

Heid, Helmut

Promovieren fördern - Promovierende fordern

Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 105-134



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heid, Helmut: Promovieren fördern - Promovierende fordern - In: Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 105-134 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25226

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 39
20. Jahrgang 2009
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

<i>Krassimir Stojanov</i> Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. Replik auf Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski	9
---	---

<i>Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger, Detlev Leutner</i> Aktuelles aus den Förderaktivitäten der DFG in der Erziehungswissenschaft	17
--	----

Europäische Forschungsförderung durch den Europäischen Forschungsrat	21
---	----

<i>Martin Lawn</i> Development of a European Research Space and EERJ-Call for Papers	23
--	----

<i>Dorothee Buchhaas-Birkholz</i> Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung	27
--	----

Beiträge der Tagung ‚Promovieren – aber wie?‘

<i>Rudolf Tippelt</i> Promovieren – aber wie? Einleitung zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2008 in Berlin	35
---	----

<i>Werner Fiedler, Susanne Schedel</i> Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion Erfahrungen und Thesen	39
--	----

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Böttcher, Heinz-Hermann Krüge, Timm Liesegang, Rolf Striethol, Daniela Winter</i> Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung	49
<i>Sarina Ahmed, Fabian Kessl, Sascha Neuman, Martina Richter, Wibke Riekman, Philipp Sandermann</i> Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft	75
<i>Juliane Koch</i> Neue Strukturen – geänderte Verantwortungen. Zugänge zur Promotion – Die Perspektive des Deutschen Hochschulverbandes	83
<i>Ulrich Bartosch</i> Promovieren, aber wie? Eine Perspektive aus den Fachhochschulen	91
<i>Helmut Heid</i> Promovieren fördern – Promovierende fordern	105
<i>Ralph Fischer</i> Belastet? Promovieren neben dem Beruf	135
<i>Wolfgang Nieke</i> Promovieren – aus der Sicht der Universitäten	141
 Mitteilungen des Vorstands	
Überlegungen des Vorstands zur Stabilisierung und Sicherung des DGfE-Finanzhaushalts	149
Hinweis zur Anmeldung für den DGfE-Kongress in Mainz im März 2010	150
 Empfehlungen der DGfE	
Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen	152

Kerncurriculum für konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	154
Kerncurriculum für nicht-konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	157
Berichte aus den Sektionen	
Sektion 1 – Historische Bildungsforschung	163
Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft	167
Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung	169
Sektion 5 – Schulpädagogik	170
Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik	173
Sektion 8 – Sozialpädagogik	175
Sektion 9 – Erwachsenenbildung	178
Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	180
Sektion 12 – Medien- und Umweltpädagogik	186
Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	189
Notizen	
<i>Aus der Forschung</i>	191
<i>Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	
GEW und Bertelsmann-Stiftung. Beschluss	196

Inhaltsverzeichnis

Keine Teilnahme an kommerziellen Rankings! Offener Brief des Konvents der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Kiel	197
Schlechte Aussichten für britische Hochschulabgänger	199
VG Wort-Beschluss zum Google-Settlement: „Urheberrecht vom Kopf auf die Füße stellen“	200
Aktionsbündnis „Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft“: VG Wort und Google – im Interesse von Bildung und Wissenschaft?	201
Barbara Budrich: An unsere Autorinnen und Autoren wegen Urheberrecht	204
Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/-innen BV-Päd. e.V. wählt neuen Vorstand	206
Medienpädagogisches Manifest: Keine Bildung ohne Medien!	206
<i>Ausschreibungen, Preise</i>	213
<i>Tagungskalender</i>	215
<i>Personalia</i>	
Nachrufe auf Christoph Lüth, Wolfgang Mutzeck, Volker Otto, Rainer Peek, T. Neville Postlethwaite, Hans Tietgens	227
<i>Impressum</i>	

Promovieren fördern – Promovierende fordern

Helmut Heid

Die Behandlung dieses Themas erfordert Auswahlentscheidungen. Ich sage zunächst in Stichworten was ich *nicht* behandle, obwohl es wichtig ist. Und weil es wichtig ist, gehe ich stichworthaft, also nicht systematisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit darauf ein:

- Wer promovieren will, hat eine Menge *rechtlicher Regelungen* zu beachten, die von Universität zu Universität verschieden sein können.
- Wer promovieren will, kommt nicht umhin, eine persönliche *Kosten-Nutzen-Analyse* anzustellen:

Eine Promotion *kostet Geld*, für die es allerdings die verschiedensten Geldgeber gibt (Drittmittelprojekte, Assistentenstellen, Stiftungen, Graduiertenprogramme etc.).

Wer promoviert, verliert denen gegenüber, die stattdessen schon in einen Beruf einsteigen, *Zeit* und aus Berufserfolgen resultierende *Anrechte*; er verzichtet auch darauf, (Berufs-)Erfahrungen zu sammeln, die einer Berufskarriere manchmal mehr dienen als ein Dokortitel.

Promotionen erfordern einen *Arbeitsaufwand*, von dem ungewiss ist, ob er sich im Kontext späteren beruflichen Handelns bezahlt macht. Wer allerdings die wissenschaftliche Berufslaufbahn anstrebt oder wer sich diese Option offen halten will, der kommt um eine Promotion nicht herum.

Eine Promotion kann nicht nur nützlich sein – in welcher Hinsicht auch immer; eine Promotion ist auch ein intellektuelles Abenteuer – des Denkens, des Entdeckens, des Erkennens, des Argumentierens, der geistigen Disziplin.

- Wer promovieren will, benötigt einen *Forschungsschwerpunkt*, ein *Thema* und einen *Betreuer*. Alle drei Determinanten eröffnen und limitieren *Qualifizierungsmöglichkeiten*: Mit welcher Promotion hat man die vergleichsweise besten *Berufsaussichten* innerhalb oder außerhalb des *Wissenschaftssystems*?

Soviel zu den ausgewählten Fragen, die jeder Promovierende zu klären hat. Nun zu meiner Akzentuierung des Themas:

Das Wort *promovieren* kommt aus dem Lateinischen und bedeutet dort: „vorwärts bewegen“, „be-fördern“. *Wer oder was* wird durch eine erziehungswissenschaftliche¹ Promotion *wozu oder wohin* bewegt oder befördert? Ich gliedere meinen Versuch, zur Beantwortung dieser Fragen einen Beitrag zu leisten, in drei Kapitel:

1. Was vermögen Promotionen zur Kompetenzentwicklung des Promovierenden und zur Professionalisierung pädagogischer Berufe beizutragen?
2. Was vermögen Promotionen zum Erkenntnisfortschritt der Erziehungswissenschaft und zum wissenschaftspolitischen Stellenwert der Erziehungswissenschaft beizutragen?
3. Welchen Beitrag können Promotionen und die durch Promotionen bereicherte Erziehungswissenschaft zur Lösung gesellschaftlicher, bildungspolitischer und bildungspraktischer Probleme leisten?

Auf eine Kurzformel gebracht ließe sich fragen: Was haben Promovierende, was hat die Disziplin und was hat die Gesellschaft davon, wenn mehr oder weniger viele junge Menschen promovieren? Diese drei Funktionsbereiche überschneiden sich, und zwischen ihnen bestehen Zusammenhänge.

1 Was vermögen Promotionen zur Kompetenzentwicklung des Promovierenden und zur Professionalisierung pädagogischer Berufe beizutragen?

Ich gehe von der These aus, dass der Professionalisierungsgrad der in Bildung und Erziehung beruflich Tätigen noch sehr zu wünschen übrig lässt.² Ob die Neuordnung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge etwas zur Verbesserung dieser Lage beiträgt, ist im Blick auf die bisherige praktische Umsetzung des sogenannten Bologna-Prozesses eher zu bezweifeln. Ich stütze meine Zweifel unter anderem auf Befunde einer ersten relativ umfangreichen empirischen Untersuchung, die das SOFI Göttingen erst vor Kurzem als Arbeitspapier 2008-3 (Kretschmann 2008) vorgelegt hat.

1 Ich lege im Folgenden keinen Wert auf explizite Definitionen und auf die terminologische Abgrenzung beispielsweise zwischen ‚Pädagogik‘ und ‚pädagogisch‘ einerseits und ‚Erziehungswissenschaft‘ oder ‚erziehungswissenschaftlich‘ andererseits. Definitionen resultieren aus Entscheidungen, die von Zweckmäßigkeitserwägungen bestimmt sind. Ich folge dem (Fach-)Sprachgebrauch und vertraue darauf, dass aus dem Kontext jeweils klar wird, was ich meine, wenn ich das eine oder das andere Wort verwende.

2 Vgl. hierzu beispielhaft die historische Analyse von Keiner und Tenorth 1981 sowie die Beiträge von Adorno, Heydorn, Becker, Kadelbach, Gruschka und Oevermann in Pädagogische Korrespondenz 28/2002.

Die Möglichkeit, bereits nach sechs oder vielleicht sogar nach vier Semestern einen ersten berufsqualifizierenden Universitätsabschluss³ zu erwerben, hat Konsequenzen, die mit der Begründung für die Unentbehrlichkeit eines Universitätsstudiums für angehende Bildungspraktiker nicht ohne weiteres vereinbar sind (vgl. auch Kretschmann 2008, 53ff.). Eigene Erfahrungen aus der Mitwirkung an zahlreichen Akkreditierungsverfahren⁴ begründen den Eindruck, dass im BA-Studium – jedenfalls soweit es bisher an einer Vielzahl von Universitäten umgesetzt ist – zweierlei passiert:

- a) Es wird zu viel *träges Wissen* akkumuliert.⁵ Auch dem Korpus einer Wissenschaft angehörendes Wissen vermag und pflegt in vielen Fällen träge zu sein.
- b) Das bisherige BA-Studium begünstigt die Generierung *forschungsfernen* Wissens.⁶

Dabei handelt es sich um Sachverhalte, die Kritiker als Verschulung des Studiums kritisieren.⁷ Auf eine zugespitzte Formel gebracht könnte man sagen: Studierende lernen Gedachtes, sie lernen aber nicht oder nur unzureichend, selbst zu denken.

Der mögliche Einwand, das sei nichts Neues und das habe nichts mit der Organisation des Studienganges, sondern allenfalls etwas mit der Qualität einzelner Lehrveranstaltungen zu tun, widerspricht meinen eigenen Erfahrungen, die ich in Prüfungen von Kandidaten gewonnen habe, von denen sich sehr viele in alten und nennenswert viele auch in neuen Studiengängen qualifiziert haben. Es widerspricht auch den Erfahrungen, den erstaunlich viele (benennbare) Kolleginnen und Kollegen verschiedener Universitäten und sogar viele Studierende auf genau diesem Feld inzwischen gesammelt und geäußert haben. Erst der Ausblick auf ein anschließendes MA-Studium scheint sich günstig auf die Qualität⁸ auch des BA-Studiums auszuwirken.

3 In Gesprächen mit Praktikern habe ich schon einmal die Bezeichnung „halbfertige Absolventen“ gehört.

4 (die von Aussagen sogenannter Akkreditierungsbeauftragter mehrerer Universitäten ergänzt und bestätigt werden)

5 Vgl. dazu: „Wir produzieren gehorsame Auswendiglerner“ 2008.

6 Das ergibt sich u. a. aus der wissenschaftspolitischen Paradoxie, dass von den Universitäten *einerseits eine Profilbildung* gefordert wird, dass aber andererseits in BA-Studiengängen Kompetenzen entwickelt werden sollen, die eine interuniversitäre *Mobilität Studierender* ermöglichen und fördern. Es müsste also an allen Universitäten ohne Rücksicht auf die jeweilige Profilbildung in der Forschung in etwa das Gleiche und damit eben immer auch solches gelehrt werden, das nicht zum Forschungsschwerpunkt einer profilierten Universität gehört.

7 Das ist insofern problematisch, als *schulische* Wissensgenerierung keineswegs zu tragem Wissen führen *muss*.

8 Das für meine Bewertung unentbehrliche Beurteilungskriterium ist die *Zweckbestimmung eines forschungsfundierten wissenschaftlichen Studiums*.

Das gilt besonders dann, wenn das MA-Studium mit der Ambition geplant und durchgeführt wird, damit zugleich die Möglichkeit einer anschließenden Promotion zu eröffnen.

Dabei soll ein gegenteiliger Effekt nicht außer Betracht gelassen werden, auf den die Autorin der erwähnten SOFI-Untersuchung hinweist. Die formelle Zweiteilung der neu organisierten Studiengänge hat – so die These – auch dazu geführt, *dass das Zertifikat des Bachelor-Studiums durch das Bildungszertifikat des Master-Studiums entwertet wird* (Kretschmann 2008, 52) und vor allem, dass die damit verbundenen Selektionsprozeduren auch und gerade die soziale Selektivität des Studiums nicht nur nicht reduzieren, sondern tendenziell erhöhen.⁹

Ist das die ganze oder überhaupt die ‚Wahrheit‘? Worin genau besteht der diagnostizierte Entwertungseffekt – und vor allem: *unter welchen Bedingungen kommt er zustande?* Lassen sich nicht Bedingungen ermitteln, deren Realisierung zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit führt, dass höherwertige Bildungszertifikate den Wert jeweils vorgelagerter Bildungsstufen und Bildungszertifikate nicht nur nicht mindern, sondern erhöhen? Denn das der höherwertigen Bildungsstufe vorausgehende grundlegende Studium eröffnet, ermöglicht, fundiert ja erst das weiterführende Studium und erfährt von daher eine Qualitätszuschreibung. Weiter wäre zu fragen, welchen Stellenwert ein Promotionsstudium und ein dafür vorausgesetztes Magisterstudium für ein dafür wiederum vorausgesetztes Bachelorstudium haben? Die Zulassung zu einem Promotionsstudium hat deutlich über dem Durchschnitt liegende Leistungen in den davor zu absolvierenden Studien zur Voraussetzung, und auch diese Voraussetzung könnte sich eher qualitätssteigernd auf das MA- und zuvor auf das BA-Studium auswirken.

Es gibt noch weitere Indikatoren für meine Wirkungsvermutung: Sind die Bemühungen vieler Fachhochschulen um das Promotionsrecht nicht ein Beleg dafür, dass höher- und höchstwertige Bildungszertifikate durchaus geeignet sind, die dafür vorausgesetzten Zertifikate und Studiengänge *aufzuwerten*? Es gibt eine aufschlussreiche hochschulpolitische Diskussion, vielleicht müsste man sagen: einen Streit um das bemerkenswerterweise so genannte *Promotionsrecht* (Krausch 2008) und dessen sparsame Bewirtschaftung. Diese Überlegungen veranlassen mich zu der Hypothese, dass Promotionen geeignet sind, die Qualität und das Ansehen

- einer *Disziplin* und
- des *Studiums* dieser Disziplin zu erhöhen.

⁹ Dieser zuletzt genannte Punkt würde einen eigenen Vortrag erfordern und rechtfertigen, den ich aber jetzt nicht halte; ich habe ein anderes Thema.

- Darüber hinaus steigern Promotionen das Ansehen jener *Profession*, die das zu einer Promotion befähigende Studium zur Eingangs-Voraussetzung hat
- sowie keineswegs zuletzt: das Ansehen jener *Personen*, die ein zur Promotion hinführendes Studium erfolgreich absolviert haben, und zwar auch dann, wenn sie nicht selbst promovieren.

Kurz: Promotionen verändern ein *Fach*, in dem Promotionen möglich und üblich sind, und Promotionen verändern das Ansehen der *Personen*, die dieses Fach studieren. Die skizzierten Effekte sind vermutlich umso stärker, je höher die Qualitätsstandards angesetzt werden, die für eine Dissertation und für das gesamte Promotionsverfahren maßgeblich sind, *und* je höher infolge dessen das Anspruchsniveau eines Promotionsstudiums und des dafür vorausgesetzten MA- und BA-Studiums ist. Wo Promotionen *nur* wegen ihres ökonomischen Tauscherts angestrebt werden, dort werden mit solchen Promotionen womöglich auch die Promovierten und das für Promotionen vorausgesetzte Studium entwertet, und zwar paradoxerweise dann auch in ihrem ökonomischen Tauschwert. Ihre genuine Berechtigung und dann auch erst ihre gesellschaftliche, berufliche und ökonomische Funktion¹⁰ erfüllen Promotionen dann, wenn sie einen *wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Forschung leisten, die einer Promotion zugrunde liegt, und wenn sie einen Beitrag zur Entwicklung der forschungsfundierten Kompetenz des Promovierten leisten.*

Das Anspruchsniveau einer erziehungswissenschaftlichen Promotion – so mein hypothetisches Fazit – schlägt auf die Qualität und auf das Ansehen derjenigen Studienstufen durch, die für das Master- und für das Promotionsstudium die notwendigen Voraussetzungen bilden. Es durchdringt zum einen das gesamte erziehungswissenschaftliche Studium von Anbeginn, und zum anderen überträgt es sich auf die Professionalisierung und das Ansehen jener pädagogischen Berufe, die dieses Studium zur Voraussetzung haben.

Dieser Funktionszusammenhang hat Konsequenzen: Er konstituiert Verantwortlichkeiten, und zwar zunächst derer, die promotionstaugliche Studiengänge konzipieren und organisieren sowie Promotionsvorhaben anregen, unterstützen und evaluieren (müssen) – dann aber auch Verantwortlichkeiten derer, die sich in solchen Studiengängen qualifizieren. Genau so habe ich das Thema meines Vortrags verstanden, das mir der Vorstand der DGfE vorgegeben hat: Promovieren *fördern* und Promovierende *fordern!*

Ich fasse zusammen: Was hat der in Erziehungswissenschaft Promovierende davon, zu promovieren? Promotionen sind, je eigenwertiger und an-

10 Es ist alles andere als „unanständig“, sich auch für den ökonomischen Wert des Resultats großer Bildungsanstrengungen zu interessieren.

spruchsvoller sie sind, desto mehr geeignet, zur Kompetenzentwicklung des Promovierenden beizutragen. Das heißt im Einzelnen:

- Promovierende erhalten Gelegenheit, ihr domänenspezifisches Wissen auf universitär höchstem Niveau zu konsolidieren und Methoden *wissenschaftlicher* Wissensgenerierung und Wissensüberprüfung zu erlernen.
- Promovierende erhalten Gelegenheit, an der erziehungswissenschaftlichen *Forschung* und in vielen Fällen auch an der forschungsfundierten akademischen *Lehre* initiativ mitzuwirken. Sie erweitern damit ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten – beispielsweise hin zu einer Berufstätigkeit in Forschungsinstitutionen. Promovierte, und zwar auch solche, die in der außeruniversitären erziehungsberuflichen Praxis tätig sind, sind gesuchte Lehrbeauftragte an Universitäten und Fachhochschulen.
- Promotionen *und Studiengänge*, in denen Promotionen zu einer Selbstverständlichkeit geworden sind, fördern die Entwicklung jener Expertise, die den Promovierenden selbst und dem Berufsstand, dem sie angehören, Ansehen und gesellschaftspolitischen Einfluss verschaffen, wie das für hoch professionalisierte Berufe üblich ist. Anspruchsvoll promovierende und promovierte Erziehungswissenschaftler und Erziehungspraktiker, die ein zur Promotion berechtigendes Studium absolviert haben, sind beispielsweise kompetent (im Sinn von fähig und zuständig, berechtigt und verpflichtet), bildungspolitisches und bildungspraktisches Allerweltsgerede über Bildung und Erziehung sachkundig zu durchkreuzen, Wünsche von Tatsachen zu unterscheiden¹¹ und Mutmaßungen durch methodisch überprüfbares Wissen zu ersetzen – wobei das Metawissen darüber, was man (noch) nicht genau genug weiß, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Damit leisten sie zugleich einen Beitrag zur Professionalisierung der Pädagogik im weiten Sinn der Verwendung dieses Wortes.

2 Was vermögen Promotionen zum Erkenntnisfortschritt und wissenschaftspolitischen Stellenwert der Erziehungswissenschaft beizutragen?

Welchen Beitrag leisten, Promotionen zur Entwicklung des Stellenwerts der Erziehungswissenschaft(en) im Kanon wissenschaftlicher Einzeldisziplinen und für den Erkenntnisfortschritt? Ich beginne mit einer Mängelliste – ohne systematischen Anspruch und weit von der Zuversicht entfernt, allein durch

11 Wie viele Neuregelungen im Bildungssystem sind durch nichts anderes als durch (politische) Wunschvorstellungen ‚begründet‘.

promotionsgeeignete Studiengänge könnten diese Mängel vermieden oder eliminiert werden.

Die Erziehungswissenschaft hat nach wie vor um ihre Anerkennung in der scientific community zu kämpfen. Dafür lassen sich mehrere Gründe nennen, auf die ich in vereinfachender Auswahl und Zuspitzung eingehe:

- Es gibt zu *wenige promovierte Pädagogen*.¹² Pädagogik gilt im öffentlichen Bewusstsein als ein Fach, in dem man nicht nur nicht promovieren *muss*, sondern in dem man gar nicht promovieren *kann*. Zugespitzt: Pädagogik ist gar keine Wissenschaft – „Was Pädagogen tun, das kann und tut doch jeder jederzeit“. Diese Auffassung hat allerdings einen wahren Kern, der darin besteht, dass bislang insbesondere in Lehramtsstudiengängen von einem anspruchsvollen, systematischen erziehungswissenschaftlichen Studium häufig nicht gesprochen werden kann. Hier wird, sofern Erziehungswissenschaft darin überhaupt eine wesentliche Rolle spielt, allzu oft nur forschungsfernes und träges Wissen (übrigens auch träges Wissen über träges Wissen) akkumuliert. Dass man auf diese Weise offensichtlich erfolgreiche¹³ Lehrperson werden und sein kann¹⁴, das beeinflusst die öffentliche Meinung, die Auffassung der Bildungsadministration und nicht zuletzt das Image der Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit und in der Gemeinschaft der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
- Es ist der Erziehungswissenschaft bisher nur unzulänglich gelungen, ihre *Unentbehrlichkeit* für die Qualifizierung jener Personen unter (anerkannten) Beweis zu stellen, die für die professionelle Bewältigung einer der wichtigsten gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben zuständig sind – und das, obwohl es vielleicht noch selten eine Zeit gegeben hat, in der Bildungsfragen so sehr die öffentliche und insbesondere die politische Diskussion bestimmt haben und neuerdings sogar parteipolitisch instrumentalisiert werden.¹⁵

12 Diese These eignet sich nicht zur Rechtfertigung des denkbaren Fehlschlusses, jetzt sollten ganz viele Pädagogen promovieren – wie das beispielsweise in der Medizin oder näherungsweise auch in der Jurisprudenz der Fall ist. Ich gehe auf die damit angedeutete Frage hier nicht weiter ein; ihre seriöse Beantwortung setzt sorgfältige Erörterungen voraus.

13 Spätestens seit der Veröffentlichung der internationalen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU) wird öffentlich diskutiert, dass hohe Selektivität sich nicht als (oberstes) Qualitätskriterium eines Bildungssystems rechtfertigen lässt.

14 Wenn ehemalige Revierförster (günstigstenfalls nach einem pädagogischen Schnell- oder Begleitkurs) als Realschullehrer verwendet werden (können), dann ist das ein Datum, das einige Aufmerksamkeit verdient.

15 ‚Bildung‘ – so suggeriert die gegenwärtige bildungspolitische Betriebsamkeit – ist *die* Lösung für eine Vielzahl gesellschaftlicher, betriebswirtschaftlicher und sogar weltwirtschaftlicher Probleme (Stichworte: internationale Wettbewerbsfähigkeit; Jugendarbeitslosigkeit). Wer die Entwicklung in den Sektoren Niedriglohn und Leiharbeit analysiert und berück-

- Die Erziehungswissenschaft hat sich – unter anderem durch zu langen, weitgehenden und demonstrativen Verzicht auf seriöse empirische Forschung (vgl. u. a. Roeder 1984) – für lange Zeit aus dem bildungspolitisch und bildungspraktisch relevanten öffentlichen Diskurs ausgeblendet und sich dabei *ihre Themen* von benachbarten Disziplinen, insbesondere von der pädagogischen Psychologie und von der Bildungsökonomie wegnehmen lassen. Damit will ich keinen kleinkarierten Abgrenzungsstreit entfachen und auch die eindrucksvollen Leistungen der beispielhaft genannten Nachbardisziplinen nicht bestreiten (kritisch dazu: Ingenkamp 1987). Nicht kleinkariert ist allerdings die damit zusammenhängende These, die Günther Bittner 1982 auf dem Regensburger Kongress der DGfE geäußert hat, nämlich, dass die Pädagogik eine überflüssige Disziplin sei.¹⁶ Ob und wie weit sich das nach TIMSS, PISA, IGLU und anderen internationalen Leistungsvergleichsstudien wirklich und nachhaltig ändert, bleibt abzuwarten.
- Gleichzeitig – oder kann man sagen trotzdem – hat die Erziehungswissenschaft dem *Bedeutungsverlust* der sogenannten geisteswissenschaftlichen Forschung (vgl. Gehrke 2008)¹⁷ nur wenig entgegengesetzt. Sie hat zur Begründung der Bedeutung, die erkenntnistheoretisch und ideologiekritisch fundiertes kritisches Fragen¹⁸ und Argumentieren für die Entwicklung einer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kultur haben, offensichtlich zu wenig beigetragen.¹⁹ Auf den sich verstärkenden und keineswegs pauschal zu beanstandenden Ruf nach Praxisrelevanz der Pädagogik, der sich übrigens auch in den Bewertungskriterien der Akkredi-

sichtigt, welche Rolle die Lohnkosten im Beschäftigungssystem spielen, der wird ‚Bildung‘ nicht einmal näherungsweise für eine Beschäftigungsgarantie oder Aufstiegsaussicht halten.

16 Falls sich allerdings *nicht* zeigen ließe, dass Erziehungswissenschaftler etwas (systematisch und wesentlich) anderes tun als Psychologen, wenn sie sich beispielsweise mit Bildung beschäftigen, dann hätten Erziehungswissenschaftler keine guten Karten (vgl. dazu beispielhaft frühe Arbeiten von Tenorth 1981 und 1983).

17 Vgl. dazu die kritischen Überlegungen von Kempfski (1964, 221ff.) zur Einteilung und Abgrenzung von Natur- und Geisteswissenschaften sowie zu den Versuchen, die Differenz zu überbrücken. Vgl. ferner Frühwald 1986 und Frühwald 1997 sowie Küppers 2008.

18 Das kritische Fragen und Argumentieren wird häufig als eine Domäne geisteswissenschaftlicher Forschung apostrophiert. Für *nicht* berechtigt halte ich allerdings die neuerdings wieder häufiger geäußerte Ansicht, dass es der wie auch immer definierten und realisierten Geisteswissenschaft bedürfe, um *überhaupt* kritische Fragen einzubringen. Dabei wird übersehen, dass empirisch orientierten Forschungsaktivitäten unentbehrliche Voraussetzungen für eine überzeugende und sachliche Kritik der von ihnen untersuchten Verhältnisse schaffen, und dass sie auch in der Vergangenheit häufig mehr für die Generierung kritikrelevanten Wissens geleistet haben als so manches geisteswissenschaftliche Rasonement.

19 Dass und wie sich die naturwissenschaftliche von der geisteswissenschaftlichen Modalität unterscheidet, mentale Phänomene oder Konzepte zu thematisieren und zu behandeln, zeigt jüngst eine Artikelserie der Berliner Philosophen Pauen und Wetzel in der Süddeutschen Zeitung. Vgl. auch Markl 2008 und Frühwald 1986 sowie Frühwald 1997.

tierung neuer Studiengänge niedergeschlagen hat, haben zu wenige Erziehungswissenschaftler überzeugend reagiert. Mehr noch: sie sind in dieser Frage heillos zerstritten – und das keineswegs immer mit überzeugenden Argumenten (ich komme in meinem dritten Kapitel darauf zurück). Die Akzeptanz einer von unmittelbarem Verwertungszwang freien erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung hat darunter zu leiden. Die Tatsache, dass viele Bildungspolitiker naiverweise allein die empirische Bildungsforschung (übrigens gegen deren Selbstverständnis) für praxisrelevant halten, veranlasst mich zu dem Hinweis, dass am Anfang weiterführender empirischer und auch anwendungsbedeutsamer Forschung geniale Ideen und unkonventionelle Fragen²⁰ oder auch die Fähigkeiten gestanden haben und stehen, mit unerwarteten, möglicherweise auch unerwünschten Ereignissen (Zufällen, Einfällen, kontraintuitiven Befunden) erkenntnisinnovativ umzugehen.

Zur Entwicklung dieser höchst forschungsbedeutsamen Kompetenzkomponenten schaffen Geisteswissenschaften günstige Voraussetzungen, auch wenn sich ihre Leistungen bei Weitem nicht darin erschöpfen (vgl. Frühwald 2007). Auch im weiten Feld der (methodologischen) *Beurteilung* forschungspraktischer Entscheidungsstrukturen und Entscheidungsprozesse, forschungspraktischer Entscheidungsvoraussetzungen²¹ und Entscheidungskonsequenzen spielen Kompetenzen eine wichtige Rolle, die in den Geisteswissenschaften günstige Entwicklungsbedingungen finden (vgl. Frühwald 1986, 23f.). Geisteswissenschaftliche Forschungserträge tragen auf andere Weise als erfahrungswissenschaftliche Befunde dazu bei, Praktikern die Augen zu öffnen. Und *im* Wissenschaftssystem ist es vermutlich so, dass der Empiriker dem Geisteswissenschaftler ebenso die Augen zu öffnen vermag, wie das idealiter auch umgekehrt der Fall sein dürfte. Aber wichtiger als die zuweilen wissenschaftspolitisch und wissenschaftsökonomisch instrumentalisierte Unterscheidung zwischen Geistes- und Erfahrungswissenschaften erschiene es mir, die methodologischen *Zusammenhänge* geistes- und erfahrungswissenschaftlicher Forschungspraxis zu nutzen (dazu prinzipiell: Stegmüller 1969, bes. Kap. I, 7; Kap. VI und VIII).

- Die Pädagogik hat sich zu lange, zu naiv und praktisch folgenlos mit einer Beschwörung der Wünschbarkeit hoher Ideale oder (reform-)pädagogischer Programme begnügt²² und sich so gut wie gar nicht um die (Erforschung der) gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen der

20 Dafür stehen beispielsweise Durkheim, Lazarsfeld, Piaget, McClelland.

21 Das beginnt bei der fundamentalen Frage nach der Relevanz einer Fragestellung.

22 Roeder (1989, 136) spricht davon, dass sie dazu neige, sich „auf Überzeugungen zurückzuziehen“.

Realisierung allgemein akzeptierter Maximen gekümmert.²³ Das ist in erstaunlich vielen betont realitätsbezogenen und empirisch orientierten Verlautbarungen nicht anders (vgl. z. B. Sachverständigenrat 1999; Dietsche/Meyer 2004). Damit hat die Pädagogik nicht nur ihren Ruf und Status als die einer überaus wichtigen sozialen Tatsache gewidmeten Disziplin beschädigt, sondern sich als einflussreiche Gesprächspartnerin gesellschafts- und bildungspolitischer Auseinandersetzungen verabschiedet. Überdies dürfte diese Besonderheit zur Geringschätzung der *geisteswissenschaftlichen* Orientierung erziehungswissenschaftlichen Handelns beigetragen haben.

- Eng damit zusammen hängt die ausgeprägte Neigung vieler Bildungstheoretiker, Bildung, Erziehung, Pädagogik normativ zu definieren und derartige Definitionen mit Rekursen auf das (wahre oder eigentliche) Wesen der Bildung oder der Erziehung gegen kritische Diskurse zu immunisieren. Sie reden über etwas, das in der Wirklichkeit nicht vorkommt und also auch an der Wirklichkeit nicht scheitern bzw. überprüft werden kann (Stichwort: Bildung ‚ist‘ keine Ware; – ich komme darauf zurück). Allein die Tatsache, dass die Verwendung des Wortes Bildung von Entscheidungen abhängt, und dass diese Entscheidungen stets von sozial selektiven Interessen bestimmt waren und sind, bleibt dabei außer Betracht. Davon unberührt bleibt das nicht zu beanstandende Projekt, ein Bildungsideal oder eine Persönlichkeitsverfassung zu *postulieren* und zu begründen, an der jede Bildungsarbeit sich ausrichten oder messen lassen sollte. Aber das ist dann kein bloßes Definitionsproblem mehr.
- Als ob es zur Bekräftigung erforderlich wäre, wird überdies ‚das Nichtpädagogische‘, insbesondere ‚das Ökonomische‘, ebenso pauschal abwertend definiert, wie ‚das Pädagogische‘ wirklichkeitsfremd aufwertend definiert wird. Die populäre, eine kontrastive Wertung bezweckende oder suggerierende These „Bildung ist keine Ware“ findet unter Pädagogen große Zustimmung, obwohl sie methodologisch problematisch, empi-

23 Als beliebig herausgegriffene Beispiele nenne ich die als typisch pädagogisch geltende Beschäftigung mit Themen wie „Verantwortung“ oder „Gerechtigkeit“. Selbst dem von zahlreichen Empirikern besetzten Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1999) fällt zum ausführlich von ihm behandelten Thema Verantwortlichkeit im wesentlichen nur Programmatisches ein – ergänzt um Sätze darüber, warum eine Erziehung zur Verantwortlichkeit wichtig ist. Bei dem Thema „Bildungsgerechtigkeit“ stehen moralisierende und (bevölkerungs-)statistische Aussagen oft unvermittelt nebeneinander. Die ideologiekritische Analyse beispielsweise gesellschaftlich einflussreicher Argumentationsstrategien zur Rechtfertigung einer politisch oder ökonomisch jeweils erwünschten *Erzeugung* und *Legitimation* sozialer Ungleichheit kommt dabei zu kurz. Ein beinahe schon klassisches Beispiel für das, was ich vermisse, liefert Dahrendorf²1966.

risch falsch und moralisch heuchlerisch ist.²⁴ Vertreter derartig undifferenzierter Thesen scheiden als informierte und kompetente Kritiker realer gesellschaftlicher Verhältnisse und Missstände sowie undurchsichtiger Wirkungsmechanismen und -dynamiken von vornherein aus; sie gelten zu Recht als realitätsfremd.²⁵ Ähnlich verhält es sich mit der pauschalen Polemik gegen die Verwendung des Wortes Effizienz im Bildungssystem – als ob die Verfechter dieser Polemik nicht an der Effizienz ihrer Effizienzkritik interessiert wären! Kritikabel kann sinnvollerweise doch nicht Effizienz, die es als solche ja auch gar nicht geben kann, sondern allenfalls das *Effizienzkriterium* sein.

- Es gibt immer noch – wenn inzwischen auch seltener – undifferenzierte und unqualifizierte Polemiken oder Vorbehalte gegen die empirische Bildungsforschung und deren Vereinbarkeit mit den Besonderheiten ‚der Bildung‘.²⁶ Umgekehrt gibt es – in jüngerer Zeit häufiger – eine ebenso

24 Was Bildung tatsächlich ‚ist‘, das lässt sich nur empirisch feststellen – freilich in einem nicht naiv-empiristischen Sinn. „Bildung ist ein Wort und hat genau so viel Inhalt, wie der zu denken imstande ist, der dieses Wort ausspricht“ (Adler 1902, 21). Dass testierte Bildung durchaus *auch* eine Ware *ist*, leugnen vor allem diejenigen, die von ihrer angeblich zweckfreien Bildung sozial und ökonomisch am meisten profitieren – ganz davon abgesehen, dass sie zwar eine definitionsmächtige Meinung, aber am Ende dann doch nicht die Macht haben zu verhindern, dass Bildung in der sozioökonomischen Wirklichkeit auch als Ware gehandelt *wird* (vgl. z.B. mit Bezug auf Wissen, das freilich nicht mit dem identisch ‚ist‘, was unter Bildung verstanden wird: Buss/Wittke 2001). Und über die Tatsache, dass junge Menschen bei der Frage, für welchen Zweig und für welche Stufe formaler Bildung sie sich entscheiden sollen, auch daran denken, ob sich der damit verbundene Aufwand (Kosten *beispielsweise* in Form entgangener Einkünfte während längerer Schulbesuchszeiten) auf mittlere und längere Frist auch rechnet, darüber rümpfen in der Regel genau diejenigen ihre Nase, die dieses Rentabilitätsproblem für sich und in ihrem Sinn gelöst haben.

25 Als beliebig herausgegriffenes Beispiel für eine kompetente Kritik aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen vgl. Schumann 2001.

26 Die folgende These hat eine lange Vorgeschichte: „das Wichtigste und Beste [...] an der Schule [lässt] sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken [...] Für ihr Aufwachsen brauchen Kinder und Jugendliche Erfahrungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen“ (Schweitzer 2004, 240f.). Dass auch der Empiriker Eckhard Klieme (zit. in Willert 2004, 248) von Bildungszielen redet, „die nicht empirisch überprüfbar sind“ und dabei die „Mündigkeit“ ausdrücklich erwähnt, halte ich für irritierend (den Hinweis auf beide Quellen verdanke ich H. Lenhard 2007). – Wie kann man sinnvoll von etwas reden, etwas als Bildungsziel postulieren, dessen man sich empirisch nicht zu vergewissern vermag? An was orientiert sich ein Bildungspraktiker, der das Bildungsziel Mündigkeit postuliert oder auch nur akzeptiert. Woher weiß er, ob er zur Realisierung dieses Ziels irgendetwas beiträgt oder in seiner Arbeit genau das verfehlt, was (ihm) so wichtig ist? (vgl. Heid 1979). Eine Operationalisierung von Mündigkeit könnte *beispielsweise* darin bestehen, dass man bestimmt: „Mündig ist, wer seine Urteile und Entscheidungen (unter methodisch kontrollierten Bedingungen) zu begründen vermag“, oder man definiert Qualitätsstufen der Argumentation, mit der Personen (schriftlich oder mündlich) vorliegende Aussagen oder eigene Urteile und Entscheidungen begründen bzw. zu begründen vermögen. Diese beispielhaften Andeutungen – und um mehr kann es sich hier nicht handeln!

unqualifizierte Polemik empirisch arbeitender Erziehungswissenschaftler gegen alles, was ihres Erachtens nichts mit Forschung sehr engen empirischen Verständnisses zu tun hat. Diese überaus traditionsreiche Entfremdung schadet nicht nur dem Ansehen derer, die in Bildungspraxis und Bildungsforschung tätig sind, sie behindert auch die Qualitätsentwicklung beider Sektoren.

Freilich gibt es auch sehr differenzierte und gut begründete Kritiken auf beiden Seiten, aber dadurch werden die nach wie vor bemerkenswert einflussreichen – auch in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses einflussreichen – Polemiken nicht aus der Welt geschaffen.

- Bildungspraktiker und durchaus auch Erziehungswissenschaftler werden nach wie vor für alle möglichen gesellschaftlichen Versäumnisse und Missstände verantwortlich gemacht und für die Realisierung wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Ziele in Anspruch genommen (vgl. Anm. 15). Pädagogen (i. w. S.) sind daran nicht ganz schuldlos. Ich gehe auf nur einen Aspekt dieses Problems ein und versuche, ihn an einem Vergleich zu verdeutlichen: Wenn es eine Wirtschaftskrise oder irgendeine Form von Misswirtschaft gibt, kommt kein Mensch auf die Idee, dafür die Wirtschaftswissenschaften haftbar zu machen. Und wenn sich der Gesundheitszustand der Bevölkerung verschlechtert, wird das eher der medizinischen Praxis oder der sogenannten Gesundheitserziehung angelastet als etwa der medizinischen Forschung. In den zum Vergleich erwähnten Sektoren wird – so vermute ich – deutlicher zwischen den Zuständigkeiten und damit auch den jeweiligen *Zuständigkeitsgrenzen* von Forschung einerseits und Praxis andererseits unterschieden. Defizite in der Praxis werden weniger der Qualität der wissenschaftlichen Qualifizierung als vielmehr dem Versagen einzelner Praktiker zugerechnet. Die für den *pädagogischen* Sektor gesellschaftlicher Praxis primär Zuständigen haben es paradoxerweise durch Zuständigkeitsvermischung versäumt, sich den sachlich begründeten Kompetenzrespekt zu verschaffen.
- Auf der anderen Seite – und das gehört in den skizzierten Kontext der Zuständigkeitsüberschreitung – sind Erziehungswissenschaftler allzu oft und undifferenziert bereit, sich bildungs- und gesellschaftspolitisch Vereinnahmungen zu lassen. Dabei denke ich nicht primär an die diversen Engagements von Erziehungswissenschaftlern in politischen Gruppierungen und ökonomischen Interessenverbänden, sondern an die Vorbehaltlosigkeit, mit der nicht nur Bildungspraktiker, sondern auch Bildungsforscher bildungspolitische Parolen in die Welt setzen, ohne – und hier erst käme die Zuständigkeit des *Wissenschaftlers* bzw. des wissenschaftlich qualifi-

– bedürfen der Ausarbeitung, der Präzisierung und zu diagnostischen Zwecken der Formalisierung.

zierten Experten ins Spiel – zumindest nach den absehbaren Effekten zu fragen, mit denen unter gegebenen Bedingungen bei der Realisierung dieser Parolen aufgrund überprüften und relevanten Wissens gerechnet werden muss – und häufig auch ohne danach zu fragen, aufgrund welcher Beurteilungskriterien es sich überhaupt rechtfertigen lässt, etwas vorzuschlagen oder zu fordern, was mit bestimmbarer Wahrscheinlichkeit theoretisch erwartbare, aber faktisch ignorierte Konsequenzen haben wird oder haben kann.

Zur Verdeutlichung nenne ich ein Beispiel, das mir erst vor wenigen Tagen unter die Augen gekommen ist: Ein Erziehungswissenschaftler sagt in einem Zeitungsinterview ohne irgendeine Problematisierung: „Das Zentralabitur ist alternativlos.“²⁷ Diesen Satz lässt man einem Bildungspolitiker vielleicht durchgehen, nicht aber einem Forscher, der in dieser Funktion und als Experte zu diesem Thema gefragt wurde.²⁸ Der hätte die professionelle Zuständigkeit, zumindest für die Frage zu sensibilisieren, was ein wie auch immer konzipiertes und organisiertes Zentralabitur *unter welchen realen schulischen, unterrichtlichen und durchaus auch gesellschaftlichen Bedingungen* bezweckt und mit welcher Wahrscheinlichkeit theoretisch notwendig *bewirkt* (die unbeabsichtigten, aber absehbaren Nebenwirkungen eingeschlossen!).²⁹ Alternativ könnte er beispielsweise fragen, *in welcher Hinsicht* und mit Bezug auf *welches*

27 Quelle beim Verfasser.

28 Wer ist eigentlich Adressat eines solchen Typs (apodiktischer) Aussagen, für die ich nur ein aktuelles Beispiel ausgewählt habe? Soll dieser Adressat (möglicherweise unbeabsichtigt) von der Frage abgehalten werden, mit welchen Konsequenzen gerechnet werden muss, wenn die Forderung unter den Bedingungen ihrer Realisierung praktisch umgesetzt werden würde. Erst die Kenntnis dieser Konsequenzen würde den Adressaten als ein verantwortliches Subjekt kritischer Urteilsbildung und Stellungnahme und daran orientierter Entscheidungen konstituieren und respektieren. Als Beispiel für die große Zahl derer, die es offensichtlich für ihre Pflicht gehalten haben, fragwürdige politische Parolen oder Behauptungen mit Bezug auf relevantes, differenziertes und methodisch kontrolliertes Wissen öffentlich zu *kritisieren*, vgl. Ingenkamp 1986).

29 Wenige Wochen nach Niederschrift dieser Sätze hat Tanjev Schultz (2008) über eine ganze Reihe von Pannen berichtet, die bei der Durchführung des Zentralabiturs in nur einem Bundesland aufgetreten sind. Ich nenne nur ein Beispiel: Ein bestimmter Prüfungsstoff ist im Unterricht (einiger Schulen) gar nicht behandelt worden. Dabei handelt es sich nicht um einen leicht behebbaren „handwerklichen“ Durchführungs-Mangel, sondern um einen und keineswegs um den einzigen zentralen Systemmangel: *Unterrichtliche* (Qualitäts-)Differenzen erhöhen die Wahrscheinlichkeit entsprechender Qualitätsdifferenzen in den Prüfungen der davon betroffenen Schülerinnen und Schüler – mit allen Konsequenzen, die das für die Schul- und Berufskarriere sowie für das gesamte weitere Leben der davon Betroffenen hat. Kompetenzdefizite konkreter Lehrpersonen haben die Lernenden „auszubaden“. Zu einem politischen, ökonomischen und bildungspraktischen Problem wird diese Tatsache freilich erst angesichts des sogenannten Fachkräftemangels.

Erfolgskriterium eine entscheidungsabhängige Konkretisierung des Zentralabiturs einem dezentralen Abitur über- oder unterlegen ist.

Ich nenne ein weiteres aktuelles Beispiel: Seit Januar 2008 wird die bildungspolitische ‚Qualifizierungsinitiative‘ *Aufstieg durch Bildung* propagiert (BMBF 2008)³⁰. Bereits die ‚Frühförderung‘ wird mit der Aussicht auf sozialen Aufstieg empfohlen.³¹ Ich habe bisher noch keine Stellungnahme eines Bildungsforschers zu dieser Parole gelesen, obwohl sie voller bildungstheoretischer, bildungspraktischer und auch bildungsökonomischer Probleme und Widersprüche steckt, die ich in einigen Fragen und Feststellungen zu konkretisieren versuche: Ist das nicht genau jene Instrumentalisierung der Bildung, die in anderen Beteuerungszusammenhängen scharf kritisiert wird? Aber wichtiger: Unter welchen sozialstrukturellen und ökonomischen Bedingungen ist Bildung tatsächlich *geeignet*, sozialen Aufstieg zu gewährleisten?³² Aufstieg ist rein logisch nur dort möglich, wo nicht alle aufsteigen.³³ Was heißt das konkret? Entweder die Anzahl derer, die ‚sich bilden‘ (die also der Parole folgen) ist genau so groß wie die Anzahl derer, die sozialstrukturell bedingt tatsächlich aufsteigen *können*; oder: nicht alle, die sich bilden, steigen auf; oder: es wollen und es können sich nicht mehr ‚bilden‘, als aufsteigen können;³⁴

30 Dass diese Parole sehr alt ist, mag ein Grund dafür sein, dass man ihr erwünschte Wirksamkeit zutraut. Aber Alter ist kein Qualitätskriterium, abgesehen davon, dass gravierende gesellschaftliche Strukturwandlungen die Bedingungen der Realisierung gesellschaftspolitischer oder bildungspraktischer Ideale entsprechend verändern. Aktuell ist Folgendes bemerkenswert: Am 24.11.2008 wurde über Nachrichten des Deutschlandfunks folgende Aussage der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung (Frau Dr. Böhmer) gemeldet: „Angesichts des Fachkräftemangels dürfe kein Talent verloren gehen“. Was ist dann und dort, wo es keinen Fachkräftemangel gibt?

31 F. Pfeiffer und K. Reuß (2008) haben in einer bildungsökonomisch differenzierten Studie den Ertrag von Investitionen im Bereich frühkindlicher Bildung („Steigerung des Humankapitals und die Verminderung von Ungleichheit in der Gesellschaft“) ermittelt. Das ist ein wichtiger Beitrag zur empirischen Untersuchung der Bildungswirklichkeit und als ein solcher zu würdigen.

32 Es hat nicht immer Zeiten großen Facharbeitermangels gegeben, und es wird sie voraussichtlich auch nicht immer geben. Vgl. dazu Baethge (2004, 19): „Die Zone dessen, was man unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbarkeit in der Arbeit *prekäre Bildung* nennen kann, verschiebt sich nach oben – [...] Prekäre Bildung meint, dass die erworbenen Bildungsabschlüsse und -zertifikate sich am Arbeitsmarkt immer schwerer einlösen lassen“.

33 *Warum redet man von Aufstieg, statt beispielsweise von gesellschaftlicher Teilhabe – kulturell, beruflich und als Staatsbürger?* Gemessen an dem Ziel (des in Aussicht gestellten) Aufstiegs ist jeder Nicht-Aufstieg ein Scheitern. Ohne die Erzeugung dieses Scheiterns gibt es keinen Aufstieg. Man kann diese Tatsache als „Differenzerzeugung“ postulieren und pädagogisieren (Tenorth 2007, 7ff.), man kann sich aber auch mit ihrer Feststellung begnügen und ihre Beurteilung sowie vor allem die Begründung des Urteils dem Adressaten dieser Feststellung überlassen.

34 Was ist die Maßgröße wofür? Ist es die Anzahl der Aufstiegspositionen, nach der sich die dafür notwendige und geeignete ‚Bildung‘ zu richten hat? Oder ist es die Anzahl der (wie

oder: es werden nicht alle zu *jener* Bildung zugelassen, die Aufstieg garantiert (Veränderung entscheidungsabhängiger Erfolgskriterien); oder: man rechnet mit hinreichend vielen, die sich von dieser Parole nicht beeindruckt lassen und sich nicht auf dieses Geschäft – ‚Aufstieg durch Bildung‘ – einlassen; oder man nimmt in Kauf, dass unter nicht durch Bildung beeinflussbaren sozio-strukturellen Bedingungen so viele andere absteigen wie neu für die Offensive Gewonnene aufsteigen (Stichwort: Verdrängungswettbewerb). – Wie viel und vor allem welche Bildung muss es denn sein, die ein Aufstiegsanrecht begründet, und wie viel und welche Unbildung genügt, um andererseits vom Aufstieg ferngehalten oder vom Aufstieg betroffen zu werden? Wer entscheidet darüber, welche und wie viel Bildung als Voraussetzung für (welchen konkreten?) Aufstieg notwendig ist – und wer entscheidet über den Aufstieg?³⁵ Hat der Adressat der Qualifizierungsinitiative die Möglichkeit, an der Beantwortung auch nur einer dieser Fragen zu partizipieren oder eine Beantwortung dieser Fragen zu antizipieren? Sind Inhalt, Umfang und Qualität der Bildung, die notwendig sind, um sozial aufsteigen zu können, lediglich eine Funktion freier oder frei werdender Positionen, auf die jemand aufzusteigen vermag, so dass die den Aufstiegserfolg gewährleistenden Erfolgskriterien (die Hürden) *danach* bemessen werden (müssen)? Bildung, die es nicht an sich, sondern immer nur als ganz konkrete Ausprägung jenes ausgewählten inhaltlichen Wissens und Könnens (Kompetenz) oder Verhaltens geben kann, das – *längerfristig unvorhersehbar* – als jeweils aufstiegsbedeutsam *anerkannt* wird, mag tatsächlich eine notwendige (internale) Bedingung sozialen Aufstiegs sein,³⁶ aber zum versprochenen Aufstieg braucht es auch externale Realisierungsbedingungen, nämlich der Bildung entsprechende soziale Positionen. Gibt es in den oberen Rängen der sozialen oder beruflichen Hierarchie so viele Positionen, wie es Menschen gibt oder geben könnte, die sich bilden? Durch Bildung allein wird nicht eine einzige Stelle im oberen Segment der sozialen Hierarchie neu geschaffen, wo der Aufstieg ja hinführen soll. Das gilt auch dann, wenn man den sogenannten Absorptionsansatz der Bildungsökonomie oder andere Instrumentarien der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäf-

und wie ‚hoch‘) ‚Gebildeten‘, nach der sich Anzahl und Qualität der Aufstiegspositionen richten?

35 Doch sicher nicht der, der sich bildet, um aufzusteigen bzw. der sich auf das Aufstiegsversprechen einlässt.

36 Es ist mit Sicherheit nicht die einzige internale Aufstiegsvoraussetzung und je nach Region, Epoche, Konjunktur, Branche, globaler und regionaler Arbeitsmarktkonstellation, Kostenstruktur der Unternehmen, die Arbeitsplätze und Aufstiegsgelegenheiten anbieten, nicht einmal die ausschlaggebende (beliebig herausgegriffene Stichworte: soziale Herkunft oder Beziehungen).

tigungssystem in Betracht zieht (vgl. z. B. die frühe Arbeit von Blossfeld 1983).³⁷

So wie die Forderung nach Gesundheitsschutz und -förderung auf der Basis allgemein anerkannter Wertüberzeugungen keiner besonderen und insbesondere keiner irreführenden Begründung bedarf, so muss niemand sich rechtfertigen, wenn er für (mehr und noch mehr) Bildung wirbt und eintritt.³⁸ Es ist auch nicht zu beanstanden, dass er dazu eingängige oder attraktive Parolen verwendet – aber er sollte das nicht mit undifferenzierten, verkürzten, unseriösen oder sogar irreführenden Gründen oder uneinlösbaren (Aufstiegs-)Versprechen tun. Wenn professionelle Pädagogen schon darauf verzichten, derartige Parolen zu analysieren, zu kritisieren oder wenigstens zu differenzieren, dann sollten sie zumindest und vor allem darauf verzichten, sie sich auch noch in dieser Undifferenziertheit zueigen zu machen und wissenschaftlich zu verbrämen. So ruiniert man das Ansehen einer Disziplin und einer Profession und verspielt, was man mit der durch Promotionen beförderten Qualitätssteigerung gewonnen hat. Freilich gibt es viele Erziehungswissenschaftler, die deutlich vor übereilten, undifferenzierten, unzulänglich begründeten und vielleicht sogar irreführenden Schlussfolgerungen warnen, die allzu leichtfertig aus empirischen Befunden gezogen werden. Aber solche *kritischen* Verlautbarungen konkurrieren bisweilen recht erfolglos mit vielen *unkritischen*, aber politisch erfolgreichen. Soviel zu den Beispielen. Was haben diese Ausführungen mit der Promotionsthematik zu tun?

Studieneinrichtungen, Studiengänge und Disziplinen, in denen anspruchsvolle Promotionen möglich und üblich sind,

- schaffen – so meine Hypothese – günstige Voraussetzungen für die Entwicklung jener pädagogischen Fach- und Kritikkompetenz, die den skizzierten (von mir so bewerteten) Mängeln entgegenzuwirken vermag.

37 Stichwort: Fachkräftemangel – den es allerdings nicht an sich, sondern immer nur zu ganz bestimmten Zeitpunkten und mit Bezug auf ganz bestimmte Kompetenzinhalte gibt.

38 Es gibt viele sehr gute Gründe, der Bildungsfrage hohe Priorität einzuräumen! So könnte man unter der Maßgabe, jedes Kind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung optimal zu fördern, einiges tun, um eine soziale Bildungsbenachteiligung zu überwinden oder eine (extrem) anregungsarme Lernumgebung in der Familie durch eine anregungsreiche außerschulische Lernumgebung beispielsweise in Kindertagesstätten *auszugleichen*; wahrscheinlich umso besser und nachhaltiger, je ontogenetisch früher und qualifizierter das geschieht. Aber selbst diese nur beispielhaft erwähnten Maßnahmen sind umstritten. Ich gebe dafür wiederum nur ein Beispiel: Die Idee der Konzentration einer kostenlosen Frühförderung auf sozial Benachteiligte und demgegenüber kostenpflichtige Vorschulen für Wohlhabende, löst bei Mittelschicht-Eltern keine Begeisterung aus (James Heckman in: Berth 2008).

- Insbesondere tragen sie zur Überprüfung, Verbesserung und Verbreitung des Wissens bei, ohne das nicht mit einer Bildungspolitik und Bildungspraxis gerechnet werden kann, die mit diesen Erkenntnissen vereinbar ist. Es gibt zwar keine theorieleose Praxis, aber sehr wohl eine durch unhaltbare Annahmen oder Unterstellungen schein-begründete und mit überprüften Erkenntnissen unvereinbare Praxis.
- Promotionsgeeignete Studiengänge tragen zur Entwicklung der Fähigkeit ihrer Absolventen bei, kompetent und innovativ an der Entwicklung der Erziehungswissenschaft (wissenschaftlicher Nachwuchs), am öffentlichen bildungspolitischen Diskurs und an der Qualitätsentwicklung der Bildungspraxis zu partizipieren.
- Qualifizierte erziehungswissenschaftliche Promotionen und die jeder Promotion zugrunde liegende erziehungswissenschaftliche Forschung tragen ferner dazu bei, dass Erziehungswissenschaftler im Kanon wissenschaftlicher Disziplinen und erziehungswissenschaftlich qualifizierte Praktiker im Spektrum akademischer Berufe ihre spezifische Zuständigkeit und Funktion erkennen und wahrnehmen. Das trägt nicht nur zur Sicherung des Stellenwerts ‚der Pädagogik‘ in Forschung, Politik und Praxis, sondern auch zur Qualitätsentwicklung aller dieser Sektoren bei.

3. Welchen Beitrag können Promotionen und die durch sie bereicherte Erziehungswissenschaft zur Lösung gesellschaftlicher, bildungspolitischer und bildungspraktischer Probleme leisten?

Was hat ‚die Gesellschaft‘ davon, dass mehr oder weniger junge Menschen promovieren? Was oder wie kann eine Forschung, in der Promotionen einen qualitätsförderlichen Stellenwert besitzen, zur Lösung praktischer Probleme beitragen? Damit sind zum einen die Frage nach der Funktion und nach dem Selbstverständnis ‚der‘ Wissenschaften und zum anderen das uralte und immer noch aktuelle Theorie-Praxis-Problem angesprochen.

Ich gliedere meine Überlegungen zu diesem Punkt in drei Unter-Kapitel:

1. *Kann* Wissenschaft zur Lösung praktischer Probleme beitragen?
2. Vorausgesetzt, die Wissenschaft kann das: *Soll* sie dann zur Lösung praktischer Probleme beitragen?
3. Was haben diese Fragen mit Promotionen zu tun?

Ich gehe zunächst kurz auf die dritte Frage ein:

- Promotionsvorhaben und Promotionsthemen können external *veranlasst* oder *beeinflusst* sein: Sie können aus ‚der Praxis‘ angeregt und finanziert werden. Dazu ein Beispiel: Eine Organisation oder ein Unternehmen vergibt einen Forschungsauftrag an einen Doktoranden mit der Erwartung, dadurch für die Organisation praktisch verwertbare Erkenntnisse zu erhalten.
- Auch *internal* veranlasste Promotionsvorhaben können darauf ausgerichtet sein, praktisch verwertbare Erkenntnisse zu generieren und zu überprüfen: Ein politisch oder gesellschaftlich engagierter Doktorand kann beispielsweise die Absicht verfolgen, eine ihn interessierende Praxis nicht nur zu durchleuchten, sondern mit seiner Dissertation auch theoretische Grundlagen für eine Veränderung dieser Praxis zu schaffen. Das wird umso besser gelingen, je entschiedener der oder die jeweils Promovierende sich dabei auf seine bzw. auf ihre *Zuständigkeit als Forscher oder Forscherin* konzentriert und beschränkt (vgl. dazu bereits Weber 1919).
- Manchmal sind externale und internale Veranlassung verknüpft: Unternehmen, Stiftungen, Parteien oder gesellschaftliche Gruppierungen (Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, kirchliche Träger) vergeben in der Regel Stipendien nur an solche (intrinsisch motivierte) Personen, deren Engagement mit den Zielen der Geld gebenden Organisation nicht unvereinbar ist (vgl. dazu bereits Gebhardt 1967 und v. Ferber et al. 1970).
- Diejenigen, die eine Drittmittel- oder Assistentenstelle übernehmen, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, lassen sich häufig darauf ein, dass sie mit ihrer Promotion zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben einer Forschungseinrichtung beitragen. Das heißt umgekehrt, dass sich mit der Übernahme einer Erwerbstätigkeit im Wissenschaftssektor die Realisierung eines Promotionsvorhabens verbinden lässt.

Je höher die Qualitätsstandards des Promotionsstudiums sind, desto geringer ist die Gefahr, dass ein external veranlasstes Promotionsvorhaben durch ein jeweiliges politisches oder praktisches Engagement der oder des Promovierenden verzerrt und entwertet wird. Das ist einfacher gesagt als getan – aber es geht hier ums Prinzipielle.

Meine Behauptungen erwecken den Eindruck, dass Promotionen und die mit ihnen verbundenen Forschungsaktivitäten tatsächlich praxisdienlich zu sein vermögen. Aber das ist umstritten. Hier ist nicht der Ort, auf diese Problematik in der erforderlichen Ausführlichkeit einzugehen. Ich beschränke mich auf einige Hinweise, die über das hinausgehen, was ich bereits ausgeführt habe. Damit bin ich beim ersten Punkt meiner Dreigliederung: *Kann Wissenschaft zur Lösung praktischer Probleme beitragen?*

Bei dem Versuch, diese Frage zu beantworten, stößt man auf zwei wiederum kontrovers diskutierte Unterscheidungen, und zwar

- erstens auf die Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung (vgl. dazu z.B. Lukesch 1979 und grundlegend bereits Kant 1798/1964)
- und zweitens – sehr elementar – auf die Unterscheidung von (wissenschaftlicher) Theorie und (außerwissenschaftlicher) Praxis.

Die bloße Tatsache, dass zwischen einer sogenannten *Grundlagenforschung* einerseits und einer *anwendungsorientierten* Forschung andererseits unterschieden wird, scheint darauf hinzudeuten, dass bestimmte Bereiche der Wissenschaft oder ganze (sogenannte praktische) Disziplinen geeignet oder vielleicht sogar verpflichtet sind, der Praxis zu dienen. Als Beispiele ließen sich die medizinische Forschung, die Wirtschaftswissenschaften und eben auch die Bildungsforschung nennen. Damit sind zwei Fragen aufgeworfen, und zwar erstens die Frage, ob man wirklich ganze Disziplinen nach grundlagen- versus anwendungsorientiert klassifizieren kann. Die zweite Frage, die sich mit der ersten überschneidet, lautet: Kann es eine *als Wissenschaft oder Forschung anerkannte* Anwendungsorientierung innerhalb irgendeiner Disziplin ohne Grundlagen und eine entsprechende Grundlagenorientierung geben? Handelt es sich dabei nicht allenfalls um Akzentuierungen oder auch nur um etwas, das gar nicht von den Wissenschaftsproduzenten, sondern nur von den Wissenschaftsrezipienten entschieden werden kann? Auf die wichtigen forschungsmethodologischen Aspekte dieser Fragen gehe ich nicht ein, stattdessen frage ich nach den sich abzeichnenden praktischen und politischen Konsequenzen dieser Unterscheidung. Denn die ursprünglich eher wissenschaftstheoretische und wissenschaftssystematische Frage nach der Möglichkeit und nach der Funktion dieser Unterscheidung hat sich – nicht zuletzt unter dem Einfluss des sogenannten Bologna-Prozesses³⁹ – zu einer *hochschulorganisatorisch* und *wissenschaftspolitisch brisanten* Bestrebung entwickelt, mit der einige Probleme verbunden sind:

- Freilich hängt zunächst einmal alles davon ab, wie man die postulierte Anwendungsorientierung definiert und praktiziert. Dabei sollte man aber nicht nur auf die deklarierte Unterscheidungsbegründung, sondern viel mehr auf den praktizierten Unterscheidungsvollzug achten.
- Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass die erwähnte *nominale* Unterscheidung mehr und mehr auf eine *reale Trennung von Forschung und Lehre* hinausläuft. Dafür gibt es eine ganze Reihe von (teils genannten und teilweise verschwiegenen, aber doch offensichtlichen) Gründen. Beispielfhaft erwähnen möchte ich den Kostengesichtspunkt: Die Lehre – so

39 Die Richtlinien für die Akkreditierung neu geordneter Studiengänge verlangen gleich zu Beginn der Begutachtung die Entscheidung der Gutachter, ob es sich bei dem begutachteten um einen grundlagenorientierten *oder* einen anwendungsorientierten Studiengang handelt.

scheint man zu glauben – ist wesentlich billiger zu haben als exzellente Forschung (Lehrenden, die keine Zeit mit Forschung verlieren, kann ein sehr viel höheres Lehrdeputat zugemutet werden – mit allen ambivalenten Konsequenzen, die das einerseits für die Lösung von Kapazitätsproblemen und andererseits für die Qualität des Studiums sowie für die Kompetenzentwicklung Lernender und Lehrender hat).

Promovierte Pädagogen mögen durchaus geeignet sein, erfolgreich zur Deckung universitären Lehrbedarfs beizutragen. Aber zum einen setzt die Promotion ein entschieden forschungsorientiertes Studium voraus, und zum anderen darf die akademische Lehre – auch wenn sie von (promovierten) Lehrbeauftragten durchgeführt wird – nicht von der sie fundierenden Forschung abgespalten werden, wenn die Idee und die gesellschaftliche Funktion der Universität nicht aufgegeben werden soll. Promotionsgeeignete, und das heißt forschungsorientierte Studiengänge sind mit der Trennung von Forschung und Lehre unvereinbar und beschädigen am Ende auch die Qualität der Lehre und der Praxis.

- Zur Trennung von Forschung und Lehre kann die Spaltung des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs hinzukommen: Das BA-Studium wird anwendungsorientiert, und das kann heißen: *forschungsfern* konzipiert, realisiert und damit eben auch dequalifiziert (Kretschmann 2008). Der Forschungsbezug bleibt allenfalls dem MA-Studium vorbehalten. Aber im MA-Studium fehlen dann die für die Entwicklung der Forschungskompetenz optimalen Voraussetzungen (Stichwort: Methoden-ausbildung). Ob es zu dieser Entwicklung kommt und wie und worauf sie sich auswirkt, das ist eine nur empirisch entscheidbare Frage. Und nur empirisch entscheidbar ist auch meine Hypothese, dass Promotionen zur Qualitätssteigerung derjenigen Studiengänge beitragen, in denen Promotionen etabliert sind oder werden.

Eng mit der skizzierten Grundproblematik zusammen hängt das *Theorie-Praxis-Problem*. Auch dieser überaus komplexen und kontrovers diskutierten Frage kann ich hier nicht ausführlich nachgehen (siehe Heid 1995). Ich beschränke mich auf wenige, themenbezogen pragmatische Punkte: Von besonderer thematischer Relevanz erscheint mir zunächst die Tatsache, dass Studierende der Erziehungswissenschaften bemerkenswert häufig sagen, das Studium sei zu praxisfern.

- Sie sagen es auch dann, wenn sie die pädagogische Praxis allenfalls aus ihrer eigenen, weit zurückliegenden Schulzeit kennen;
- sie sagen es, bevor sie die Funktion der Differenz zwischen wissenschaftlicher Theorieentwicklung und außerwissenschaftlicher, deshalb aber noch längst nicht theorieloser Praxis geklärt haben;

- sie sagen es, bevor sie bedacht und geklärt haben, ob und in welcher spezifischen Weise eine seriöse erziehungswissenschaftliche (Grundlagen-)Forschung praktisch bedeutsam ist
- und sie sagen es wahrscheinlich vor allem dann, wenn (und deshalb weil) sie Praktika absolviert haben, in denen sie nicht gesehen, erfahren und reflektiert haben, in wie außerordentlich hohem Maß praktisch jede eigene und jede beobachtete Aktivität von dem dafür unentbehrlichen Wissen bestimmt wird⁴⁰ – und welche Bedeutung die Qualität des Wissens für die Qualität des Könnens und des praktischen Tuns hat. Viele reflektieren das weder in der Vorbereitung noch in der Durchführung oder in der Auswertung eines Praktikums. Praktika sind zu selten *wesentlicher Bestandteil* der Generierung wissenschaftlichen Wissens oder gar erziehungswissenschaftlicher Forschung. Das, was unter der Überschrift Praxisorientierung diskutiert und praktiziert wird, kann ein außerordentlich naives Praxisverständnis implizieren und in Bezug auf wissenschaftliche Kompetenzentwicklung hoch problematisch sein.

Studiengänge und Organisationsformen des Studierens, in denen Promotionen relevant, erwünscht und üblich sind, könnten geeignet sein, dieser Orientierung und vor allem dieser defizitären Erfahrung entgegenzuwirken. Dann würde auch deutlich, dass es nicht darum gehen kann, *ob* wissenschaftliche Theorie und außerwissenschaftliche Praxis unterschieden und in Beziehung gesetzt werden können, sondern allenfalls darum, *wie* das geschehen kann und wie das zu welchem Zweck geschehen sollte. Voraussetzung dafür ist die Klärung dessen, was im Hinblick auf diese Unterscheidung zweckmäßigerweise unter Theorie und Praxis verstanden werden kann oder soll.

Bevor ich auf die angedeutete Frage eingehe, ob Forschungsergebnisse (immer auch) praktisch, politisch, ökonomisch brauchbar sein *sollen*, möchte ich noch einmal kurz auf die Unterstellung eingehen, dass die Unterschei-

40 Jeder Praxis ist eine Theorie immanent; es gibt keine theorieleose Praxis, durchaus aber Praxen, denen falsche Theorien zugrunde liegen. Nicht ein einziges Element beobachtbaren Verhaltens ließe sich begreifen, ohne jenen theoretischen Begründungs- oder Erklärungszusammenhang zu unterstellen, in dem dieses Element seinen logischen bzw. technologischen Ort hätte. Allerdings kann die vom Beobachter einer Verhaltensäußerung zur Erklärung des beobachteten Verhaltenselements angewendete Theorie von derjenigen Theorie abweichen, die das beobachtete Verhaltenssubjekt veranlasst, genau das zu tun, was es tut. Die Frage „Warum tadelt die Lehrperson X eine Schülerin?“ kann von der beobachteten Lehrperson anders beantwortet werden als vom Beobachter. Aber beide benötigen eine Antwort auf diese Frage, wenn sie (sich) die Funktion (den Sinn) der als Tadel formulierten Äußerung erklären wollen (vgl. Stegmüller 1969, 75ff.). Die eine Praxis allererst konstituierenden Theorien sind von erfahrungs- und lernabhängigem, mehr oder weniger überprüfem oder bewährtem Wissen über Gegenstand, Inhalt und das Funktionieren dieser Praxis bestimmt, beeinflusst und beeinflussbar (vgl. dazu u. v. a. Ruhloff 1986, 99ff. und allgemeiner Jaspers 1958, 250).

dung möglich, zweckmäßig, realistisch und praktikabel ist. Denn sowohl in der geisteswissenschaftlichen als auch in der empirischen Abteilung der Erziehungswissenschaft(en) gibt es zum einen die Auffassung, dass Theorie und Praxis letztlich untrennbar oder zumindest aufeinander bezogen oder beziehbar sind, und zum anderen die Auffassung, dass sie nichts miteinander zu tun haben. Da ich mich kurz fassen soll, kann ich nicht auf beide Positionen eingehen.⁴¹ Ich beschränke mich auf eine kurze Erörterung der von Bildungsforschern gelegentlich vertretenen und – wie ich finde – zumindest sehr bedenkenswerten These, dass aus den Ergebnissen empirischer Bildungsforschung nichts für die pädagogische Praxis folgt.

Hat die erziehungswissenschaftliche Forschung tatsächlich nichts mit der pädagogischen Praxis und die pädagogische Praxis nichts mit der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu tun? Kann man – wie wortwendige pädagogische Amateure (Politiker oder Eltern) gelegentlich zu glauben scheinen – auch ohne (aufwändige Forschung) erfolgreich unterrichten? Oder – um das noch zuzuspitzen: – tragen Forschungsergebnisse sogar eher zur Verunsicherung und zur Verschlechterung jener Praxis bei, die sie aber doch zu ihrem Gegenstand hat?⁴²

Einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen kann vielleicht die historische Forschung leisten (die ich übrigens dem empirischen Zweig erziehungswissenschaftlicher Forschung zurechne⁴³): Warum gibt es überhaupt eine Erziehungswissenschaft? Was waren und was sind die Gründe dafür, dass sie sich entwickeln konnte, entwickelt hat und überhaupt noch existiert? Wozu studieren junge Menschen dieses Fach? (vgl. dazu u. a. Beck 1983).⁴⁴

Was tun Erziehungswissenschaftler oder Bildungsforscher tatsächlich? Erziehungswissenschaftliche Forschung hat die Bildungs- und Erziehungspraxis im nicht naiv empiristischen Sinn zum Gegenstand, und sie trägt damit zur Durchleuchtung, zur Aufklärung der Bedingungen, Strukturen, Prozesse

41 Vgl. dazu Heid in Stark (in Vorbereitung). Typoskript beim Verfasser.

42 Wenn das wirklich so wäre, müssten alle Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung – und also auch das Studieren und insbesondere das Promovieren – unter Strafe gestellt werden.

43 Und ‚natürlich‘ ist sie *auch* eine Geisteswissenschaft, so wie Einstein, Planck, Heisenberg, Durkheim, Carnap, Popper, Piaget, Lazarsfeld, Lewin, Parsons [wo sollte man mit der Aufzählung anfangen, wo aufhören] *auch* Geisteswissenschaftler allerhöchsten Ranges waren. Hier zeigt sich zugleich die Fragwürdigkeit jeder Unterscheidung dieser beiden Wissenschaftskulturen.

44 Spätestens seit ihrem Studium partizipieren Praktiker wie rudimentär und unzulänglich auch immer an der Entwicklung und Überprüfung wissenschaftlichen Wissens, so dass man davon ausgehen kann, dass die deskriptiven Komponenten der häufig sogenannten Praxistheorie und die Informationsgehalte der davon unterschiedenen wissenschaftlichen Theorie korrespondieren, wechselseitig aufeinander Bezug nehmen oder zumindest wechselseitig anschlussfähig sind.

und Effekte alltäglichen bildungspraktischen Handelns bei. Erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Forschung bezweckt und bewirkt – wenn sie erfolgreich ist – die Generierung und vor allem die Überprüfung des Wissens über die Funktionszusammenhänge ihres Untersuchungsgegenstands – nämlich der Bildungs- oder Erziehungspraxis. Die wichtigste Komponente dieser Praxis und damit des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft sind das Wissen, Können und Wollen, kurz: die ‚Theorien‘ der in erzieherischer Absicht interagierenden Personen.⁴⁵ Durch Ergebnisse der darauf bezogenen Forschung erhalten Praktiker Gelegenheit, sich der Wissenskomponente oder der Wissenssubstanz ihrer Expertise zu vergewissern und ihr professionelles Wissen mit den dafür relevanten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung abzugleichen und zu überprüfen.

Ich nenne ein weiteres Argument, das gegen die zitierte Radikalisierung der Trennung von Forschung und Praxis spricht: Ob Wissenschaftler einen Beitrag zur professionellen Urteilsbildung und Kompetenzentwicklung von Praktikern leisten können und tatsächlich leisten, das hängt nicht vom Meinen und Wollen der Wissenschaftler ab. Sie können es gar nicht verhindern, diesen Beitrag zu leisten, denn *es* hängt von den Praktikern ab, ob und wie diese ihr Urteil am wissenschaftlichen Wissen schärfen. Genau hier stößt die wissenschaftspolitische Zweckbestimmung: „Optimierung der Praxis“ an ihre natürliche Grenze. Diese Tatsache hat nicht zu unterschätzende Konsequenzen: Auf der einen Seite kann der Forscher – er mag noch so überzeugend argumentieren – weder erzwingen noch erübrigen, dass der Praktiker die von der Forschung bereitgestellten Erkenntnisse selbst selektiert, rezipiert, verarbeitet, in seine Praxistheorie transformiert, in seine professionelle Kompetenz integriert und daraus für die Begründung und für die Realisierung seiner Praxis Konsequenzen zieht. Ob, wie weit und wie Praktiker als potentielle Adressaten und autonome Rezipienten bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse daraus Konsequenzen für die Entwicklung oder Korrektur ihrer eigenen professionellen Expertise, Kompetenz und Praxis ziehen, das hat der Forscher nicht mehr in der Hand. Das Subjekt der unvermeidbar selektiven und interpretativen Rezeption, Verarbeitung und Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse ist der Praktiker selbst. Er entscheidet, was in der jeweiligen Bezugs-Wissenschaft für ihn wichtig ist und wie er damit umgeht. Die Sache bekommt eine thematisch relevante und auch unabhängig von dieser Thematisierung interessante Wendung, wenn man in Betracht zieht, dass Praktiker, die sich in einem forschungsfundierten, promotionsgeeigneten Studium für ihre Praxis qualifizieren, dieses hier nur sehr knapp

45 Die Überprüfung dieses Wissens nimmt unter anderem auf zwei Sorten von Sätzen Bezug, auf solche, aus denen diese Praxis besteht und auf solche, in denen diese Praxis beschreibbar ist und beschrieben wird.

skizzierte Theorie-Praxis-Verhältnis gleichsam in ihrer eigenen Person konkretisieren. Hier werden geistreiche Unterscheidungsbelegungen von der Wirklichkeit eingeholt.

Auf der anderen Seite partizipieren Politiker und Praktiker durch ihre Zweckbestimmung der Verwendung wissenschaftlichen Wissens zugleich an der Bestimmung des Kriteriums für die Beurteilung der Verwendungstauglichkeit dieses Wissens und durch die praktische Inanspruchnahme wissenschaftlichen Wissens an der Konstitution dieser Verwendungstauglichkeit. Dabei wird explizit oder (wie meistens:) implizit entschieden, ob Forschungsergebnisse zur Legitimierung interessenbestimmter Politik oder Praxis oder zuvor und zugleich zur kritischen Überprüfung dieser Praxis bzw. genau genommen: zur kritischen Überprüfung der diese Praxis konstituierenden (Praxis-)Theorie verwendet werden.⁴⁶ Erziehungswissenschaft kann und wird, wenn sie die Entwicklung sozialer Realität analysiert, „zugleich [...] auch Sand im Getriebe einer auf Veränderung zielenden Politik sein“ (Roeder 1989, 136; vgl. Hornstein 1982).

Damit bin ich nun bereits ins Zentrum meiner (dritten) Frage vorgedrungen: *Sollen* Erziehungswissenschaftler zur Lösung praktischer Probleme oder (um es mit den Worten eines Befürworters dieser Verpflichtung zu sagen:) zur „Optimierung der Bildungspraxis“ (D. Rost) beitragen? Diese Frage löst eine ganze Reihe von Voraussetzungsfragen aus, auf die ich wiederum nur sehr fragmentarisch und summarisch eingehe:

- Wer kann oder soll wodurch legitimiert,⁴⁷ in welcher Organisationsform an Entscheidungsprozessen partizipieren, in denen über Ziele der praktischen Verwendung von Ergebnissen der Bildungsforschung entschieden wird?⁴⁸
- Welche Möglichkeiten haben insbesondere Forscher, auf manifeste gesellschaftliche Wissensverwendungskriterien und -ansprüche zu reagieren. Auf welche Weise wird die Verständigung und Abstimmung zwischen Praktikern und Forschern dadurch verändert oder veränderbar, dass Personen in der Praxis tätig und einflussreich sind, die ein promotionstaugliches Studium erfolgreich absolviert haben?
- Welche Rückwirkungen hat die Orientierung ‚der‘ Forschung am Forschungsverwertungsinteresse sanktionsmächtiger Instanzen der außerwissenschaftlichen Praxis auf die Forschungspraxis?

46 Der Wissenschaftler kann nur die Wissens- und vielleicht ein wenig auch die Könnensbedingungen der Ermöglichung erfolgreichen Handelns aufklären, keineswegs gewährleisten, sondern eben nur aufklären.

47 Welchen Anteil hat eine forschungsfundierte Expertise an der Legitimationsbelegung?

48 Immerhin wird ‚die Wissenschaft, vom Staat bzw. vom Steuerzahler finanziert und unterhalten.

Es ist jedem unbenommen, Dienstleistungen der Forschung zu erbitten, nachzufragen oder in Auftrag zu geben. Aber niemand, kein Politiker und kein Praktiker kann dem Forscher die Verantwortung für Aufgaben abnehmen, für deren Erfüllung Forscher in gesellschaftlicher Arbeitsteilung und grundgesetzlich abgesichert selbst (autonom) zuständig sind.⁴⁹ Aber Praktiker und insbesondere Politiker haben Zuständigkeiten, Macht und Mittel, beispielsweise durch die selektive (und es gibt keine andere) Zuweisung von Ressourcen, erziehungswissenschaftliche Forschung (un-)erwünschter Orientierung oder (un-)erwünschten Inhalts zu ermöglichen, zu erschweren oder vielleicht sogar zu verhindern (vgl. dazu bereits Kant 1798/1964, 280ff.). Und es ist überhaupt nicht auszuschließen, dass es einflussreichen, sanktionsmächtigen Politikern gelingt, Repräsentanten des Wissenschaftssystems vor allem dann für die aktive Mitwirkung an der Legitimation und Durchsetzung jeweiligen politischen Willens zu gewinnen, wenn die Wissenschaftler selbst einen Vorteil davon haben. Forschungsorientierte Studiengänge sollten, wenn sie die skizzierte Vereinnahmung auch nicht verhindern können, zumindest dazu befähigen, diese Mechanismen und deren wissenschaftliche und praktische Dysfunktionalität zu durchschauen und zu durchkreuzen.

Eine – wie ich finde – außerordentlich fragwürdige Möglichkeit, Forschungsaktivitäten und Forschungsergebnisse politischen Sanktionen zu entziehen, besteht darin, sie so weit von der Realität zu entfernen, dass sie als Bezugsgröße einer überzeugenden kritischen Argumentation ungefährlich, weil irrelevant geworden sind (vgl. dazu bereits Lenhardt 1977, 337 und vor allem Topitsch 1960). Einen ähnlichen Effekt haben – wie bereits erwähnt – undifferenzierte und pauschale kritische und deshalb wenig informative oder unglaubwürdige Bezugnahmen auf Projektionen oder Fiktionen der Wirklichkeit (beispielsweise auf *die* ‚bildungsfeindliche‘ Ökonomie).

Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen fragmentarischen Überlegungen ziehen? Forschungsaktivitäten und deren Ergebnisse werden nicht dadurch beschädigt, dass sie praktisch, politisch, ökonomisch verwertbar sind. Aber die praktische Verwertbarkeit der Ergebnisse darf nicht zum Qualitäts- oder gar zum Ausschlusskriterium für die Bildungs- (oder jedwede andere) Forschung oder zum Würdigkeitskriterium der Forschungsförderung – beispielsweise durch Promotionsstipendien – werden, wenn sie ihre gesellschaftliche Funktion nicht verlieren soll. Politisch oder praktisch unerwünschte Forschungsergebnisse – die forschungsmethodische Qualität ihrer

49 Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis haben (in etablierter gesellschaftlicher Funktions- und Arbeitsteilung) verschiedene, deutlich voneinander abgrenzbare Zuständigkeiten: Erziehungswissenschaftler sind dafür verantwortlich, die Wahrheit ihrer Sätze über die Wirklichkeit forschungsmethodisch zu gewährleisten, (freilich in einem nicht-fundamentalistischen Sinn – dazu Albert 1969). Demgegenüber sind Erziehungspraktiker für die Realisierung der Bedingungen erfolgreichen Lernens verantwortlich.

Überprüfung vorausgesetzt – sind in der Regel sowohl für die Forschung (Falsifikationsprinzip) als auch für die Praxis wichtiger als unanstößige Banalität. Nach meinem Wissenschaftsverständnis vermögen Wissenschaftler der Praxis und forschungsfundiert qualifizierte Praktiker der Politik um so mehr zu dienen, je weniger sie sich regulierend in die Zuständigkeiten ihrer jeweiligen Adressaten einmischen und je konsequenter sie sich auf ihre *eigene* Zuständigkeit, Kompetenz und Verantwortung beschränken und konzentrieren.⁵⁰ Wissenschaftler sind allenfalls und immerhin in der Lage, einen *Beitrag* zur Aufklärung der Wissens- und vielleicht auch der Könnens-Bedingungen einer Ermöglichung erfolgreichen bildungspraktischen Handelns zu leisten. Denn inhaltlich tragen sie wesentlich zur Klärung der Bedingungen bei, die erfolgreiches Lehren und Lernen ermöglichen – oder bescheidener: die die Wahrscheinlichkeit des Lehr- und Lernerfolgs erhöhen. Für die *Nutzung* dieser Möglichkeiten sind die Praktiker *selbst* zuständig und kompetent. Wissenschaftler tragen zur Beantwortung der Frage bei, wie und vor allem warum⁵¹ bestimmte bildungspolitische oder bildungspraktische Maßnahmen unter jeweiligen Realisierungsbedingungen geeignet sind, die Wahrscheinlichkeit bestimmter Effekte zu beeinflussen, positiv oder negativ. Sie können (nur) insofern zur *Fundierung* und *Konsolidierung* kompetenten, verantwortlichen professionellen Handelns *beitragen*.

Ich fasse zusammen: So wie Wissenschaftler die (professionellen) Aktivitäten der Praktiker nicht erzwingen und auch nicht erübrigen können,⁵² so sind Praktiker umgekehrt nicht nur nicht dafür zuständig, sondern auch nicht geeignet, Forschern Maßgaben für ihre Entscheidungen zu liefern: beispielsweise über Fragestellung, Durchführung und Auswertung einer Untersuchung. Wissenschaftler können den Praktikern ihre Zuständigkeit für die Konsolidierung ihrer professionellen Kompetenzen und für die Erfüllung ihrer praktischen Arbeitsaufgaben nicht abnehmen. Aber der Wissenschaftler im Praktiker, in demjenigen also, der ein promotionstaugliches, forschungsfundiertes Studium absolviert hat, sollte in der Lage sein, nicht nur zu einer anspruchsvollen professionellen Erfüllung seiner Arbeitsziele beizutragen, sondern auch das Theorie-Praxis-Verhältnis konstruktiv zu gestalten und zu

50 Was dabei herauskommt, wenn Wissenschaftler und Praktiker ihre jeweiligen Zuständigkeiten überschreiten, das ließe sich am Beispiel der Reaktionen auf die Befunde der Internationalen Vergleichsstudie PISA zeigen (vgl. dazu Terhart 2003 und Rost 2005, 1f.; vorher und prinzipiell dazu: Roeder 1989). Große Teile des Streits um die vermeintliche Notwendigkeit sogenannter Bildungsstandards ist dabei besonders aufschlussreich (vgl. u. a. Beck 2005).

51 Genau hier ist der Ort empirisch überprüfter Theorie.

52 „Empirische Forschung normiert mit ihren Ergebnissen nicht das Lehrerhandeln, sondern erweitert den Spielraum rationalen Handelns“ (Eigler 1981, 348).

nutzen, ohne dabei die Eigenlogiken und die funktionale Differenz zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen und Handeln aufzuheben.

Literatur

- Adorno, Th. W. u. a. (1965): Diskussion über Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“. Teilnehmende: Th. W. Adorno, H.-J. Heydorn, H. Becker; Moderation: G. Kadelbach [Ein Rundfunkgespräch]. In: Pädagogische Korrespondenz (2001/02), H. 28, S. 32-45.
- Albert, H. (1969): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Adler, V. (1902): Aufsätze, Reden und Briefe. 5 Bände, Wien 1922-29, Heft 11. Wien: Wiener Volksbuchhandlung.
- Baethge, M. (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Nr. 32, S. 7–21.
- Beck, K. (1983): Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Päd. Rundschau, 37. Jg., S. 145–169.
- Beck, K. (2005): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? (Typoskript)
- Berth, F. (2008): James Heckmann über Chancen. In: Süddeutsche Zeitung vom 29./30. 03. 2008, S. VIII.
- Blossfeld, P. (1983): Höherqualifizierung und Verdrängung – Konsequenzen der Bildungsexpansion in den Siebziger Jahren. In: Haller, M/Müller, W. (Hrsg.): Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt/M.: Campus, S. 184–240.
- BMBF (2008): Aufstieg durch Bildung – die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Verfügbar unter <http://www.bmbf.de> (Zugriff 05.10.2008).
- Buss, K.-P./Wittke, V. (2001): Wissen als Ware. In: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Nr. 29, S. 7–21.
- Dahrendorf, R. (²1966): Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Dietsche, B./Meyer, H. (2004): Literaturoswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturoswertung Lebenslanges Lernen. BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier Lebenslanges Lernen“. Bonn: BLK.
- Eigler, G. (1981): Über Verändern und Weiterentwickeln von Fragestellungen. In: Unterrichtswissenschaft, Nr. 4 (München: Urban & Schwarzenberg), S. 337–360.
- Ferber, C. v./Gebhardt, F./Pöhler, W. (1970): Begabtenförderung oder Elitebildung? Ergebnisse einer soziologischen Erhebung über das Förderungsprogramm der Hochbegabtenförderungswerke. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frühwald, W. (1986): Information oder Wissen? Zu Entwicklung der Geisteswissenschaften und ihrer Literaturversorgung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Frankenberger, R./Habermann, A. (Hrsg.): Literaturversorgung in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M.: Klostermann, S. 10–29.
- Frühwald, W. (1997): Zeit der Wissenschaft. Forschungskultur an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Köln: DuMont.

- Frühwald, W. (2007): Das freie, selbstbestimmte Denken oder Geisteswissenschaften in der Bewährung. In: Bergsdorf, W. (Hrsg.): Christoph-Martin-Wieland-Vorlesungen. Erfurt: Sutton-Verlag, S. 11–27.
- Gebhardt, F. (1967): Promotion und Stipendium. Ergebnisse einer soziologischen Erhebung der Forschungsstelle des Sozialwissenschaftlichen Seminars der Technischen Hochschule Hannover über das Promotionsstipendium der Stiftung Volkswagenwerk. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gehrke, H.-J. (2008): Erfolg auf wackeligen Beinen. In: Forschung. Das Magazin der DFG, 1/2008, S. 2–3.
- Gruschka, A. (2001/2002): Von den „Tabus über dem Lehrberuf“ zur aktuellen Diskussion über die Reform der Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz (Wetzlar: Büchse der Pandora), H. 28, S. 46–56.
- Heid, H. (1979): Kritische Anmerkungen zu Einwänden gegen die Forderung, Ziele erzieherischen Handelns zu operationalisieren. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 55. Jg., S. 399–414.
- Heid, H. (1995): Zwischen Forschungspraxis und Praxisforschung. In: Benteler, P. u. a.: Modellversuchsforschung. Köln: Botermann & Botermann-Verlag, S. 295–327.
- Hornstein, W. (1982): Sozialwissenschaftliche Jugendforschung und gesellschaftliche Praxis. In: Soziale Welt, Sonderband 1: Beck, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis (Göttingen: Schwartz & Co.), S. 59–90.
- Ingenkamp, K. (1986): Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. In: Z. f. Päd., 12. Jg., H. 1 (Weinheim: Beltz), S. 1–29.
- Ingenkamp, K. (1987): Philosophen contra Experiment. In: Empirische Pädagogik, 1. Jg., H. 4, S. 349–352.
- Jaspers, K. (1958): Philosophie und Welt. Reden und Aufsätze. München: Piper-Verlag.
- Kant, I. (1798): Der Streit der Facultäten in drey Abschnitten. In: Derselbe (1964): Werke in sechs Bänden, 6. Bd. Frankfurt/M.: Insel-Verlag, S. 261–393.
- Kempski, J. v. (1964): Brechungen. Kritische Versuche zur Philosophie der Gegenwart. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keiner, E./Tenorth, E. (1981): Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. (Niemeyer Verlag) 6. Bd., S. 198–222.
- Klieme, E. (2003): Interview. In: Willert (2004).
- Krausch, G. (2008): Gemeinsam stark. Zur Debatte über das Promotionsrecht. In: Süddeutsche Zeitung vom 04.02.2008, S. 16.
- Kretschmann, C. (2008): Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI-Arbeitspapier I, SOFI Working Paper 2008-3. Göttingen: SOFI.
- Küppers, B.-O. (2008): Nur Wissen kann Wissen beherrschen. Macht und Verantwortung der Wissenschaft. Köln: Fackelträger Verlag.
- „Lehrer müssen mehr Individualität zulassen. Der Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann über die vielfältige Lebenswelt von Kindern und den einförmigen Unterricht vieler Schulen“. Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 14.04.2008, S. 16.
- Lenhardt, G. (1977): Selbstbestimmung durch sozialwissenschaftliche Experimente? In: Soziale Welt, 28. Jg., H. 3, (Göttingen: Schwartz & Co), S. 328–339.

- Lenhard, H. (2007): Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 6. Jg., H. 2, S. 88–103.
- Lukesch, H. (1979): Forschungsstrategien zur Begründung einer Technologie erzieherischen Handelns. In: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind K. A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 329–352.
- Markl, H. (2008): Zuwachs an Kenntnis ist Zuwachs an Unruhe. In: Süddeutsche Zeitung vom 11.08.2008, S. 14.
- Oevermann, U. (2001/2002): Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz (Wetzlar: Büchse der Pandora), H. 28, S. 57–80.
- Pauen, M. (2008): Seelenfeuer. Zur Zukunft der Hirnforschung. In: Süddeutsche Zeitung vom 09./10. 08. 2008, S. 13.
- Pfeiffer, F./Reuß, K. (2008): Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungs-Investitionen im Lebenszyklus. In: ZEW, Discussion Paper No. 08-001.
- Roeder, P. M. (1984): Gedanken zur Schultheorie. In: Winkel, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf: Schwann, S. 276–299.
- Roeder, P. M. (1989): Bildungsreform und Bildungsforschung. In: Empirische Pädagogik, 3. Jg., H. 2, S. 119–142.
- Rost, D. H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Ruhloff, J. (1986): Die geschichtliche Dimension pädagogischer Aufgabenkonzepte. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 94–111.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1999): Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Schultz, T. (2008): Das Oktaeder des Grauens. Pannen im Zentralabitur: Schüler in NRW können Klausuren wiederholen. In: Süddeutsche Zeitung vom 07./08. 08. 2008, S. 5.
- Schumann, M. (2001): Kritische Industriesoziologie – Neue Aufgaben. In: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Nr. 29, S. 93–97.
- Schweitzer, F. (2004): Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: ZPT, 56. Jg., H. 3, S. 236–241.
- Stegmüller, W. (1969): Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie, Bd. I. Berlin: Springer-Verlag.
- Tenorth, E. (1981): Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd., 27. Jg., H. 1, S. 85–103.
- Tenorth, E. (1983): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Z. f. Päd., 29. Jg., H. 3, S. 347–358.
- Tenorth, E. (2007): Ein Votum für Leistungsuniversalismus auch in Schulen. Vortrag in der Heinrich Böll-Stiftung (Typoskript beim Verf.).
- Topitsch, E. (1960): Über Leerformeln. In: Topitsch, E. (Hrsg.) Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien: Springer, S. 233–264.
- Terhart, E. (2003): Lehrerbildung nach PISA. In: Merckens, H. (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–177.
- Weber, M. (1919): Wissenschaft als Beruf. In: Derselbe (1951): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr/Siebeck, S. 566-597.

Helmut Heid

- Wetzel, M. (2008): Seelenkraft. Das Subjekt bleibt doch philosophisch. In: Süddeutsche Zeitung vom 14./15. 08. 2008, S. 13.
- Willert, A. (2004): Output-Orientierung im Religionsunterricht? In: ZPT, 56. Jg., H. 3, S. 241–250.
- „Wir brauchen den Ganztag“. Dieter Lenzen über Schulzeitverkürzung, Lehrpläne und das Zentralabitur. Interview im Kölner Stadtanzeiger vom 02.04.2008, S. 21.
- „Wir produzieren gehorsame Auswendiglerner“. Gerald Hüther, Neurobiologe an der Göttinger Universität, über die Notwendigkeit eines neuen Bildungssystems. Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 10.03.2008, S. 58.