

*Edith Glaser & Edwin Keiner*

## **Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung**

Kurz vor der Veröffentlichung der jüngsten PISA-Studie im Dezember 2013 verlangte Martin Spiewak in der ZEIT „Genauer hinschauen“<sup>1</sup> und hielt ein Plädoyer für eine Wirkungsforschung, die schulpädagogische Reformen und bildungspolitische Innovationen überprüft. Nur wenige Tage später erschien am gleichen Ort ein Interview mit dem Bildungsforscher Manfred Prenzel, in dem die Frage der Wirkungsforschung wieder aufgegriffen und verlangt wurde, „solche Forschungen an den Schulen dann auch zu-[zu]lassen. Wer mehr wissen will, der muss sich in die Karten schauen lassen.“<sup>2</sup> Anfang Mai dieses Jahres veröffentlichten die beiden US-amerikanischen Bildungsforscher Heinz-Dieter Meyer und Katie Zahedi einen offenen Brief an Andreas Schleicher, den internationalen Koordinator der PISA-Studie für die OECD, in dem differenziert Kritik an der PISA-Studie und ihrer Verwendung in der Bildungspolitik geäußert wurde. Über 2.700 UnterzeichnerInnen unterstützten bisher die Forderung nach einer „Besinnungspause“ und verlangten u.a. „Partizipation aller relevanter Akteure“ (<http://oecdписаletter.org>; 17.6.2014). Sind diese wenigen Hinweise aus den Zeitungslektüren vergangener Monate schon hinreichende Zeichen auf Verschiebungen im Grenzgebiet zwischen Erziehungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung? Kommt es zu einer weiteren Ausdifferenzierung oder gar zu einer grundsätzlichen Neuorientierung erziehungswissenschaftlicher Forschung?

Schon in den vergangenen 50 Jahren hat sich die wissenschaftliche und forschende Beschäftigung mit der Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung weit ausdifferenziert. Es sind nicht nur eine Vielzahl von Teilpädagogiken mit eigenen Professuren entstanden, sondern auch grundlegende, wissenschaftstheoretisch oder sozial gestützte Schulen, Strömungen und Richtungen haben der Erziehungswissenschaft ein vielfältiges Gesicht gegeben. Solche Prozesse waren und sind unübersehbar auch mit Interessen an der Durchsetzung je eigener Positionen, mit unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen und Erwartungen an die Praxiswirksamkeit des wissenschaftlichen Geschäfts verbunden. Kurz: auch in der Erziehungswissenschaft geht es nicht nur um Gelehrsamkeit

---

<sup>1</sup> Spiewak, Martin: Genauer hinschauen. Nächste Woche gibt es neue PISA-Ergebnisse. In: Die ZEIT, Nr. 49, 1.12.2013, <http://www.zeit.de/2013/49/pisa-studie-empirische-bildungsforschung>.

<sup>2</sup> „Wir sind keineswegs über den Berg“. Ein Gespräch mit dem Bildungsforscher Manfred Prenzel über gute Leistungen, das Klima an den Schulen und die Nöte der Schulpolitiker. In: Die ZEIT, Nr. 50, 5.12.2013, <http://www.zeit.de/2013/50/pisa-studie-interview-bildungsforscher-manfred-prenzel>.

und Expertise, sondern auch um Geld und Macht. Nach dem ‚Scheitern‘ der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre, die maßgeblich von einer ‚realistischen Wendung‘ begleitet waren, und nach einer darauf folgenden Phase der Skepsis gegenüber großen bildungspolitischen Versprechungen hat gerade in den vergangenen 15 Jahren eine empirisch orientierte Erziehungswissenschaft wieder an Bedeutung gewonnen. Prozesse der Globalisierung und Internationalisierung der Human- und Sozialwissenschaften aber auch in der Bildungspolitik und -verwaltung haben zu dieser Entwicklung mit beigetragen. Erneut gelten als wissenschaftlich besonders wertvoll: der Bezug auf Referenzdisziplinen (z.B. Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Kulturwissenschaft), die Normierung der Forschungsqualität durch human- und sozialwissenschaftliche Methoden, Internationalität der Standards und Interdisziplinarität des Diskursraumes, bildungspolitische Verpflichtung und hohe Erwartungen an die pädagogisch-praktische Wirksamkeit wissenschaftlicher Ergebnisse. Metaphern wie die von der ‚zweiten empirischen Wende‘ indizieren Kontinuitäten und Konjunkturen dieser Forschungsrichtung.

Man kann freilich gegenwärtig solche Entwicklungen nicht mehr nur als wechselnde Moden interpretieren. Vor wenigen Jahren (2012) hat die empirisch orientierte Erziehungswissenschaft, verbunden mit Vertretern der Pädagogischen Psychologie, eine eigene Fachgesellschaft der ‚Empirischen Bildungsforschung‘ gegründet. Diese neue ‚Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung‘ (GEBF) beschreibt sich selbst als „eine Vereinigung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die in Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Empirischen Bildungsforschung aktiv sind. Die Gesellschaft hat es sich zum Ziel gemacht, Forschung in diesem Bereich zu fördern sowie auf die Verbreitung ihrer wissenschaftlichen Ergebnisse hinzuarbeiten. Sie will insbesondere die Zusammenarbeit der Disziplinen stärken, die mit empirischen Methoden zu Bildungsfragen forschen“ (<http://www.gebf-ev.de>; 15.08.2014).

Der damit erhobene Anspruch steht durchaus – wenngleich implizit – in Konkurrenz zu dem Anspruch zumindest entsprechender Sektionen und Kommissionen der seit 1964 existierenden Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die sich als „eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler“ sieht und den Zweck der „Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“ verfolgt (<http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns.html>; 15.08.2014).

Eine besondere Konkurrenz entsteht freilich nicht nur durch den reklamierten Anspruch, sondern insbesondere durch die Tatsache, dass die empirische Bildungsforschung sich einen eigenen organisatorischen und rechtlichen Rahmen geschaffen hat, der diesen Anspruch scheint auch im Medium von Macht und Geld kompetitiv durchsetzen zu können.

Wechselseitige stereotype Etikettierungen haben diesen ‚Auszug‘ aus der ‚traditionellen‘ Erziehungswissenschaft begleitet. Historisch gesehen ist das nicht neu. Es war die ‚alte‘, geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in den frühen 1970er Jahren von der reflexionsbewussten, empirischen und kritischen Erziehungswissenschaft zurückgewiesen wurde. Diese Erziehungswissenschaft scheint nun ihrerseits den Wissenschaftsansprüchen und Standards der ‚Empirischen Bildungsforschung‘ unterworfen zu werden. Damit einhergehende wechselseitige Ab- und Ausgrenzungsprozesse gehören zum Machtspiel, das solche Differenzierungsprozesse fast notwendig begleitet.

Zum Prozess der Differenzierung gehört aber auch notwendig der der Integration, d.h. der Versuch, die Einheit der Differenz, z.B. als Differenz, immer wieder neu zu bestimmen. Jenseits der vielen Dualismen von alt und neu, quantitativ und qualitativ, regional und global, reflektierend und forschend, stellt sich doch die Frage nach dem gemeinsamen Gegenstand und der legitimen Variation seiner disziplinären Konstitution. Anders: ob mit dem organisatorischen ‚Auszug‘ der ‚Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung‘ auch ein wesentlicher Teil der disziplinären Identität einer (erziehungs-)wissenschaftlichen und forschenden Beschäftigung mit der Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung verlorengegangen sei, ist noch gar nicht ausgemacht. Prozesse der Differenzierung und Integration erzwingen sozusagen die erneute Reflexion auf und Bilanzierung der disziplinären Identität im noch unbestimmten Raum zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung. Solche Begriffe, mit denen das Fach sich in diachroner wie in synchroner Perspektive kennzeichnet, sind insofern nicht kontingent und zufällig, sondern markieren mit der spezifischen (partial-)disziplinären Kennzeichnung auch theoretische und metatheoretische, methodische und methodologische Ansprüche und Selbstverständnisse, wissenschaftliche Praxen und soziale Netzwerke.

Vor diesem Hintergrund stellt sich erneut die Frage nach einer disziplinären Identität in systematischer, historischer, vergleichender und auch empirischer Perspektive. Das von der Erziehungswissenschaft, insbesondere aber von der Empirischen Bildungsforschung immer wieder beanspruchte Profil der Interdisziplinarität setzt schon dem Wort nach Disziplinarität voraus – aber welche? Die Frage nach der disziplinären Identität stellt sich ebenso im Blick auf das beobachtbare Bemühen unterschiedlicher Gruppen, wechselseitige Stereotypisierungen zu vermeiden, zu differenzieren, die Dialogbereitschaft zu betonen, eine wertschätzende Wahrnehmung der jeweils anderen methodischen Zugänge und materialen Ergebnisse deutlich zu machen, um so vielleicht der gepflegten methodologischen Differenz vorerst wenigstens eine sozial gestützte Form des Konsenses zu geben. Wissenschaft besteht eben auch aus wissenschaftlichen Gemeinschaften.

Im Oktober 2012 hatten sich Referentinnen und Referenten im Rahmen einer Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE mit dem Titel „Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog“ mit Fragen der disziplinären und transdisziplinären Grenzziehungen, Überschneidungen, Ordnungen und Relationierungen von Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung beschäftigt. Aus unterschiedlichen (teil-)disziplinären, nationalen und wissenschaftskulturellen Perspektiven wurden die Bedeutung solcher disziplinären Selbstbeschreibungen auch im Blick auf Spannungen zwischen der etablierten Erziehungswissenschaft und dem *new-comer* Empirische Bildungsforschung analysiert und diskutiert. Hierbei ging es insbesondere darum, Dialoge zwischen den wissenschaftlichen Gemeinschaften zu verbreitern und zu vertiefen, Fragen gegen vorschnelle Antworten zu verteidigen, sich im Verstehen zu üben und weniger von Trennendem, sondern epistemologisch von Unterscheidungen zu sprechen und damit eine Klärung unscharfer disziplinärer Bereichsgrenzen zu versuchen. Gefolgt waren dieser Einladung nur wenige Vertreterinnen und Vertreter der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag aus diesem Kontext konnte aufgrund von Arbeitsüberlastung leider nicht für den Druck aufbereitet werden.

Entlang von unterschiedlichen Selbstbezeichnungen des Faches arbeitet *Edwin Keiner* eine ‚kurze Geschichte‘ der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft heraus und verknüpft den Wechsel der Selbstbezeichnungen mit gesellschaftlichen, funktionalen Kontexten. Er betrachtet die unterschiedlichen Begriffe auch als Ausdruck von Generationsverhältnissen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

*Andreas Hoffmann-Ocon* befasst sich vergleichend mit Heinrich Roth und Walter Guyer, welche in Deutschland und in der Schweiz auf jeweils ihre spezifische Art in verschiedenen Wissenschaftskulturen zur „empirischen Wendung“ beigetragen haben. Gemeinsam war beiden die Herkunft aus der nichtuniversitären Lehrerbildung, unterschiedlich waren sie in der Eingebundenheit in bildungspolitisch orientierte Organisationen bzw. in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, verbunden waren sie durch einen intensiven Briefwechsel über Fragen der Disziplinentwicklung.

*Lucien Criblez* geht von der Feststellung aus, dass es die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung nur im deutschsprachigen Raum gebe und fragt historisch rekonstruktiv nach der Bedeutung der Bildungsforschung für Bildungsplanung und Bildungspolitik in der Schweiz. Hierbei wird dann auf verschiedene Organisationsformen mit unterschiedlichen Anforderungen verwiesen und das Wissen um gerade diese Differenz als entscheidend für bildungsplanerisches und professionspolitisches Handeln gesehen.

*Thorsten Fuchs* greift die schon länger diskutierte Frage auf, was aus der von Heinrich Roth propagierten „realistischen Wendung“ geworden ist, und konzentriert sich dabei auf den Rothschen Entwurf einer theoretisch fundierten und empirisch elaborierten Pädagogik. Am Beispiel der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung diskutiert er die Fortschritte und Grenzen eines solchen Entwurfs.

*Peter Vogel* begreift die aktuellen Auseinandersetzungen zwischen der Empirischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft als „zweiten Positivismusstreit“. Er stellt diesen Debatten den Positivismusstreit der 1960er Jahre gegenüber, um über einen Vergleich seine These von einem bisher noch nicht gelösten Grundproblem der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu überprüfen.

*Karin Manz* konkretisiert die Bezugnahme auf ‚fremde‘ Theorieangebote und fordert eine stärkere Berücksichtigung politikwissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. Am Beispiel der Lehrplanforschung zeigt sie den Erklärungswert politikwissenschaftlicher Akteurs- und Policy-Analysen sowie des Advocacy-Coalition-Framework für die Analyse des historischen Wandels nationaler Bildungssysteme auf. Konkret bezieht sie sich dabei auf das Sinergia-Projekt „Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens“, welches in drei Kultur- und Sprachräumen der Schweiz die Lehrplanentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert untersucht.

*Renate Girmes* entwirft ein ganzheitlich gedachtes Konzept, das (Bildungs-)Wissenschaft als substanziellen Beitrag zur ‚Ermächtigung der Menschen zum Umgang mit ihrem Selbstbestimmungsauftrag‘ entwirft. Im Rückgriff auf Metaphern, prinzipienwissenschaftliche Argumente und insbesondere auf kritische Konzepte der Aufklärung und der kritischen Theorie plädiert sie für ‚artikulierte Bildungsräume‘, in denen Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und pädagogische Artikulationswissenschaft zusammenspielen und durch Bildungsforschung und Artikulationsforschung begleitet werden.

So bietet dieser Band empirische und programmatische sowie historische und vergleichende Perspektiven, die sich nicht allein und erneut um die ‚Identität‘ der Erziehungswissenschaft bemühen, sondern zuallererst versuchen dazu beizutragen, komplexe Figurationen und unterschiedliche Gegenstandskonstitutionen, soziale Lager, wissens- und wissenschaftstheoretische Orientierungen und die gegenwärtigen Kontroversen besser zu verstehen. Damit zielt der Band auch auf das, was Wissenschaft, Disziplinen und wissenschaftliche Gemeinschaften auszeichnet: Kommunikation, Disput und Dialog.