

---

Peter Zedler

## **Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung**

Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses,  
Teil 2\*

---

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag geht dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Empirischer Bildungsforschung in der Entwicklung seit den 1960er-Jahren nach. Im Vordergrund stehen dabei die Anschlüsse, die im Hinblick auf zentrale Themen und Probleme wechselseitig bestanden und aus heutiger Sicht gegeben sind.*

*Schlüsselwörter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden*

### **General Educational Science and Empirical Educational Research**

Lines of Development of an Occasionally Difficult Relationship, Part 2

### **Summary**

*This article looks into the development of the relationship between general educational science and empirical educational research since the 1960s. It focusses the connections, which existed with regard to central topics and problems and which exist from today's perspective.*

*Keywords: general educational science, empirical educational research, differentiation of educational science, research methods*

---

\* Wegen seines Umfangs wird dieser Beitrag in zwei Teilen abgedruckt: Teil 1 in Heft 3/2013 der DDS, Teil 2 in diesem Heft. (Anmerkung der Redaktion)

### **3. Leerstellen in der sozialwissenschaftlichen Transformation Allgemeiner Pädagogik. Oder: Zu einigen Defiziten und Schwächen erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung**

Allgemeine Pädagogik befasst sich – in der philosophischen Tradition des Faches – mit einer Theorie der Bildung, einer Theorie der Erziehung sowie einer Theorie der pädagogischen Institutionen (vgl. Benner 1987/2004). Es sind unstrittig obligate Theoriefelder. Einer „Theorie der Bildung“ kommt dabei die Aufgabe zu, zu klären, was „Bildung“ heißt und was der Begriff nicht meint, welche Aufgaben Bildung hat, wie sich Bildung als Prozess gliedern oder stufen lässt und welche grundständigen Probleme mit der Gestaltung solcher Prozesse verbunden sind – ggf. unter besonderer Berücksichtigung der dafür gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. Analog gelagert ist das, was eine Theorie der Erziehung zu klären hat: das Begriffsverständnis von „Erziehung“ in Abgrenzung zu anderen Formen der Einflussnahme, was ihre Aufgaben sind, wie man sie gliedern kann, welche besonderen Probleme dabei auftauchen und was maßgeblich zu berücksichtigen ist, sofern Erziehung nicht schon vom gedanklichen Ansatz her misslingen soll. Und einer Theorie der pädagogischen Institutionen schließlich kommt die Aufgabe zu, zu klären, wie das, was Erziehung und Bildung meint, als Anspruch und Aufgabe in der pädagogischen Praxis organisiert und in dazu vorhandenen Einrichtungen umgesetzt wird. Ebenfalls hat sie zu klären, was Fehlentwicklungen sind, was dem Anspruch und den Aufgaben nicht genügt, was „parapädagogisch“, mithin nur dem Anschein nach „pädagogisch“ ist. Wird explizit gemacht, was Erziehung und Bildung verbindet, als pädagogische Praxis ein und zu einer besonderen Praxis/Kunst macht, was deren „Eigenlogik“ ist, wird dies als pädagogischer Grundgedankengang bezeichnet (vgl. Flitner 1958; Benner 1987).<sup>1</sup>

Eine Theorie der Bildung, der Erziehung oder der pädagogischen Institutionen klärt mithin nicht, was „der Fall“ ist. Sie beschreibt nicht, wie „Bildung“ oder „Erziehung“ sich als Prozess bei Individuen beobachtbar vollzieht oder wie die Einrichtungen aussehen, in denen sie stattfinden. Vielmehr zielt „Theorie“ hierbei darauf ab, Kriterien dafür zu begründen und bereitzustellen, aufgrund derer überhaupt erst von „Bildung“, von „Erziehung“ und von „pädagogischen“ Einrichtungen gesprochen werden kann. Sie informieren nicht über eine gegebene Wirklichkeit, sagen auch nicht, was als Ergebnis pädagogischer Prozesse und Einrichtungen im Sinne zu erlernender Verhaltensweisen, Wissensbestände oder Kompetenzen bewirkt werden soll. Aber sie sagen etwas darüber aus, was bei abverlangten Lernprozessen zu vermeiden ist,

---

1 Als Gesamtentwurf ist eine Allgemeine Pädagogik selten geworden und im oben genannten Sinne seit den 1980er-Jahren nur von Benner (1987/2004) vorgelegt worden. Ihre Kernstücke – eine Theorie der Bildung, Ansätze zu einer Theorie der (verfehlten) Erziehung und zu einer Theorie der pädagogischen Institutionen, insbesondere einer Theorie der Schule – sind mannigfaltig. Und rechnet man dem die Texte hinzu, die dazu seitens der Klassiker der Pädagogik vorliegen, füllt die Ideen- und Theoriegeschichte in diesem Bereich Bibliotheken.

was im Interesse der pädagogischen Klientel „in the long run“ zu beachten ist, wenn die Adressaten und Adressatinnen selbst und nicht nur andere davon einen Nutzen haben sollen, wenn je zugemutete Bildung und Erziehung verantwortbar sein soll. Sie begründen Funktionen, die pädagogische Prozesse und Einrichtungen für die Heranwachsenden haben sollten, und im Horizont dieser Funktionen Aufgaben von Bildung und Erziehung.

Unter dem (sozialwissenschaftlichen) Interesse an der Beschaffenheit der Wirklichkeit pädagogischer Praxis, der Prozesse und Einrichtungen sowie der feststellbaren Wirkungen, die – beabsichtigt oder nicht – bei Heranwachsenden nachweisbar sind, sind die Überlegungen und Debatten zu Kriterien und Aufgaben aufs erste betrachtet wenig hilfreich. Ebenso wenig tauglich sind sie, um Aussagen darüber zu machen, in welchem Rahmen das, was bei pädagogischer Praxis kriterial als „pädagogisch“ zu beachten und bei „Erziehung“ und „Bildung“ kriterial zentral ist, umgesetzt werden kann – wie also z.B. das staatliche System der Einrichtungen gestaltet werden sollte, was politisch-rechtlich geändert, an Vorgaben gemacht oder nicht gemacht, an Angeboten landesweit eingerichtet, an Standards festgeschrieben werden sollte usw.

Auch wenn die Theorie zu diesem Rahmen keine Informationen bietet, liegt ihr großer Vorzug darin, Erziehungs- und Bildungsprozessen *und dem pädagogischen Handeln* eine normative Rationalitätsstruktur zu geben, differenziert nach Aufgaben und Altersstufen. Die Kriterien<sup>2</sup> geben dem Handeln eine Ausrichtung, die als Richtschnur und Bewertungsmaßstab dienlich sein kann, sie strukturieren entlang grundlegender Unterscheidungen das Aufgabenfeld, erlauben Gegebenheiten abzuwägen und zu bewerten und erzeugen einen „pädagogischen“ Akzeptationskorridor gegenüber anderweitigen Zwecksetzungen und Wirkungsabsichten. Zugleich bewahren sie damit Bildungs- und Erziehungsprozesse vor einer pluralen Beliebigkeit von Zielen und Anforderungen.

Diese Orientierungsleistung können die Kriterien allerdings nur dann praktisch entfalten, wenn sie auf „Wirklichkeit“ bezogen werden. Nur wenn die Kriterien appliziert und ausbuchstabiert werden im Rückgriff auf Wissensbestände über faktisch Gegebenes, können sie eine selektive Kraft entfalten. Was z.B. Bildung in Rücksicht auf die Curricula von Schulfächern oder Anforderungsniveaus/Standards heißen kann, lässt sich nur in Kenntnis solcher Anforderungen bestimmen; was „Allgemeinbildung“ substantiell zu leisten hätte und curricular umfassen müsste, nur in Kenntnis der zu erwartenden Entwicklungsverläufe von Heranwachsenden und der darin eingelassenen Anforderungen. Werden die Kriterien nicht in Ansehung der Wirklichkeit und der daraus für die Heranwachsenden resultierenden Probleme entfaltet, büßen sie ihre selektive Kraft ein.

---

2 In der philosophischen, insbesondere der neukantianischen Tradition werden die Kriterien auch als Prinzipien bezeichnet.

Eine nicht nur zufällige, sondern systematische Einbindung sozialwissenschaftlichen Wissens erfolgt in der philosophisch geprägten Allgemeinen Pädagogik allerdings ebenso wenig wie eine systematische Einbindung von traditioneller Bildungstheorie und Erziehungstheorie in den sozialwissenschaftlichen Theoriesträngen. Größtenteils sind in den 1980er- und 1990er-Jahren die Anschlüsse für eine Übernahme und Übersetzung der Anliegen zu schmal, die Probleme einer „Übersetzung“ der Theoriesprachen<sup>3</sup> zu groß, die kommunikativen Abschottungen zu stark, um sich systematisch aufeinander zu beziehen und darüber zu einer problemorientierten Übernahme und Erweiterung der eigenen Theoriestränge zu gelangen.

Die Folge ist eine doppelte: Während der philosophisch geprägte Diskurs von Erziehung und Bildung sich in der praktisch-politischen Gestaltung des Bildungswesens kaum mehr Gehör und Geltung verschaffen kann, kommt es in der sozialwissenschaftlich orientierten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu einer weitgehenden Ausklammerung von Erziehungs- und Bildungstheorie. Während der philosophische Diskurs zum mahnenden Vorbehalt gegenüber der Wirklichkeit wird, ohne Definitionsmacht in praktischen Fragen der Gestaltung, bleiben auf der sozialwissenschaftlichen Strecke Erziehungstheorie und Bildungstheorie weitgehend eine Leerstelle, die den Stellenwert der Erziehungswissenschaft für Praxis begrenzt. Wollte man die Folgen etwas zugespitzt formulieren, kann man sagen, dass mit dieser Entwicklung die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ihre ursprünglichen Kernstücke und ihre unmittelbar orientierende Kraft verliert.

Die Konturen dieser „Leerstellen“ zeigen sich deutlicher bei einem Abgleich der sozialwissenschaftlich vorhandenen Theoriestränge im Hinblick auf die Kernstücke pädagogischer Theoriebildung: Erziehungstheorie, Bildungstheorie, Theorie pädagogischer Institutionen.

Als Thema und empirischer Forschungsgegenstand ist „Erziehung“ in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung die Ausnahme. Ganz besonders gilt dies für

---

3 Damals und auch heute nicht ohne Weiteres möglich ist eine Transformation zentraler Begriffe wie „Bildung“ in eine Sprache, die für empirische Untersuchungen anschlussfähig ist. Die geisteswissenschaftliche Fassung (via Humboldt) von „Bildung“ als „Verhältnis gegenüber sich und Welt“ sowie von Erziehung als absichtsgeleitetem Prozess der Gestaltung des Verhältnisses gegenüber Normen, dessen Ergebnis „Haltungen“ sind, lässt sich nicht ohne Weiteres mit „Einstellung zu“ übersetzen. Zwar gab es bereits in den 1980er-Jahren eine ausgedehnte Debatte zum Vergleich von Theoriesprachen, die aber in der Erziehungswissenschaft ohne Resonanz blieb. Erst in den letzten Jahren finden sich vermehrt Arbeiten, die vergleichend Grundbegriffe wie Sozialisation – Erziehung – Bildung in ihren Unterschieden auf einer Sprachebene auszuloten suchen.

Die Schwierigkeiten der „Übersetzung“ dürften mit einer der entscheidenden Gründe dafür sein, dass die häufig angemahnte Kooperation zwischen Vertreterinnen und Vertretern Allgemeiner Pädagogik und empirischer Forschung nur sehr selten tatsächlich zustande kommt, setzt ihr Gelingen doch einen erheblichen Spagat und eine gewisse Beheimatung in beiden Bereichen voraus.

den Bereich öffentlicher, insbesondere *schulischer Erziehung*. Obgleich in jedem Schulgesetz verankert, wird der Bereich der Erziehung resp. der Einflussnahme auf das Verhältnis gegenüber Normen, auf Einstellungen, Haltungen und wertorientierte Überzeugungen in der empirischer Forschung weitgehend ausgegrenzt. Deren Entwicklung bei Heranwachsenden wird zwar im Zusammenhang schulischer Sozialisation thematisiert, sei es als Wirkung des heimlichen Lehrplans und der Schulkultur oder bei der Gestaltung von Unterricht, nicht aber als Problem einer absichtlich organisierten Einflussnahme, nicht als Problem und Aufgabe von „Erziehung“. Sofern eine Einflussnahme auf das Verhältnis gegenüber Normen angedacht und thematisch wird, wird sie auf Fragen der moralischen Erziehung verkürzt. Zwar gibt es einige wenige (ältere) Untersuchungen zu Erziehungszielen von Lehrkräften (vgl. Eckert 1993) sowie regelmäßige Untersuchungen zu Elternpräferenzen bei schulischen Erziehungsaufgaben, jedoch – abseits des Segmentes moralischer oder Werteerziehung – kaum Untersuchungen darüber, wie Lehrkräfte und Schulen diese „Erziehungsziele“ verfolgen, wie und in welcher Weise darauf geachtet und in welchen Situationen ggf. wie interveniert wird. Was in Termini der pädagogischen Theorietradition „erziehender Unterricht“ hieß, d.h. ein Unterricht, der darauf ausgerichtet ist, die Gewinnung einer anderen Sicht auf die Dinge mit der Gewinnung einer veränderten Einstellung zu den Dingen zu verbinden, der auf die Herausbildung von Interessen und nachhaltig wirksame motivationale Voraussetzungen des Lernens gerichtet ist, ist empirisch wenig beleuchtet. Das gilt in gleicher Weise für den Bereich der Unterstützung der „Selbsterziehung“ – in der Tradition Herbarts der dritte und vielleicht wichtigste und schwierigste Teil von „Erziehung“.

Annäherungen an einen „erziehenden Unterricht“ – bei Herbart das Hauptgeschäft von Erziehung – finden sich im Kontext der neueren Unterrichtsforschung unter dem Interesse an Faktoren der Verbesserung von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen. Zahlreiche Untersuchungen weisen aus, dass den motivationalen Voraussetzungen, der Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Fächern sowie den sogenannten metakognitiven Fähigkeiten eine Schlüsselrolle für die Schulleistung und den Unterrichtserfolg zukommt. Sie aber lassen sich auch als die Faktoren verstehen, die ein „erziehender Unterricht“ immer schon als Zentrum und Aufgabe der Einflussnahme in den Blick nahm. Wie das, was als zentraler Faktor für Schülerleistungen feststellbar ist, sich beeinflussen lässt, didaktisch organisierbar und handlungstheoretisch zu fassen wäre, ist bis dato noch eine offene Frage (vgl. Neuenschwander 2005; Lipowsky 2006). Insgesamt erscheint der Abstand der Unterrichtsforschung noch groß, darauf gerichtete Einflussnahmen überhaupt als eine Form von Erziehung zu verstehen und den Begriff „Erziehung“ im Kontext von Unterricht und Schule zu verwenden. Sofern überhaupt thematisiert, werden Einflussnahmen auf die motivationalen Voraussetzungen und Einstellungen mehr als ein Sekundäreffekt von Unterricht und bestimmten Unterrichtsformen angesprochen (vgl. Kahlert 2012; Jürgens 2012), weniger als unverzichtbare, weil als Nebenwirkung stets zugleich unvermeidbare Aufgabe (als Ausnahme vgl. Girmes 1997). Als didaktische Aufgabe rücken die motivationalen

Voraussetzungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern meist nur dort ins Blickfeld, wo diese Voraussetzungen so ungünstig sind, dass ein „normaler“ Unterricht nicht mehr möglich ist und im Wege einer „Beziehungsdidaktik“ und mittels quasi-therapeutischer Interventionen (vgl. u.a. Prior 2009) versucht wird, Zugänge für den „Unterricht“ als Sozialform zu erschließen.

Ein handlungstheoretisches Defizit besteht in großen Teilen auch für den Bereich der *familialen Erziehung*. Der Bereich ist zwar deutlich besser als der der schulischen Erziehung ausgeleuchtet, soziologisch (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011), psychologisch (vgl. Hofer/Wild/Noack 2002) ebenso wie in seinen historischen Konturen (vgl. u.a. Ecarius 2002). Doch auch hier sind die Ansätze zu einer sozialwissenschaftlich fundierten Erziehungstheorie noch spärlich und die Ausnahme. Im Vordergrund stehen Formen und Strukturen der Familie und die davon ausgehenden Sozialisierungseffekte. Zu den klassischen Studien über das „soziale Kapital“ der Familie in seinen Wirkungen auf Habitus, schulische Kompetenzentwicklung etc. (vgl. Stecher 2001) und den Studien zu Erziehungsstilen (vgl. u.a. Liebenwein 2008) treten in neuerer Zeit Studien, in denen generationelle Unterschiede im Erziehungsstil einzelner Familien und deren Transfer nachgegangen wird oder die dem Bindungsstil und dessen Auswirkungen auf den späteren Umgang mit Krisen und deren Bewältigung nachgehen (vgl. die Übersicht bei Ecarius/Köbel/Wahl 2011; Zander 2011). Wenige Untersuchungen finden sich zu elterlichen Normsetzungen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Heranwachsender sowie zu Veranlassungen und Wirkungen jeweiliger Einflussnahmen, also zu dem, was elterliche „Erziehung“ als intervenierende Maßnahme, nicht als dauerhafte Form des Umgangs ausmacht. Dies erscheint umso erstaunlicher, als unübersehbar die elterlichen Unsicherheiten im Hinblick auf Erziehung gestiegen sind und zumindest die Nachfrage nach Beratung, sei es durch Ratgeberliteratur, Zeitschriften, Internet oder öffentliche Medien, in den letzten 10 bis 15 Jahren stark gestiegen ist. Und längst hat auch der politisch-administrative Bereich auf den „Notstand in Erziehungsfragen“ reagiert, IT-Plattformen eingerichtet, nebst Gründung eines Wissenschaftlichen Beirats zur Stützung familialer Erziehungskompetenzen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat 2005). In Relation zu der gesellschaftlichen Nachfrage an Unterstützung ist das sozialwissenschaftliche Angebot zu einer handlungsorientierten Unterstützung von Erziehung schmal und beschränkt sich auf einige Arbeiten aus der Psychologie (vgl. Fuhrer 2005) sowie didaktisch akzentuierte Arbeiten zur Elternbildung (vgl. Tschöpe-Scheffler 2005/2006). Aus der Erziehungswissenschaft i.e.S. ist dagegen das Thema „Erziehung“ in seinen handlungstheoretischen ebenso wie in seinen organisationalen Konturen weitgehend verschwunden.<sup>4</sup>

---

4 Zu den wenigen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, die sowohl die interaktive als auch die organisationale Dimension von Erziehung grundlagentheoretisch auf dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Theorieansätze ausleuchten, vgl. Grzesik 1998. Nicht berücksichtigt sind in der obigen These philosophisch-grundlagentheoretische Arbeiten wie die von Klaus Prange, die explizit keinen sozialwissenschaftlich-empirischen Zugriff aufweisen. Zur orga-

Deutlich stärker ausgebaut sind der Umfang und die Vielfalt der Arbeiten und Studien, die sich auf *empirischem Wege* dem annähern, was traditionelle *Bildungstheorie* thematisiert und auszuleuchten beansprucht.

Die empirischen Untersuchungen schließen teils direkt an das Verständnis von Bildung in der Tradition der Bildungstheorie an, teils gelten sie dem, was „Bildung“ im Kontext von Unterricht und Schule leisten sollte, teils gelten sie stärker den Funktionen, die Bildung und Bildungsprozesse für die Entwicklung und den Lebenszusammenhang der Heranwachsenden übernehmen.<sup>5</sup>

Dem Verständnis von Bildung in der Tradition von Bildungstheorie am nächsten kommen Arbeiten, die biographisch auszuleuchten suchen, wann und wie sich „Bildung“ als Verhältnis des Einzelnen „gegenüber sich und Welt“ im Lebenslauf ereignet. Auf der Grundlage der in biographischen Interviews erhobenen Daten wird das Augenmerk auf Phasen und Prozesse gelegt, in denen es zu einer grundlegenden Umschichtung und Umstrukturierung von Sichtweisen und Einstellungen kam, die zudem für die Befragten in der Regel lebenspraktische Konsequenzen hatten. Lernprozesse dieser Art, in denen es zu Strukturänderungen in der Sicht auf Dinge und im Selbstverständnis kam, werden als transformatorische Lernprozesse bezeichnet und vergleichend daraufhin untersucht, ob sie eine paradigmatische Typik aufweisen (vgl. Marotzki 1990, 1999; Nohl 2006; Ecarius/Friebertshäuser 2005; Koller 2010; v. Rosenberg 2011; Miethe/Müller 2012). Die Untersuchungen konkretisieren „Bildung“ als Prozess, der sich ereignet, nicht als einen Prozess, der nur als ein beabsichtigter und organisierter verläuft. Er wird unabhängig von Aufgaben gesehen, die „Bildung“ für die Heranwachsenden im herkömmlichen Verständnis haben soll, nämlich die Heranwachsenden mit all dem auszustatten, was sie in die Lage versetzt, sich in ihrer Individualität zugleich „als Mensch gegenüber dem gesellschaftlichen Außendruck“ (Blankertz 1983, S. 75) zu behaupten, und sie zu „Urteil und Kritik“ befähigt – dies in Kenntnis der Dinge, die sie für das Leben brauchen. Die Untersuchungen koppeln sich von diesem Bezug auf organisierte Bildung im Rahmen von Schule und Hochschule sowie auf ein daraufhin ausgelegtes substantiiertes Begriffs- und Aufgabenverständnis von Bildung ab.

---

nisationstheoretischen Sicht auf Erziehung gehören auch und insbesondere Fragen der Aufgabenverteilung und Zusammenarbeit von Einrichtungen mit einem Erziehungsauftrag wie Familie und Schule, mithin Fragen des Managements von Erziehungsleistungen.

5 Für einen Abgleich zwischen dem Gegenstandsbereich traditioneller Bildungstheorie und mit ihm korrespondierenden empirischen Theoriesträngen unberücksichtigt bleibt hier die Vielzahl an empirischen Arbeiten, die der Diagnose und Steuerung der Organisation von Bildungsprozessen und deren Effekten dienen (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Sie bleiben außer Betracht, da in der traditionellen Bildungstheorie Fragen der Organisation von Bildungsprozessen nicht behandelt, sondern dem Bereich der Schulpläne resp. der staatswissenschaftlichen Theoriebildung oder der Schul- und Bildungssoziologie zugeordnet wurden.

Eine zweite Gruppe von Studien ist einem inhaltlich konturierten Bildungsverständnis deutlich näher. Ausgehend von einem Vergleich messbarer Leistungen von Unterricht und Schule untersuchen sie, was in einzelnen Fächern auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems bei Schülerinnen und Schülern bestimmter Altersgruppen an Kompetenzen in welchem Ausmaß vorhanden ist. Da mittlerweile TIMSS, PISA, IGLU und die Reihe weiterer Leistungsvergleichsuntersuchungen allseits bekannt sind, kann hier eine genauere Darstellung entfallen. Wie von den Autoren und Autorinnen immer wieder hervorgehoben, beanspruchen die untersuchten „Basiskompetenzen“ allerdings nicht, den „Horizont moderner Allgemeinbildung“ auszumessen, deren Substanz in der Begegnung und Bereitstellung unterschiedlicher Formen von Rationalität gesehen wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 21). Vielmehr zielen die „Basiskompetenzen“ darauf ab, als die Kompetenzen zu gelten, die, quer zu Themen und Fächern liegend, in jeder Kultur grundlegend geworden sind (vgl. ebd.). Sie beanspruchen somit, grundständig zu sein, auch gerade in ihrer Bedeutsamkeit für das zukünftige Leben der Heranwachsenden. Sie beanspruchen diese Rolle insbesondere in der Form der sog. „Bildungsstandards“, d.h. in Festlegungen der von Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Kompetenzstärke innerhalb eines definierten Performanzkorridors. Obwohl dem sogenannten Literacy-Konzept verpflichtet, das gerade nicht einen Bildungskanon zu definieren, vielmehr unterhalb der Schwelle kultureller Besonderheiten allgemein benötigte Fähigkeiten zu definieren sucht, fungieren die bei PISA untersuchten und in „Standards“ als Lernleistung und Output von Unterricht festgeschriebenen Kompetenzen auf dem Hintergrund der deutschen Diskussion um Allgemeinbildung de facto als deren formaler Ersatz. Und dies mit einer normativen Kraft, die in ihrer Definitionsmacht im Hinblick auf das, was Bildung in Schule (Berufsausbildung) zu leisten habe, alles übertrifft, was bis dato an Bestimmungen zu Fächern und Zielen vorgeschlagen und in politisch-administrativen Gremien vereinbart wurde. De facto verwendet wie eine Theorie der Allgemeinbildung ist die damit verknüpfte Einkürzung von „Bildung“ doppelt gelagert: Zum einen reduziert und konzentriert sie Bildung auf das, was an „Kompetenzen“ in den Untersuchungen gemessen wurde und messbar erschien, grenzt damit mindestens gleichgewichtige Kompetenzfelder wie „Kompetenzen zu sozialer Partizipation“ und „Kompetenzen zum autonomen Handeln“ usw. (vgl. Weinert 2001) sowie ganze Fächerbereiche der Schule wie den Bereich der ästhetisch-expressiven Fächer (Musik bis Sport) indirekt aus. Orientiert man sich hinsichtlich dessen, was Schule leisten sollte, an Expertenratings (vgl. BMBF 1998) oder anderen Einschätzungen von Eltern, Unternehmen und Verbänden, dann sind die Verengungen der Standards als Messlatte dessen, was Schule leisten soll, massiv. Zum anderen erfolgt mit den Standards eine Einkürzung, bei der bei den eingeforderten Kompetenzen genau das ausgeklammert wird, was aus bildungstheoretischer Sicht deren Stellenwert für „Bildung“ ausmacht: die darin angelegten Möglichkeiten des Erwerbs einer Form von Reflexivität und Rationalität, die für den Habitus for-



mend wirksam wird, die Einstellungen auf Dinge prägt und für das Handeln bedeutsam wird (vgl. Benner 2012).<sup>6</sup>

Diese Einkürzungen gegenüber dem, was – herkömmlich gedacht – „Bildung“ leisten soll und Bildungstheorie zu begründen suchte, sind umso gewichtiger, als die öffentliche Resonanz der Studien den Einkürzungen eine durchschlagende Geltung verschafft hat: Die Standards und die darin normierten Kompetenzanforderungen definieren gemäß politisch-administrativer Vereinbarungen die Ausrichtung der Schulen und die Überprüfung und Bewertung ihrer Leistungen.

Umso bedeutsamer erscheinen daher Studien, die der Rolle von Erziehung und Bildung und den dabei erworbenen kognitiven und psychischen Ressourcen unter Einschluss der dafür feststellbaren Einflüsse im Lebenslauf nachgehen. Denn sie untersuchen damit, ob und in welchem Maße tatsächlich gelingt, was „Bildung“ – in der Theorietradition von Humboldt über Dilthey bis Spranger und Blankertz – als allererstes leisten sollte, nämlich die Menschen mit kognitiven und psychischen Ressourcen auszustatten, die ihnen bestmögliche Voraussetzungen bieten, um das Leben als Mensch und Bürger chancenreich bewältigen zu können. Zu den Studien, die – umfassend angelegt – solche Fragen erstmals empirisch zu beantworten gestatten, gehört an prominenter Stelle die sog. LIfE-Studie. Sie geht der Rolle nach, die Einflüsse des Elternhauses, der Schule, der Gruppe der Gleichaltrigen, ebenso wie das Leistungsverhalten, intra- und interpersonale Kompetenzen sowie motivationale Komponenten auf den Lebensverlauf von Kindern, auf deren soziale und berufliche Entwicklung haben – bis hin zu Partnerwahl und Indikatoren des physischen und psychischen Wohlbefindens (vgl. Fend 2006; Fend/Berger/Grob 2009). Die LIfE-Studie erstreckt sich auf einen Zeitraum vom 12. bis zum 35. Lebensjahr, setzt sich aus mehreren Teilstudien zusammen und umfasst über die Untersuchungszeitpunkte stabil 1.527 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Hessen (Frankfurt und zwei ländliche Kreise). Zugrunde liegt ein Modell, das davon ausgeht, dass personale und soziale Ressourcen die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben und Entscheidungen bestimmen, die sich auf die Nutzung der gesellschaftlich gegebenen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten aus- und darüber auf die weitere Entfaltung der Ressourcen zurückwirken (vgl. Fend/Berger/Grob 2009, S. 14). Die Befunde sind ein Fundus für eine empirisch gesättigte Bildungstheorie. Sie weisen u.a. aus, dass Schule und Schultypen und Schulabschluss auf die „hochkulturelle Orientierung“ (Lesen, politisches Interesse/Verständnis und Gemeinsinn sowie Auslandserfahrung) einen starken Einfluss haben, der deutlich über dem Einfluss des Elternhauses liegt. Weit geringer ist demgegenüber der Studie zufolge der Einfluss von Schulabschlüssen

---

6 So massiv die Einkürzungen der Standards als Messlatte schulischer Aufgabenzuweisung sind, so ist doch gleichzeitig zu sehen, dass eine andere Substantiierung von Bildung resp. Allgemeinbildung ausblieb, selbst Vorschläge dazu nicht vorhanden waren und sind, die daraus resultierende Leerstelle daher konkurrenzlos durch den Vorschlag der Standards zu besetzen war.

auf das Einkommen, die Zufriedenheit und die Weiterbildungsbereitschaft und nicht bemerkbar im Hinblick auf Anzahl der Arbeitsstellen, Leistungsengagement, berufliche Selbstwirksamkeit u.a.m. (vgl. Fend 2006, S. 48); ebenso gilt, dass die soziale Herkunft sich zwar auf den Erwerb von Schulabschlüssen erheblich auswirkt, jedoch keine Effekte auf den künftigen Berufsstatus hat (vgl. Georg 2009).

Noch umfassender angelegt ist das Forschungsprojekt NEPS (National Educational Panel Study), das Kinder und Jugendliche ab dem dritten Lebensjahr über die Schul- und Jugendzeit, die Phase der Berufsausbildung und des Berufseintritts über den Berufsverlauf bis hin ins hohe Erwachsenenalter erfasst (vgl. Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011; URL: [www.neps-data.de](http://www.neps-data.de); Zugriffsdatum: 21.04.2013). Zu erwarten sind von dem Projekt repräsentative Ergebnisse auf Bundesebene über Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen, berufliche Nutzung von Bildungsabschlüssen und dafür je zentrale Einflussfaktoren. Sie werden damit – wie schon bei der LiFE-Studie der Fall – eine breit gelagerte Einordnung der Einflussfaktoren und Auswirkungen von Bildungsprozessen auf die Lebensverläufe erlauben.

So wichtig diese Studien für eine tatsächengestützte Einordnung des Stellenwertes von Bildungsprozessen und der darüber geförderten und für sie einflussreichen Ressourcen sind – nicht zureichend beantworten können sie die Frage, wie pädagogische Prozesse und Einrichtungen gestaltet werden sollten, was in welcher Weise durch wen erreicht werden sollte, was stärker gefördert, was gefordert und wie anders, als bislang der Fall, unterstützt werden sollte.

Zumindest das, was dabei zu beachten wäre, hat im Verständnis der Tradition von Allgemeiner Pädagogik eine Theorie der pädagogischen Institutionen zu leisten. Die Theoriebildung in diesem Bereich beschränkte sich in der Allgemeinen Pädagogik allerdings wesentlich darauf, die in einer Theorie der Erziehung und Bildung entfalteten Kriterien als Anspruch an die Einrichtungen anzulegen und zu zeigen, dass sie diesem Anspruch nur unzulänglich oder überhaupt nicht nachkamen. Werden Anspruch und Wirklichkeit gegeneinander gehalten, kann auf diesem Wege die Geschichte der pädagogischen Einrichtungen als eine Reformgeschichte rekonstruiert werden, die insoweit kritisch ausfällt, als sie zugleich zeigt, in welchem Umfang die Reformen anderen als den pädagogisch an sie anzulegenden Kriterien folgten. Werden Anspruch und Wirklichkeit nicht geschichtlich konturiert, sondern auf die Gegenwart bezogen, resultiert aus dem Zugriff eine stets latente Reformanforderung, die sich um so mehr Gehör verschaffen kann, je besser die angelegten Kriterien zugleich das Ausmaß an bürgerlicher Unzufriedenheit mit dem gegebenen System und dem Nachwuchs zu bündeln in der Lage sind.

Im Vergleich zu diesen traditionellen Arbeiten im Umkreis einer Theorie pädagogischer Institutionen ist der empirisch-sozialwissenschaftliche Blick nicht auf die Differenz von Wunsch und Wirklichkeit, sondern auf die tatsächlichen Abläufe

und Veränderungen gerichtet, die sich im Kontext des sozialen, ökonomischen und politischen Wandels bei den Einrichtungen des Bildungssystems nachweisen lassen. Reformprozesse werden dabei als Änderungen im Schulangebot und deren Auswirkungen auf die Bildungsnachfrage (vgl. u.a. Drewek/Huschner/Ejury 2001), als Prozess der Verbreitung von Innovationen (vgl. Rürup 2007) oder als Prozess der politischen Umgestaltung und administrativen Umsetzung des Schulangebots samt seiner personellen und sonstigen Voraussetzungen betrachtet (vgl. Köhler 2009). Führt die sozialwissenschaftlich orientierte Forschung über pädagogische Einrichtungen in Geschichte und Gegenwart zwar zu einer nahezu überbündenden Fülle von Informationen und Wissensbeständen über die Entwicklung des Angebots an Einrichtungen, deren Veränderungen und jeweilige gesellschaftliche Voraussetzungen und Wirkungen, so doch nicht zu Antworten auf die Frage, wie wir künftig den Umgang mit den Heranwachsenden besser organisieren und gestalten können. Mehr noch scheint es so zu sein, dass damit die Erziehungswissenschaft ausfällt als ein Ort des Wissens über das, was pädagogisch wichtig ist, was mit Blick auf das „Gedeihen“ und das „Lebensglück“ der Heranwachsenden zentral ist.

#### **4. Philosophische Probleme im Rahmen der Bildungsforschung? Alte und neue Aufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft**

Zu den Aufgaben von Philosophie und Wissenschaft gehörte es nach Maßgabe der pädagogischen Theorietradition wohl immer schon, über den Umgang mit Heranwachsenden durch die ältere Generation in einer Weise nachzudenken, die den Akteuren der Gestaltung – von den „Pädagogen“ und „Pädagoginnen“ über die institutionellen Akteure wie Schule bis hin zur Politik – rationales Handeln und Entscheiden ermöglichen sollte. Theorie sollte Handlungs- und Entscheidungs-rationalität stiften, zumindest dazu beitragen. Im Wege einer theoretischen Strukturierung von Aufgaben und Wegen im Umgang mit Heranwachsenden sollte sie diese den wechselnden „Geschmäckern“ der Herrschenden entziehen und ebenso das Handeln von Willkür, Zufall und unbegründeten Vorgaben befreien. Diese aufklärerische Mitverantwortung für die pädagogische Praxis hat die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung geschichtlich gesehen begleitet und maßgeblich vorangetrieben.

Man kann auch anders votieren: Wenn akzeptiert wird, dass erziehungswissenschaftliche Theoriebildung Rationalität, sei es auf der Ebene des Handelns von Eltern, Lehrkräften etc., sei es auf der Ebene der Organisation der verschiedenen Einrichtungen des Bildungssystems, sei es auf der Ebene des Zusammenwirkens der Einrichtungen, stiften, erleichtern und so weit als möglich sichern sowie Fehlentwicklungen als solche feststellen können sollte, kommt sie nicht umhin, sich den Fragen einer Gestaltung dieser Prozesse zuzuwenden.

Tut sie das, kann Erziehungswissenschaft Fragen des richtigen Handelns, Fragen der Organisation und des Managements sowie Fragen der Koordination und Kontrolle des Zusammenwirkens der Einrichtungen nicht mehr ausgrenzen, sondern hat vielmehr auf diesen Ebenen zu überlegen, auf welchem theoriefähigen Wege sie dazu beitragen kann, dem Umgang mit der nachwachsenden Generation eine rationale Grundlage zu geben. Sie hat es dann neben der Frage, wie Erziehung, Unterricht und Bildung tatsächlich aussehen, wie sie organisational strukturiert sind und wie die Einrichtungen und ihre Prozesse gemanagt werden, zusätzlich mit der Frage zu tun, wie sich das Handeln in Erziehung und Unterricht bewerten und ggf. verbessern lässt, wie Organisation und Management der pädagogischen Praxis zu beurteilen und wie ggf. zu verändern sind, an welchen Leistungen und Gesamtwirkungen das System der Einrichtungen und ihrer Organisation zu messen und zu beurteilen und an welchen Anforderungen es verstärkt auszurichten ist.

Wendet sie sich den Problemen zu, die sich mit der Gestaltung pädagogischer Praxis stellen, weiten sich die erziehungswissenschaftlichen Theoriefelder ebenso aus, wie sich zugleich die Probleme einer Bewertung der gegebenen Verhältnisse zuspitzen. Wird die Gestaltung des Angebots von Bildungseinrichtungen als erziehungswissenschaftliches Problem akzeptiert, dann gehören z.B. Probleme der Schulentwicklungsplanung resp. der regionalen Verteilung des Angebots an pädagogischen Einrichtungen nebst bildungsökonomischen Fragen ebenso zur Erziehungswissenschaft wie die tradierten Probleme einer Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Und wenn sie sich mit der Breite der mit der Gestaltung von pädagogischer Praxis anstehenden Probleme befasst, dann hat sie es nicht mehr nur mit der Analyse der Reformen und den Vergangenheiten des Bildungssystems zu tun, sondern zusätzlich mit Fragen seiner Steuerung und Kontrolle sowie den Möglichkeiten und Chancen einer Veränderung der Organisationen, die nicht das Gegenteil des Beabsichtigten erzeugt.

Und in all diesen Feldern kommt zu dem empirischen Wissen, das dafür je als Grundlage dienen kann, stets die Frage hinzu, wie das, was der Fall ist, zu bewerten ist. In praktischer Absicht ist es unumgänglich, nicht nur zu wissen, wie Erziehung erfolgt, sondern was „gute“ Erziehung ausmacht, nicht nur zu wissen, wie Unterricht praktiziert wird, sondern was „guten“ Unterricht ausmacht, nicht nur zu wissen, welche Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden zu bewältigen sind und wie das in der Regel erfolgt, sondern was dafür „ungünstig“ oder „besser“ ist. Und bei Fragen der Organisation von „Bildung“ steht dann nicht nur die Frage an, was in Schule geleistet und an Kompetenzen entwickelt wird, sondern die Frage, welches Spektrum von Kompetenzen in welcher Gewichtung zu welchem Zwecke angestrebt werden sollte – auch dann, wenn dafür die Messwerkzeuge nicht zureichen und unsicher ist, welche Art von Kompetenzen heute das Latein von morgen sind. Und parallel dazu ist die Frage zu beantworten, welche Verteilung von Angeboten mit welchen

Zielsetzungen wünschenswert und weniger wünschenswert bzw. was eine „gute“ oder eine „schlechte“ Versorgung sei.

Spätestens an diesen beiden Punkten – der Frage nach der Bewertung der gegebenen Verhältnisse sowie der Stiftung von praktischer Rationalität auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen – zeigen sich „Leerstellen“ der Bildungsforschung. Was empirische Forschung im Hinblick auf Bewertungen unmittelbar beitragen kann, sind Feststellungen darüber, was bestimmte Gruppen (Eltern, Lehrkräfte, Unternehmen, Verbände, Expertinnen und Experten etc.) als Ziel präferieren, als Wirkung bzw. Zweck von Unterricht und Erziehung gerne hätten und von Schule und Bildungssystem erwarten (vgl. u.a. BMBF 1998; für Eltern und Lehrkräfte vgl. u.a. Jahrbücher der Schulentwicklung 1986ff.). Nicht so ohne Weiteres ist sie in der Lage, etwas als Ziel oder Zweck auszuzeichnen und zu begründen, was angestrebt und gemacht und mit welchen Mitteln verfolgt werden sollte. Woher können aber hinreichend begründete wertende oder gar präskriptiv gewendete Vorgaben genommen werden, wenn sie in Ansehung der Tatsachen und nicht allein more philosophorum – sei es prinzipientheoretisch oder klassisch über den Umweg der Ethik oder über die Vorgaben des Rechtssystems – gewonnen werden sollen?

Wissenschaftstheoretisch ist mit dieser Frage das sogenannte Problem des naturalistischen Fehlschlusses verknüpft, des logisch korrekten Übergangs von deskriptiven zu evaluativen und präskriptiven Aussagen, von Behauptungen zu Empfehlungen und Vorschriften – ein Problem, das wissenschaftstheoretisch aufgeklärte Empiriker als offenes Problem gerne wie der Teufel das Weihwasser meiden oder möglichst unauffällig zu überspringen suchen. Als grundlegende Frage in der Formulierung eines pädagogischen Klassikers formuliert: „[...] wann entspringt aus der Kenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll?“ (Dilthey 1888/1978, S. 62).

Die Wege, auf denen der „Sprung“ – ein logisch einwandfreier Übergang ist nicht möglich<sup>7</sup> – praktiziert wird, werden in der Regel nicht offen verhandelt, die verwendeten Kriterien, über die die Bewertung zustande kommt, nicht erörtert. Der empirische Königsweg der Bewertung ist der des Vergleichs: Unabhängig davon, ob es

---

7 Es gibt eine lange und breite Diskussion zu der Frage des Übergangs von Behauptungen zu Wertungen und Empfehlungen, die sich von der Philosophie über die Soziologie bis zur Rechtswissenschaft erstreckt. Die Bezeichnung „naturalistischer Fehlschluss“ für Probleme des fälschlichen Übergangs von Behauptungen zu normativen Sätzen geht auf Moores „Principia Ethica“ (1903) zurück, in denen er zeigte, dass in ethischen Argumenten häufig darauf zurückgegriffen werde, dass ein in der Natur oder Entwicklung gegebener Sachverhalt, eine bestimmte Eigenschaft X „gut“ sei, „gut“ gleichbedeutend X sei und damit ausgeblendet werde, dass „gut“ auch etwas ganz anderes sein könne. In Anlehnung daran werden Aussagen, in denen von einem festgestelltem Merkmal auf „gut“, „besser“, „wünschenswert“, „erstrebenswert“ etc. geschlossen wird und somit die evaluative oder präskriptive Aussage lediglich durch das Festgestellte begründet wird, als naturalistischer Fehlschluss bezeichnet. Zum Problem des naturalistischen Fehlschlusses siehe (in Auswahl) Albert 1968; Hudson 1969; Schurz 1997; v. d. Pfordten 1993.

um die Frage einer guten Versorgung mit Schulangeboten geht oder um die Frage, was Unterricht und Schule leisten – entscheidend für ein „besser“ oder „schlechter“ ist zunächst, Indikatoren für einen Vergleich zu haben oder festzulegen, z.B. Abiturquoten oder die Performanz in bestimmten Kompetenzdimensionen bei Schülerinnen und Schülern entlang bestimmter Kompetenzstufen. Sind diese erst einmal festgelegt, können die in Untersuchungen ermittelten Werte hierarchisch geordnet und die untersuchten Einheiten daraufhin miteinander verglichen werden. Wird die darüber nahegelegte Schlussfolgerung nicht genau kontrolliert, ist die Wertung perfekt: Gemäß der Unterstellung, dass eine höhere Abiturquote „besser“ als eine niedrige sei, eine höhere Abiturquote der Beleg für „gute“ Schulversorgung sei, das Erreichen einer „höheren“ Kompetenzstufe in einer Kompetenzdimension von relativ mehr Schülerinnen und Schülern ein hinreichender Beweis einer „besseren“ Leistung von Unterricht und Schule sei, erscheint klar, was anzustreben ist, nämlich das, was den „höheren“ Output, die „bessere“ Leistung erzielt. Aus dem Vergleich wird eine Bewertung, darüber schließlich eine – wie es scheint – einwandfreie Empfehlung.

Um diese zu vertiefen, kann in einem zweiten Schritt mittels multivariater Analysen untersucht werden, was mögliche und wahrscheinliche Determinanten der als besser bzw. erstrebenswert angesehenen Ergebnisse – im Beispiel eine höhere Abiturquote (z.B. als Erfolgsquote bei Gymnasien) oder höhere Performanzwerte in den Kompetenzdimensionen – sind. Die angenommenen funktionalen Zusammenhänge werden mittels Regressionsanalyse validiert und ggf. – um bessere oder eindeutige Zusammenhänge zu finden – nach beiden Seiten hin variiert. Reicht dies nicht, werden zusätzlich situative Variablen als Moderatorenvariablen in den angenommenen funktionalen Zusammenhang zwischen dem Erreichen der besseren Werte und den dafür relevanten Einflussfaktoren eingebracht. Wird auf diese Weise – wie z.B. bei den Untersuchungen zur Qualitätsverbesserung von Unterricht der Fall – nicht noch einmal geprüft, ob das, was als Ausgangspunkt und spätere abhängige Variable dient – höhere Performanzwerte bzw. bessere Ergebnisse bei Kompetenztests oder auch die Abiturquote als Indikator für bessere Schulversorgung –, dann werden die häufig prima vista ausgewählten Indikatoren unversehens zum Bewertungsmaßstab und die Einflussfaktoren unversehens zu Steuergrößen mit präskriptiver Kraft für den, der das „Bessere“ möchte.

Tendenziell unbeachtet bleiben dann sowohl die Nebenfolgen einer Verfolgung des „Besseren“ als auch andere, alternative Indikatoren, alternative Bewertungsmaßstäbe und andere Zielstellungen. Werden diese gar nicht erst berücksichtigt, öffentlich abgewogen und gewichtet und dies auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung von Unterricht und Schule, droht eine Ausrichtung, die meist schon nach geraumer Zeit als so einseitig und linear betrachtet wird, dass die Entwicklung als Ganzes zurückgewiesen und neu bewertet wird.

Dies führt zu der Frage, was denn – auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen – relevante Maßstäbe der Beurteilung sein können, die zu berücksichtigen wären, was Indikatoren für Fehlentwicklungen sind und was neben den Kriterien, die derzeit in der Steuerung des Systems leitend sind, zusätzlich zu berücksichtigen wünschenswert wäre. Die traditionelle Allgemeine Pädagogik entwickelte Kriterien für pädagogisches Handeln, die sie im Hinblick auf die Funktion, die Erziehungs- und Bildungsprozesse für die Entwicklung der Heranwachsenden haben sollten, begründete. Dies reicht auf vielen Ebenen der Gestaltung nicht hin, z.B. als Kriterium für die Bewertung der Angebotsdichte an Schulformen oder auch nur als Kriterium für die Leistungsanforderungen an Schülerinnen und Schüler. Was allerdings wünschenswert wäre, ist, dass das eine Kriterium nicht dogmatisch gegenüber dem anderen eingewandt und ausgetauscht, sondern offen verhandelt und gegeneinander abgewogen wird – schon alleine, damit man weiß, was man tut, wenn man für das eine als oberste Priorität (für eine gewisse Zeit) eintritt.

Das Spektrum der potentiell relevanten Bewertungsmaßstäbe ist groß und wird umso breiter, je weniger der Blick auf die Bedienung der ökonomischen und verfassungsrechtlich gewichtigen Funktionen des Bildungssystems eingeengt, sondern stattdessen aufgenommen wird, was im Interesse von Kindern und Jugendlichen relevant und abzuwägen wäre, z.B. aus Elternsicht fröhlich-ausgeglichene versus leistungsstarke Kinder, Indikatoren der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens versus Indikatoren des kognitiven Outputs von Unterricht und Schule u.v.a.m. Fragen der Konstruktion und Gewichtung von relevanten Bewertungsmaßstäben für die Beurteilung von Erziehung und Unterricht sowie des Systems der Bildungseinrichtungen waren Teil der Philosophie, ihr Ort ursprünglich die Allgemeine Pädagogik. Heute erneut und verschärft bedürfte es aus meiner Sicht eines empirisch versierten Nachdenkens über das, was als Bewertungsmaßstab wichtig und im Interesse der Heranwachsenden als Indikatoren-Set nutzbar wäre. Diskurse darüber gibt es leider nicht, aber vielleicht wäre eine Allgemeine Erziehungswissenschaft ein brauchbarer Ort dafür. Ohne eine Öffnung der Bildungsforschung gegenüber anderen Systemindikatoren und darin eingelassenen Fragestellungen und Bewertungsmaßstäben droht jedenfalls in der Tat, dass das, was Pädagogik und das Interesse an ihr ausmacht, aus der Bildungsforschung entschwindet; und umgekehrt, dass das, was Pädagogik ausmacht, auf Fragen reduziert wird, die ohne Relevanz zumindest in der Systembeobachtung und politischen Gestaltung bleiben. Dies ist tendenziell leider der Fall.

Ein zweites Problem erscheint gleichrangig: das Problem der Organisation von praktischer Handlungs- und Entscheidungsrationaliät. Werden Fragen und Probleme einer Gestaltung pädagogischer Praxis in praktischer Absicht als integrative Klammer von

Erziehungswissenschaft akzeptiert, und wird dabei der Theorie die Rolle zugewiesen, „Rationalität“ zu ermöglichen – verstanden als Erzeugung einer Sicht, kraft derer ein Handeln und Entscheiden mit Übersicht und Weitblick möglich wird –, dann stellt sich für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung die Frage, wie das, was ggf. dafür an Theorie und Empirie zur Verfügung steht, als Angebot den potentiellen Nutzer erreicht, wie dessen Nutzung zur Verbesserung von „Praxis“ organisiert werden kann und, umgekehrt, wie Probleme der Praxis resp. Probleme auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung der Praxis theoriefähig gemacht werden können, um zu größerer Entscheidungsrationaltät zu gelangen.

Man braucht über diese Fragen einer Koordination von Wissenschaft und Praxis nicht nachzudenken, wenn die gesellschaftliche Verwendung von Theorie dem Theorieproduzenten gleichgültig ist und für Nachfrage und Angebot an wissenschaftlichem Wissen ein eher zufällig korrespondierendes Modell präferiert wird. Mit einem solchen Modell werden dann allerdings auch die Verbesserungen der Praxis zufällig, und auch die Politik wird von Rationalitätsansprüchen zugunsten einer Evolution der Verhältnisse entlastet. Anders sieht die Problemlage aus, wenn die Überlassung an den Zufall und die selbstregulativen Kräfte des Marktes keine vernünftige Option mehr ist. Dann wird es sinnvoll zu überlegen, wie die Koordination von Wissensbeständen und Problemen der Praxis übernommen werden könnte und wer sie übernehmen könnte. Dann wäre es wichtig zu überlegen, wie die Koordination organisiert, das Wissensmanagement angelegt werden und Rückmeldungen in beiden Systemen zu einer Stärkung der praktischen Systemrationalität beitragen könnten. Ohne hier die theoretischen Perspektiven zu entfalten, die es dazu gibt, könnte – vorausgesetzt, die Erziehungswissenschaft ließe sich darauf ein – die Allgemeine Erziehungswissenschaft als Ort der Kommunikation darüber dienen. Keinen Ort dafür zu haben, kann zugegebenermaßen auch sehr nützlich sein, zumindest für diejenigen, die schon immer nur das machen wollten, was sie schon immer tun. Demgegenüber sei hier daran festgehalten, dass es mehr denn je Menschen bedarf, die dem Idealbild des empirisch versierten Philosophen im Felde der Pädagogik nahe- und seiner Aufgabe nachkommen und die Rolle eines Maklers und Koordinators sozialwissenschaftlicher Wissensbestände im Interesse und in Ansehung der Probleme pädagogischer Praxis übernehmen können.

## Literatur

- Albert, H. (1968): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr.  
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.  
Benner, D. (1987, 42001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.  
Benner, D. (2012): Bildung und Kompetenz. Paderborn: Schöningh.



- Blankertz, H. (1983): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verhältnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München: Fink, S. 65-79.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process: the German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: VS.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (1998): Integrierter Abschlußbericht. Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“. Bonn u.a.: BMBF.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dilthey, F. (1888/1978): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Hälfte 2: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht, S. 56-82.
- Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.) (2001): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (2005): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Ecarius, J./Köbel, N./Wahl, K. (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden: VS.
- Eckert, T. (1993): Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Fend, H. (2006): Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie am Beispiel der Schultheorien. In: Merkens, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 41-54.
- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LIfE-Studie. Wiesbaden: VS.
- Flitner, W. (1958): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fuhrer, U. (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Huber/Hogrefe.
- Georg, W. (2009): Prädiktion des Berufsstatus. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LIfE-Studie. Wiesbaden: VS, S. 141-160.
- Girmes, R. (1997): Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionellen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Grzesik, J. (1998): Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster u.a.: Waxmann.
- Hofer, M./Wild, E./ Noack, P. (2002) (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hudson, W.D. (Hrsg.) (1969): The Is-Ought Question. Bristol: MacMillan & Co.
- Jahrbuch der Schulentwicklung (1986ff.). Hrsg. von Hans-Günter Rolff u.a. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. (2012): Erzieherische Wirkungen Offener Lernformen. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229-235.

- Kahlert, J. (2012): Erzieherische Wirkungen in den Unterrichtsfächern. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 222-228.
- Köhler, G. (2009): Diskurs und Systemtransformation. Der Einfluß diskursiver Verständigungsprozesse auf Schule und Bildung im Transformationsprozess der neuen Bundesländer. Göttingen: Cuvillier.
- Koller, H.-C. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288-300.
- Liebenwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, F. (2006): Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln im Spiegel der empirischen Forschung. Habilitationsschrift. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-68.
- Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich.
- Moore, G.E. (1903/1970): Principia Ethica. Stuttgart: Reclam.
- NEPS (Nationales Bildungspanel) (o.J.). URL: <https://www.neps-data.de>; Zugriffsdatum: 06.11.2012.
- Neuenschwander, M.P. (2005): Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktion und pragmatische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Pfordten, D. v.d. (1993): Deskription, Evaluation, Präskription. Berlin: Duncker & Humblot.
- Prior, M. (2009): MiniMax für Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenberg, F. v. (2011): Phasen interkultureller Bildungsprozesse. Fremde Erfahrungsansprüche als Anlass für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 41-54.
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS.
- Schurz, G. (1997): The Is-Ought Problem. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/München: Juventa.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005, <sup>2</sup>2006): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinert, F.E. (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung – multiperspektivisch betrachtet. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 353-366.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiäre Erziehungs Kompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim/München: Juventa.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer.

Peter Zedler, Prof. Dr., geb. 1945, Emeritus, Universität Erfurt, Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 69, 99089 Erfurt  
E-Mail: p.zedler@t-online.de

**E**in knapper Überblick über historisch wichtige Ansätze der deutschsprachigen Schulbuchforschung eröffnet den Band. Danach werden Ergebnisse der aktuellen empirischen Schulbuchwirkungsforschung u.a. zur optimalen Gestaltung und Positionierung von Lösungsbeispielen in Schulbüchern der Mathematik und Physik, zur Bedeutung des Vorwissens von Schülerinnen und Schülern, zum Schulbucheinsatz von Lehrkräften und der Schulbuchnutzung durch die Schüler berichtet.

Weitere Schlüsselbegriffe sind u.a. Schulbuchillustration, Rezeptive Sprachfähigkeit, Neue Medien im Unterricht und praxisorientierte Schulbuchevaluation.



Jörg Doll, Keno Frank,  
Detlef Fickermann,  
Knut Schwippert (Hrsg.)

### Schulbücher im Fokus Nutzungen, Wirkungen und Evaluationen

2012, 220 Seiten, br., 29,90 €  
ISBN 978-3-8309-2670-2  
E-Book-Preis: 26,99 €



**WAXMANN**  
Munster · New York · München · Berlin