

Werner Helsper/Maja S. Maier/Sabine Sandring (Hg.)

Perspektiven der Bildungsforschung

Festvorträge zum zwanzigjährigen Bestehen des
Zentrums für Schul- und Bildungsforschung



Band 9

Hallesche Universitätsreden

Herausgegeben vom

Rektor der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Perspektiven der Bildungsforschung

Festvorträge zum zwanzigjährigen Bestehen
des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung

gehalten am 15. Mai 2014

Dieser Band wurde herausgegeben von

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Werner Helsper
Maja S. Maier
Sabine Sandring

www.zsb.uni-halle.de

Die Reihe wurde wiederbegründet unter dem 262. Rektor der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Prof. Dr. Udo Sträter.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnd.d-nb.de> abrufbar.

CXXII

© Universitätsverlag Halle-Wittenberg, Halle an der Saale 2015

Printed in Germany. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der photomechanischen
Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten.

ISBN 978-3-86977-121-2

Inhaltsverzeichnis

GRUSSWORT

Werner Helsper

20 Jahre ZSB – ein Gruß- und Dankeswort 7

FESTVORTRÄGE

Ewald Terhart

Ein Rückblick auf zwanzig Jahre Bildungsforschung 15

Friederike Heinkel

Die nächsten zwanzig Jahre Bildungsforschung 45

Zu den Autoren 57

Das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung 59

20 Jahre ZSB – ein Gruß- und Dankeswort

VON WERNER HELSPER

Sehr geehrter Herr Rektor, sehr geehrter Herr Staatssekretär, sehr geehrter Herr Müller-Bahlke, liebe Mitglieder und Mitarbeiter des ZSB, sehr geehrte Gäste und insbesondere sehr verehrte Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirates, vor allem liebe Friederike Heinzl als Beiratsvorsitzende.

Fast auf den Tag genau vor zwanzig Jahren wurde das damalige Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung – ZSL hieß es damals – feierlich eröffnet. Dem Fest ging eine nicht unerhebliche Gründungsarbeit voraus: Ich sehe Dagmar Wittsack, die bis heute die Verwaltung des ZSB umsichtig organisiert, dafür ganz herzlichen Dank, noch bei der Überprüfung der Sanierungsarbeiten in der alten Villa des ZSB. Eine ganze Reihe der Akteure der ersten Stunde sind auch jetzt hier im Raum versammelt. Lassen Sie mich – ohne den Anteil Anderer schmälern zu wollen – zwei Personen der ersten Stunde hervorheben und das mit einem kleinen Gedankenexperiment verbinden: Stellen Sie sich vor, ein Professor der Sozialpädagogik und ein Physikprofessor treffen sich, um weitreichende universitäre Strukturentscheidungen oder die Fusion von Hochschulen zu beraten. Aufgrund dieser objektiven Daten lassen sich Hypothesen entwerfen, was wahrscheinlich und unwahrscheinlich wäre. Ich denke, eine der als äußerst unwahrscheinlich verworfenen Lesarten wäre, dass es dabei zur Gründung eines Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung kommen könnte. Genau das ist geschehen. Wir verdanken diese Gründung damit einem Erziehungswissenschaftler, Hans-Uwe Otto – damals Rektor der Pädagogischen Hochschule in Halle – der einen umfassenden Blick auf das Bildungs- und Erziehungssystem hatte und hat und der zukunftsweisende Entwicklungen nahezu „wittern“ konnte. Und einem Physikprofessor und damaligen Rektor der Martin-Luther-Universität Gunnar Berg, dessen Interesse für Fragen der Bildung und der Schule schon als

Passion zu bezeichnen war und ich denke: auch heute immer noch ist. Für die Gründung eines Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung also eine auf den ersten Blick extrem ungünstige und beim zweiten Blick eine extrem glückliche Konstellation.

Diesen beiden Protagonisten der ersten Stunde verdankt das Zentrum seine Entstehung. Beide sind im Übrigen entweder als langjähriges Mitglied im Direktorium des ZSB oder als langjähriger Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats auch nach der Gründungsphase für das Zentrum ungemein wichtig geblieben. So wurde das damalige ZSL in den 1990er Jahren regelrecht zu einem Modell, an das viele dann erfolgende Zentrumsgründungen an anderen Universitäten anschlossen. Und Hans-Uwe Otto hat uns – noch in der Gründungsphase – bereits auf die Fährte gesetzt und uns auch zugetraut, einen Paket-Antrag bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft nicht nur einzureichen, sondern auch erfolgreich zu gestalten.

Dabei war das ZSL in diesen Anfängen keinesfalls unumstritten. Im Gegenteil: Der in den Gründungsphasen der MLU ungemein bedeutende Prorektor für Strukturreform und Entwicklungsplanung Hans-Hermann Hartwich – einer, wenn nicht der entscheidende Initiator der Gründung von Interdisziplinären Wissenschaftlichen Zentren an der MLU – äußerte sehr deutlich grundlegende Zweifel, ob das damalige Zentrum als „Zwitterwesen“ aus Forschung und Service überhaupt als Wissenschaftliches Zentrum tauglich sei. Nun – wir haben dem damals schon widersprochen und haben in der Folgezeit unter Beweis gestellt, dass das ZSB ohne Zweifel in den Kreis der Wissenschaftlichen Zentren der Universität gehört. Wenn – so auf der Homepage der MLU zu lesen – die Zentren Forschung initiieren sollen, „die den Qualitätsansprüchen von DFG-Forschungsverbänden genügt“, dann hat das ZSB dem mit zwei DFG-Forschungspaketen und einer DFG-Forschergruppe, die 2011 bewilligt wurde – wir erwarten den Bescheid für deren Verlängerung bis 2017 – Genüge getan.

Der Weg zu diesem wichtigen Forschungs-Meilenstein ist für das ZSB aber keineswegs als ein lineares Erfolgsnarrativ erzählbar, sondern war ein mitunter steiniger Weg. So gab es, wenn Forschungsverbände ausliefen, auch Drittmittel-Durststrecken. Und nicht verschweigen wollen wir, dass wir 2004 mit einer ersten Forschergruppeninitiative bei der

DFG gescheitert sind. Auch das war ein wichtiger Meilenstein. Wichtig, weil wir – nach einer längeren Phase der „kreativen Depression“ – diesen Rückschlag in positive zukunftsweisende Energie umsetzen konnten, aus dem Scheitern noch ein DFG-Forschungspaket resultierte und wir den erneuten Anlauf zu einer DFG-Forschergruppe wagten. So haben wir im letzten Jahrzehnt das Forschungsprofil des Zentrums weiter entwickelt: Neben komplex angelegten triangulativen Quanti-Quali-Designs ist das ZSB – hier verrate ich sicher kein Geheimnis – wohl einer der zentralen Orte in der deutschen Forschungslandschaft für ambitionierte qualitative Forschung. Anspruchsvolle ethnographische und videographische Zugänge, komplexe qualitative Mehrebenenanalysen oder langjährig angelegte qualitative Längsschnittstudien prägen unsere Forschung in den letzten Jahren. Und im Wandel vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung zum Zentrum für Schul- und Bildungsforschung – vom ZSL zum ZSB – veränderte das Zentrum sein Profil. Es wurde zu einem reinen Forschungszentrum – der anfänglich kritisierte Zwitterstatus verschwand. Es ist immer noch durch Schul- und Unterrichtsforschung gekennzeichnet, aber inzwischen auch stark durch eine Bildungsforschung, die sich über die verschiedenen Felder des Bildungswesens erstreckt.

Dabei sind wir – lieber und geschätzter Jürgen Baumert – am ZSB nicht immer dem Pfad des „Hirschfaktors“ gefolgt, was sicher auch Kritik verdient. Andererseits sind wir dadurch eigene Wege der Forschung gegangen: nicht immer unbeirrt und mitunter auch einmal irritiert. Aber wir hatten so etwas wie „strukturellen Optimismus“: Niederlagen oder Rückschläge sind notwendige „Lehrstücke“ im Sinne Brechts. Oder – um mit Hans-Uwe Otto zu sprechen: Die Ablehnung eines DFG-Antrages ist immer nur ein vorläufiger „Zwischenbescheid“.

Das geht nur, wenn es – das ist für Forschungszentren dieser Art, die keine eigenen Professuren besitzen, sondern wie Heinz-Hermann Krüger gerne süffisant anmerkt auf „ehrenamtlichem Engagement“ beruhen, ganz besonders wichtig – eine grundlegend intakte kollegiale Kooperation gibt. Das ZSB hat in den letzten zwanzig Jahren sicherlich nicht daran gelitten, zu wenig virtuose Solisten gehabt zu haben. Und wie das bei Solisten häufiger so ist, sind diese auch vor dem Narzissmus der kleinen und großen Unterschiede und der distinktiven Besonderung nicht gerade gefeit. Dass sich diese Solisten immer wieder konzertant

zusammenfanden und stimmige wissenschaftliche Stücke aufzuführen vermochten, ist vielleicht eine der wichtigsten – wenn nicht die wichtigste Ressource des ZSB. Ich denke, wir hatten in diesen 20 Jahren nur an ganz wenigen Stellen Auseinandersetzungen, in denen diese kooperative Kollegialität bedroht war. Und wenn, haben wir sie produktiv bewältigen können. Ich möchte das nicht idealisieren und vielleicht sehen einige das auch anders, aber diese kooperative Forschungskultur erhalten und immer wieder neu belebt zu haben, ist wahrscheinlich eine der ganz wichtigen Grundlagen für die erfolgreiche Arbeit des ZSB.

Dafür bleibt zu danken: Ich möchte allen danken, die ihre Forschungsaktivitäten in den letzten zwanzig Jahren am ZSB gebündelt haben. Das gilt für die DFG-Aktivisten genauso wie für diejenigen, die stärker Begleit-, Implementierungs- und Evaluationsforschung durchgeführt haben. Wir sind in den letzten Jahren – das mag ja reputierlich sein, ist aber auch eine Verengung – doch etwas einseitig an der DFG-Forschung orientiert. Das hängt zum einen mit dem Weggang und der Pensionierung von Forschungsakteuren zusammen. Aber sicherlich auch damit, dass wir inzwischen in der Lehre Forschungsseminare projektieren, in denen wir etwa die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt mit Studierenden erforschen, was sicherlich auch im Rahmen einer durch das Kultusministerium flankierten Begleitforschung sinnvoll wäre. Das war einmal anders und könnte vielleicht auch wieder anders werden.

Ich möchte den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am ZSB danken, den aktuellen und den ehemaligen. Jeder von uns weiß, dass das wissenschaftliche Leben und die Forschungskultur am Zentrum ganz wesentlich – die Professoren sind ja nicht alltäglich vor Ort – von den ZSB- und den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern getragen wird. Die Belastungen und Anforderungen gehen mitunter an Grenzen und nicht selten darüber hinaus. Das wissen wir. Das gilt für die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die in Hochzeiten der Datenerhebung, Auswertung, des Antragschreibens und der Endberichterstellung in Arbeit versinken und ganz nebenbei noch ihre Qualifikationsarbeiten schreiben. Dies gilt aber auch für die Postdoc-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter des ZSB selbst, von denen nicht nur die Organisation der Zentrumsaktivitäten geleistet, sondern auch erwartet wird, dass sie eigene Forschungsvorhaben einwerben und durchführen. Dass es inzwi-

schen 15 ehemaligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ZSB gelungen ist – und ich bin sicher, dass in den nächsten Jahren noch einige weitere hinzu kommen werden – auf Professuren im Bereich der Erziehungswissenschaft oder der Fachdidaktiken einzumünden, zeigt vielleicht auch, dass das ZSB nicht nur hohe Anforderungen stellt, sondern auch Möglichkeiten eröffnen und Unterstützung gewähren konnte. Und dass der eine oder andere dieser ehemaligen Mitarbeiter – etwa Georg Breidenstein, ganz aktuell Rolf-Torsten Kramer oder auch ich vor 15 Jahren – nach einem „Umweg“ über andere Universitäten nach Halle zurückgekehrt ist, hängt wohl nicht zuletzt mit der Attraktivität des Forschungsstandortes ZSB zusammen.

Ich möchte jenen danken, die sich im Direktorium des Zentrums engagiert haben und ich möchte – auch hier wieder ohne die Bedeutung Anderer schmälern zu wollen – einige nennen, die dem ZSB besonders lange und engagiert verbunden sind: Hartmut Wenzel, der von der ersten Stunde an dabei und mehrfach Geschäftsführender Direktor war und Sybille Reinhardt, die insbesondere die Perspektive der fachdidaktischen Forschung am ZSB vertreten hat. Beide sind – trotz ihrer zwischenzeitlichen Pensionierung – auch jetzt immer noch im ZSB aktiv. Heinz-Hermann Krüger, der – trotz seiner „Grantelei“, dass ihm das Alles doch zu schulisch sei – als Geschäftsführender Direktor wirkte, aus dem ZSB kaum wegzudenken ist und ein entscheidender Forschungsmotor war und ist. Meinert Meyer, der in den 1990er Jahren im Direktorium und im damaligen DFG-Verbund gewirkt hat und dem ZSB auch in seiner Hamburger Zeit weiter verbunden geblieben ist. Georg Breidenstein, der bis vor kurzem über einen langen Zeitraum Geschäftsführender Direktor war und in dieser Zeit wichtige Veränderungen im Anschluss an die neue Namensgebung und Ausrichtung des Zentrums in die Wege leitete und an den DFG-Initiativen wesentlichen Anteil hat.

Ich danke den Universitätsleitungen der letzten beiden Jahrzehnte. Das ZSB ist von Ihnen nicht verwöhnt, aber fair behandelt worden. Für die Landesexzellenzförderung wurden andere Forschungsschwerpunkte gekürt und uns nahegelegt, uns erst einmal auf die Bank zu setzen und Leistung zu zeigen. Das haben wir versucht und getan und wir setzen darauf, dass dies gesehen wird. Wichtig aber ist, dass das ZSB nie zur Disposition stand und – bei Streichung einer Stelle in den letzten 20 Jah-

ren – eine funktionsfähige Mitarbeiterstruktur behalten hat. Das ist nicht wenig in einer von Haushaltskürzungen gezeichneten Universität.

Mein Dank gilt dem Wissenschaftlichen Beirat. Ich möchte – ohne den vielen hilfreichen Hinweisen und Unterstützungen auch nur näherungsweise gerecht werden zu können – auf Einiges verweisen: In den 1990er Jahren waren es Ewald Terhart oder auch Horst Weishaupt, Peter Zedler oder Will Lütgert, von denen wichtige Impulse, Hinweise und Ratschläge ausgingen. Ebenso von Jan Hofmann, damals noch Beiratsmitglied des ZSB, der heute mit seinem Grußwort als Staatssekretär im Kultusministerium unsere Feier bereichert hat – ganz herzlichen Dank dafür. Ewald Terhart war übrigens im Rahmen des ersten DFG-Paketantrages als Gutachter ein ganz wichtiger Ansprechpartner für das ZSB und später als Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats ein zentraler Berater. Den zentralen Stellenwert von Hans-Uwe Otto als Gründer, als Impulsgeber und Motor für die DFG-Forschung des Zentrums sowie als langjähriger Vorsitzender des Beirats habe ich schon erwähnt. Jürgen Baumert hat nicht nur im November 2002 anlässlich der feierlichen Einweihung der neuen Räume einen vielbeachteten Festvortrag gehalten, sondern uns auch für die Beantragung der ersten DFG-Forschergruppe Mut gemacht. Auch wenn diese erste Forschergruppeninitiative nicht zum kompletten Erfolg führte, war das für unsere weitere Forschungsentwicklung ein ganz wichtiger Anstoß und eine hilfreiche Flankierung. Manuela du Bois-Reymond hat uns immer wieder eine stärkere Internationalisierung nahe gelegt und uns dafür hilfreiche Hinweise gegeben, sicherlich eine Linie, die wir noch weiter ausbauen können und wollen, obwohl wir hier in den letzten Jahren auch wichtige Schritte gemacht haben. Wolfgang Melzer hat mit uns vor gut zehn Jahren am ersten Unternehmen DFG-Forschergruppe zusammen gearbeitet und ist damit in eine enge inhaltliche Forschungsk Kooperation mit dem ZSB eingestiegen. Matthias Grundmann war für uns ein wichtiger Kooperations- und Gesprächspartner für die Projekte des zweiten DFG-Pakets, dem wir wichtige Hinweise und Anstöße verdanken. Thomas Rauschenbach steht für die Kontakte zu und die Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut, die in der letzten Zeit intensiver geworden und auch noch weiter auszubauen sind. Und nicht zuletzt Friederike Heinzl als gegenwärtige Vorsitzende: Du bist dem ZSB seit deiner Zeit in Halle verbunden geblieben, und nun eine ganz wichtige Ansprechpartnerin in

Forschungs- und Profilierungsfragen. Allen, auch den jetzt namentlich nicht erwähnten Mitgliedern des Beirats, für ihr Engagement und ihre, auch kritischen Hinweise zur Entwicklung des ZSB ganz herzlichen Dank. Dabei – so mein Eindruck – ist die Kontakt- und Beratungsdichte mit dem Wissenschaftlichen Beirat in den letzten Jahren etwas geringer geworden. Das ist vielleicht aber auch ein Ausdruck dessen, das wir nicht mehr ganz so beratungsbedürftig und „jung“ erscheinen, wie das vielleicht noch vor zehn Jahren der Fall war.

„Jung“ und „Zeit“ sind gute Stichworte! Ich habe vor zwanzig Jahren auf der Gründungsfeier des Zentrums geredet und auch zur Zehnjahresfeier. Und auch zum heutigen Zwanzigjährigen hat mich die Bitte Georg Breidensteins, nachdem er dieses Ehrenamt bis vor kurzem inne hatte, doch noch einmal die Geschäfte zu führen – dem ich gerne nachgekommen bin, auch wenn ich mich eher als „Interims-Lösung“ verstehe – erneut hinter das Rednerpult geführt. Ich kann Ihnen versichern, dass es zum Dreißigjährigen jemand Anderer sein wird und es kein Zehnjahresabonnement auf Jubiläumsreden meinerseits gibt. Auch weil im ZSB ein Generationswechsel ansteht und teilweise schon erfolgt ist. Damit werden die Weichen für die zukünftige Arbeit von jüngeren Kolleginnen und Kollegen in den nächsten Jahren zu stellen sein. Ich denke, wir haben dafür eine gute Grundlage geschaffen, aber auch nicht mehr. Es gibt Baustellen, es gibt und wird Umbrüche geben, zukunftsfähige Entscheidungen sind zu treffen und die Planung neuer Forschungsinitiativen im Sinne von Forschungsverbänden steht in den nächsten Jahren erneut an. Wir können froh sein, es auf dem erreichten Niveau anzugehen.

Das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung ist in diesen 20 Jahren wohl endgültig erwachsen geworden. Aber – wie sie wissen – erwachsen sein schützt vor Veränderung nicht und das lebenslange Lernen gilt auch für Forschungsinstitutionen im Erwachsenenalter. Für die kommenden Transformationen wünsche ich uns viel Glück, gute Berater und ein Gespür für wichtige und große Themen der Bildungsforschung und – nicht zuletzt – dass wir ein eigenes, unverkennbares Forschungsprofil nicht nur bewahren, sondern erneuern und fortschreiben.

Ein Rückblick auf zwanzig Jahre Bildungsforschung¹

VON EWALD TERHART

Vorbemerkung

Ich freue mich sehr darüber, hier und heute einen der beiden Vorträge halten zu dürfen. Im Programm steht „Festvortrag“ – das klingt zunächst ein bisschen verstaubt und verzopft, das klingt nach Erhabenheit und Langeweile, nach viel Rhetorik und allseitigem hemmungslosem Schulterklopfen. Langweilig soll es möglichst nicht werden, aber das müssen Sie dann am Ende selbst beurteilen. Und ab und zu verbal auf ein paar Schultern zu klopfen ist nicht so schlimm und tut auch gar nicht weh. Mit Lob sollte man jedoch grundsätzlich sparsam umgehen. Angesichts der Erfolgsgeschichte des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung brauche ich mit Lob allerdings auch nicht zu geizen. Denn richtig ist:

Das ZSB hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten als ein sehr profilierter und republikweit bekannter Ort für Bildungsforschung, für empirisch-qualitative Bildungsforschung, etabliert. Jeder und Jede in der Bildungsforschung in Deutschland kennt das ZSB in Halle, man kennt die spezifische Orientierung von „Halle“, man kennt die zentralen Protagonisten. Insofern kann man alle Beteiligten, die seit mehr als zwanzig Jahren am und im ZSB mitgearbeitet haben, nur beglückwünschen: Die Idee hat funktioniert, sie hat sehr gut funktioniert! Das ZSB leistet in inhaltlicher und methodischer Hinsicht einen genuinen und markanten Beitrag für die deutschsprachige empirische Bildungsforschung. Andere

1 Der Text ist in seinem Charakter vom besonderen Anlass der Feier des zwanzigjährigen Bestehens des ZSB geprägt und vermittelt eine subjektiv geprägte und thematisch sicherlich selektive Sicht auf Entwicklungen in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in den letzten zwei Jahrzehnten.

Universitäten würden sich wünschen, über ein derart bekanntes und in thematischer und methodischer Hinsicht derart profiliertes erziehungswissenschaftliches Forschungsinstitut zu verfügen.

Seit seinen Anfängen – zunächst noch als „Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung“ – hatte ich verschiedene Gelegenheiten, die Erziehungswissenschaft in Halle sowie speziell auch das ZSB in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Die beruflichen Wege und die Forschungsarbeiten sehr vieler Mitglieder des Instituts, aktueller und ehemaliger, sind mir vertraut. Insofern habe ich mich gefreut, hier und heute nun einen der Vorträge halten zu können.

Die sehr erfreuliche Entwicklung und der Erfolg des ZSB kommen nicht von ungefähr. Man kann die Ursachen recht klar benennen; es sind innere und äußere. Zunächst einmal ist die erfreuliche Entwicklung dem nimmermüden Einsatz und dem wissenschaftlichen Niveau der Mitglieder zu verdanken, aber auch ihrer Beharrlichkeit, wenn es Rückschläge gab. Soweit ich es erkennen kann und richtig sehe, hat auch der kollegiale Umgangsstil im Zentrum dazu beigetragen. Das sind die inneren Ursachen. Zugleich waren die äußeren Bedingungen günstig. Denn die Entwicklungs- und Erfolgsgeschichte des ZSB ist selbstverständlich in die allgemeine positive Entwicklung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland eingebettet. Und genau darüber möchte ich sprechen: Es geht mir um eine Rückschau auf die letzten zwei Jahrzehnte der Entwicklung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland allgemein. Insofern ist mein Beitrag zur heutigen Jubiläumsveranstaltung rückwärtsgerichtet. Den Ausblick auf die Zukunft, auf die nächsten zwanzig Jahre, wird dann Friederike Heinzel vornehmen.

1. Schwierigkeiten der Rekonstruktion

Man könnte nun meinen, dass Friederike Heinzel den sehr viel schwierigeren Teil hat, denn sie soll in die Zukunft schauen, was ja bekanntlich nicht geht. Aber auch beim Blick in die andere Richtung des Zeitstrahls stellt man schnell fest, dass die letzten beiden Jahrzehnte der Bildungsforschung in Deutschland gar nicht so leicht zu rekonstruieren sind. Immerhin habe ich es leichter als Helmut Fend, der im April 2013 im Rahmen einer Tagung des DIPF gleich über „50 Jahre Bildungsfor-

schung“ (Vortragstitel) gesprochen hat.² Lege ich seine Periodisierung zugrunde – Aufbruch (1963-1980), Latenzphase (1980-1995), Hochblüte (1995 bis heute) –, so spreche ich im Folgenden nur über die aktuelle Hochblüte, also die Zeit ab 1995. Aber auch wenn man nur auf diese zwei Jahrzehnte zurück schauen will, ist es schwierig. Einmal deshalb, weil die Dinge aktuell selbst noch im Fluss sind bzw. generell die Ordnung und Verarbeitung der eigenen Vergangenheit innerhalb der neueren Bildungsforschung noch keineswegs kanonisch geregelt ist. Und zweitens ist es schwierig, weil die handelnden Personen alle noch lebendig sind – ein gravierender Risikofaktor, wenn man eine Geschichte über sie und ihre Arbeit erzählen will! Denn alles kann auch ganz anders gesehen und ganz anders bewertet werden – gerade von innen heraus. Insofern gilt auch beim Rückblick auf die Entwicklung der neueren Bildungsforschung der bekannte Satz: Nichts ist so unsicher wie die Vergangenheit!

- Einer der ersten Unsicherheitsfaktoren ist darin zu sehen, dass zu *verschiedenen Zeiten* sowohl unter „Bildung“ als auch unter „Forschung“ etwas sehr Unterschiedliches verstanden worden ist und gegenwärtig auch wird. Insofern ist gar nicht klar, was man unter Bildungsforschung verstehen will, was dementsprechend dazugehört und was nicht. Insofern sind Zielsetzungen, Themen und Methodik von Bildungsforschung sehr breit streuend. Die Lebenslaufperspektive, die potentielle Universalität von Bildung sowie der Theorien- und Methodenpluralismus in den Disziplinen, die sich wie auch immer mit Bildung befassen, sorgen dafür, dass man letztlich *jeder* Facette des Lebens, der menschlichen Existenz, der Gesellschaft ... irgendetwas Bildungsbezogenes abgewinnen kann, das durch Bildungsforschung zu erforschen ist.
- Weiterhin muss man sich vor Augen halten, dass Bildungsforschung in sehr *unterschiedlichen Kontexten* betrieben worden ist und wird: In Universitäten, in außeruniversitären Einrichtungen, in privatwirtschaftlichen Unternehmen, in stark staats- und administra-

2 Man kann sich diesen sehr guten Vortrag ansehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1ypPumQ2VZE&feature=c4-overview-vl&list=PL112AA6031509A352> [14.05.2014].

tionsabhängigen, weisungsgebundenen Landesinstituten, in den Forschungs- und Beratungseinrichtungen von Verbänden, in internationalen Vereinigungen, in alternativen Einrichtungen, die sich dezidiert aus dem *Mainstream* herausdefinieren etc. – überall trifft man auf „Bildungsforschung“.

- Innerwissenschaftlich und unter einer an Systematik interessierten, *disziplinären Perspektive* betrachtet ist Bildungsforschung bekanntlich ein interdisziplinäres Forschungsfeld, an dem mehrere Disziplinen beteiligt sind bzw. sein können. Aber gerade in interdisziplinären Kontexten ist es schwierig, Theorienverläufe, Beeinflussungsverhältnisse, Forschungstraditionen präzise dingfest zu machen. Interdisziplinäre Felder sind eben vergleichsweise fluide; durch inner- und außerwissenschaftliche Anstöße entstehen immer neue Spezialisierungen oder aber es werden einfach neue interdisziplinäre Felder abgesteckt, propagiert, verteidigt etc. Ein recht neues Beispiel sind die sog. „Nachhaltigkeitswissenschaften“.
- Schließlich muss man zur Kenntnis nehmen, dass es bereits eine ganze Reihe von *Bilanzierungen zur Bildungsforschung* gibt. Eine der ersten zur neueren Bildungsforschung stammt von Fend (1990); die Situationsanalyse von Weishaupt & Rittberger (2013) ist demgegenüber aktuell und auch sehr materialreich, ebenso der Dokumentationsband des BMBF zur Bildungsforschung (2014). Eine der jüngsten Bilanzierungen stammt von Köller (2014); den Aufstieg der empirischen Bildungsforschung rekonstruiert Aljets (2015), wobei er sich auf Interviews mit zentralen Akteuren stützt. Wenn man weiter zurückgehen will, kann man auf die beiden Bände des Bildungsrats zur Bildungsforschung hinweisen (Roth & Friedrichs, 1975), auf die noch vom Bildungsrat kurz vor seinem Ende verabschiedeten „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ (Deutscher Bildungsrat 1974) oder auf den bilanzierend-programmatischen Beitrag von Hurrelmann (1978). Mit anderen Worten: Es wird kontinuierlich und zunehmend intensiver geforscht und parallel dazu bilanziert; jede Bilanz ist natürlich nur eine Zwischenbilanz und fließt in den Prozess zurück, auf den sie sich bezieht.
- Schließlich und endlich ist natürlich ganz entscheidend, ob man sich auf *empirische* Bildungsforschung konzentrieren will oder auf

Bildungsforschung *ganz allgemein*. Ich werde mich im Folgenden durchweg auf *empirische* Bildungsforschung beziehen, wobei dies selbstverständlich qualitative und quantitative Bildungsforschung einschließt. Auf historische, philosophische oder sonstige Bildungsforschung gehe ich nicht ein – obwohl ich weiß, dass in der historischen sehr deutlich, in der philosophischen Bildungsforschung jedoch eher selten empirisch gearbeitet wird.

Schaut man auf die Standard-Geschichte der (empirischen) Erforschung von Bildungsprozessen in (West)Deutschland, so lässt sich etwa folgender Verlauf rekonstruieren³:

- Beginn des 20. Jahrhunderts: Früh- und Vorformen empirischen Forschens zu Bildung und Erziehung (frühe Beispiele: Lay und Meumann, Entwicklungspsychologie, Jugendpsychologie, Jugendkunde, Pädiatrie, Kriminologie)
- Weimarer Republik: Geisteswissenschaftliche Pädagogik als Gegenmodell zu empirischer Forschung; empirische Forschungen in Psychologie, Soziologie, Kriminologie, Pädiatrie
- Internationale Isolation während des Nationalsozialismus; in Westdeutschland nach 1945 zunächst erneut Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik (*Restaurationsphase*)
- Seit den 1960ern in Westdeutschland: „empirische Wende“ (H. Roth); massiver personeller Aufschwung der Erziehungswissenschaft und z.T. auch der Bildungsforschung im Zuge der Bildungsreform 1965-1975 (*Erste massive Expansionsphase*)
- Parallel dazu: Kritische Erziehungswissenschaft und Aktionsforschung (1970-1975); integrative Modelle (Empirie und Hermeneutik und Kritik); in den späten 1970ern zugleich Rezeption und Be-

3 Die Geschichte der empirischen Orientierung in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird in den Arbeiten von Ritzi & Wiegmann (2010) sowie Depaepe (1993) rekonstruiert; für die Entwicklungsgeschichte der neueren empirischen Bildungsforschung vgl. z.B. Köller (2014) oder Gräsel (2011).

ginn der interpretativen bzw. qualitativen Ansätze und Methoden (*Mehr-Paradigmen-Struktur mit Konkurrenz*)

- Allgemeine Schrumpfungphase: Aufgrund des Auslaufens der Bildungsreform und der sehr hohen Lehrerarbeitslosigkeit ist in den 1980er und 1990er Jahren eine sehr deutliche Reduktion der Professorenzahl in der Erziehungswissenschaft festzustellen (*Kontraktionsphase und Bedeutungsschwund*; vgl. zu dieser Situation Weishaupt u.a. 1991)
- Mitte der 1990er: Bedeutungszunahme der Bildungsforschung durch TIMSS und den sog. „PISA-Schock“; Wiedervereinigung sorgt für Expansion westdeutscher Pädagogik nach Ostdeutschland (*Wendepunkt*)
- „Nach Pisa“: weitere Leistungsvergleichsstudien, gezielte Forschungsförderung und generell der Aufbau eines gestaffelten Systems der Qualitätssicherung führen zu einem erneuten leichten Wachstum der Erziehungswissenschaft und zu einem starken Wachstum und Bedeutungsgewinn der empirischen Bildungsforschung (*Zweite, massive Expansions- und Konsolidierungsphase*)

Ist mit dieser so oder in ähnlicher Form mehrfach anzutreffenden Geschichte der Verlauf tatsächlich hinreichend genau und differenziert rekonstruiert? Während hinsichtlich der früheren Epochen eher Einigkeit herzustellen ist, wird es beim Heranrücken an die Gegenwart immer kontroverser. Leider gibt die empirische Wissenschaftsforschung innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auch nur Altes, aber nichts Aktuelles zur Lage in diesen Feldern her; seit den lange zurückliegenden empirischen Studien zur Situation der Erziehungswissenschaft in den 1980ern (Baumert & Roeder 1989a, 1989b, 1989c) hat es nichts vergleichbar Neues gegeben. Immerhin lässt das im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) platzierte Projekt Monitor Bildungsforschung (MoBi) einiges erwarten und hat auch schon Ergebnisse vorgelegt (Sondergeld & Botte 2013). Es stünde der Erziehungswissenschaft als Disziplin und der Bildungsforschung als interdisziplinärem Feld sehr gut an, mit der modernen Methodik der empirischen Wissenschaftsforschung ein präzises und aktuelles Bild der eigenen Verfassung zu zeichnen, denn

ansonsten hat man es eben nur – so wie ich hier und heute auch – mit eigenen oder kollektiv geteilten Selbstwahrnehmungen zu tun, die zwar ko-konstruiert, aber ohne empirische Basis doch nicht wirklich zuverlässig sind.

Aktuell wird darüber gestritten, ob nicht eine zu starke Dominanz der empirisch-quantitativen, von psychologischen Denkmodellen und Forschungsmethodiken angetriebene Bildungsforschung zu verzeichnen ist, die aufgrund ihrer (realen, vermuteten, unterstellten...) Nähe zu administrativen Problemlagen massive Förderung erfährt, wohingegen theoretisch und methodisch anders ausgerichtete Forschungsansätze ins Hintertreffen geraten. Man trifft in dieser Debatte auf starke Bewertungen, aber auf wenig verlässliche Studien (aktuelle Ausnahme: Keiner & Schaufler, 2014).

Zugleich wird für mich deutlich, dass die Desintegrationstendenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft und auch zwischen den Disziplinen der Bildungsforschung eher zunehmen. Dies gilt für die verwendeten Theoriesprachen, die benutzten Methodiken sowie auch hinsichtlich der Selbstpositionierung zur pädagogischen Praxis, zu pädagogischen Berufen und zum politisch-administrativen System. Diese Desintegrationstendenzen werden durch den zunehmenden Spezialisierungsgrad innerhalb einzelner Forschungsbereiche angetrieben, aber auch durch die manchmal geradezu lustvoll gewählte Tendenz, nur noch mit Gleichgesinnten zu kommunizieren. ‚Die anderen‘ erscheinen unverständlich, man schimpft auch nur über sie. Das hat durchaus etwas Ungebildetes! Damit das klar ist: Ich meine damit nicht, dass man irgendeinem Einheits- oder Vereinheitlichungsideal nachgehen sollte. Das ist zwar gerade in den Anfängen der Bildungsforschung vielfach propagiert worden; es ist aber nicht dazu gekommen. Man wird sich daran gewöhnen müssen, dass man sich als kompetenter, breit gebildeter Bildungsforscher eben in mehr als nur einer Forschungs-Welt auskennen muss und zwischen den Welten auch gesprächsfähig bleiben sollte.

Die Entwicklung der Professorenzahlen, die Entwicklung der Fördersummen für Erziehungswissenschaft, die Entwicklung der Ausgaben des Bundes für Bildungsforschung sowie die Entwicklung der Drittmiteinnahmen der Hochschulen im Fach Erziehungswissenschaft zeigen

insgesamt aus meiner Sicht einen Expansions- und Konsolidierungsprozess. Sicherlich hat es Wellenbewegungen und bestimmte gegenläufige Trends gegeben (z.B. in den letzten Jahren zurückgehende DFG-Fördersummen; dafür gestiegene BMBF-Fördersummen), aber gleichwohl kann man doch insgesamt einen positiven Trend bei diesen Datenreihen verbuchen. Bemerkenswert ist, dass in dem Datensatz des Monitors Bildungsforschung von den drei Anteilsdisziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie ca. zwei Drittel aller Projekte der Erziehungswissenschaft zuzurechnen sind. Die Erziehungswissenschaft hat somit ihre Rolle als Leitdisziplin der Bildungsforschung dadurch klar dokumentiert.

Vor diesem Hintergrund kann ich der Aussage von Andreas Gruschka (2013), die empirische Bildungsforschung stehe, nachdem sie (zu) viel versprochen und (zu) viel Geld verforscht und (zu) wenig positives erreicht habe, vor dem „Ausgang ihrer Epoche“, nicht zustimmen. Er überträgt mit dieser Aussage den Titel eines älteren, berühmten Buches über den Ausklang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Dahmer & Klafki 1968) auf die heutige Situation und sieht die empirische Bildungsforschung, wie gesagt, schon im Abklingbecken. Ich kann das nicht nachvollziehen; die äußeren Daten sprechen eine andere Sprache. Die empirische Bildungsforschung steht keineswegs vor dem Ausgang ihrer Epoche, sondern hat sich auf hohem Niveau stabilisiert! Aber genau dies, nämlich dass ich mich nur auf äußere Daten stütze, würde Andreas Gruschka sicherlich für falsch oder einseitig halten, denn er bezweifelt ja ganz grundsätzlich den Wert und die Zukunftsfähigkeit der empirischen Bildungsforschung aufgrund ihrer von ihm behaupteten inhaltlichen, theoretischen, methodischen und anwendungsbezogenen Engführungen.

2. Verschiebungen

Insgesamt scheint mir in der Erziehungswissenschaft auf der Ebene der institutionellen Formen sowie der theoretischen und methodischen Orientierung eine starke Entwicklung zugunsten einer i.w.S. empirischen Ausrichtung feststellbar zu sein.

Zunächst einmal ist für die vergangenen zwei Jahrzehnte eine deutliche Verstärkung der *außeruniversitären Bildungsforschung* festzustellen; zugleich wurden in und an Universitäten spezielle Institute für Bildungsforschung gegründet: teilweise interdisziplinär, teilweise monodisziplinär, teilweise in Verbindung mit Zentren für Lehrerbildung, teilweise ohne diese. Insofern sind die Grenzen zwischen außer- und inneruniversitärer Forschung *nicht mehr so klar markiert* wie noch vor drei Jahrzehnten. Durch die außeruniversitäre Bildungsforschung (im MPI, im DJI, im DIE, im DIPF, im HIS, im IAB, im IWM, im IPN, im LIfBi etc.) ist eine Infrastruktur aufgebaut worden, die in ihrer klaren Forschungsorientierung und der existenznotwendigen Internationalität eine sehr starke Konkurrenz für die reguläre universitäre Bildungsforschung darstellt, die umfangreiche Lehraufgaben im Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge zu bewältigen hat, wohingegen sich außeruniversitäre Institute sehr stark auf Doktoranden- und Postdoktoranden konzentrieren können.

Hinsichtlich der disziplinären Beteiligung ist die *Rolle der Psychologie*, genauer: der Pädagogischen Psychologie, noch genauer: der Psychologie des Lehrens und Lernens (Unterrichtspsychologie) innerhalb der Bildungsforschung sehr viel stärker geworden. Allerdings muss man hierbei auch im Auge behalten, dass auch schon in früheren Jahrzehnten prominente (Pädagogische) Psychologen innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. im breiteren, disziplinunabhängigen Kontext wissenschaftsgestützter Bildungsdebatten eine große Rolle spielten (z.B. Roth, Aebli, Weinert, Heckhausen u.a.). Insbesondere innerhalb der Schulpädagogik und Didaktik war die Bezugnahme auf Lernen und Instruktion, wie sie von der Psychologie thematisiert und erforscht werden, sehr groß. Sie war nicht immer positiv, d.h. man versuchte und versucht bis heute, sich durch ein dezidiert *pädagogisches* Lernverständnis oder durch strikten Bezug auf den *Bildungsbegriff* abzugrenzen – aber immer bildete die Pädagogische Psychologie eine wichtige Bezugsgröße.⁴

4 Zur Entwicklung der kommunikativen (Zeitschriftenpublikationen) und institutionellen (Stellenausschreibungen) Verhältnisse zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogischer Psychologie vgl. die aktuelle Analyse von Keiner & Schaufler (2014). Zum Thema Stellenausschreibungen und Stellenbesetzungen auch Schmidt-Hertha & Tippelt (2014).

Demgegenüber ist die Bedeutung und Sichtbarkeit der *Bildungssoziologie* eher zurückgegangen – ein bemerkenswerter Vorgang, wurde doch in der Zeit des Übergangs von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft eine überzogene und falsche „Soziologisierung“ des pädagogischen Denkens und Theoretisierens beklagt. Sowohl hinsichtlich ihrer personellen Repräsentanz in den großen Studien wie auch hinsichtlich der Verankerung in den Curricula für die Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften und Hauptfachpädagogen scheint die Rolle der Bildungssoziologie eher kleiner geworden zu sein. Das ZSB in Halle stellt in gewisser Weise eine deutliche Gegenbewegung dar, denn durch die Kindheits- und Jugendforschung sowie durch die mikrosoziologisch-ethnographischen Studien zu Schulkultur, zur Schulreform, zur Elitenformation und Reproduktion durch Bildung sowie zur Konstitution von Unterricht und Schülerbeurteilung kommen gezielt unterschiedliche soziologische und bildungssoziologische Konzepte und Methoden zum Tragen; in ähnlicher Ausrichtung scheint mir die Erziehungswissenschaft und Soziologie in Mainz zu arbeiten. Hierdurch sowie sicherlich in sehr viel größerer Dimension durch das neue Bamberger Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), welches das Nationale Bildungspanel zentral organisiert, wird allerdings mittelfristig eine völlig neue Situation entstehen: Durch das Nationale Bildungspanel wird die Bildungssoziologie und insgesamt die Bildungsforschung auf eine neue Ebene gehoben, die auch neue Erklärungen für Bildungsprozesse und -verläufe liefern wird.

Unsicher bin ich mir hinsichtlich der Situation und des weiteren Schicksals der (in wissenschaftlicher Hinsicht) nicht selbstständigen, sondern weisungsabhängigen *Landesinstitute* (vgl. dazu Rürup 2014). Sie sind sehr stark mit der Umsetzung und Begleitung von administrativ gesetzten Reformen befasst, ebenso mit deren Evaluation sowie ggf. auch der Weiterbildung der Lehrkräfte. Grundsätzlich hat es eine Verschiebung vom ursprünglichen Entwicklungs- und Reformauftrag hin zur Rolle von Qualitätssicherungsagenturen gegeben. Die Situation in den Bundesländern ist jedoch sehr uneinheitlich; es kommt hinzu, dass bei den allfälligen politischen Wechseln in den Ländern auch die Aufgaben solcher Landesinstitute umdefiniert werden. In NRW ist das Landesinstitut

in Soest sogar von 2007–2013 für ein paar Jahre geschlossen worden – jetzt ist dort wieder Leben (QUA-LIS NRW).⁵

3. Blinde Flecken

Die offenkundige Paradoxie, über blinde Flecken etwas aussagen zu wollen, klammere ich an dieser Stelle kurz entschlossen aus und möchte auf zehn solcher Flecken aufmerksam machen:

1. Empirische Bildungsforschung darf keineswegs – was leider zu oft geschieht – mit large-scale Studien, also den internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien („PISA & Co.“) gleichgesetzt werden. Parallel dazu hat es in den letzten zwei Jahrzehnten eine Fülle von vertiefenden, ergänzenden und eigenständigen Projekten, Forschungsprogrammen etc. zur empirischen Bildungsforschung gegeben, die keineswegs auf irgendein *Ranking* o.ä. zusteuern. Es ist allerdings zu fordern,

5 Eigentlich müssten an dieser Stelle zwei Abschnitte über wichtige inhaltliche Ergebnisse und zentrale methodologisch-methodische Fortschritte der neueren Bildungsforschung folgen. Angesichts der Fülle des Materials und des hohen Spezialisierungsgrades ist dies im gegebenen Rahmen nicht möglich. Um einen Eindruck von der dazu notwendigen Herkulesarbeit zu vermitteln, mögen die folgenden bibliographischen Hinweise auf die folgenden elf (!) Handbücher genügen: Über Bildungsforschung insgesamt informiert umfassend das „Handbuch Bildungsforschung“ (Tippelt & Schmidt 2010). Zu den verschiedenen, am Lebenslauf orientierten Bereichen der Bildungsforschung vgl. das „Handbuch frühkindliche Bildungsforschung“ (Stamm & Edelmann 2013), das „Handbuch der Schulforschung“ (Helsper & Böhme 2008), das „Handbuch der Jugendforschung“ (Krüger 2013), den Band „Perspektiven sozialpädagogischer Forschung“ (Mührel & Birgmeier 2014), das „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (Rauner 2006) sowie das „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt & von Hippel 2011). Über informelle, außerschulische Bildungsprozesse informiert der Band „Die andere Seite der Bildung. Zu Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen“ (Otto & Rauschenbach 2012). Für summarische Darstellungen der Bildungsforschung in der Soziologie vgl. das „Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie“ (Bauer, Bittlingmaier & Scherr 2012); zur Situation in der Psychologie vgl. das „Handbuch der Pädagogischen Psychologie“ (Schneider & Hasselhorn 2008).

dass im Rahmen der empirischen Bildungsforschung mehr *entwicklungsorientierte, die handelnden Akteure in den Praxisfeldern stärker einbeziehende Projekte* gefördert und durchgeführt werden.

2. Große Teile der empirischen Bildungsforschung arbeiten auf der Basis eines *Produktionsmodells von Bildung*, welches die Zusammenhänge zwischen Voraussetzungen, Prozessen und kurz- und langfristigen, messbaren Effekten aufzuklären bemüht ist. Ein solches Produktionsmodell (vgl. dazu allgemein Herzog 2007), auch wenn es noch so viele Variablen einbezieht und grundsätzliche Unwägbarkeiten zwischen Angebot und Nutzung anerkennt, begünstigt – häufig entgegen der Absicht der Protagonisten selbst – eine Denkweise, die die Herstellbarkeit oder Machbarkeit von Effekten in den Mittelpunkt stellt, sowie die entsprechenden Hoffnungen. Unwägbarkeiten werden sicherlich gesehen, aber letztlich doch als zu minimierende Größen betrachtet. Kritiker halten diese Unwägbarkeiten jedoch *nicht für ein ärgerliches Residuum, sondern betrachten es umgekehrt als Konstitutivum für Bildungs- und Erziehungsprozesse im klassischen Wortsinne*. Erziehung, so die These, sei immer riskant, müsse riskant bleiben – das sei eben das „beautiful risk of education“ wie Gert Biesta meint (2014). Hier treffen grundsätzlich differente Verständnisse von pädagogischen Prozessen, ja man möchte fast sagen, ganz tiefliegende, unterschiedliche Formen des Weltzugangs aufeinander, die zwar analytisch und habituell getrennt werden können, die im konkreten Strom des Erlebens und Handelns natürlich immer miteinander vermittelt werden (müssen).

3. Die empirische Bildungsforschung ist sehr stark auf *Bildung im Sinne von nachweisbaren Lernergebnissen in kognitiver Hinsicht* konzentriert. Genuine Fragen von Erziehung, Fragen der Vermittlung von Normenbewusstsein, Fragen legitimer und illegitimer gezielter Persönlichkeitsbeeinflussung Heranwachsender, Fragen gewollter und ungewollter breiterer Sozialisationsverläufe und -wirkungen, Fragen der Resozialisation misslungener Sozialisation und Erziehung bleiben eher am Rande (Zedler 2001, 2013). Kann Bildungsforschung tatsächlich nur Bildung (hier verstanden als Lernen und Problemlösen), nicht aber Erziehung, empirisch erforschen? Würde es einen Unterscheid machen, wenn man das ganze Erziehungsforschung nennen würde? Im Engli-

schen und das heißt: in der internationalen Fachliteratur firmiert Bildungsforschung ja übrigens auch als *educational research*.⁶

4. Sowohl quantitative wie qualitative empirische Bildungsforscher haben, insbesondere wenn es um mögliche praktische Konsequenzen aus ihren Erkenntnissen geht, ein sehr stark *rationalistisches, an kognitiven und an Reflexionsprozessen orientiertes Menschenbild*. Sind „Mehr Wissen!“, „Besser Denken!“, „Mehr Reflexion!“ „Mehr Reflexivität!“ immer der Königsweg zur Umgestaltung von praktisch-pädagogischem Handeln? Und was heißt jeweils genau „Wissen“, „Reflexion“ und „Reflexivität“, wobei ich die verschiedenen feinen und groben Unterschiede zwischen diesem Begriffsgebrauch und den dabei jeweils immer mitgeführten Denkgewohnheiten und Hoffnungen einmal sträflich beiseite lasse. Jedenfalls erscheint eine kognitiv-reflektierende Haltung zu beruflichen Handlungsproblemen für beide Denkschulen der Lösungsweg zur Bewältigung von Praxis und zur Steigerung ihrer Qualität zu sein. Das ist einerseits für jeden Wissenschaftler naheliegend – wer will schon auf Beten oder Voodoo ausweichen? –, aber die motivationale Seite, die emotionale Seite, die Seite der Haltungen und Überzeugungen, die Seite der Endlichkeit und Hinfälligkeit der reflektorischen Selbstanstrengung bleibt doch sehr blass, und das auch im qualitativen oder rekonstruktiven Ansatz, der ja – je nach Variante innerhalb dieses Ansatzes – stärker der Subjektseite zugeordnet ist.

5. Insgesamt ist empirische Bildungsforschung sehr *stark auf die institutionalisierte, formelle Seite von Bildung, Lernen und Sozialisation* gerichtet. Die breiten Felder des informellen Lernens, der wilden, unregelmäßigen Sozialisation bleiben demgegenüber seltsam blass. Unter einer

6 Auf die Diskussion über die tatsächliche oder vermeintliche (Un)Übersetzbarkeit von „Bildung“ gehe ich an dieser Stelle nicht ein. Interessant ist, dass es in der englischsprachigen (britischen) Erziehungswissenschaft eine Diskussion darüber gab und gibt, ob es nicht *education research* heißen müsse statt *educational research*. Die Bezeichnung *educational research* erwecke den Eindruck, als ob diese Forschung „educative“ sein, also selbst erziehend, was sie offensichtlich nicht ist und auch nicht sein will – außer in bestimmten Varianten von *action research*. Eingebettet ist diese Diskussion in die Auseinandersetzung darüber, ob die wissenschaftliche Beschäftigung mit *education* nun eine *discipline* ist oder ein *field of study*.

lebenslauftheoretischen Perspektive ist aber gerade die Verschränkung von formellem und informellem Lernen und Fähigkeitsbildung so besonders interessant. Diese „andere Seite der Bildung“, wie das entsprechende Handbuch von Otto und Rauschenbach betitelt ist (2012) und die man in der internationalen Fachliteratur als *informal learning* oder auch als *public pedagogy* bezeichnet (Sandlin, Schultz & Burdick 2009), bietet ein weiteres interessantes Arbeitsfeld für Bildungsforscher, die die Subjekt- und Akteurperspektive in den Mittelpunkt stellen wollen. Dies gilt insbesondere dann, wenn man auf Lebens- und Bildungsverläufe in solchen Ländern und Kulturen schaut, die nicht über ein breit ausgebautes formelles Bildungssystem verfügen.⁷

6. In diesen Kontext fällt auch der Hinweis, dass die empirische Bildungsforschung sich sehr schwer tut mit dem ständig *sich beschleunigenden, gewissermaßen rasenden Wandel der Kinder- und Jugendkulturen*. Insbesondere die neuen Informations- und Kommunikationsmedien führen zu einer Neustrukturierung des Person/Medium-Verhältnisses. Die Unterschiede zwischen Mediennutzung und Medienproduktion verwischen; wir sind alle längst nicht mehr die Nutzer von Angeboten, wir sind auch nicht (ungewollt) die Mitarbeiter der Medienfirmen – wir sind deren Produkte! Mit der Auflösung der Differenz zwischen analoger und digitaler Existenz ergeben sich völlig neue Sozialisationsformate; im Grunde müssen alle herkömmlichen sozialwissenschaftlichen Interaktions- und Kommunikationstheorien umgeschrieben werden. Wenn ich diesen Punkt erwähne ist mir natürlich klar, dass Forschung zum Wandel von Kindheit und Jugend naturgemäß ihrem Gegenstand immer nachlaufend ist – aber warum so weit hinterher?!

7. Der folgende Punkt schließt an die bereits erwähnte Blindstelle bezüglich „Erziehung“ an: In dem Maße, wie die Bildungsforschung die konkreten, immer sehr komplexen, von Normen und Emotionen durch-

7 Manche Kollegen, die den Hang der empirischen quantitativen Bildungsforschung zum Formellen und Institutionellen kritisieren, weisen am Rande allerdings manchmal erleichtert daraufhin, dass dies eigentlich auch ganz gut sei, denn auf diese Weise blieben eben die Zonen der Uneinsehbarkeit, in denen sie viel kritisches Potential vermuten, von den Scheinwerfern der Bildungsforschung Gott sei Dank weiterhin unbehelligt.

setzten Erziehungsprobleme von Laien und pädagogischen Berufen auf ihre Weise in kognitive oder doch durch Kognitionen veränderbare modelliert oder aber gänzlich ignoriert, in dem Maße drängen pseudo-wissenschaftliche und sonstige Scharlatane in diese Leerstelle. Der Bücher- und Medienmarkt quillt über von *anti-, un-, halb- und pseudo-wissenschaftlichen Ratgebern und Handreichungsliteratur* zu im weitesten Sinne pädagogischen Themen und Problemen, die natürlich bedenkenlos die Lösung dieser Probleme versprechen. Es ist sehr zu wünschen, dass von Seiten der Bildungsforschung diesem riesigen Markt an Ratgeberliteratur (für pädagogische Laien und pädagogische Berufe) mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird – nicht nur im analytischen Sinne („Was wird dort gemacht?“), auch nicht nur in dem kritischen Sinne, dass diese Scharlatanerien angeprangert werden („Alles Unsinn!“), sondern in dem Sinne, dass in begründeter und intelligenter Weise wissenschaftsgestützt dem entgegengearbeitet wird – *indem solide, verantwortungsvolle Ratgeber geschrieben werden!*

8. Empirische Bildungsforschung hat insofern auch ein *Darstellungsproblem*. Vielfach wird sie mit den Leistungsvergleichsstudien gleichgesetzt, auch wird sie mit quantitativ-psychometrischer oder experimenteller Forschung gleichgesetzt. Ebenso wird sie fälschlicherweise auf Schul- und Unterrichtsforschung reduziert. Hinsichtlich ihrer Außer-darstellung hat sie innerhalb der allgemeinen Bildungsberichterstattung sicherlich die Pflicht (im Sinne einer Bringschuld), selbst in geeigneter Weise, d.h. durch geeignete Formen der Darstellung in der medialen Öffentlichkeit, aber auch z.B. anhand von Lehrbüchern oder Lehrprogrammen in der Ausbildung für pädagogische Berufe, ihre Erkenntnisse verständlich und – soweit möglich – auch benutzbar zu machen (vgl. Bromme & Prenzel 2014). Die *qualitative* Bildungsforschung scheint die Aufgabe der Vermittlung ihrer Ergebnisse in den außerwissenschaftlichen Raum von Politik, Praxis und Professionen noch gar nicht erkannt zu haben (dagegen: Lüders 2006) – oder sie hat sie erkannt und will aber im Sinne ethnographischer Indifferenz und Enthaltensamkeit nicht auf ihr Forschungsfeld Einfluss nehmen – und wenn, dann allenfalls durch „Fallarbeit“. M.E. liegt hier auch eine Blindstelle vor.

9. Der vorletzte, kritisch anzumerkende Punkt betrifft ein m.E. ebenfalls eher dunkles Kapitel in der öffentlichen Präsentation der Bildungsforschung: die z.T. erbitterten Fehden, die in äußerst polemischen und

einseitigen Artikeln in der Tagespresse (von den Internetforen ganz zu schweigen!) um die Deutungshoheit einzelner Resultate bzw. dann auch um empirische Bildungsforschung ganz allgemein geführt werden. Insbesondere eine bestimmte Gruppe von Fachdidaktikern aus Mathematik und Naturwissenschaften greift in sehr einseitiger und polemischer Weise an, aber auch einige allgemeine Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher schrecken vor keiner Polemik zurück. Korrekturen und Gegendarstellungen bewirken da wenig – das Niveau ist z.T. bodenlos, um nicht zu sagen: ungebildet.⁸

10. Schließlich eine letzte Blindstelle: *Was tun nach dem Boom?* Die Erfahrung zeigt, dass sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik die Aufmerksamkeit für und die Bewertung von Themen Schwankungen unterliegt. Mit Blick auf die Bildungsforschung kann man sagen, dass die Aufmerksamkeit zwischen 1965 und 1975/80 sehr hoch war, aber dann rapide abfiel, um erst zwei Jahrzehnte später, also ab 1995/2000 (TIMSS, PISA etc.) wieder anzusteigen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die seit fünfzehn Jahren günstige Situation für empirische Bildungsforschung wieder umschlägt in Desinteresse und Enttäuschung. Zwar hat die neuere empirische Bildungsforschung sorgfältig darauf geachtet, dass sie nicht allzu viel verspricht, dass sie nicht einseitig politisch in Dienst genommen wird, und insofern hat man Sicherungen gegen Enttäuschungserfahrungen aufgebaut – aber gleichwohl ist ein Abschwung denkbar. Insofern muss aus Gründen der Vorsicht schon jetzt darüber nachgedacht werden, wie auch bei nachlassender politischer Förderung empirische Bildungsforschung stetig bleiben kann.

4. Bildungsforschung und Bildungspolitik

Verglichen mit der sehr starken, sich auf gemeinsame gesellschaftspolitische Ziele und Reformhoffnungen beziehenden Zusammenarbeit zwischen Bildungsreform und Bildungsforschung in den 1960er und

8 Immerhin ist ein Forum für seriöse Auseinandersetzung geschaffen worden: Die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft hat unter der Leitung von Jürgen Baumert und Klaus-Jürgen Tillmann im Dezember 2014 eine Tagung zum Thema „Kritik der Bildungsforschung“ durchgeführt; die Beiträge werden in einem Sonderheft erscheinen.

1970er Jahren, in denen es nicht selten zu Grenzverwischungen zwischen diesen beiden Sphären gekommen ist – kritische Sozial- und Erziehungswissenschaftler arbeiteten Hand in Hand mit politisch-administrativen Instanzen an der Demokratisierung der Gesellschaft –, und die dann ab 1980 zu wechselseitiger Entfremdung, Enttäuschungen und Verbitterung geführt hat, ist das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung in den Jahren seit 2000 sehr viel distanzierter.⁹ Beide Seiten akzeptieren eine klare Verantwortungsteilung mit einer recht genau markierten Grenze. Die Zeit wechselseitiger Belehrungen und Indienstnahmen ist vorbei. Natürlich kommen noch einzelne Grenzüberschreitungen vor, sie bilden aber die Ausnahme: Politiker sollten sich nicht als Wissenschaftler versuchen, und Wissenschaftler nicht als Politiker. Über grundlegende Fragen der Orientierung und Gestaltung des Bildungssystems muss politisch entschieden werden; dies allerdings auf einer möglichst gesicherten Wissensgrundlage hinsichtlich der möglichen Folgen des politischen Handelns bzw. auch des Nicht-Handelns. Erst diese Arbeitsteilung macht empirische Bildungsforschung als wichtigen Hintergrund für politische Debatten und Entscheidungen interessant und wertvoll.

Generell ist hinsichtlich möglicher gesellschaftspolitischer Orientierungen und deren Durchsetzung eine deutliche Zurückhaltung seitens der empirischen Bildungsforschung zu konstatieren. Natürlich wird die Realität, die Möglichkeit und der Nutzen und Nachteil solcher Zurückhaltung in den weiterhin existierenden unterschiedlichen Diskurs-Kontexten und ‚Lagern‘ der Sozial- und Bildungswissenschaften insgesamt sicherlich kontrovers gesehen. Ich habe es immer als problematisch empfunden, wenn vom Katheder aus (sei es bei Politikberatung, aber auch in der akademischen Lehre) massiv und explizit Politik gemacht wird und diese Grundhaltung dann ggf. sogar in die inhaltliche Arbeit einwandert.

9 Zur Geschichte und aktuellen Situation des Verhältnisses von Bildungspolitik und erziehungswissenschaftlicher Expertise (Deutscher Ausschuss, Deutscher Bildungsrat, Entwicklung ‚nach PISA‘) die gelungene Analyse von Tenorth (2014).

Zurückhaltung ist auch deshalb geboten, weil die empirische Bildungsforschung heute eine eher realistisch-skeptische Sicht auf ihren eigenen Steuerungsbeitrag hat und dies auch nach außen ausweist. Inhaltlich steht ihr diese Bescheidenheit gut zu Gesicht: Bekanntlich ist es erstens sehr schwierig, Kausalerklärungen für die anzutreffenden Bildungsergebnisse zu liefern, und zweitens hat Bildungsforschung selbst schon oft zeigen können, dass gut gemeinte, an sich vernünftige Maßnahmen im Getriebe der instabilen und unentwirrbaren Faktorenkomplexion des Bildungssystems paradoxe oder kontraproduktive Folgen zeigen. Waren die Wirkungsannahmen in der Bildungsreform 1965–1975 unfundiert, aber überzogen (Planungseuphorie), machte sich ‚nach der Orgie‘ in den 1980ern und frühen 1990ern angesichts der *Baisse* der Bildungspolitik und postmoderner Selbstzweifel in den Human- und Sozialwissenschaften Planungsnostalgie breit. Erst seit dem erneuten Aufschwung von Bildungsreform und Bildungsforschung ab 1995/2000 setzt sich ein realistisches Wirkungsverständnis durch (vgl. Terhart 2014a). Denn bekanntlich sind viele der sogenannten einfachen bildungspolitischen und administrativen Streitfragen bzw. Handlungsoptionen nie genau auf wissenschaftliche Resultate zu beziehen oder problemlos in wissenschaftliche Forschungsfragen umzuformen. Insofern ist auch der Lösungsbeitrag der Wissenschaft zu solchen großkalibrigen Streitfragen gering.

Es ist nachvollziehbar, dass in manchen politischen und wissenschaftlichen Kontexten die Fragen nach dem konkreten, die Bildungspolitik anleitenden und die Bildungspraxis verbessernden Mehrwert der ja üppig geförderten Bildungsforschung immer drängender werden. Immerhin und zum Glück weisen die PISA Ergebnisse Deutschlands seit 2000 langsam, aber stetig nach oben. Dadurch ist die PISA-Müdigkeit, die man noch vor kurzem hier und da feststellen konnte, zurück gegangen; zumindest artikuliert sie sich nicht mehr. Wenn dann allerdings als Grund hierfür gesagt wird: „Warum sollen wir aufhören, wo die Daten besser werden!?!“, ist das natürlich genau der falsche Grund für eine Fortsetzung der *large-scale* Studien! Denn dies würde ja bedeuten, dass man PISA stoppen müsste, wenn die Ergebnisse schlecht blieben oder gar schlechter würden. Aus wissenschaftlicher Sicht gilt natürlich: Empirisch gestütztes Bildungsmonitoring muss kontinuierlich weiter geführt werden, und auch *large-scale* Studien haben dabei einen

bestimmten Stellenwert (Terhart 2014b; Maritzen 2014). Man erkennt hieran einmal mehr die sehr unterschiedliche Perspektive von Bildungspolitik und Bildungsforschung auf ihren Gegenstand. Die KMK arbeitet gegenwärtig an einer Neujustierung ihrer Monitoring-Strategie, bei der schulnahe Entwicklungsarbeit einen größeren Stellenwert bekommen soll.

Fragt man nach dem Beitrag oder der Rolle *qualitativer* Bildungsforschung im Kontext von Politik- und Administrationsberatung, so stößt man auf eine Leerstelle und findet gerade mal eine neuere Publikation von Christian Lüders (2006). Die bekannte ethnomethodologische und ethnographische Indifferenz gegenüber dem Zustand der Welt sowie Vorbehalte gegenüber einem Sich-einlassen auf das politisch-administrative Machtgetriebe sowie tatsächlich bestehende oder vermutete Mentalitätsdifferenzen auf beiden Seiten mögen hierfür ursächlich sein. Allerdings ist es irgendwie auch inkonsistent, wenn man einerseits eine vornehm-verachtungsvolle Zurückhaltung gegenüber den Niedrigkeiten der außeruniversitären Welt generell und den Hässlichkeiten der Politik speziell pflegt und zugleich (zu Unrecht) beklagt, dass die Anderen ja doch immer schon und allzu bereitwillig da seien.

5. Bildungsforschung und pädagogische Praxis

Die traditionelle, *geisteswissenschaftlich geprägte akademische Pädagogik* verstand sich explizit als eine engagierte Reflexion pädagogischer Wirklichkeit, vermied dabei aber der Absicht nach jedes bevormundende Verhältnis zu den pädagogischen Berufen bzw. zu den pädagogischen Laien, sondern zielte allenfalls darauf ab, der laufenden pädagogischen Praxis zu einem besseren Verständnis ihrer selbst zu verhelfen, damit sie sich von sich aus möglichst in Richtung auf das pädagogisch Bessere weiterentwickelt. Insofern lag ihr die Idee einer immanenten Teleologie der pädagogischen Verhältnisse („Eigengeist des Pädagogischen“) zugrunde, auf die man grundsätzlich und immer vertrauen durfte, und zwar auch dann noch, wenn dieser Eigengeist in der pädagogischen Wirklichkeit völlig verschüttet war. Theoretiker und Praktiker der Pädagogik hatten auf einer gemeinsamen Überzeugungsgrundlage an einem Strang zu ziehen, um dem pädagogischen Grund-

gedanken zur Wirklichkeit zu verhelfen. Dies war gewissermaßen *selbst* eine *pädagogische* Aufgabe.

In frühen Varianten *empirischer Erziehungswissenschaft* wurde demgegenüber ein i.w.S. technokratisches Verständnis des Verhältnisses von wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Praxis als Anwendung propagiert: Allgemeine Erkenntnisse sollten in allgemein anwendbare Handlungsweisen transformiert werden. Angesichts der Faktorenkomplexion in pädagogischen Feldern und der Situationsgebundenheit des Handelns und Interagierens erwies und erweist sich dies als ein illusionärer Anspruch. *Kritische Erziehungswissenschaft* setzte weder auf pädagogische Besinnung noch auf funktionale Rationalität und Technokratie, sondern auf Ideologiekritik und Aufklärung, auf Diskurs, Kooperation und Reflexion. Dies entfaltete in einer Zeit allgemeinen gesellschaftspolitischen Aufbruchs eine sehr breite Resonanz. Unter ungünstiger werdenden makro- und mikropolitischen Bedingungen jedoch erlebte kritische akademische Pädagogik zunehmend ihre eigene Obsoleszenz – gerade auch in den nachwachsenden jüngeren Generationen, um deren bessere, lichtere, aufgeklärtere Zukunft es doch eigentlich immer gegangen war. Aber eben gerade die Kinder der kritischen Pädagogik wandten sich von ihren Vätern ab; man kann das auch als einen gewollt-ungewollten Erfolgsausweis kritischer Erziehung verstehen.¹⁰

Ähnlich wie in Richtung Bildungspolitik und -administration hält sich die gegenwärtige empirische Bildungsforschung hinsichtlich ihrer die Praxis beeinflussenden, gestaltenden, verändernden Potenz dem Anspruch nach eher zurück. Auch mit Blick auf die Bildungspraxis dominiert eine analytische Perspektive; die Frage, wie die gewonnenen Erkenntnisse Praxisbedeutung gewinnen können, ist selbst noch einmal ein Gegenstand empirischer Analyse und kann selbst auch nur experimentell und in Interventionsstudien untersucht werden. Diese Formen der Forschung zu Anwendungsfragen bzw. solche interventiven Forschungsstrategien werden erst in den letzten Jahren in Angriff genom-

10 Dies kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Die Geschichte der kritischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (zwischen 1960 bis etwa 1975/1980) und ihrer Nachwirkungen muss noch geschrieben werden.

men. Insofern wächst weiterhin das Wissen um den Zustand des Systems schneller als das anders geartete Wissen darüber, wie man den Systemzustand verändert bzw. in Richtung auf legitimierte Ziele verbessert. Generell ist es von großer Wichtigkeit, die verschiedenen Wissensformen zu unterscheiden, die die empirische Bildungsforschung bereitstellen kann (vgl. zum Thema auch Prenzel, Baumert & Klieme 2008; Prenzel 2012).

Von besonderer Bedeutung wird in den nächsten Jahren sicherlich die Frage sein, wie sich Bildungsforschung *in die Ausbildung von Bildungsexperten* einbringt bzw. einbringen lässt. Dabei ist die Ausbildung von *Hauptfach-Erziehungswissenschaftlern* sicherlich für das Fach qualitativ gesehen die entscheidende Aufgabe. Unter einem quantitativen Gesichtspunkt und mit Blick auf die Lehre ist es jedoch interessanter und folgenreicher, sich der Frage zuzuwenden, welche Disziplin in den kommenden Jahren und Jahrzehnten die Leitdisziplin im bildungswissenschaftlichen Anteil in der *universitären Lehrerbildung* sein wird. Traditionell – wir wissen es alle – war und ist das die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. In der Gymnasiallehrerbildung in NRW hieß dieses Studienelement denn auch bezeichnenderweise zunächst „pädagogisches Begleitstudium“, dann „Erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt“, heute: „Bildungswissenschaften“ (vgl. Terhart 2012). Die in diesem Kontext auch zum Zuge kommenden „Nebenfächer“ oder „Studienschwerpunkte“ wie Soziologie und Psychologie mussten mit Blick auf ihre Aufgaben in der Lehrerbildung in vergangenen Zeiten eher ‚zum Jagen getragen werden‘, als dass sie sich offensiv darum gekümmert hätten. Dies hat sich, und alle haben es gemerkt, grundsätzlich geändert. Insbesondere die Unterrichtspsychologie, die Psychologie des Lehrens und Lernens sowie die Diagnostische Psychologie sehen deutliche Wachstumschancen im bildungswissenschaftlichen Studienanteil der Lehrerbildung. Hier geht es nicht nur um tatsächlich nachweisbare oder nur beanspruchte Ausbildungsrelevanz, sondern im Hintergrund natürlich um Disziplinpolitik, um Fragen des Ausbaus, der Verteilung von Ressourcen – oder deren Schrumpfung. Inhaltlich und ganz grundsätzlich gesehen geht es um die Frage, wie man eigentlich Lehrarbeit im Kern verstehen will. Ist Unterrichten angewandte Lernpsychologie? Oder angewandte Lernpsychologie plus Fachdidaktik plus Diagnostik und Evaluation? Ist überhaupt Unterrichten der Kern

der Lehrertätigkeit? Welche anderen Felder – Erziehen, Bilden, Beraten, Fördern, Beurteilen, Innovieren etc. kommen noch dazu? Ist es gerade in dieser breiten Perspektive nicht doch ein eher pädagogischer Beruf, der Wissen aus vielen Domänen benötigt?

Aber was bedeutet das ganz genau? Welchen Lehrer wollen wir eigentlich? Kann man die ganzheitliche Lehrer-Aufgabe auf verschiedene spezialisierte Professionen aufteilen – oder ist es gerade umgekehrt notwendig, noch mehr Aufgaben als bisher in dem *einen* Lehrerberuf zu konzentrieren? Universitäten, Bildungsadministrationen und Lehrerverbände haben da zu einem stillschweigenden Konsens-Kartell zusammengefunden, das radikale Änderungen eher vermeidet, und die übliche Schwerkraft der Verhältnisse in den Köpfen und Abläufen sorgt dafür, dass Lehrerbildung zwar eine Dauerbaustelle bleibt, auf der die Dinge nur sehr langsam voran gehen, auf der aber praktisch nie etwas grundsätzlich Anderes in Angriff genommen wird bzw. werden darf. Denn jede Änderung erzeugt bei den betroffenen Interessengruppen sofort die Warnung vor einem Ende des Abendlandes. Dabei geht es nur um Anteile an Curricularnormwerten, um Leistungspunktkontingente, um Eingangsbesoldungen und Laufbahnbestimmungen! Mit Abendland hat das zum Glück nichts zu tun. Für die Erziehungswissenschaft ist dieser Punkt aber in der Tat heikel, denn ihr gegenwärtiger Ausbaustand basiert mindestens zur Hälfte, wenn nicht mehr, auf ihrer Beteiligung an der Lehrerbildung. Und man kann nicht sagen, dass sich die Disziplin immer und überall dieser Aufgabe mit der notwendigen Sorgfalt und Hingabe gewidmet hat. Sie sehen: An *dieser* Stelle bin ich ein überzeugter kritischer Erziehungswissenschaftler, und das heißt zuallererst: *selbstkritischer* Erziehungswissenschaftler!

6. Am Ende: Nur ein Zwischenstand

In der Rückschau betrachtet handelt es sich bei der empirischen Bildungsforschung, wenn man die äußeren Indikatoren betrachtet, nicht nur um ein klares *Wachstumsmodell*, sondern auch um ein *Erfolgsmodell*. Das bedeutet: Sie hat in bedeutsamer und nachhaltiger Weise zur Erweiterung der Erkenntnisse über Bildung, Schule und Sozialisation beigetragen. Gerade aufgrund ihrer Selbstbegrenzung auf die Erar-

beitung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Abstinenz gegenüber von innen, d.h. aus dem Wissenschaftssystem selbst, und von außen, d.h. von Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit kommenden Versuchen zur Indienstnahme hat sie ihre Position innerhalb des Wissenschaftssystems festigen können – und dabei auch in der Öffentlichkeit an Ansehen gewonnen. Nicht zuletzt das ZSB in Halle trägt auf seine Weise deutlich dazu bei, dass die empirische Bildungsforschung als ein theorie- und methodenplurales interdisziplinäres Forschungsfeld gelten kann. Natürlich gibt es in der empirischen Bildungsforschung Schlagseiten, einen gewissen methodischen Bias und eine Reihe von blinden Flecken. Darauf bin ich eingegangen. Ich meine aber, dass die empirische Bildungsforschung sehr wohl lern- und entwicklungsfähig ist und bestimmte konzeptionelle und methodische Engführungen, die speziell mit der aktuellen Dominanz des psychometrischen Paradigmas verbunden sind, überwinden kann und muss.

Wenn man eine übergreifende Perspektive von außen anlegen will und vor groben Vereinfachungen nicht zurückschreckt, so kann man innerhalb der empirischen Bildungsforschung Tendenzen zu einer gewissen Arbeitsteilung – oder ist es schon ein Schisma? – erkennen:

- Alle Themen um Schule, Lehrerberuf, Unterricht, Diagnose, Qualifikation, Messmodelle, Kompetenz und Leistung, Innovation und Effizienz etc. werden dominierend von der quantitativ-psychologischen bzw. psychometrischen Seite der Bildungsforschung bearbeitet. Der leitende Begriff ist **KOMPETENZ**; die Methode ist **MESSUNG**. Dieses Paradigma ist m.E. in theoretischer und methodischer Hinsicht in sich eher homogen.
- Die eher von soziologischen und (sozial)philosophischen Denkmotiven inspirierte sowie qualitativ operierende Bildungsforschung wendet sich demgegenüber eher dem weiten Feld von Sozialisation und Kommunikation innerhalb, aber sehr häufig auch außerhalb von Bildungsinstitutionen im engeren Sinne zu. Es geht vielfach um kulturelle Praktiken, bildungsbiographische Verlaufsformen und Selbstdeutungen, um Fragen von Erneuerung und Innovation als kulturellem Wandel innerhalb und außerhalb von Institutionen, um Heterogenitätskonstruktionen, Genderthemen, Körpererfahrungen, Identitätsverläufe, Inklusionen und Exklusionen, Anerken-

nung und Diskriminierung, Konstruktionen und Dekonstruktionen etc.¹¹ Der leitende Begriff ist hier KULTUR; die Methode ist DEUTUNG. Dabei werden sowohl Kultur als auch Deutung in sehr unterschiedlicher Weise verstanden – das Paradigma ist in sich also sehr heterogen.¹²

Es ist schwierig, diese eigentümliche Trennung und Zuordnung genau zu beschreiben und zu markieren; sie befindet sich noch in der Phase der Herausbildung. Innerhalb der „Lager“ kann es aufgrund von Spezialisierungsprozessen und sich steigernden methodischen Raffinements einerseits zu Kohäsion verstärkenden Abschließungstendenzen kommen. Man lebt dann weitgehend oder gar ausschließlich in seiner Welt – ‚die Anderen‘ kennt man nur vom Hörensagen, sie sind einem sehr fremd. Andererseits entstehen mit der inneren Spezialisierung im eigenen Lager dann auch vielfältige Möglichkeiten für interne Kontroversen, Abspaltungen und Konkurrenzen; diese scheint mir in den letzten zwei Jahrzehnten innerhalb des qualitativen Lagers besonders stark geworden zu sein, wohingegen das andere Lager auch seine Kontroversen hat, aber nicht sehr deutlich nach außen zeigt.

Ich markiere diese verschiedenen Diskursabgrenzungen und Diskursingrenzungen, weil ich sie als Ausdruck zunehmender Spezialisierung verstehe. Vereinheitlichungsvorstellungen, also die Vision irgendeiner vereinheitlichenden, vielleicht auch nur formalen Großtheorie für Bildungsforschung, wie sie ursprünglich etwa von Klaus Hurrelmann (1978) noch für möglich und erstrebenswert gehalten wurde, wird es

11 Man werfe einen Blick in das alte, aber neu aufgelegte Handbuch von Friebertshäuser, Langer & Prengel (2013), in die Sammelbände von Friebertshäuser u.a. (2012) und Heinzel u.a. (2013), in das neue Handbuch von Tervooren u.a. (2014) sowie in die beiden Journale „Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung“ (ZISU) und „Zeitschrift für Qualitative Forschung“ (ZQF). Die Inhaltsverzeichnisse einschlägiger englischsprachiger Fachzeitschriften wie „Qualitative Studies in Education“, „Ethnography and Education“ sowie „Pedagogy, Culture and Society“ bestätigen m.E. den Eindruck.

12 Die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns bildet streng genommen eine ‚dritte Stelle‘ neben dieser Unterscheidung der zwei Paradigmen: Es geht um STRUKTUR und REKONSTRUKTION (vgl. die analoge erkenntnistheoretische Trias Empirie – Hermeneutik – Strukturalismus).

nicht geben. Ich möchte das Fehlen einer solchen Großtheorie also nicht als Desiderat ausweisen oder deren Schaffung als visionäres Ziel propagieren. Es ist eigentlich ganz einfach, und es ist schon vielfach gesagt worden: Man muss sich in allen sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsfeldern an plurale, heterogene, inkompatible Theorie- und Methodenlandschaften gewöhnen; es wird keine anderen mehr geben. Das hat einen speziellen Vorteil: Man kann dort wunderbar Wandern!

Literatur

- Aljets, E. (2015). Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (Hrsg.) (2012). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1989a). Expansion und Wandel der Pädagogik: Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung No. 30). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1989b). Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen: Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung No. 31). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1989c). Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung No. 33). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- BMBF (Hrsg.) (2014). *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012.
- Bromme, R. & Prenzel, M. (Hrsg.) (2014). *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. Sonderheft 27 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahmer, I. & Klafki, W. (Hrsg.) (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.

- Depaepe, M. (1993). Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1924. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Deutscher Bildungsrat (1974). Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(5), 687–709.
- Fend, H. (2013). Ein Rückblick auf 50 Jahre Bildungsforschung. Vortrag im Rahmen einer Tagung des DIPF (21.6.2013). <https://www.youtube.com/watch?v=1ypPumQ2VZE&feature=c4-overview-vl&list=PL112AA6031509A352> [14.05.2014].
- Friebertshäuser, B., Boller H., Bollig, S., Huf, S., Langer, A., Ott, M. & Richter, S. (Hrsg.) (2012). *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Wiesbaden: Budrich.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013). *Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gräsel, C. (2011). Was ist empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gruschka, A. (2013). „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche? *Profil. Zeitschrift des Philologenverbandes*, Juni 2013, 1–6.
- Heinzel, F., Thole, W., Cloos, P. & Köngeter, St. (Hrsg.) (2013). „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helpser, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, Ph. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229-260). Bern: Haupt.
- Hummrich, M. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2013). *Kulturvergleich in der Qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. (1978). Programmatische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentags* (S. 531-564). Darmstadt: Luchterhand. http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16774/ssoar-1978-hurrelmann-programmatische_uberlegungen_zur_entwicklung_der.pdf?sequence=1 [14.05.2014].
- Keiner, E. & Schaufler, S. (2014). Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, H.-Chr. Koller & E.

- Keiner (Hrsg.), Die Idee der Universität – revisited (S. 267–301). Wiesbaden: Springer VS.
- Köller, O. (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 102–122). Weinheim: Beltz.
- Krüger, H.-H. (2013). *Handbuch der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, C. (2006). Qualitative Daten als Grundlage der Politikberatung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 444–462). Reinbek: Rowohlt.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Mührel, E. & Birgmeier, B. (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung: Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2012). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Prenzel, M. (2012). Empirische Bildungsforschung morgen: reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 274–285). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J. & Klieme, E. (2008). Steuerungswissen, Erkenntnisse und Wahlkampfmunition: Was liefert die empirische Bildungsforschung – eine Antwort auf Klaus Klemm. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/1489/pdf/replikklemm_vollversionD_A.pdf [14.05.2014].
- Rauner, F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 2. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann.
- Ritzi, C. & Wiegmann, I. (Hrsg.) (2010). *Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. & Friedrichs, D. (1975). *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. 2 Bände. Stuttgart: Klett.
- Rürup, M. (2014). Landesinstitute für Qualität als neue Akteure im deutschen Schulwesen? Governancetheoretische Annäherungen an eine Alltagstheorie. *Die deutsche Schule*, 106 (3), 201–218.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. S. & Burdick, J. (Eds.) (2009). *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning beyond School*. New York: Routledge.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995–2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbst-*

- verständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 172–183). Weinheim: Beltz.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Sondergeld, U. & Botte, A. (2013). Monitoring Bildungsforschung. Mehrdimensionale soziometrische Untersuchung eines interdisziplinären Forschungsfeldes. In H.-C. Hobohm (Hrsg.), *Informationswissenschaft zwischen virtueller Infrastruktur und materiellen Lebenswelten* (S. 180–191). Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 139–171). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2012). Vom ‚pädagogischen Begleitstudium‘ zu den ‚Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung‘: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 49–61.
- Terhart, E. (2014a). Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Grundlagen für eine datengestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 181-199). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014b). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(2), 49–58.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster: Waxmann.
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.) (2014). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (2011). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H., Steinert, B., Baumert, J., Mitter, W. & Roder, P. M. (1991). Zur aktuellen Situation der Bildungsforschung in der Bundesrepublik. *Erziehungswissenschaft*, 2(4), 80–100.
- Weishaupt, H. & Rittberger, M. (Hrsg.) (2013). *Bildungsforschung in Deutschland – eine Situationsanalyse* (Bildungsforschung Band 37). Bonn.
- Zedler, P. (2011). Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissen-

schaftlicher Forschung. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.), *Pensiero critico. Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borelli* (S. 319–347). Cosenza: Pellegrini.

Zedler, P. (2013). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Teil 1 und 2. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 321–335; (4), 415–433.

Die nächsten zwanzig Jahre Bildungsforschung

VON FRIEDERIKE HEINZEL

1. Über Prophezeiungen und Prognosen

Verehrte Festgäste, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich warne Sie gleich vor, denn ich versuche mich jetzt am Genre des – sagen wir mal – fachlichen Festvortrags. Der Vortragstitel wurde von Akteuren im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung vorgegeben und vermutlich spricht daraus ein alter Traum des Menschen, nämlich die Zukunft vorhersehen zu können. Kluge Hellseher waren schon immer in der Lage, den Menschen zu sagen, was sie hören wollten oder sie verwendeten eine bildhafte Sprache, die genauere Deutungen schwer machte. Moderne Menschen vertrauen eher der Wissenschaft und ihren Prognosen. Allerdings arbeitet „das moderne Orakelgeschäft“ (Opaschowsky 2012, S. 2) mit beträchtlichen Fehlerquoten. Welches Forschungsinstitut hat schon die globalen Finanz- und Wirtschaftskrisen oder den Fall der Mauer voraussagen können?

In der Zukunftswissenschaft wird die Grundrichtung einer langfristigen Entwicklung bekanntlich als „Zukunftstrend“ bezeichnet. Die Berechnung erfolgt auf der Basis statistischer Zeitreihen, wobei die Zukunftswissenschaft mit dem Problem zu tun hat, dass sich die Innovationsrate pro Zeiteinheit dauernd erhöht (vgl. Opaschowsky 2012). Der Bildungswissenschaftler Georg Picht erklärte in den 1960er Jahren, dass es drei Grundformen gebe, in denen sich das menschliche Denken die Zukunft vorzustellen vermag, nämlich Prognose, Utopie und Planung (Picht 1967, S. 13). Jetzt könnte ich also auch versuchen, keine Prognosen abzugeben, sondern eine Utopie zu entwickeln oder in die Planung der nächsten 20 Jahre einzusteigen. Auch Popper weist in seiner Historismus-Kritik darauf hin, dass es unmöglich ist, den zukünftigen Verlauf der Geschichte mit rationalen Methoden vorherzusagen. Außerdem

wissen wir, dass Prophezeiungen die Zukunft auch beeinflussen. Die Erstellung von Prognosen soll zudem immer auch dazu beitragen aktuelle Vorhaben zu rechtfertigen. Zudem: „Kluge Hellseher überspringen in ihren Prophezeiungen die nächsten fünfzig Jahre“ (Werner Mitsch). Sie sind deswegen auf der sicheren Seite.

Also: Was hat das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung anlässlich dieser Feierstunde ihrer derzeitigen Beiratsvorsitzenden da eigentlich eingebrockt?

2. Zur aktuellen Debatte um die Zukunft der Bildungsforschung

Wir befinden uns mitten in einer Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung. Bildung gilt in Deutschland aktuell als wichtigste Ressource in der expandierenden Wissensgesellschaft. Bildungsforschung wurde in den letzten Jahrzehnten technologisch machbar und ihre Ergebnisse gelten als international vergleichbar. Zentrale Probleme im Bildungssystem, wie die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg, sind identifiziert. Bildung wird derzeit als „Chefsache“ von Kommunen bezeichnet und die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit ist zentrales Ziel der Bundesbildungspolitik. Das Bildungswesen gilt als zentraler Faktor im internationalen Wettbewerb. Weil „die Gelingensbedingungen“ von Bildung dauerhaft verbessert werden sollen, wird eine leistungsfähige Bildungsforschung erwartet. Bildungsforschung wird für notwendig erachtet, um Entwicklungen im Bildungssystem und in den pädagogischen Handlungsfeldern zu beschreiben, zu erklären und zu reflektieren. Doch was wird unter einer leistungsfähigen Bildungsforschung verstanden und in welche Richtung rollt der Zug?

Seit dem „Konstanzer Beschluss“ der Kultusministerkonferenz von 1997 (KMK 1997) nimmt Deutschland wieder an internationalen Vergleichsuntersuchungen teil. Eine „empirische Wende“ in der Bildungspolitik sollte eingeleitet werden und die „empirische Wende“ in der Bildungsforschung damit gleichzeitig auch stabilisiert werden. Erkenntnisse und Instrumente für eine evidenzbasierte Steuerung wurden

erhofft. Leider ist für die unter dem Titel „empirische Bildungsforschung“ firmierende Bildungsforschung eine Skepsis hinsichtlich des Nutzens qualitativ-empirischer Zugänge kennzeichnend. Deshalb wird manchmal in empirische Bildungsforschung und qualitative Bildungsforschung (oder auch rekonstruktive Bildungsforschung) unterschieden. Bildungsforschung wird von unterschiedlichen Fachgebieten (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken, Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie) als Forschungsfeld verstanden und nicht als eigene Disziplin. Die Gründung einer eigenen Fachgesellschaft (der GEBF) steht diesem Verständnis eigentlich entgegen.

In zahlreichen Untersuchungen der empirischen Bildungsforschung standen in den letzten Jahren als messbar eingeschätzte Kompetenzen im Zentrum. Naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen wurden viel intensiver untersucht als sozial- oder kulturwissenschaftliche Kompetenzen. Kompetenzen im Bereich der ästhetischen Bildung oder der sozialen Partizipation spielten kaum eine Rolle.

In Bezug auf den Gegenstandsbereich der Bildungsforschung sind aber auch Erweiterungen auszumachen. Der deutsche Bildungsrat bestimmte 1974 Bildungsforschung noch als Untersuchungen über die „Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 16). Das Rahmenprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung der empirischen Bildungsforschung beschränkt sich 33 Jahre später nicht auf institutionelle Kontexte, sondern bezieht auch Bildungsprozesse in non-formalen und informellen Zusammenhängen ein (BMBF 2007). Bildung soll also nicht mehr nur als beabsichtigter und organisierter Prozess untersucht werden.

Zudem werden auch Prozesse des lebenslangen Lernens und des Lernens mit neuen Medien stärker in den Blick genommen. Nicht nur das Rahmenprogramm des BMBF ist für den Aufschwung der Bildungsforschung mitverantwortlich. Die empirische Bildungsforschung hat auch einen sichtbaren Platz innerhalb der Förderaktivitäten der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingenommen, insbesondere durch die Einrichtung von Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung (seit 2002), die der strukturellen Stärkung und Schwerpunktbildung an Hochschulen dienen sollten.

Ob das Hoch, das die Bildungsforschung zu verzeichnen hat, weiter anhält, war bereits Gegenstand verschiedener Tagungen und Expertenrunden. Ein zentrales Problem scheint darin zu bestehen, dass es nicht so einfach – wie erhofft – gelingt, die Ergebnisse in die Beratung bildungspolitischer Entscheidungen einfließen zu lassen. Schon Kant sah die „oberen Fakultäten“ der Theologie, Jurisprudenz und Medizin in einem Konflikt mit den Kriterien der Wahrheit und den Interessen der Regierung und verwies auf die Differenz von Wahrheit und Nützlichkeit. Die Bedeutung, die der Bildungsforschung zugestanden wird, hängt eben nicht nur von ihrer Qualität ab. Sie ist auch von den politischen Meinungen zu den festgestellten Problemlagen im Bildungssystem und von den Einschätzungen der Praxis zur Umsetzbarkeit von Forschungsergebnissen und Ideen abhängig. Einerseits argumentiert die empirische Bildungsforschung selbst damit, dass sie sich nach langen Jahren der Abstinenz wieder als ernst genommener Partner der Bildungspolitik etabliert habe. Andererseits erweist sich die Übersetzung von Forschungsergebnissen, die Umsetzung der Forschungsergebnisse in politische Programme und der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis als viel schwieriger als vielerorts erhofft. Häufig, für die Politik vermutlich zu häufig, wird in Forschungsberichten oder Expertisen als ein Fazit formuliert, dass wir zur aufgeworfenen Forschungsfrage dringend erst noch einmal mehr Forschung brauchen.

Auf die Ungeduld von Politik und Praxis antworten die Vertreter und Vertreterinnen der Bildungsforschung, indem sie erläutern, dass sie ein sehr komplexes Gefüge zu untersuchen haben und komplexe Zusammenhänge modellieren müssen. Es wird zunehmend daran gearbeitet, dieser Komplexität durch die Triangulation von unterschiedlichen Forschungsmethoden besser gerecht zu werden. Methodentriangulation hat in den letzten 40 Jahren insbesondere in der qualitativen Forschung eine wichtige Weiterentwicklung erfahren. Methoden-plurale Forschungsstrategien und multiperspektivische Deutungen von Prozessen werden angemahnt. Mixed Method-Designs avancieren gerade zum dritten Weg, der auch die Möglichkeiten der quantitativen und der qualitativen Forschung zu integrieren verspricht.

Auf die unerfüllten Wünsche von Politik und Praxis, die Handlungs- und Veränderungswissen erhoffen, antworten Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher zudem mit Versuchen der Zuweisung und Tren-

nung von Zuständigkeiten. Die Bildungsforschung könne nur Probleme erkennen und Prozesse erklären. Was von diesen erkannten Problemen dann in der Politik als Handlungsbedarf gilt, könne nur die Politik festlegen. Außerdem müsse die Wissenschaft Ideen entwickeln, aber die Umsetzung dieser Ideen sei durch Politik und Praxis zu leisten. Da Politik und Praxis von der Bildungswissenschaft trotzdem Handlungs- und Veränderungswissen erwarten, wird derzeit diskutiert, die Implementation von Programmen stärker zu verfolgen und Interventionsstudien durchzuführen. Das wird sich dann wohl auch in eine entsprechende Förderpolitik umsetzen.

Die empirische Bildungsforschung in Deutschland ist bislang sehr stark an den Modellen und Standards der pädagogisch-psychologischen Forschung orientiert. Pädagogisches Handeln muss jedoch noch viel stärker als soziale Praxis untersucht werden. Erst dann gelingt es, die Fragen und Probleme, die in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern relevant sind, zu bearbeiten, auch wenn sich dann immer noch, oder sogar zugespitzt, die Frage des Nutzens der Erkenntnisse für die Praktikerinnen und Praktiker stellt. Als ungeklärte Fragen und möglicherweise auch als Forschungsfragen für die nächsten Jahre ergeben sich aus diesen Überlegungen die folgenden:

- Was geschieht mit den Erkenntnissen der Bildungsforschung in bildungspolitischen Entscheidungs- und Steuerungsprozessen?
- Wie gelingt es der Bildungsforschung, die Fragen und Probleme der Praxis stärker als bisher aufzugreifen?
- Welche Instrumente oder Institutionen der Vermittlung zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis sind sinnvoll?
- Wie lässt sich die Brauchbarkeit von Wissen eigentlich evaluieren? D.h. Was wissen wir darüber, welches Wissen in pädagogischen Handlungsfeldern benötigt wird?

Neben solchen Fragen stehen – ich nenne es mal – Leitsätze, die in Bezug auf die Zukunft der Bildungsforschung gegenwärtig ausgegeben werden und die alle auch appellativen Charakter haben:

- Es sollen mehr Langzeitstudien durchgeführt werden.
- Der Wettbewerb unter den Forschungseinrichtungen muss weiter verstärkt werden.
- Die Gewinnung von Spitzenforschern aus dem Ausland wird für unerlässlich gehalten.
- Die Notwendigkeit interdisziplinärer und internationaler Kooperation wird betont und internationale Anschlussfähigkeit als Erfordernis herausgestellt.
- Die Verstärkung der Kooperation zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung soll weiter vorangetrieben werden.

Das klingt alles nach Fortschritt. Dennoch sei die Frage erlaubt, ob das Referenzsystem Wissenschaft – gerade auch wegen gestiegener Standards im Bereich von Theorie und Empirie – eigentlich dafür geeignet ist Handlungsempfehlungen zu produzieren, die der Praxis zur Verfügung gestellt werden können. Die Idee von Vertretern der Bildungswissenschaft, den Transfer von Forschungsergebnissen als Bestandteil von Forschung anzulegen, erscheint mir deshalb konsequent und schlau. Dann kann nämlich die Wissenschaft die Maßstäbe für die Dissemination selbst festsetzen. Transfer ist zudem auch abhängig von Forschungsdesigns und Forschungsabsichten. Setzt zum Beispiel die kompetenzorientierte Professionalisierungsforschung eher auf Lehrertrainings, so befürwortet die strukturtheoretisch orientierte Professionsforschung fallbezogene Reflexionsangebote. Auch die Rückmeldung von Forschungsergebnissen erweist sich immer wieder als Herausforderung, denn diese Rückmeldung wird in Praxis und Politik häufig als Bewertung verstanden.

Welche Prognosen lassen sich aus diesen Überlegungen für die nächsten 20 Jahre ableiten?

Ich vermute, dass mehr Forschungsvorhaben die geforderten Superlative erreichen werden:

- Sie werden internationaler, kooperativer, interdisziplinärer und multimethodisch sein.

- Die fachdidaktische Forschung und hier insbesondere die Forschung in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern und im Bereich der ästhetischen Bildung, die ich als Forschungsdesiderat benannt habe, müssten eigentlich ausgebaut werden.
- Bildungsforschung wird sich weiter stark auf institutionelle Kontexte beziehen, aber auch Bildungsprozesse in non-formalen und informellen Zusammenhängen untersuchen und vor allem das Zusammenwirken von formaler, non-formaler und informeller Bildung noch stärker in den Blick nehmen.
- Nützlichkeitsabwägungen werden in den nächsten 20 Jahren zunehmend zurückgewiesen. Das „Wirkungsproblem“ wird weniger stark gewichtet werden als das Problem der Qualität und Komplexität von Prozessen und Beziehungen. Diese werden zukünftig viel stärker in den Blick gerückt. Das sozialtheoretische Konzept der Interaktion wird sich dabei als besonders anschlussfähig erweisen. Somit werden qualitative Forschungsverfahren mit ihrem Potential der sinnrekonstruktiven Erschließung sozialer Ordnungsbildung einen großen Aufschwung erleben.

Und zudem werden in den nächsten 20 Jahren die normativen Implikationen bildungswissenschaftlicher Forschung zu einem wichtigen Gegenstand der Bildungswissenschaft und zwar vor allem der Disziplin Erziehungswissenschaft werden. Die Erziehungswissenschaft wird die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen empirischen Analysen und normativen Setzungen in der Bildungsforschung als eine zentrale Forschungsaufgabe erkennen. Dazu gehört auch, bei der Implementation von pädagogischen Programmen deren unerwünschte Nebenwirkungen in den Blick zu nehmen.

3. „Zwei Wünsche frei“: Prognose und Utopie der Akteure

Ewald Terhart hat die Entwicklungen im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung in die der Bildungsforschung der letzten 20 Jahre eingeordnet. Selbstverständlich stehen die Zukunftsphantasien für das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung mit den Aussagen zuvor in

einem engem Zusammenhang, denn seine Zukunft wird auch davon bestimmt sein, in welche Richtung sich die Bildungsforschung insgesamt entwickelt.

Aber die Zukunft des Zentrums ist auch von Personen und deren Forschungsinteressen abhängig. 32 Personen werden momentan auf der Homepage des ZSB als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgeführt. 8 Professoren und 1 Professorin sind im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung derzeit aktiv. Das Durchschnittsalter der Professorengruppe beträgt 54 Jahre. Wenn ich mir die bisherige Berufungspraxis ansehe, dann gehe ich davon aus, dass in 20 Jahren einige der heute hier versammelten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – nach prägenden Stationen an anderen Universitäten – als Professoren und Professorinnen im ZSB mitarbeiten werden. Da der Anteil der weiblichen Nachwuchswissenschaftler im ZSB hoch ist, werden in 20 Jahren bestimmt mehr Professorinnen mitwirken.

Da Prognosen immer dann mehr Treffsicherheit erzielen, wenn sie auch danach fragen, was die Akteure vorhaben, habe ich bei den derzeit im ZSB aktiven Professoren und der Professorin Erkundigungen eingeholt und von fast allen Befragten auch eine Antwort erhalten. Ich fasse die Aussagen nun in zwei Zukunftsvorstellungen zusammen, eine für die Bildungsforschung allgemein und eine für das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. Die folgenden beiden Texte, die sich zwischen Prognose und Utopie bewegen, stammen aus der Feder oder besser den Tasten der Akteure. Ich habe sie zu einem kollektiven Meinungsbild zusammengefasst.

Zur Zukunft der Bildungsforschung

„Der Bildungsforschung wird in 20 Jahren ein hoher gesellschaftlicher Stellenwert zugesprochen. Sie ist spezifisch konturiert über den klaren Gegenstandsbezug der Bildung.

Bildungsforschung arbeitet theoriebildend und theoriegebunden, ist zugleich aber auch an aktuellen Themen und Anwendungsbezügen interessiert. Grundlagen- und stärker anwendungsorientierte Forschung sind besser vernetzt. Zudem werden lokale Bezüge mit internationalen Vergleichen verbunden.

Die Bildungsforschung in 20 Jahren wird zudem für sich klar bekommen haben, dass ihr genuiner Auftrag in der Empirie und nicht in der Politikberatung liegt.

Sie ist nicht über ein methodisches Paradigma bestimmt. Die Vielfalt empirischer Forschungszugänge bleibt erhalten. Anspruchsvolle qualitative und hochwertige quantitative Forschung werden kombiniert. Die qualitative Unterrichtsforschung ist international vergleichend ausgerichtet und zeichnet sich durch enge Kooperationen zwischen Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken aus.

Bestandteil der Bildungsforschung ist eine kritische Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der durch Testungen und Rankings entstandenen Folgen für das Aufwachsen und die Ich-Werdung des Subjekts. Eine praxeologische Forschung, die auf die institutionellen Bedingungen der Hervorbringung und Konstitution von Bildungsbedingungen im weitesten Sinne schaut, ist deutlich stärker entwickelt.

In der Bildungsforschung wird nur noch so viel publiziert, dass es im Rahmen eines normalen wissenschaftlichen Arbeitsalltages auch rezipiert werden kann. Auch deshalb werden Forschungen in 20 Jahren besser aufeinander bezogen.“

Zur Zukunft des Hallenser Zentrums für Schul- und Bildungsforschung

„Das ZSB wird in 20 Jahren internationaler, interdisziplinärer und noch viel größer sein. Es wird die relevante erziehungswissenschaftliche, soziologische, psychologische und fachdidaktische Forschung der Martin-Luther-Universität bündeln.

Es wird ein eigenes Profil behalten und ein Zentrum für den gesamten Lebenslauf und für pädagogische Institutionen vom Kindergarten bis zur Hochschule sein. Eine Verknüpfung von Kindheits- und Bildungsforschung ist realisiert.

Es wird seinen kooperativ-kollegialen Stil fortsetzen. Seine qualitative Ausrichtung wird erhalten und weiter ausgebaut. Besonders im Bereich der qualitativen Bildungsforschung wird das ZSB bundesweit Strahlkraft entfalten. Das qualitative Profil wird aber durch ein quantitatives Profil unter einer Triangulationsperspektive ergänzt.

Das ZSB agiert frei von Engpässen des Landeshaushaltes oder Einsparungen der Universität. Es verfügt über eine breit ausgebaute Infrastruktur, die

mit anderen großen Forschungszentren (MPIB, DIPF) vergleichbar ist. Es ist die erste Adresse für Schul- und Bildungsforschung auf nationaler Ebene und sichtbar im internationalen Bereich.

Die Forschungsprojekte, Kolloquien und Workshops sind in mehreren Abteilungen organisiert. In regelmäßigen Abständen werden größere, international bedeutsame und international besuchte Tagungen zu übergreifenden Problemen der Bildungsforschung am ZSB durchgeführt. Institutionell ist das ZSB abgesichert durch drei Dauerstellen, außerdem verfügt es über zwei Juniorprofessuren.

Die besondere Herausforderung wird neben der Logistik darin bestehen, den vielen Anfragen und Aufträgen zu empirisch fundierten Expertisen gerecht zu werden.“

Dem ist fast nichts hinzuzufügen.

4. Zum Schluss

Auch die Akteure des ZSB orientieren sich in ihren Zukunftsentwürfen an den Superlativen: International, kooperativ, interdisziplinär und multimethodisch. Das ist vermutlich klug!

Auch die Akteure des ZSB wollen die fachdidaktische Forschung ausbauen und sich nicht nur auf institutionelle Kontexte beziehen. Das liegt im Trend!

Im ZSB sollen keine Handlungsempfehlungen für die Praxis entwickelt werden. Man weicht Nützlichkeitsabwägungen eher aus. Ob das wohl langfristig funktioniert?

Ein weiteres Ziel besteht darin, die qualitative Bildungsforschung noch weiter zu profilieren, was mir sehr sinnvoll erscheint, denn in diesem Bereich hat das ZSB bundesweit Strahlkraft entwickelt.

Das ZSB ist erziehungswissenschaftlich und soziologisch ausgerichtet. Ich fände es deshalb gut und würde mir wünschen, dass es auch die normativen Implikationen bildungswissenschaftlicher Forschung zu einer seiner zukünftigen Forschungsaufgaben erhebt.

Nun wünsche ich dem ZSB, seinen Akteurinnen und Akteuren im Namen des Beirats und aller Festgäste für die nächsten 20 Jahre interessante Forschungsprojekte, bahnbrechende Forschungsergebnisse, gute Kooperationsbeziehungen, einen Ausbau der Infrastruktur und riesige Summen an Forschungsmitteln.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_zweiundzwanzig.pdf [20.04.2015].
- Deutscher Bildungsrat (1974). Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14.02.1974 in Bonn. Stuttgart.
- Kultusministerkonferenz (1997). Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss – (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.19 97). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf [20.04.2015].
- Opaschowsky, H. W. (2012). Der Deutschland-Plan: Was in Politik und Gesellschaft getan werden muss. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Picht, G. (1967). Prognose – Utopie – Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt. Stuttgart: Klett.

Zu den Autoren

Dr. Werner Helsper ist Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Geschäftsführender Direktor des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung.

Dr. Ewald Terhart ist Professor für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung.

Dr. Friederike Heinzel ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Kassel und Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirats des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung.

Das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, kurz ZSB, ist eines der Interdisziplinären Wissenschaftlichen Zentren der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und besteht – in dieser Form – seit 1994. Seit dieser Zeit erarbeitet das Zentrum längerfristig angelegte Forschungskonzeptionen, insbesondere auch Projektverbünde. Die am Zentrum angesiedelten Projekte werden hauptsächlich durch Drittmittel finanziert; bis 2014 wurden insgesamt fast 7 Millionen Euro eingeworben. Das Zentrum hat sich zu einem national anerkannten Forschungszentrum entwickelt, das zunehmend auch international sichtbar wird und vernetzt ist.

Die am ZSB angesiedelten Projekte widmen sich der Erforschung von Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. Dabei werden Organisations- und Institutionsperspektiven mit den Perspektiven der Akteure verbunden. Das ZSB ist einem weiten Bildungsbegriff verpflichtet, der formelle, informelle und non-formale Bildungsprozesse umfasst. Bildung wird dabei als lebenslanger Prozess von der frühen Kindheit bis in das Erwachsenenalter begriffen. Damit werden die Bereiche der Elementarbildung, der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, der Hochschule und anderen tertiären Bildungsinstitutionen in den Blick genommen. Neben die diachrone Perspektive von Bildung als biografischem Prozess tritt gleichermaßen die Erforschung des synchronen Zusammenspiels zwischen verschiedenen pädagogischen und außerpädagogischen Feldern. Ein besonderes Kennzeichen der Bildungsforschung des ZSB ist die auf der Mikro-Ebene ansetzende sozial- und erziehungswissenschaftliche Perspektive, mit der sowohl die konkreten Bildungspraktiken als auch biografische Bildungsprozesse untersucht werden. In diesem Zusammenhang versteht sich das ZSB insbesondere als Ort der systematischen Erprobung und Weiterentwicklung komplexer qualitativer und triangulierender Forschungsverfahren.

Die am ZSB erarbeiteten Forschungsergebnisse werden vor allem in der eigenen Reihe „Studien zur Schul- und Bildungsforschung“ publiziert.

Zu aktuellen Themen und Forschungsinitiativen gibt das ZSB unter dem Titel „Diskurse zu Schule und Bildung“ auch eine Reihe von Werkstattheften heraus. Interdisziplinäre Workshops und internationale Fachtagungen ergänzen das wissenschaftliche Profil des ZSB. Im Rahmen der in jedem Semester stattfindenden öffentlichen Vortragsreihe „Hallesche Abendgespräche zu Schule und Bildung“ werden mit geladenen Expertinnen und Experten aktuelle erziehungs- und bildungswissenschaftliche sowie schulpädagogische Themen diskutiert.

Im Sommer 2002 zog das Zentrum in ein modernes Gebäude auf dem Gelände der Franckeschen Stiftungen ein. Die räumliche Nähe auf dem Gelände der Franckeschen Stiftungen erleichtert die intensive Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaften, den ansässigen Schulen und dem Deutschen Jugendinstitut.

Bisher erschienene Bände

- 1 Sträter, Udo: „eine wunderliche conjunctio Planetarum zu Halle“ oder: Wie eine Reformuniversität entstanden ist. 2012, ISBN 978-3-86977-061-1
- 2 Bryde, Brun-Otto: Das Verfassungsprinzip der Gleichheit. 2012, ISBN 978-3-86977-041-3
- 3 Lepenies, Wolf: Ost und West. Nord und Süd. Der europäische Himmelsrichtungsstreit. 2013, ISBN 978-3-86977-063-5
- 4 Pečar, Andreas: Autorität durch Autorschaft? Friedrich II. als Militärschriftsteller. 2013, ISBN 978-3-86977-067-3
- 5 Fajen, Robert: Erzählte Ataraxie. Boccaccio, Epikur und die Kunst des Überlebens. 2013, ISBN 978-3-86977-073-4
- 6 Steger, Florian: Ein Vorbild: Dorothea Christiana Erxleben (1715–1762). 2013, ISBN 978-3-86977-082-6
- 7 vom Bruch, Rüdiger: Die Universität Halle im Kontext. Entlassung und Vertreibung von Hochschullehrern in der NS-Zeit. 2014, ISBN 978-3-86977-091-8
- 8 Tal, Abraham: A Glimpse at Samaritan Beliefs. 2014, ISBN 978-3-86977-089-5

www.uvhw.de

ISBN 978-3-86977-121-2



9 783869 771212