis

Iris Clemens

[30](#)

- 2 Bildung als relationales Gefüge von Selbst und Welt: Eine neue
Perspektive auf die Relationalität von Selbst- und Weltverständnissen
(und ihre Transformation)

Miriam Mathias

[49](#)

- 3 Bildung und Agency: Konzepte von Handlungsmächtigkeit und ihre
empirischen Konsequenzen auf Grundlage eines Scoping Review

Jessica Krebs, Heiko Löwenstein

[66](#)

- 4 Inklusion und soziale Netzwerke im Bildungskontext:
Systemtheoretische Überlegungen

Marcel Dick

[86](#)

- 5 Außerfamiliäres Soziales Kapital im formalen Bildungskontext:
Hindernis oder Chance für die Reduzierung schichtspezifischer
Ungleichheit?

Julia Schimmer

[111](#)

II Lehrende und Lernende

- 6 Soziale Netzwerke und Bildungsaufstieg: Förderliche, hinderliche
und fehlende Beziehungen

Sarah A. Adjei Otuo, Markus Gamper

[130](#)

- 7 Akzeptanz und Ablehnung im inklusiven Klassenzimmer: Soziale
Netzwerke von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem
Förderbedarf

Marcel Dick, Raphael H. Heiberger, Markus Gamper

[153](#)

- 8 Der Einfluss sozialer Beziehungen auf die Professionalisierung
angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst: Eine qualitative
Netzwerkanalyse im Längsschnitt
Ariane Schmidt [181](#)
- 9 Soziale Netzwerke von Lehrstudierenden und Ausbilder:innen in
der berufspraktischen Professionalisierung
Marco Galle, Annelies Kreis, Liana Pirovino [207](#)
- 10 Positionen und Aufgaben von Lehrkräften im multiprofessionellen
Team: Fallstudie zur Kooperation an einer Ganztagsgrundschule
Stephan Kielblock [232](#)

III Organisationen/Institutionen

- 11 Netzwerkanalyse im Übergangsprozess am Beispiel des
Modellprojektes „Diskursive Qualitätsentwicklung bedarfsgerechter
Übergänge (DebÜ)“
Marion Müller [260](#)
- 12 Stiftungen als Moderator:innen 2.0? Eine empirische
Einzelfallanalyse des Steuerungspotenzials nicht-staatlicher
Akteur:innen in Bildungslandschaften
Anna Gieschen, Catharina Blanke [275](#)
- 13 Schulische Netzwerkarbeit in der Praxis aus relationaler Perspektive:
Eine praktisch-konzeptionelle Annäherung am Beispiel der
Schulleitungsnetzwerke im Projekt „Schule macht stark – SchuMaS“
*Anita Kalustian, Susanne Farwick, Julia Michalla, Nicole Nunkesser,
Simon Ohl* [292](#)

IV Kommentare

- 14 Relationen im Fokus: Theorien der Netzwerkforschung im
Bildungskontext
Hans Gruber [314](#)
- 15 Netzwerke im Bildungsalltag: Lernende und Lehrende
Laura Behrmann [327](#)
- 16 Netzwerke von Bildungseinrichtungen und -institutionen als
Forschungsfeld: Ein Kommentar
Matthias Rürup [335](#)

Autor*innenverzeichnis [356](#)

Perspektiven und Potenziale der Netzwerkforschung im Bildungskontext: Eine Einleitung

Sarah A. Adjei Otuo, Marcel Dick, Markus Gamper

Die Idee zu dem vorliegenden Sammelband entstand im Zuge der Tagung „Bildung relational denken! Perspektiven der Netzwerkforschung auf Bildungsprozesse, -strukturen und -politik“, die am 15. und 16. September 2023 an der Universität zu Köln stattfand. Die Tagung wurde von den Herausgeber*innen in Kooperation mit der Kölner Graduiertenschule, der Hans-Böckler-Stiftung sowie der Sektion „Soziologische Netzwerkforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) organisiert. Ziel der Tagung war es, Wissenschaftler*innen, die in der Schnittmenge von Bildungs- und Netzwerkforschung tätig sind, zusammenzubringen und damit ein Forum für Austausch und Vernetzung in einem Forschungsfeld zu schaffen, welches eher eine Nische darstellt. Netzwerkanalytische Ansätze finden sich in der Bildungsforschungslandschaft bisher nur selten. Die positiven Resonanzen zu der wissenschaftlichen Tagung nahmen wir zum Anlass, einen Sammelband herauszubringen, der den Blick auf die Intersektion zwischen der Bildungs- und der Netzwerkforschung nochmals verdeutlicht. Dieses Kapitel beschreibt die Perspektivierungen und die Potenziale der Netzwerkforschung wie auch der relationalen Ansätze und stellt gleichzeitig eine Einführung in die Thematik dar.

Zunächst soll auf die Grundprinzipien der Netzwerkforschung eingegangen werden. Dazu gehören definitorische Eingrenzungen, eine allgemeine Einführung zu quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden sowie Erläuterungen zu theoretischen Grundannahmen. Daraufhin wird ein Überblick zu netzwerkanalytischen wie auch relationalen Ansätzen in der empirischen Bildungsforschung gegeben. Die Einteilung der Forschungsübersicht erfolgt anhand der zentralen Bildungsagent*innen im Bildungssystem, also der Lernenden, der Lehrenden und der Organisationen bzw. Institutionen. Zum Schluss werden der Aufbau des Bandes vorgestellt und dessen Limitationen aufgezeigt.

1 Soziale Netzwerke

In der Netzwerkforschung finden sich verschiedene Definitionen von Netzwerken. Die wohl gängigste ist die von Jansen (2006), welche Netzwerke als eine „*abgegrenzte Menge von Knoten oder Elementen und der Menge der zwischen ihnen verlaufenden sogenannten Kanten*“ definiert (Jansen 2006, S. 58). Dies scheint eine geeignete allgemeine Ausgangsdefinition zu sein, da sie einen Interpretationsspielraum für unterschiedliche Forschungskontexte eröffnet. So lässt sich diese definitorische Eingrenzung auch auf nicht-soziale, technische oder physisch-materielle Elemente, wie z. B. Straßen- oder Stromnetzwerke, ebenso beziehen wie auf soziale Netzwerke von Personen oder auch Organisationen. Soziale Netzwerke – und das ist im Kontext der Bildungswissenschaften von zentraler Bedeutung – fokussieren vielmehr die Wechselwirkung zwischen Netzwerken und sozialem Handeln (Gamper 2020a). Auch wenn sich die Definition von sozialen Netzwerken stets an dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand orientiert, möchten wir an dieser Stelle nicht auf eine in der sozialen Netzwerkforschung verbreitete allgemeine Begriffsbestimmung verzichten. So lassen sich soziale Netzwerke in Anlehnung an Clyde J. Mitchell (1969) als eine bestimmte Menge von Akteur*innen beschreiben, die wiederum durch Beziehungen mehr oder weniger miteinander verbunden sind. Die kleinste Einheit eines Netzwerkes stellt die Dyade dar, welche sich stets zu größeren Netzwerken und Strukturen formieren. Wenn wir von sozialen Netzwerken sprechen, bilden die zentralen Komponenten folglich Akteur*innen, Relationen und Strukturen (Gamper 2020a). Das bedeutet, es werden, verglichen mit anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, im Rahmen der sozialen Netzwerkforschung personenbezogene (z. B. Geschlecht, Alter, Einkommen), relationale Attribute (z. B. Unterstützung wie Hilfe bei Hausaufgaben) und strukturelle Aspekte (z. B. Dichte des Netzwerkes) in die Analyse einbezogen (Gamper 2020a). Die Merkmalsausprägungen und die Beziehungsstrukturen können genutzt werden, um die Verhaltensweisen der Akteur*innen zu verstehen und zu erklären. Die Beziehungsverbindungen wie auch die Strukturen können dabei eine positive wie auch negative Wirkung haben (Gamper/Adjei Otuo 2022).

2 Soziale Netzwerkforschung – eine methodische Einordnung

Innerhalb der sozialen Netzwerkforschung bestehen mit Blick auf das empirische Vorgehen sowie in den Erhebungs- und Auswertungsverfahren Unterschiede. Entlang einer *strukturellen Dimension* wird zwischen Gesamtnetzwerken und egozentrierten Netzwerken unterschieden. Ein Gesamtnetzwerk stellt einen vordefinierten Bereich dar, d. h. die jeweiligen Akteur*innen und

deren Verbindungen werden innerhalb gegebener oder festgelegter Grenzen untersucht (Gamper 2020a, S. 112).¹ Ein Klassenverband oder ein Sportverein kann beispielsweise ein solches Gesamtnetzwerk darstellen. Ein egozentriertes Netzwerk hingegen zeichnet die interpersonalen Vernetzungen einer befragten Person bzw. von Ego nach sowie die Vernetzungen zwischen den Akteur*innen im Netzwerk, den sogenannten Alteri (Gamper 2020a, S. 114). Die Akteur*innen und Relationen im Netzwerk werden durch Ego ermittelt und es existieren, anders als bei der Gesamtnetzwerkanalyse, in der Regel keine vergleichbaren vordefinierten Begrenzungen des Netzwerkes (Burt 1984; McCallister/Fischer 1978; Wellman 1979). Wenn es also beispielsweise um die Frage nach der sozialen Einbettung von Schüler*innen in einer Klasse geht, ist es sinnvoll, eine Gesamtnetzwerkanalyse durchzuführen. Möchte man herausfinden, an welche Akteur*innen sich bestimmte Gruppen wie z. B. Schüler*innen oder Lehrer*innen bei Problemen wenden, eignet sich die egozentrierte Netzwerkanalyse.

Des Weiteren lässt sich die soziale Netzwerkforschung entlang einer *methodischen Dimension* in quantitative und in qualitative Verfahren differenzieren. Im Fokus der quantitativen bzw. standardisierten Netzwerkforschung stehen statistische Strukturbeschreibungen sowie die Analyse von Kausalzusammenhängen. Hierbei können *konnektionistische Ansätze*, die den Fokus auf die Verbindungen zwischen den Akteur*innen im Netzwerk legen, von *positionalen Ansätzen* unterschieden werden, welche wiederum die Positionen der Akteur*innen im Netzwerk in den Blick nehmen (Light/Moody 2020, S. 19 ff.). Es werden Verteilungseigenschaften von Merkmalen untersucht, netzwerk- und akteursbezogene Zusammenhänge aufgedeckt und die Entwicklung von Hypothesen und Erklärungsmodellen überprüft (Gamper 2020a). Wesentliche Komponenten der quantitativen Analyse von Netzwerken stellen die Netzwerkparameter und die Akteursparameter dar. Während die Netzwerkparameter netzwerkbezogene Maßzahlen betreffen, wie z. B. die Netzwerkgröße, Dichte oder Cliquesberechnungen, fokussieren die Akteursparameter Attribute, die sich auf einzelne Akteur*innen eines Netzwerkes beziehen wie z. B. die sogenannten Zentralitäts- oder Zentralisierungsmaße (Gamper 2020a).

Die qualitative Netzwerkforschung analysiert Netzwerke auf der Basis qualitativer Befragungen, Zeichnungen und Beobachtungen. Netzwerke werden dabei als idiografische Konstrukte betrachtet. Somit stellt das Verstehen von subjektiven Deutungsmustern, Sinnstrukturen oder Wahrnehmungen der Befragten hinsichtlich der Akteur*innen, Relationen und Strukturen das Ziel des empirischen Vorgehens dar (Gamper 2020a). Zwar existieren – wie auch bei der quantitativen Netzwerkforschung – differenzielle methodische Vorgehensweisen, jedoch

1 Netzwerke besitzen *per definitionem* keine Grenzen, jedoch bedarf es Grenzen, um die Komplexität von (sozialen) Netzwerken erfah- und analysierbar zu machen, weswegen die Frage nach Grenzen und Grenzziehungen in der Netzwerkforschung von großer Wichtigkeit ist (Fuhse 2018, S. 47 f.; Light/Moody 2020, S. 25 f.).

stellt die visuelle Netzwerkforschung (Gamper/Kronenwett 2012) das wahrscheinlich beliebteste Verfahren der qualitativen Netzwerkforschung dar. Hier wird vor allem auf Netzwerkzeichnungen (z. B. Straus 2002; Gamper/Kronenwett 2012) und Netzwerkkarten (z. B. Kahn/Antonucci 1980; Hollstein/Töpfer/Pfeffer 2020) zurückgegriffen.

In Abhängigkeit des Forschungsinteresses und des Untersuchungsgegenstandes kommen in der empirischen Praxis auch Mixed-Methods-Verfahren von quantitativen und qualitativen Zugängen zur Anwendung (Domínguez/Hollstein 2014). Hierbei werden die Methoden aufeinander bezogen.

Da die netzwerkanalytische Forschungspraxis sowohl Erhebungs- als auch Auswertungsverfahren beinhaltet, sprechen wir als Herausgeber*innen primär von sozialer Netzwerkforschung, wobei wir den Begriff der sozialen Netzwerkanalyse synonym verwenden. Die soziale Netzwerkforschung basiert auf zwei wesentlichen Grundannahmen: Erstens sind Individuen nicht isoliert zu betrachten, sondern stets im Kontext ihrer sozialen und strukturellen Einbettung (Granovetter 1973). Zweitens besteht eine Wechselwirkung zwischen den Netzwerken und den Akteur*innen sowie den Beziehungen innerhalb der Netzwerke (Gamper 2020a). Schließlich dient die soziale Netzwerkforschung der Deskription von Akteur*innen und ihren Beziehungen sowie der Ermittlung von Kausalaussagen bezüglich der Wirkung von Beziehungen auf die Akteur*innen und/oder *vice versa*.

3 **Netzwerktheorien**

Netzwerktheorien basieren folglich auf den o. g. Grundannahmen und nehmen die soziale sowie strukturelle Einbettung von personalen oder institutionellen Akteur*innen in den Blick. Trotz der geteilten Grundannahmen existieren unterschiedliche netzwerktheoretische Ansätze, die sich im Wesentlichen in drei idealtypische Strömungen unterteilen lassen (Emirbayer/Goodwin 1994; Heidler/Gamper 2017): Zuerst sei der strukturalistische Determinismus genannt. Nach dem *strukturalistischen Determinismus* gelten relationale Merkmale als wichtigstes Analyse Kriterium, da davon ausgegangen wird, dass die Handlungen eines Individuums durch sein soziales Netzwerk determiniert werden. Zweitens impliziert der *strukturalistische Instrumentalismus* die Annahme, dass die Position in einem Netzwerk über die Handlungsmöglichkeiten des Individuums bestimmt, weshalb die Netzwerkposition eine strategische sowie eigennützige Position darstellt. Drittens betrachtet der *strukturalistische Konstruktivismus* Akteur*innen und Netzwerke als kulturell und sozialgesellschaftlich eingebettete Konstrukte, denen Sinn und Bedeutungen zugeschrieben werden. Soziale Strukturen sowie kulturelle Determinanten werden zusätzlich in die Analyse mit einbezogen (Gamper 2020b).

Netzwerktheoretischen Konzepte werden herangezogen, um die Genese und Wirkungsweisen von Netzwerken sowie ihre Bedeutung für die Akteur*innen zu verstehen und aufzuzeigen. Überdies dienen Netzwerktheorien als Grundlage zur Hypothesenbildung. Sogenannte *Middle-Range-Theories*, also Theorien mittlerer Reichweite, sind für die empirische Netzwerkforschung wesentlich. Anzuführen sind diesbezüglich z. B. die „strong tie“/„weak tie“-Theorie (Granovetter 1973), die Theorie der strukturellen Lücken (Burt 1992), die Triaden- und Balance-Theorie (Heider 1958), die Theorie der Einbettung (Uzzi 1997), die Homophilie-These (Lazarsfeld/Merton 1954), die Cliques-Theorie (Homans 1951; Täube 2010) oder die der Reziprozität (Mauss 2000).

4 Forschungsüberblick zu Bildung und Netzwerken

Als relationaler Forschungsansatz stellt die soziale Netzwerkforschung einen vergleichsweise ‚neueren‘ Forschungszugang dar und ist im Bereich der Bildungsforschung daher noch randständig. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wo und auf welche Weise sich soziale Netzwerke im Bildungsbereich nachzeichnen lassen, auch, da der Ruf nach Vernetzung im Bildungssektor stetig lauter wird, um Ressourcen besser nutzen und mit den zunehmenden Herausforderungen des Bildungssystems adäquater umgehen zu können (Gruber/Hirschmann/Rehrl 2018). Auch Rürup et al. (2015) betonen, dass soziales Kapital für Bildungsprozesse essenziell ist und dies eng mit sozialen Netzwerken im Zusammenhang steht. Dabei zeigen nicht nur dezidierte Netzwerkforschungen die hohe Relevanz der sozialen Eingebundenheit sowie des sozialen Kapitals in Bildungskontexten auf. Auch andere bildungswissenschaftliche Forschungsansätze relationaler Art, das heißt solche, welche die Beziehungsverbindungen von personellen oder institutionellen Akteur*innen in den Blick nehmen, betonen die Relevanz von Netzwerken.

Ein Großteil der Forschung verweist auf die zentrale Rolle von sozialem Kapital in Bildungsverläufen (z. B. Lenger 2009; Klein 2010; Hoenig 2019; Mishra 2020), dies gilt auch, wenn migrationsspezifische Faktoren einbezogen werden (Nauck 2011; Nauck/Lotter 2014). *Sozialkapital* lässt sich hier als potenziell aktivierbare Ressource innerhalb des Beziehungsnetzwerkes einer Person beschreiben (Bourdieu 2005, S. 63). Es kann sowohl über institutionelle Akteure als auch über Gruppenzugehörigkeit generiert werden, d. h. der Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Schulklasse oder einem Sportverein (Bourdieu 2005, S. 63). Forschungsarbeiten zeigen hierbei, dass die Verfügbarkeit von sozialem Kapital in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft steht (Lin 2000; Mewes 2010). Personen aus weniger privilegierten Verhältnissen seien demnach aufgrund einer sozial ungünstigeren Vernetzung hinsichtlich ihrer Karrierechancen und dem Zugang zu Machtpositionen benachteiligt, denn diese würden nicht allein anhand von Qualifikation

und Leistung vergeben, sondern häufig auch über ‚Vitamin-B‘ (Rürup et al. 2015). Auch wenn die Rolle von Sozialkapital im Bildungsbereich deutlich und der Bezug zu sozialen Netzwerken hergestellt wird, bleibt es meist bei der Verwendung von ‚Netzwerk‘ als Metapher und es finden sich wenig dezidierte Netzwerkstudien.

Eng verbunden mit der Untersuchung von Sozialkapital in bildungsbiographischen Verläufen, sind zudem solche wissenschaftlichen Arbeiten, welche die hohe Relevanz von *sozialen Beziehungen* – als Träger sozialen Kapitals bzw. bildungsrelevanter Ressourcen – in der empirischen Bildungsforschung analysieren (z. B. Schmitt 2012; Hoenig 2019; Kleine/Schmitt 2014). Dies geschieht auch mit Blick auf Bildungsaufstiege (z. B. Schmeiser 1996; El-Mafaalani 2014; Spiegler 2015; Spiegler 2018). Nur vereinzelte empirische Forschungen arbeiten dabei dezidiert die Rolle *sozialer Netzwerke* für den Bildungserfolg unter Bedingungen sozioökonomischer und sozialstruktureller Benachteiligung heraus (z. B. Otuo²/Gamper 2023). Daneben bestehen zudem erste Ansätze einer theoretischen Bestimmung der förderlichen Beziehungsaspekte bei Bildungsaufstiegen (z. B. Legewie 2021).

Neben der Sozialkapitalforschung finden sich Studien, die die verschiedenen Bildungsagent*innen, d. h. Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern und Peergroups, in den Fokus nehmen. Mit Blick auf die Rolle der Eltern bzw. familiärer Beziehungen für Bildungsbiographien verweisen Forschungsarbeiten sowohl auf Strukturmerkmale, also den soziodemographischen Daten wie sozioökonomischer Status oder Migrationsbiographie, als auch auf die Bedeutung familiärer Prozessmerkmale, also kommunikative und interaktive Aspekte zwischen Eltern und ihren Kindern (Rürup et al. 2015). So steht z. B. ein gutes Familienklima (Baumert 2002; Schmitt 2012; Kammerl/Kramer 2017) sowie eine hohe elterliche Bildungsaspiration (Jeynes 2007; Becker/Gresch 2016; Doll et al. 2026) in einem positiven Zusammenhang mit guten Schulleistungen. Wichtig scheinen auch Alter-Alter-Beziehungen, wie die Beziehung(en) zwischen Eltern und verschiedenen Sozialisationsagent*innen, z. B. zu Lehrenden oder Sozialarbeitenden. So beleuchten Studien, dass die Beziehung zwischen Eltern und schulischem Fachpersonal, z. B. Lehrpersonen, einen bedeutenden Einfluss auf die schulischen Kompetenzen junger Menschen nehmen (Ditton 1987; Rolff 1997; Gomolla 2009) und Eltern als Vermittler*innen zu außerschulischen Unterstützungsangeboten fungieren können (Doll et al. 2026). Hierbei können schulbezogene Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Rolle spielen, da diese fehlendes elterliches Unterstützungspotenzial ausgleichen können (Doll et al. 2026). Darüber hinaus beleuchten Studien die Bedeutung von Lehrkräften in den Netzwerken von z. B. Schüler*innen. So spielt die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung für den Bildungserfolg eine wichtige Rolle (Rürup et al.

2 Im Zuge des Veröffentlichungsprozesses von Otuo/Gamper 2023 kam es fälschlicherweise dazu, dass nur der letzte Teil des Nachnamens verwendet wurde. Der vollständige Doppelnachname wird ohne Bindestrich geschrieben und lautet „Adjei Otuo“.

2015). Studien belegen, dass eine positive Beziehung zu Lehrpersonen dissoziales Verhalten bei Schüler*innen verringert (Murray/Greenberg 2000), während eine negative Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung eher zu Schulabsentismus führt und das Drop-Out Risiko erhöhen kann (Lee/Burkham 2003). Außerdem zeigen Forschungsarbeiten, dass Anerkennungspraktiken durch Lehrpersonen einen relevanten Einfluss auf das soziale Verhalten wie auch auf das Lernverhalten von Schüler*innen haben (Prengel 2012) und eine positive Beziehung die Lernmotivation der Schüler*innen steigert (Hattie 2009; Hagenauer/Raufelder 2022). Ferner können Lehrkräfte als Aufstiegshelfer in Bildungsverläufen fungieren (Behrmann 2023). Obwohl hier bereits relationale Perspektiven eingenommen werden, spielen Netzwerkanalysen in den meisten Fällen noch eine untergeordnete Rolle.

Weitere Studien, die sich mit sozialen Beziehungen und Netzwerken im Kontext von Bildung befassen, fokussieren außerdem die Rolle von Peergroups. Die Peergroup trage zum Wohlbefinden der Schüler*innen bei (Eschenbeck/Lohaus 2022; Hascher/Kramer/Pallesen 2022; Markus/Schwab 2021; Zander/Kreutzmann/Hannover 2017) und habe einen positiven Einfluss auf ihre Motivation (Nelson/DeBacker 2008; Obermaier/Schlesier/Heinrichs 2024; Preckel et al. 2013; Reindl 2022; Reindl et al. 2015; Zander/Kreutzmann/Hannover 2017). Hier seien insbesondere Studien hervorzuheben, welche sich den Beziehungen zwischen Lernenden, also z. B. Schüler*innen oder Studierenden, untereinander widmen. Beispielsweise haben Schüler*innen, die in der Klasse gut vernetzt sind, einen besseren Zugang zu Ressourcen ihrer Mitschüler*innen (Maschke/Stecker 2010; Krüger/Deppe 2010). Positive Beziehungen zu Peers können sich zudem förderlich auf die Schulleistungen der Schüler*innen auswirken (Wentzel/Jablansky/Scalise 2021; Zander et al. 2017). Überdies betonen wissenschaftliche Arbeiten, dass gute Schulleistungen den sozialen Status in der Klasse begünstigen (Heidler/Gamper 2017) und schlechte Schulleistungen einen Verlust an sozialem Status bedeuten (Huber 2011; Huber/Wilbert 2012; Nicolay/Huber 2021). Dezidiert netzwerkanalytische Forschungsarbeiten untersuchen u. a. Freundschaften in Schulklassen (Heidler/Gamper 2017) sowie Beziehungsnetzwerke von Schüler*innen (Heim/Schüßler/Holler 2023), auch in inklusiven Schulkassen (Dick 2025), und nehmen den Zusammenhang von schulbezogener Leistungsmotivation sowie -aspiration und Freundeskreisen in den Blick (Ryan 2001). Weitere Studien betrachten die Zusammensetzung von Peerbeziehungen im Studium (Mauldin et al. 2022) und dessen Auswirkung auf die Lernnetzwerke von Studierenden (Hillmert/Lang 2015), auch unter dem Aspekt des inklusiven Studierens (Lauber-Pohle 2021). In Bezug auf die Peerbeziehungen und deren Einfluss kommt häufiger als bei den anderen hier erwähnten Schwerpunkten die Netzwerkanalyse zum Tragen.

Seltener sind hingegen Netzwerkforschungen und relationale Perspektiven auf die Lehrpersonen im Bildungsbereich oder zu bildungspolitischen Prozessen. Lange wurden Netzwerke von Lehrer*innen als ein externer Bestandteil der professionellen Entwicklung angesehen (Coppe 2024). Mittlerweile werden

sie selbst als eine (Sozialkapital-)Quelle der Lehrer*innenprofessionalisierung betrachtet (Coppe 2024), welche sowohl positiv fördernd als auch negativ puffernd wirken kann (Cabello/Topping 2020; Erichsen/Kuhl 2020; Führer/Cramer 2021; Dye 2022; Kuhn/Hagenauer 2021). Hierbei differieren die formellen Interaktionsnetzwerke von Lehrkräften von ihren informellen Netzwerken, wobei Homophilie³ in beiden eine wichtige Rolle in Bezug auf die Interaktionen der Lehrkräfte untereinander spielt, und zwar hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer Interessen und Eigenschaften ihrer unterrichtenden Fächer (Gordon et al. 2021; Hangül/Şentürk 2019). Neben dem Aspekt der Homophilie sowie netzwerkstrukturellen Einflüssen, wie etwa Reziprozität, ist Vertrauen im Zusammenhang der Interaktionen und Kooperation der Lehrkräfte untereinander von Bedeutung (Bylinski 2014a, Bylinski 2014b; Fabel-Lamla 2011; Fabel-Lamla 2012; Kolleck et al. 2021; Mahatmya et al. 2024). Ebenfalls einen Einfluss auf die Kooperationsnetzwerke haben die Vernetzungsanlässe der Lehrkräfte untereinander sowie strukturelle Rahmenbedingungen (Poulsen et al. 2024a, Poulsen et al. 2024b). Organisatorische Rahmenbedingungen, wie bspw. die Zusammensetzung von Klassenleitungen und -teams sowie die Besetzung von Führungspositionen in Schulen, beeinflussen neben der Bildung von Beziehungen zwischen Lehrkräften auch dessen Auflösung (Spillane/Shirrell 2017).

Die (multiprofessionelle) Zusammenarbeit von Lehrpersonen ist essenziell für die Unterstützung der Schüler*innen, bspw. im Zuge von Inklusion (Törmänen/Wicki 2025). Hierbei haben Peer-Coachings unter Lehrkräften einen positiven Einfluss auf die gleichstellungsorientierte Verhaltensunterstützung der Lehrkräfte in Bezug auf die Schüler*innen, wovon letztlich auch die Schüler*innen profitieren (Cappella et al. 2025). Soziale Vernetzung unter Kolleg*innen wird von Lehrkräften jedoch nicht nur positiv bewertet (Brandisauskiene/Cesnaviciene/Bruzgeleviciene 2019). Angehende Lehrkräfte empfinden die vielfältigen sozialen Beziehungen während ihres Vorbereitungsdienstes sowohl als unterstützende Ressource (Braun 2017; Schubarth/Speck/Seidel 2007; Weiß/Schlotter/Kiel 2014) als auch als unter Druck setzende Belastung (Kärner et al. 2021; Pres 2001; Schubarth/Speck/Seidel 2007).

Ähnliche Ergebnisse finden sich auch an der Hochschule. Hochschullehrende, die am innovativsten unterrichten, weisen die größten Austauschnetzwerke auf, nehmen in ihnen eine zentrale Position ein und sind stark mit ihren Kolleg*innen vernetzt (Blumenschein/Hannisdal 2024).

Neben der individuellen bzw. Mikroebene untersuchen Studien auch die Wirksamkeit von Netzwerken auf der organisationalen bzw. der Makroebene, z. B. in Form von sogenannten Bildungsnetzwerken wie der „Lernenden Region“

3 Homophilie bezeichnet Beziehungen zwischen Akteur*innen, die ähnlichen Eigenschaften, Interessen oder Identitäten haben. Akteur*innen mit ähnlichen Interessen, Attributen oder Identitäten neigen dazu, sich zu verbinden. In sozialen Netzwerken kommt Homophilie häufig vor.

(Tippelt et al. 2009). Von großer Bedeutung sind hier die Kooperation von Bildungsinstitutionen wie etwa Schulen mit externen Institutionen. Positiven Einfluss haben hier die zeitliche Dauer der Relation, also die Konzentration von Partnerschaften auf einige, wenige kooperierende Institutionen sowie die Dichte des Kooperationsnetzwerks und der im Netzwerk vorhandenen Ressourcen (Bridwell-Mitchell/Jack/Childs 2023). Dieser positive Effekt findet sich auch in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften (Fischer-Schöneborn/Körner/Beuter 2024). Auf der Ebene der einzelnen Akteur*innen der kooperierenden Institutionen zeigt sich in den Netzwerken wiederum das Phänomen, dass diese tendenziell unter ihresgleichen bleiben hinsichtlich der institutionellen Zugehörigkeit und der Berufsgruppe (Böttcher et al. 2011; Kielblock 2022; Steiner 2018; Tillmann/Rollett 2018). Die Qualität der inter-institutionellen Kooperation ist abhängig von den strukturellen Rahmenbedingungen, wie eben zur Verfügung gestellte Ressourcen und deren Langfristigkeit, sowie von den vertraglichen Rahmenbedingungen (Arnoldt 2008; Arnoldt 2011; Floercke et al. 2011; Nonte 2013; Tillmann/Rollett 2011). Ferner muss die Zusammenarbeit auch als wichtig und relevant angesehen werden (Meyer 2020; Tillmann 2011). Für eine positive Vernetzung innerhalb einer Organisation (z. B. Schule) sind neben den formellen Strukturen für Austausch und Kooperation auch die informellen Vernetzungsmöglichkeiten und -anlässe wichtig (Karnopp 2022; Karnopp 2023). Erfolgt eine bessere Vernetzung der Lehrenden, hat dies Auswirkung auf die schulischen Erfolge der Schüler*innen, wobei besonders die wechselseitige Zusammenarbeit der Institutionen einen positiven Einfluss darauf hat (Wu et al. 2021).

Mit Blick auf den Bereich der höheren Bildung haben die institutionellen Netzwerke zwischen den Hochschulen und anderen Trägern einen signifikanten Einfluss auf den Übergang der Absolvent*innen in den Arbeitsmarkt (De Schepper/Clycq/Kyndt 2023). Im akademischen Kontext verfolgen die Kooperation und Vernetzung zwischen Hochschulen eine Vielzahl an Zielen, für dessen Erreichung besonders die Mobilität der Wissenschaftler*innen und Lehrenden von Bedeutung ist, und zwar zwecks des Austausches und gemeinsamer Problemlösung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen wie bspw. die Ausstattung an den einzelnen Hochschulen (Kiselova et al. 2020).

Über die vergleichsweise wenigen Studien hinaus, die zum Teil nicht explizit auf die Netzwerkanalyse zurückgreifen, stellt die bildungsbezogene Netzwerkforschung (i. A. a. Gruber/Hirschmann/Rehrl 2018) allgemein noch ein zerklüftetes Feld dar. Es findet sich kaum eine wirkliche, systematische Anwendung als auch Fortentwicklung der zur Anwendung kommenden, relationalen Ansätze, Methoden und Zugänge. Dabei bringt dieser Forschungsstrang ein hohes Anwendungs- sowie Weiterentwicklungspotenzial mit (Berkemeyer/Bos 2010; Clemens 2024; Gruber/Hirschmann/Rehrl 2018; Ushakov/Kukso 2015).

5 Aufbau und Anliegen des Sammelbandes

Der Sammelband vereint Artikel aus dem Bereich der Bildungs- und Netzwerkforschung, um zu einer systematischen Fortentwicklung beizutragen und beide Felder stärker zu verbinden. Hierbei haben wir drei Schwerpunkte gesetzt: „Theorien“, „Lehrende und Lernende“ sowie „Organisationen/Institutionen“. Die jeweiligen Teile umfassen drei bis fünf Beiträge. Am Ende werden die Schwerpunkte von drei Expert*innen kommentiert und es wird sowohl der Mehrwert als auch die Verortung im Feld der Bildungs- sowie der Netzwerkforschung herausgearbeitet.

Kapitel I „Theorien“ trägt Beiträge zusammen, die sich auf theoretisch-konzeptioneller Ebene mit der Schnittmenge der Bildungs- und Netzwerkforschung befassen und eine Orientierung für die theoretische Einordnung von Netzwerkstudien bieten können:

Iris Clemens setzt sich in ihrem Beitrag mit dem relationalen Paradigma in Prozessen von Bildung und Erziehung auseinander und erörtert, dass Wissen aus einer relationalen Perspektive nicht als etwas betrachtet wird, das von Individuen besessen wird, sondern als ein Prozess, der in sozialen Interaktionen entsteht. Diese Erkenntnis könnte eine tiefgreifende Veränderung in der Art und Weise bedeuten, wie wir Bildung und Wissensgenerierung verstehen. Es wird diskutiert, inwiefern insbesondere die Erziehungswissenschaft von einem stärkeren Einbezug relationaler Perspektiven profitieren könnte.

Vor dem Hintergrund neuer Perspektiven beschreibt Miriam Mathias Bildung als relationales Gefüge von Welt und Selbst. Zwar spielt das Selbst- und Weltverständnis in den Bildungswissenschaften eine zentrale Rolle, doch wird diese Relationalität in der Theorie und in der Empirie oftmals nicht ausreichend berücksichtigt. Um diese Perspektive zu vertiefen, ist eine differenzierte Betrachtung der sozialen Strukturen erforderlich, die das individuelle Selbst- und Weltverständnis prägen. Dabei wird das Subjekt nicht etwa als statische Entität verstanden, sondern als eine dynamische Einheit, die sich in Interaktion mit anderen herausbildet.

Der Beitrag von Jessica Krebs und Heiko Löwenstein behandelt die Rolle von Agency in Bildungsdiskursen und betont die Bedeutung sozialer Netzwerke für Bildungsprozesse. Verstanden als „Handlungs- und Gestaltungsmacht“ soll eine relationale Auffassung von Agency es ermöglichen, Denken, Bewusstsein und das Subjekt besser zu konzeptualisieren. Der Beitrag skizziert verschiedene Agency-Konzepte und diskutiert deren Relevanz in Theorie und Forschung. Die Autor*innen stellen fest, dass trotz der relationalen Ansätze in der Forschung häufig kategorisierende Verfahren genutzt werden, was im Widerspruch zu den Prinzipien der Netzwerkforschung steht.

Anhand von Beispielen einer quantitativen Analyse zu schichtübergreifenden Kita-Freundschaften diskutiert Julia Schimmer außerfamiliäres soziales

Kapital als Hindernis und als Chance für die Reduzierung von schichtspezifischer Ungleichheit im Bildungsverlauf. Der Beitrag gibt einen systematischen Überblick über die Rolle von außerfamiliärem sozialem Kapital im formalen Bildungsprozess.

Ausgehend von einem systemtheoretischen Inklusionsverständnis nach Niklas Luhmann arbeitet der Beitrag von Marcel Dick die Bedeutung sozialer Netzwerke für die Umsetzung von Inklusion in der schulischen Praxis heraus. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die Kommunikation sowie die Einbindung und Adressierung in Kommunikationsprozesse. Vor diesem Hintergrund kann schulische Inklusion als Exklusionsvermeidung aufgefasst werden.

In Kapitel II „Lehrende und Lernende“ werden empirische Studien zusammengetragen, die entweder Lernende, d. h. beispielsweise Schüler*innen oder Studierende, oder lehrende Personen im Bildungskontext in den Fokus ihrer Analyse stellen:

Sarah A. Adjei Otuo und Markus Gamper beleuchten, inwiefern soziale Beziehungen einen hinderlichen oder förderlichen Einfluss auf Bildungsaufstiege haben. Aus der Sicht von jugendlichen Bildungsaufsteiger*innen, die unter Bedingungen sozialstruktureller und sozialräumlicher Benachteiligung aufwachsen, werden Form und Inhalt der förderlichen, hinderlichen und absenten Beziehungen herausgearbeitet, und damit die Rolle von sozialen Netzwerken für erfolgreiche Bildungskarrieren in den Fokus gestellt.

In dem Beitrag von Marcel Dick, Markus Gamper und Raphael Heiberger werden Sympathie- und Antipathie-Netzwerke in inklusiven Schulklassen mittels Exponential Random Graph Models (ERGMs) untersucht. Die empirischen Befunde zeigen einen konsistenten Effekt des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Schüler*innen, der sich in einer geringeren Sympathie und einer höheren Antipathie für Schüler*innen mit einem solchen äußert, wenn auch variant über alle Klassen, sowie eine soziale Homophilie bzgl. des Geschlechts.

Anhand einer qualitativen Netzwerkanalyse im Längsschnitt untersucht Ariane Schmidt die Rolle sozialer Beziehungen bei der Professionalisierung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Es wird herausgestellt, dass die Lernentwicklung von Referendar*innen deutlich von der Mentor*in-Mentee-Beziehung abhängt. Auf der Basis der Ergebnisse erfolgt eine Typologie von Professionalisierungsnetworken, was ferner die Frage nach deren Förderung aufwirft.

Marco Galle, Annelies Kreis und Liana Pirovino erforschen in ihrem Beitrag, inwiefern Praktika in Schulen sowie die Einführung von Partnerschulmodellen für die Professionalisierung von Lehrpersonen von Bedeutung sind. Es wird beleuchtet, mit welchen Personen und zu welchem Zweck die verschiedenen Akteur*innen, wie z. B. Studierende, Mentor*innen, Praxislehrpersonen und Praxisdozierende, zusammenarbeiten und es wird ferner ein differenzierter Blick auf den Stellenwert dieser Kooperationen für die berufliche Entwicklung der verschiedenen Personengruppen geworfen.

Mittels einer Fallstudie zur Vernetzung im multiprofessionellen Team an einer Ganztagsgrundschule befasst sich Stephan Kielblock mit Kooperationsnetzwerken, die neben Lehrkräften aus weiteren externen und internen pädagogischen Fachkräften besteht und fragt hierbei nach den Kooperationsanlässen und -konstellationen. Er zeigt auf, dass die Kooperation auf verschiedenen Faktoren beruht, wie z. B. Auffälligkeiten bei Kindern, Engagement im Ganzttag, Zugehörigkeit zu Jahrgangs- oder Fachgruppen, Inklusion, organisatorischen Aufgaben sowie der Mitarbeit in Arbeitsgruppen.

Kapitel III „Organisationen/Institutionen“ stellt Forschungsarbeiten vor, die über einen relationalen oder netzwerkanalytischen Zugang organisationale Netzwerke im Bildungskontext in den Blick nehmen:

Marion Müller untersucht anhand eines Modellprojektes den Aufbau bedarfsgerechter Übergangsstrukturen in Kindertagesstätten und Grundschulen. Es wird auf eine tendenziell starke Vernetzung zwischen Kitas und Grundschulen verwiesen. Während sich das Bildungsministerium, das Jugendamt und die Kitas als Hauptakteur*innen identifizieren lassen, sind Kinder und Familien im Übergangsprozess weniger im Netzwerk vertreten. Die Arbeit verdeutlicht das noch ungenutzte Potenzial der Verbesserung von Übergangsprozessen.

Der Beitrag von Anna Gieschen und Catharina Blanke untersucht das Potenzial zivilgesellschaftlicher Akteur*innen im Bildungswesen wie auch in Bildungsnetzwerken. Der Fokus liegt hierbei insbesondere auf philanthropische Stiftungen. Die Studie analysiert die Rolle von Stiftungen, deren Wirksamkeit bei der Moderation von Bildungslandschaften bisher kaum empirisch erforscht ist. Auf Basis der Studienergebnisse und der kritischen Reflexion des Verhältnisses zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteur*innen werden die Anforderungen der verschiedenen Akteursgruppen an die Stiftungen wie auch Chancen und Risiken ihrer Steuerungsfunktion beleuchtet.

Anita Kalustian, Susanne Farwick, Julia Michalla, Nicole Nunkesser und Simon Ohl fokussieren in ihrer Forschungsarbeit die Potenziale der schulischen Netzwerkarbeit in sozial benachteiligten Quartieren. Der Fokus wird auf die Handlungs- und Kommunikationsprinzipien der schulbezogenen Netzwerkarbeit gerichtet. Dabei wird die Wahrnehmung und Bewertung der Netzwerke durch die Akteur*innen vor allem mit Blick auf Themenschwerpunkte der Netzwerke, auf ihren Nutzen für die Schulentwicklung und für den Wissensaustausch sowie auf ihre Rolle für einen systemischen Ausbau hin analysiert.

Der Sammelband schließt mit Kapitel IV „Kommentare“, welches Kommentierungen zu den einzelnen Sektionen beinhaltet. Hierbei betrachtet Hans Gruber das Kapitel „Theorien“, Laura Behrmann das Kapitel „Lernende und Lehrende“ und Matthias Rürup das Kapitel „Organisationen/Institutionen“.

6 Schlussbemerkung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Sammelband drei wichtige Ebenen zweier Disziplinen, der Bildungs- und der Netzwerkforschung, zusammenbringt. Die gesammelten Beiträge werfen einen Blick auf die vielfältigen Perspektiven und Potenziale relationaler und netzwerkanalytischer Forschungszugänge in Bezug auf bildungswissenschaftliche Fragestellungen. Aufbauend auf den Ergebnissen, welche die Beiträge präsentieren, werden auch neue Fragen aufgeworfen. Wenn Netzwerke einen positiven Einfluss auf Bildung haben, stellt sich z. B. die Frage, was unter den normativen Vorgaben von Erfolg im Bildungsprozess verstanden werden kann: Das subjektive Empfinden der Schüler*innen oder der Lehrenden oder der Schulerfolg bezogen auf Schulnoten? Ferner stellt sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse auch in die Praxis übertragen werden können bzw. inwieweit Netzwerke wirklich so beeinflusst werden können, dass sie effektiv sind.

Es muss zudem konstatiert werden, dass der Sammelband nicht alle Bereiche im Feld abdecken kann und auch Punkte offenlässt. Ein Aspekt, der leider nicht näher erörtert werden kann, umfasst vertiefende Fragen zur methodischen Reflexion, beispielsweise Überlegungen zu methodischen Vorgehensweisen in der praxisorientierten Bildungsarbeit als auch in der Bildungsforschung. Zu nennen wären hier Fragen zur Generierung adäquater Akteursgeneratoren, also Fragen zur Konstruktion von Netzwerkakteur*innen wie auch die zielgruppengerechte Anpassung von Netzwerkfragen an die unterschiedlichen Forschungssubjekte im Feld wie etwa Kinder und Jugendliche, Lehrende oder Eltern. Diese offenen Themen kann das Buch leider nicht angehen.

Schließlich finden sich, so denken wir, dennoch viele neue Erkenntnisse wie auch theoretische Ansätze, die aufgegriffen und weiterentwickelt werden können, auch vor dem Hintergrund der Kommentierungen der Expert*innen aus dem Feld der Bildungs- und Netzwerkforschung. Das Buch bildet damit einen Aufschlag, um Bildungsforschung und Netzwerkforschung zu verbinden und weiterzudenken. Wir hoffen, dass die Netzwerkforschung im Bildungskontext dadurch mehr Sichtbarkeit erlangt und in der Zukunft weitere Anknüpfungspunkte für die Bildungsforschung bietet.

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2008): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, Heinz G./Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG)“. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, S. 123–136.

- Arnoldt, Bettina (2011): Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz G./Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 312–329.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Michael/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Jürgen (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 159–202.
- Becker, Birgit/Gresch, Cornelia (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Diehl, Claudie/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–115. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3
- Behrmann, Laura (2023): Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung 34, H. 1, S. 92–114.
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2010): Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 755–770. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_66
- Blumenschein, Dario/Hannisdal, Bjarte (2024): Social network analysis and educational change: Unravelling the role of innovative teaching staff in a higher education environment. In: Studies in Higher Education 49, H. 12, S. 2827–2843. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2324346>
- Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan/Altermann, André/Liese, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 102–113.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Brandisauskienė, Agnė/Cesnaviciene, Jūratė/Bruzgeleviciene, Ramutė (2019): Teacher leadership in Lithuania: Are teachers prepared to cooperate? In: Journal of Contemporary Management Issues 24, S. 123–136. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.24.si.8>
- Braun, Annika (2017): Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bridwell-Mitchell, Ebony N./Jack, James/Childs, Joshua (2023): The social structure of school resource disparities: How social capital and interorganizational relationships matter for educational equity. In: Sociology of Education 96, H. 4, S. 275–300. <https://doi.org/10.1177/00380407231176541>
- Burt, Ronald S. (1984): Network Items and the general social survey. In: Social Networks 6, H. 4, S. 293–339.
- Burt, Ronald S. (1992): Structural holes: The social structure of competition. Cambridge: Harvard University Press.
- Bylinski, Ursula (2014a): Ausbilderinnen und Ausbilder als Akteure der Übergangsgestaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43, H. 3, S. 44–47.
- Bylinski, Ursula (2014b): Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, H. 2, S. 235–256.
- Cabello, Valeria M./Topping, Keith J. (2020): Peer assessment of teacher performance. What works in teacher education? In: International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education 8, H. 2, S. 121–132. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2002121C>
- Cappella, Elise/DeShazer, Madeline/Park, Christine/Neal, Jennifer Watling/Exner-Cortens, Deiner/Owens, Julie S. (2025): Using social network analysis to identify peer coaches in the real world of elementary schools: A multi-informant, community science approach. In: American Journal of Community Psychology, S. 1–14. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12811>

- Clemens, Iris (2024): Erziehungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37507-2_67-1
- Coppe, Thibault (2024): Teacher networks: From a catalyst for enactment of professional development to a source of professional development. In: Teachers and Teaching 30, H. 3, S. 380–393.
- De Schepper, Ayla/Clycq, Noel/Kyndt, Eva (2023): Social networks in the transition from higher education to work: A systematic review. In: Educational Research Review 40, S. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100551>
- Ditton, Hartmut (1987): Familie und Schule als Bereich des kindlichen Lebensraums. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dick, Marcel (2025): Soziale Inklusion an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Eine netzwerkanalytische Untersuchung sozialer Beziehungen in Schulklassen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47504-8>
- Doll, Daniel/Adjei Otuo, Sarah A./Gamper, Markus/Scherr, Albert (2026, im Erscheinen): Die Bedeutung von Familiennetzwerken und der OKJA für unwahrscheinliche Bildungskarrieren. In: Abbau von Bildungsbarrieren in formalen, non-formalen und informellen Lernumwelten von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse eines interdisziplinären Förderschwerpunkts. DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Deutsches Jugendinstitut.
- Domínguez, Silvia/Hollstein, Betina (Hrsg.) (2014): Mixed methods social networks research: Design and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dye, Kasey (2023): Relationships impacting special education teacher burnout. In: Kappa Delta Pi Record 58, H. 1, S. 27–31. <https://doi.org/10.1080/00228958.2022.2134949>
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Der Bildungsaufstieg als Distanzierung von Herkunftsfamilie und -milieu. In: Citlak, Banu/Engelbert, Angelika/Gehne, David H./Himmelmann, Ralf/Schultz, Annett/Wunderlich, Holger (Hrsg.): Lebenschancen vor Ort. Familie und Familienpolitik im Kontext. Opladen: Budrich UniPress, S. 125–142.
- Emirbayer, Mustafa/Goodwin, Jeff (1994): Network analysis, culture, and the problem of agency. In: American Journal of Sociology 99, H. 6, S. 1411–1454.
- Erichsen, Sinje/Kuhl, Poldi (2020): Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In: Hesse, Florian/Lütgert, Willi (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 107–128. https://doi.org/10.35468/5821_06
- Eschenbeck, Heike/Lohaus, Arnold (2022): Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–128. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_6
- Fabel-Lamla, Melanie (2011): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation. Eine Fallanalyse zur Vertrauensbildung in einem SchuB-Team. In: Thielen, Marc (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 241–251.
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Schilcher, Christian/Will-Zocholl, Mascha/Ziegler, Marc (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–213.
- Fischer-Schöneborn, Sandra/Körner, Dorothea/Beuter, Anja (2024): Campusschulen, Entwicklungsteams, Partnerschulnetzwerk – Zu den Herausforderungen und Erträgen von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 42, H. 3, S. 388–403. <https://doi.org/10.36950/bzl.42.3.2024.10384>
- Floercke, Peter/Eibner, Simone/Pawicki, Michael (2011): Ganztagschule in der sozialraumorientierten Kooperation. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 182–196.

- Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2021): Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In: Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster und New York: Waxmann, S. 113–126.
- Fuhse, Jan A. (2018): Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden. 2. Auflage. Konstanz und München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838549811>
- Gamper, Markus/Kronenwett, Michael (2012): Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In: Kulin, Sabrina/Frank, Keno/Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut (Hrsg.): Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis. Münster und New York: Waxmann, S. 151–166.
- Gamper, Markus/Adjei Otuo, Sarah A. (2022): Netzwerkforschung. In: socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Netzwerkforschung> (Abfrage: 30.06.2025).
- Gamper, Markus (2020a): Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In: Klärner, Andreas/Gamper, Markus/Keim-Klärner, Sylvia/Moor, Irene/von der Lippe, Holger/Vonneilich, Nico (Hrsg.): Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Eine neue Perspektive für die Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–133. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_6
- Gamper, Markus (2020b): Netzwerktheorie(n) – Ein Überblick. In: Klärner, Andreas/Gamper, Markus/Keim-Klärner, Sylvia/Moor, Irene/von der Lippe, Holger/Vonneilich, Nico (Hrsg.): Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Eine neue Perspektive für die Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–64. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_3
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–49. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Gordon, Stephen P./Jacobs, Jennifer/Croteau, Susan M./Solis, Rachel (2021): Informal teacher leaders: Who they are, what they do and how they impact teaching and learning. In: Journal of School Leadership 31, H. 6, S. 526–547. <https://doi.org/10.1177/1052684620924468>
- Granovetter, Mark S. (1973): The strength of weak ties. In: The American Journal of Sociology 78, H. 6, S. 1360–1380.
- Gruber, Hans/Hirschmann, Markus/Rehrl, Monika (2018): Bildungsbezogene Netzwerkforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1339–1356. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_60
- Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (2022): Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. In: Hascher, Tina/idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 979–997. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_47
- Hangül, Şükrü/Şentürk, İlknur (2019): Analyzing teachers' interactions through social network analysis: A multi-case study of three schools in Van, Turkey. In: New Waves Educational Research & Development 22, H. 2, S. 16–36.
- Hascher, Tina/Kramer, Rolf-Thorsten/Pallesen, Hilke (2022): Schulklima und Schulkultur. In: Hascher, Tina/idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–550. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_24
- Hattie, John (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London: Routledge.
- Heider, Fritz (1958): The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- Heidler, Richard/Gamper, Markus (2017): Ein Freund, ein guter Freund? Oder: Über blinde Flecken der stochastischen Modellierungsverfahren ERGM und SIENA am Beispiel von Freundschaften in Schulklassen. In: Löwenstein, Heiko/Emirbayer, Mustafa (Hrsg.): Netzwerke, Kultur und Agency: Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 355–380.
- Heim, Rüdiger/Schüssler, Annabell/Holler, Cornelius (2023): Peerbeziehungen in der Sporthalle – Soziale Netzwerke im Sportunterricht. In: ZSF Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 11, H. 1, S. 5–30.

- Hilmert, Steffen/Lang, Volker (2015): Persönliche Lernnetzwerke im Studium: Aufbau, Zusammensetzung und soziale Differenzierung. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/35 (Abfrage: 30.06.2025).
- Hoenig, Kerstin (2019): Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Hollstein, Betina/Töpfer, Tom/Pfeffer, Jürgen (2020): Collecting egocentric network data with visual tools: A comparative study. In: Network Science 8, H. 2, S. 223–250. <https://doi.org/10.1017/nws.2020.4>
- Homans, George C. (1951): The human group. Piscataway: Transaction.
- Huber, Christian (2011): Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. In: Empirische Sonderpädagogik 3, H. 1, S. 20–36. <https://doi.org/10.25656/01:9315>
- Huber, Christian/Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 4, H. 2, S. 147–165. <https://doi.org/10.25656/01:9296>
- Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jeynes, William H. (2007): The Relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. In: Urban Education 42, H. 1, S. 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kahn, Robert L./Antonucci, Toni C. (1980): Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In: Life Span Development 3, S. 219–250.
- Kammerl, Rudolf/Kramer, Michaela (2017): Familienklima, soziale Herkunft und Bildungserfolg in der Adoleszenz. Eine quantitative Analyse sozio-emotionaler und sozio-ökonomischer Einflüsse der Familie. Der pädagogische Blick 25, H. 1, S. 43–62.
- Kärner, Tobias/Bonnes, Carolin/Maué, Elisabeth/Goller, Michael/Schmidt, Vera (2021): Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. In: Wittmann, Eveline/Frommberger, Dietmar/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung Opladen: Barbara Budrich, S. 85–104.
- Karnopp, Jennifer (2022): Structures and relationships in organizational learning for change. In: Journal of Educational Administration 60, H. 5, S. 457–472. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2021-0177>
- Karnopp, Jennifer (2023): Hidden structures: How knowledge of new practices moves among educators in one rural school district. In: Research in the Schools 13, H. 1, S. 41–47. <https://doi.org/10.1177/01614681231161399>
- Kielblock, Stephan (2022): Institution oder Profession? Analyse des pädagogischen Kooperationsnetzwerks an einem Ganztagsgrundschulstandort. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, H. 6, S. 781–797.
- Kiselova, Mariia M./Hudovsek, Oksana A./Bykova, Svitlana V./Tsybanyk, Oleksandra O./Chagovets, Alla I. (2020): International cooperation among tertiary educational institutions: Trends and prospects. In: International Journal of Higher Education 9, H. 7, S. 356–366.
- Klein, Kathrin (2010): Soziales Kapital als Ressource in Bildungsbiographien: Junge Erwachsene indischer Herkunft in Deutschland und Großbritannien. Münster: Lit.
- Kleine, Lydia/Schmitt, Monja (2014): Keine Erziehung ohne Beziehung: Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg. In: Mudiappa, Michael/Artelt, Cordula (Hrsg.): BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 67–71.
- Kolleck, Nina/Schuster, Johannes/Hartmann, Ulrike/Gräsel, Cornelia (2021): Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. In: Research in Education 111, H. 1, S. 89–107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>

- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike (2010): Peers und Schule – positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver, Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–241.
- Kuhn, Clara/Hagenauer, Gerda (2021): Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum. In: Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster und New York: Waxmann, S. 385–399.
- Lauber-Pohle, Sabine (2021): Vernetzung und inklusives Studieren: organisationale Netzwerke der Universität und Ego-Netzwerke der Studierenden. In: Lauber-Pohle, Sabine/Ruhlandt, Marc (Hrsg.): Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung: Zwischen organisationaler Gestaltung und individueller Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–132. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32816-0_5
- Lazarsfeld, Paul F./Merton, Robert K. (1954): Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. In: Berger, Morroe/Abel, Theodore/Page, Charles H. (Hrsg.): Freedom and Control in Modern Society. New York: Van Nostrand, S. 18–66.
- Lee, Valerie E./Burkam, David T. (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. In: American Educational Research Journal 40, H. 2, S. 353–393.
- Legewie, Nicolas M. (2021): Upward mobility in education. The role of personal networks across the life course. In: Social Inclusion 9, H. 4, S. 81–91.
- Lenger, Alexander (2009): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital von Promovierenden. Eine deskriptive Analyse der sozialen Herkunft von Doktoranden im deutschen Bildungswesen. In: Journal für Wissenschaft und Bildung 18, H. 2, S. 104–25.
- Light, Ryan/Moody, James (2020): Network basics: Points, lines, and positions. In: Light, Ryan/Moody, James (Hrsg.): The Oxford handbook of social networks. Oxford: Oxford University Press, S. 16–33. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190251765.013.2>
- Lin, Nan (2000): Inequality in social capital. In: Contemporary Sociology 29, H. 6, S. 785–795.
- Mahatmya, Duhita/Brown, Elizabeth L./Valenti, Michael/Celedonia, Karen L./Sweet, Tracy/Bethea, Canaan (2024): Developing social capital through school-based-collaborations: A mixed methods social network analysis. In: Journal of Education Human Resources 42, H. 3, S. 354–381. <https://doi.org/10.3138/jehr-2022-0005>
- Markus, Stefan/Schwab, Susanne (2021): Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In: Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster und New York: Waxmann, S. 351–365. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92377-2>
- Mauldin, Rebecca L./Barros-Lane, Liza/Tarbet, Zachary/Fujimoto, Kayo/Narendorf, Sarah C. (2022): Cohort-based education and other factors related to student peer relationships: A mixed methods social network analysis. Education Science 12, H. 3, S. 1–24. <https://doi.org/10.3390/educsci12030205>
- Mauss, Marcel (2000): The gift: The form and reason for exchange in archaic societies. New York: Norton.
- McCallister, Lynne/Fischer, Claude S. (1978): A procedure for surveying personal networks. In: Sociological Methods & Research 7, H. 2, S. 131–148. <https://doi.org/10.1177/004912417800700202>
- Mewes, Jan (2010): Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92301-7>
- Meyer, Katharina (2020): Interprofessionelle Kooperation am Beispiel einer Deutschklasse mit Ganztagsbezug an einer Mittelschule im Freistaat Bayern. In: Braches-Chyrek, Rita/Karsten, Maria-Eleonora (Hrsg.): Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder. Opladen: Barbara Budrich, S. 116–135. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fhv>

- Mishra, Shweta (2020): Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‚underrepresented‘ students. In: *Educational Research Review* 29, S. 1–24.
- Mitchell, Clyde J. (1969): *Social networks in urban situations: Analyses of personal relationships in central African towns*. Manchester: Manchester University Press.
- Murray, Christopher/Greenberg, Marc T. (2000): Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. In: *Journal of School Psychology* 38, H. 5, S. 423–445.
- Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3_4
- Nauck, Bernhard/Lotter, Vivian (2014): Bildungsspezifisches Sozialkapital in einheimischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Steinbach, Anja/Hennig, Marina/Arránz Becker, Oliver (Hrsg.): *Familie im Fokus der Wissenschaft. Familienforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–253. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02895-4_10
- Nelson, R. Michael/DeBacker, Teresa K. (2008): Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education* 76, H. 2, S. 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Nicolay, Phillip/Huber, Christian (2021): Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik* 13, H. 1, S. 3–20. <https://doi.org/10.25656/01:23568>
- Nonte, Sonja (2013): Kooperationen. In: Lehmann-Wermser, Anna (Hrsg.): *Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganztagschulen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 48–53.
- Obermeier, Ramona/Schlesier, Juliane/Heinrichs, Karin (2024): The mediating role of social relationships between perceived classroom management and adolescents' attitudes toward school: a multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education* 39, S. 4647–4670. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00894-7>
- Otuo⁴, Sarah A./Gamper, Markus (2023): Ich bin Umwege gegangen (...) ich schaffe es trotzdem Richtung Ziel – Eine qualitative Netzwerkstudie über Barrieren und Unterstützung im Bildungsverlauf von jugendlichen Adressat:innen der Heimerziehung. In: *Sozial Extra* 47, S. 304–310. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00629-w>
- Poulsen, Tracy/Leary, Heather/Daly, Alan/Sansom, Rebecca (2024a): Uncovering the connections among rural science teachers: A social network analysis. In: *AERA Open* 10, H. 1, S. 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584241253821>
- Poulsen, Tracy/Leary, Heather/Whiting, Erin F./Samson, Rebecca (2024b): Social network analysis of educators in rural schools: A literature review. In: *Educational Research: Theory & Practice* 35, H. 4, S. 30–48.
- Preckel, Franzis/Niepel, Christoph/Schneider, Marian/Brunner, Martin (2013): Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. In: *Journal of Adolescence* 36, H. 6, S. 1165–1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Prenzel, Annedore (2012): Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178–194.
- Pres, Ute (2001): 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? Neue Wege erfahrungsbezogener Lehrerausbildung für die Bewältigung gegenwärtiger Anforderungen im Berufsfeld. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

4 Im Zuge des Veröffentlichungsprozesses kam es fälschlicherweise dazu, dass nur der letzte Teil des Nachnamens verwendet wurde. Der vollständige Doppelnachname wird ohne Bindestrich geschrieben und lautet „Adjei Otuo“.

- Reindl, Marion (2022): Peers als Bildungsinstant im Jugendalter. In: Kreutzmann, Madeleine/Zander, Lysann/Hannover, Bettina (Hrsg.): Aufwachsen mit anderen: Peerbeziehungen als Bildungsfaktor. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41–53. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036681-7>
- Reindl, Marion/Berner, Valérie-Danielle/Scheunpflug, Annette/Zeinz, Horst/Dresel, Markus (2015): Effect of negative peer climate on the development of autonomous motivation in mathematics. In: *Learning and Individual Differences* 38, S. 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.017>
- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3>
- Ryan, Allison M. (2001): The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. In: *Child Development* 72, H. 4, S. 1135–1150.
- Schmeiser, Martin (1996): Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. Soziokulturelle Elternlosigkeit, Patenschaften und sozialer Aufstieg durch Bildung in Lebensverlaufs typologien von Professoren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 3. Weinheim und München: Juventa, S. 135–183.
- Schmitt, Monja (2012): Soziale Beziehungen und Schulerfolg. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für Schulerfolg im Primar- und Sekundarbereich. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 239–244.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spiegler, Thomas (2018): Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 34, H. 9, S. 1–9.
- Spillane, James P./Shirrell, Matthew (2017): Breaking up isn't hard to do: Exploring the dissolution of teachers' and school leaders' work-related ties. In: *Educational Administration Quarterly* 53, H. 4, S. 616–648. <https://doi.org/10.1177/0013161X17696557>
- Steiner, Christine (2018): Grenzfall Ganztagschule: Zum Verhältnis von Organisation und Profession am Beispiel multiprofessioneller Ganztagsteams. In: Bütow, Birgit/Patry, Jean-Luc/Astleiner, Hermann (Hrsg.): Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 156–181.
- Straus, Florian (2002): Netzwerkanalysen: Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Täube, Volker G. (2010): Cliques und andere Teilgruppen sozialer Netzwerke. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 397–406.
- Tillmann, Katja (2011): Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz G./Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 139–161.
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 29–47.
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation im Ganztage. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In: *Lernende Schule* 21, H. 81, S. 8–11.
- Tippelt, Rudolph/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut/Pekince, Nilüfer/Fuchs, Sandra/Abicht, Lothar/Schönfeld, Peter (2009) (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001928w>

- Törmänen, Minna/Wicki, Monika T. (2025): Multiprofessional collaboration in inclusive school. In: Wicki, Monika T./Törmänen, Minna R. K. (Hrsg.): Bildung für alle stärken – Improve education for all. Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen – A handbook for evidence-based development of inclusive schools. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 142–154. <https://doi.org/10.35468/6167-10>
- Ushakov, Konstantin M./Kukso, Katsiaryna N. (2015): Advantages of Social Network Analysis in Educational Research, Russian Education & Society 57, H. 10, S. 871–888. <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1148967>
- Uzzi, Brian (1997): Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness. In: Administrative Science Quarterly 42, H. 1, S. 35–67.
- Weiß, Sabine/Schlotter, Philipp/Kiel, Ewald (2014): Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In: Tillack, Carina/Fischer, Natalie/Raufelder, Diana/Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen: Prolog, S. 148–167. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkhc.12>
- Wellman, Barry (1979): The community question: The intimate networks of east Yorkers. In: The American Journal of Sociology 84, H. 5, S. 1201–1231.
- Wentzel, Kathryn R./Jablansky, Sophie/Scalise, Nicole R. (2021): Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. In: Journal of Educational Psychology 113, H. 1, S. 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Wu, Huang/Shen, Jianping/Reeves, Patricia/Zheng, Yunzheng/Ryan, Lisa/Anderson, Dustin (2024): The relationship between reciprocal school-to-school collaboration and student academic achievement. In: Educational Management Administration & Leadership 52, H. 1, S. 75–98. <https://doi.org/10.1177/17411432211064436>
- Zander, Lysann/Kreutzmann, Madeleine/Hannover, Bettina (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, H. 3, S. 353–386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

Autor*inneninformationen

Sarah A. Adjei Otuo, M.A. Erziehungswissenschaft / Interkulturelle Kommunikation und Bildung
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
E-Mail: s.adjei-otuo@uni-koeln.de

Dr. phil. Marcel Dick, M.Ed. M.A.
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
E-Mail: marcel.dick@uni-koeln.de

PD Dr. Markus Gamper
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Lehrbereich Soziologie: Erziehungs- und Kulturosoziologie
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
E-Mail: m.gamper@uni-koeln.de

I Theorien

1 Die Erziehungswissenschaft und das Relationale Paradigma: Theoretische Überlegungen zu einem Spannungsverhältnis

Iris Clemens

1 Einleitung

Das Relationale oder der relationale Ansatz scheinen allgemein betrachtet eine verstärkte Konjunktur zu haben (Clemens 2023), und das Relationale setzt sich als Thema sowie als Ausgangspunkt für Forschungsperspektiven und -prozesse zusehends in den verschiedensten Disziplinen immer mehr durch. Roger Häußling (2010) hat die Paradigmen-Frage zum Relationalen bereits vor einiger Zeit positiv beantwortet. Er sieht im Relationalen tatsächlich ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Nun befinden sich mit Kuhn (1967) gesprochen Wissenschaftler nach einem Paradigmenwechsel bekanntlich in einer neuen Welt: Sie sehen Phänomene anders, oder anders gesagt, das neue Paradigma ermöglicht es ihnen, alternative Beobachtungen zu machen im Gegensatz zu den bisherigen. Es stellt sich also basal die Frage, welche Beobachtungen, Überlegungen, Analysen etc. durch das Fokussieren auf Relationen und diese epistemologischen Grundannahmen provoziert werden, die ansonsten unsichtbar bleiben würden bzw. nicht beobachtbar wären. Daran knüpft die Frage an, welche Auswirkungen diese alternativen Perspektiven für die Analyse und Erforschung von Bildungsprozessen, -settings und -konzepten haben. Eine systematische Einbeziehung des relationalen Paradigmas hat Konsequenzen für die theoretischen Grundlegungen wie auch für die Forschung und das empirische Vorgehen, von denen ich einige ausgewählte am Ende meines Beitrages kurz skizziere.

Natürlich sind relationale Perspektiven und Beobachtungen grundsätzlich nicht vollkommen neu. Auch kann man mit Wissenschaftshistorikern und -philosophen darauf hinweisen, dass Paradigmen sehr wohl nebeneinander bestehen können, und das über lange Zeiträume hinweg, sodass sie sich also nicht zwangsläufig früher oder später ablösen müssen. Raina (2023) weist zu Recht darauf hin, dass gerade hieraus Innovationspotenzial gewonnen werden kann. Gleichwohl fällt die derzeitig beständig wachsende Thematisierung des Relationalen in der Wissenschaft – und zunehmend auch in der Erziehungswissenschaft (Clemens

2015) – auf (z. B. Ebner von Eschenbach/Schäffter 2021; für einen Überblick Clemens 2024).

In der Erziehungswissenschaft dominieren jedoch nach wie vor Beiträge, die den Begriff und das Konzept des Netzwerks oder des Relationalen unspezifisch oder in einem eher metaphorischen Sinne verwenden. Die relationale Wende wird dann gerade nicht vollzogen, das Relationale nicht als Paradigma verstanden. Netzwerke werden als etwas Spezifisches, eher als ‚ad on‘ zum normalen sozialen Vollzug oder Geschehen betrachtet. In erziehungswissenschaftlichen Publikationen wird so beispielsweise Netzwerkarbeit der Netzwerkmanager untersucht (Otto 2014), Weiterbildungsnetzwerke (Zaviska 2014) oder lernende Lehrernetzwerke (Wipperfurth 2014) werden betrachtet, kommunal gemanagte Netzwerke im Bildungsbereich (Otto 2014), oder, besonders prominent, Schulnetzwerke (Järvinen 2014). Auch *virtuelle* Netzwerke bieten sich in dieser Hinsicht als das Besondere, das es zu untersuchen gilt, an (Kress 2016). Gemeinsam ist diesen Betrachtungsformen, dass Netzwerke und die entsprechende Tätigkeit des sogenannten *Netzwerkens*, das zumeist nicht näher ausbuchstabiert wird, implizit oder auch explizit positive Charakteristika oder Wirkungsweisen unterstellt werden, dabei gäbe es durchaus auch einiges zu sagen über negative Aspekte von sozialen Beziehungen und Netzwerken (Stegbauer 2023).

Folglich kann man insgesamt sagen, dass die Erwartungen an Netzwerke in der Erziehungswissenschaft hoch sind. Netzwerken wird also das Potenzial zugeschrieben, Lösung für vielfältigste Probleme zu sein. Dabei sind Netzwerke in der großen Mehrheit der Positionen und Forschungsansätzen innerhalb der Erziehungswissenschaft noch immer die Ausnahme und das Besondere, das es erst herzustellen oder doch wenigstens zu stärken gilt. Hier wird deutlich, dass der relationale Ansatz nicht als sozialwissenschaftliches Paradigma gesehen wird, vor allem werden seine epistemologischen Grundlegungen ignoriert. Man ist sich der Probleme, die man sich mit diesen epistemologischen Setzungen einhandelt, anscheinend nicht bewusst. Deshalb finden sich kaum dezidiert und konsequent relationale Perspektiven. Netzwerke oder Relationen werden dann eben nicht basal als Grundlage des Sozialen verstanden und Forschung entsprechend konzipiert, wie es den epistemologischen Grundannahmen angemessen wäre.

Man hat es also mit der widersprüchlichen Situation zu tun, dass man einerseits durchaus auch in den Erziehungswissenschaften eine Konjunktur des Relationalen und der Thematisierung von Netzwerken beobachten kann, andererseits werden in der empirischen Forschung wie in den theoretischen Grundlagen jedoch die Prämissen wie die Potenziale dieses Paradigmas ignoriert bzw. nicht genutzt. Zumeist wird nicht einmal thematisiert, dass es sich um ein solches Paradigma mit entsprechenden epistemologischen Konsequenzen handelt, eine relationale Wende im Denken findet also nicht statt. Vielmehr dominiert neben dem metaphorischen Gebrauch vielfach beispielsweise mit Hinblick auf die Soziale

Netzwerk Analyse (SNA) ein Vorgehen, dass diese auf eine reine Methode reduziert und epistemologische Fragen ignoriert.

Mir geht es in meinem Beitrag dezidiert um diese epistemologischen Inkompatibilitäten und Herausforderungen. Ich möchte dahingehend argumentieren, dass dieser reduzierende bzw. marginalisierende Umgang mit dem relationalen Ansatz weniger Zufall ist, als vielmehr deutlich werden lässt, dass einige seiner Grundannahmen und epistemologischen Setzungen nicht kompatibel sind mit bestimmten, basalen Konzepten und Setzungen der Erziehungswissenschaft. Anhand der beiden Konzepte des *Akteurs* und des *Wissens* möchte ich einige dieser Schwierigkeiten, die die Erziehungswissenschaft mit dem Relationalen Ansatz hat, erörtern, wobei der Schwerpunkt klar auf ersterem liegt. Damit deutet sich gleichzeitig an, welche alternativen Perspektiven und Beobachtungen der relationale Ansatz innerhalb der Erziehungswissenschaft und hinsichtlich Bildungsprozessen, Bildungskonzepten und theoretischen Grundlegungen ermöglicht. Den deutlichen Fokus habe ich auf die Diskussion des Akteurs gelegt, auch, um auf kulturell-religiöse Versatzstücke in der Erziehungswissenschaft aufmerksam zu machen, die der sogenannte Globale Norden sonst so gerne anderen Kontexten unterstellt.

2 Akteure, Relata, Menschen, Knoten?

Die Konzeption des Menschen bzw. Akteurs ist für die Disziplin existenziell. Für eine Disziplin, die ihre Wurzeln letztlich in bestimmten, *anthropozentrischen* Theorien und Weltanschauungen hat, ist die relationale Konzeption von Akteuren, Identitäten etc. problematisch (Clemens 2015). Das Konzept des Menschen als singuläres (idealistisch gar autonomes) *Individuum* liegt sozusagen in der DNA der Disziplin. Es erscheint wichtig, diese zumeist nicht thematisierte und problematisierte kulturelle Basierung – diese indigene Theorie wenn man so möchte (Clemens 2009) – im Auge zu behalten, wenn man die Abwehrreaktionen gegen andere Konstruktionen des Sozialen, und damit letztlich auch des Menschen, verstehen will.¹ Ganz allgemein resümierte Nexon (2010, S. 102) für die Sozialwissenschaften, dass „a number of social theorists, in fact, speculate that modern social life, the western philosophical condition, or any number of factors condition us to assume that the individual is the natural locus of social causation“. Wir sind aufgrund europäisch-kultureller Prägungen darauf konditioniert, soziale Phänomene singulären, handelnden Individuen zuzuschreiben.

1 Dies konnte auf der Tagung, der sich der vorliegende Band verdankt, noch einmal eindrücklich beobachtet werden anhand teilweise sehr emotionaler, nahezu diffamierender Reaktionen auf den Vortrag, der die Grundlage für diesen Beitrag bildete. Im Kern waren das Aussagen dahingehend, man möge doch bitte das Individuum in Ruhe lassen, da man ohne nicht arbeiten könne.

Dabei handelt es sich keinesfalls um eine Zwangsläufigkeit, sondern um ein Sinnkonstrukt, dass in diesem spezifischen Kontext emergiert ist und sich dort in Variation und Selektion der Semantik durchsetzen konnte (Luhmann 1998). Anders z. B. im Buddhismus, in dem sich Gedanken finden wie *there is action, but no agent* (Hirianna 2005, S. 142) und eine anthropozentrische Perspektive nicht selbstverständlich ist.

Die spezifische, kulturell kontingente europäische Idee des *Individuums* ist ein Produkt europäischer Philosophie und europäischen Denkens und ein dominierendes Konstrukt bei Beobachtungen des Sozialen. Dieses Konzept wurde im Zuge der Aufklärung zentral für Menschenbilder und damit auch für jegliches Nachdenken über Bildung. Es wurde damit zu einem Grundbegriff der Pädagogik, als diese sich formierte. Im Mittelpunkt steht die singuläre Monade, vereinzelt von allem anderen, ein *Ich*, unterschieden von allen anderen *Ichs*, einzigartig (Luhmann 2002). Diese Idee isoliert Menschen zudem von allen anderen Lebewesen, denn nur Menschen können in diesem spezifischen Sinne Individuen sein. Auch hier zeigt sich die kulturelle Kontingenz dieser Vorstellung beispielsweise im Gegensatz zu biozentrischen Perspektiven (Crawford 1982).

Es finden sich hier mindestens noch Versatzstücke christlichen Denkens. Die Vorstellung, Gott habe den Menschen als sein Ebenbild geschaffen, stellt ihn als *Krönung* der Schöpfung über alles andere, in vertikaler Position nur unter Gott, aber über die Natur (Burchardt 2001). Kant nimmt dann an, dass nur Menschen mit Verstand ausgestattet und folglich mindestens potenziell rationale Wesen sind. *Menschen sind also Individuen, die mindestens potenziell selbst-reflexiv sind und unabhängig abwägen, entscheiden und dann auch entsprechend handeln können, im besten Fall sind sie also autonom und rational*, in jedem Fall Quelle von Handlung. Dies ist der Ausgangspunkt, von dem aus in der Folge in Europa soziale Phänomene beschrieben und erklärt werden. Als Produkt innerer Prozesse bildet dieses Individuum eine individuelle, einzigartige Identität aus. Die meisten Versatzstücke dieser Konstruktionen verweisen also nach *innen*. Die Parallelen zum christlichen Konstrukt der Seele sind offensichtlich.

In klassischen Bildungskonzepten spiegelt sich diese Innerlichkeit in Metaphern und Vorstellungen eines inneren Kerns oder Samens, aus dem sich alles entwickelt. Comenius (1993) sagt im 17. Jahrhundert: „Der Verstand des in die Welt tretenden Menschen läßt sich [...] am besten mit einem Samenkorn oder Kern vergleichen. Wenn darin auch die Gestalt der Pflanze oder des Baumes noch nicht tatsächlich (actu) vorhanden ist, so liegen doch Pflanze und Baum in Wirklichkeit (revera) schon darin beschlossen. [...] Es ist also nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen. Man muß nur das, was in ihm beschlossen liegt, herauschälen, entfalten und im einzelnen [sic] aufzeigen“ (S. 33). Eben dies ist die Aufgabe von Bildung. Dieser Kern ist immer schon da, von Geburt an, einzigartig, individuell, in ihn kann nicht eingegriffen, interveniert werden. Aus ihm gilt es, den Menschen zu entwickeln, *make Dich*

vollkommener als die Natur Dich schuf, sagt Kant (1956) und beschreibt die Arbeit des Menschen an sich selbst. Entsprechend und konsequent an dieser Idee des Samens bzw. der Pflanze orientiert findet sich in Bildungskonzepten und -philosophien immer wieder das Bild des Pädagogen als Gärtner (Tremml 2000). Rousseau (1971) formuliert mit Blick auf den Pädagogen die Analogie, dass die Pflanze durch Pflege aufgezogen werde und der Mensch durch Erziehung.

Das bedeutet auch, dass das sich aus diesem gegebenen Kern entwickelnde Individuum bis zu einem gewissen Grad determiniert ist, aber auch, dass es quasi natürlich auf dieses Ziel der Entfaltung hinstrebt, so, wie das Papyrus sich im Wachstumsvorgang entwickelt (siehe Tremml 2000, S. 165 ff.). Denn dieser Kern, letztlich die christliche Seele, ist ein Geschenk Gottes an den Menschen und Wurzel seiner je individuellen Beziehung zu Gott. Erst dieses Geschenk macht den Mensch zum Menschen, wie Augustinus (1921) zuvor im 4. Jahrhundert formuliert hat: „Ein Nichts wäre ich, mein Gott, wäre überhaupt nicht vorhanden, wenn du nicht wärest in mir“. Gott ist also *in* jedem Menschen, mithin muss das Innerliche geradezu göttlich sein. Hier liegt eine Erklärung für die Überhöhung des Inneren in den pädagogischen Konzepten in Europa, möglicherweise sogar bis heute.² Im 14. Jahrhundert folgert Meister Eckart (2007) als Voraussetzung, dass Gott zwar im Menschen lebt, jedoch sich dieser hinreichend reinigen muss, um überhaupt würdig zu sein. Das Göttliche im Menschen hebt ihn aus allen anderen Seinsformen heraus, allerdings muss dieser als Voraussetzung dafür etwas tun, er muss Reinigungsarbeit leisten, Arbeit am *Bild* in sich. Da Gott den Menschen als sein Ebenbild geschaffen hat, habe der Mensch dieses Bild von Gott bereits in sich, genauer: In seiner Seele. „Das Bild Gottes liegt im Grunde der Seele wie ein lebendiger Brunnen“ (Eckart 2007, S. 101). Und mit dieser Vorstellung des Bildes von Gott im Menschen und der notwendigen Arbeit daran begründet Meister Eckart dann den Begriff der *Bild-ung*.

Christliche Vorstellungen sind also *dem* Grundbegriff der Erziehungswissenschaft schlechthin sowie ihrem Menschenbild inhärent. Bildung beschreibt dann den „Prozess, in dem die Entgegensetzung von Gott und Mensch überwunden wird“, die Seele bilde sich in Gott, indem sie mit ihm eins werde, so Rieger-Ladich (2019, S. 36). Mit Bezug auf die Metapher des Gärtners oder Bauers und der Kultivierung der Landwirtschaft sieht Tremml (2000) hier sogar eine noch wesentlich ältere, religiöse Fundierung von pädagogischem Handeln, „eine alte, bis heute mitgeschleifte religiöse Bedeutung“ (Tremml 2000, S. 166) des antiken Griechenlands. Landwirtschaft sei als religiöser Kult verstanden worden, „bäuerliche Arbeit als eine Art Gottesdienst, als Teilhabe an einer gerechten göttlichen Ordnung“ (Tremml 2000, S. 166). Diese religiöse Überhöhung der profanen

2 Wobei man sich mit Luhmann (1998) gesprochen natürlich vor zu viel Kontinuitätsannahmen von Sinnangeboten in Acht nehmen muss.

Tätigkeit des Lehrers sieht er entsprechend sogar noch bei Rudolf Steiner (Trembl 2000, S. 166).³

Beide Konzepte des Individuums wie der Seele sind zentral auf Innerlichkeit und Vereinzelung ausgerichtet. Dieses Innere ist das Wertvollste und Wichtigste, das ein Mensch hat und kann nur bis zu einem bestimmten Punkt verändert werden, ohne verloren zu gehen (Seele) oder zu zerbrechen (Identität), denn Ende des 18. Jahrhunderts individualisiert sich in Europa die Idee des Individuums, und das Individuum wird mit einer unverwechselbaren Identität ausgestattet (Luhmann 2002). Diese individualisierte Identität besitze nun *ich* (nicht mehr: Gott), wir sehen also eine Säkularisierung des Menschenkonzeptes. Humboldts Bildungstheorie entwickelt Leibniz' Idee der Monaden in diesem Sinne weiter. In Leibniz' (1720) Metaphysik sind Monaden elementare Bausteine der Welt, opake Einheiten, individuell und unverwechselbar, selbsttätig handelnd aufgrund ihres auf Vollkommenheit hinielendes Streben. Gott ist der Schöpfer aller Monaden. Sie spiegeln noch in ihren jeweiligen Eigentümlichkeiten als Mikrokosmos das Universum als Makrokosmos wider und handeln in diesem Sinne nicht wirklich individuell. Sie kennzeichnet das ihnen innewohnende Streben nach Vollkommenheit, weil sie noch Abbild Gottes sind.

Humboldt bezieht nun die individuelle und universelle Bestimmung der Monade auf die Individualität des Menschen selbst, nicht mehr auf Gott. Er sieht die entelechiale Aufgabe des einzelnen Menschen darin, seine Bildung so weit und so gut, wie es ihm möglich ist, voranzutreiben. Die Prämisse des Schöpfergottes entfällt, stattdessen wird das Streben nach Vollkommenheit mit der moralischen Autonomie bei Kant zusammengeführt. Die Vorstellung von Gott wird ersetzt durch das Konzept der moralischen Autonomie. Im einzelnen Menschen ist dann nicht mehr Gott repräsentiert wie oben ausgeführt, sondern unter der Prämisse richtigen moralischen Handelns die Menschheit als solche. Auch im weiteren Verlauf der Geschichte des Nachdenkens über den Menschen, seine Identität und sein Handeln, findet sich in Europa weiter diese Betonung von Innerlichkeit, man denke nur an Freuds Entwürfe über den Menschen (1900). Auch Identität soll zuvorderst im Innern gefunden werden und nicht außerhalb des selbst, die Reise geht also nach wie vor nach innen. Diese anthropozentrische Sicht ist der Pädagogik inhärent, sie bildet ein wesentliches Fundament der Disziplin.

Selbstverständlich hat sich die Erziehungswissenschaft zwischenzeitlich weiterentwickelt, insbesondere der Theorieimport aus der Soziologie – unter vielen (Post-)Strukturalismus, Interaktionismus, Konstruktivismus, Systemtheorie, um nur diese zu nennen – hat dazu geführt, dass die soziale Eingebundenheit menschlicher Akteure zentrale Relevanz erhält. Gleichwohl lässt sich in

3 Wider einem Zuviel an Kontinuität siehe Fußnote 2. Unzweifelhaft finden sich im Konzept des Individuums jedoch auch in aktuellen Formen solche Konnotationen aus christlichen *stories* (White 2008).