

Koller, Hans-Christoph

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 6-21



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Koller, Hans-Christoph: Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 1, S. 6-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104928

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2012

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

■ *Allgemeiner Teil*

Schulinspektion als wirksamer Weg der
Systemsteuerung?

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch?
Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter
Bachelorstudierender

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlage-
werken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären
Entwicklung der Schulpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Einführung in den Thementeil 1

Hans-Christoph Koller

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis
zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung 6

Ewald Terhart

„Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie,
Kampfbegriff? 22

Annette Müller

Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher
Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität 40

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/
Martin Lüders/Hanno Su*

Erziehung und Bildung in der Familie: Pädagogische Grenzgänge in einem
interdisziplinären Forschungsfeld 55

Allgemeiner Teil

Kathrin Dederig

Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? 69

Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig
exmatrikulierter Bachelorstudierender 89

Manfred Lüders

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik 109

Besprechungen

Jörg Fischer

Hans Merkens: Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft 130

Hans-Joachim von Olberg

Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung 132

Robert Schneider

Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch 135

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 137

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart bei.

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung

Zusammenfassung: Der Artikel untersucht vor dem Hintergrund der Debatte über das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, 1. was dabei auf dem Spiel steht, 2. was unter *Bildungstheorie* bzw. *empirischer Bildungsforschung* verstanden wird und welche Stärken und Schwächen den beiden Ansätzen jeweils zugeschrieben werden, 3. wie das Verhältnis beider Ansätze beschaffen *ist* bzw. beschaffen sein *sollte* und 4. welche Versuche einer Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung es gibt. Dabei wird die These vertreten, dass eine strikte Grenzziehung zwischen beiden Richtungen unproduktiv und stattdessen eine Verbindung von bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Forschung unter wechselseitiger Anerkennung der Differenzen wünschenswert sei.

Einleitung

Das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung erinnert in mancher Hinsicht an die Beziehungen der beiden deutschen Staaten in den Jahrzehnten vor der Wiedervereinigung. Wie damals gibt es auch in der Debatte über jenes Verhältnis auf beiden Seiten Hardliner, die auf strikte Abgrenzung pochen, während andere eher für Wandel durch Annäherung plädieren. Die jüngere Diskussion, die u.a. durch einen Aufsatz von Tenorth (1997) angestoßen wurde und durch die große Resonanz internationaler Schulleistungsvergleiche wie PISA, IGLU und TIMSS weitere Nahrung erhielt, hat sich in einer Vielzahl von Publikationen niedergeschlagen, deren Bandbreite von Tagungs- und Sammelbänden über Handbücher und Einzelbeiträge bis zu Zeitungsartikeln reicht.¹ Versucht man, diese Debatte zu überschauen und eine eigene Position zu formulieren, scheint es sinnvoll, zunächst einmal die Fragen, die dabei verhandelt werden, zu ordnen. In diesem Sinne sollen im Folgenden vier Fragenkomplexe erörtert werden: 1. Was steht auf dem Spiel, worum geht es in der Debatte eigentlich? 2. Was wird dabei jeweils unter *Bildungstheorie* bzw. unter *empirischer Bildungsforschung* verstanden und welche Stärken und Schwächen werden den beiden Ansätzen zugeschrieben? 3. Wie *ist* das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer

1 Vgl. – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Tagungs- bzw. Sammelbände von Pongratz, Wimmer und Nieke (2006), Merkens (2006a), Pongratz, Reichenbach und Wimmer (2007), Benner (2008a) und Wigger (2009), das Handbuch von Tippelt und Schmidt (2010a) sowie die Beiträge von Tippelt (1998), Weiler (2003), Heid (2004), Wigger (2004), Tenorth (2004), Gruschka (2004, 2007) und Schluss (2010).

Bildungsforschung beschaffen und wie *sollte* es beschaffen sein? 4. Welche Versuche einer Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung gibt es? Wie die letzte Frage andeutet, lautet meine These, dass die strikte Grenzziehung zwischen beiden Richtungen unproduktiv ist und stattdessen eine Verbindung von bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Forschung unter wechselseitiger Anerkennung der Differenzen zu wünschen wäre.

1. Was steht auf dem Spiel?

Unschwer erkennbar ist zunächst, dass es in der Debatte um das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung um wissenschaftstheoretische Fragen geht. Dazu gehören nicht nur das alte Problem der Verortung der Erziehungswissenschaft im Gefüge der Wissenschaften (handelt es sich um eine geisteswissenschaftliche Disziplin oder um eine empirische Sozialwissenschaft?), sondern auch die Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie sowie nach dem Stellenwert normativer bzw. deskriptiv-analytischer Aussagen. Mit der Diskussion um das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung sind also zugleich alte Streitfragen um den wissenschaftstheoretischen Status der Erziehungswissenschaft verbunden.

Zugleich geht es dabei aber keineswegs nur um theoretische Spitzfindigkeiten, die man getrost den Spezialisten überlassen könnte. Denn auf der anderen Seite stehen auch wissenschaftspolitische Fragen zur Debatte. Vor dem Hintergrund der Konkurrenz um knapper werdende Mittel für Wissenschaft und Forschung geht es im Streit zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung auch um Stellen und Drittmittel, um Macht und Einfluss – etwa im Bereich der Lehrerbildung (Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010), aber auch in Bezug auf Forschungsgelder. So wichtig diese Dimension der Debatte sein mag – da die Erörterung solcher wissenschaftspolitischer Aspekte einen eigenen Beitrag erfordern würde, beschränken sich die folgenden Überlegungen auf die Fragen nach dem wissenschaftstheoretischen Status der Erziehungswissenschaft und nach der Bedeutung, die Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung in diesem Kontext zukommt.

2. Was wird in der Debatte unter *Bildungstheorie* bzw. unter *empirischer Bildungsforschung* verstanden und welche Stärken und Schwächen werden den beiden Ansätzen zugeschrieben?

Bildungstheorie wird von ihren Vertretern als derjenige Ort innerhalb der Erziehungswissenschaft aufgefasst, an dem die Diskussion über „die Aufgaben und die Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis“ methodisch reflektiert geführt wird (Benner, 2001, S. 150). Den Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen stellt dabei das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt dar (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2006, S. 10), auf das sich Bildungstheorie zumeist hermeneutisch-textexegetisch bzw. philosophisch-reflexiv bezieht.

Im Blick auf die *empirische Bildungsforschung* kann unbeschadet historischer und disziplinärer Differenzierungen² ein relativ weites Verständnis als zustimmungsfähig gelten, demzufolge empirische Bildungsforschung alle Ansätze umfasst, die versuchen, auf empirischem Weg Bedingungen, Verlauf und Wirkungen von Bildungsprozessen zu erfassen. „Bildungsprozesse“ sind dabei in Abgrenzung zur bildungstheoretischen Verwendung des Terminus in einem weiten Sinn zu verstehen und schließen Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse ein (Zedler, 2002, S. 23). Methodisch orientiert sich empirische Bildungsforschung vielfach am Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus und plädiert dementsprechend für eine Beschränkung wissenschaftlicher Aussagen auf Tatsachenfeststellungen bzw. deskriptiv-analytische Aussagen und den Verzicht auf normative Konstruktionen bzw. Aussagen darüber, was auf welchem Wege durch pädagogisches Handeln bewirkt werden *soll* (S. 27; ähnlich Tippelt & Schmidt, 2010, S. 11-12). Was die methodische Orientierung betrifft, hat sich neben der vorwiegend quantitativ ausgerichteten Forschung in den letzten Jahrzehnten allerdings auch eine breite Strömung qualitativ-empirischer Bildungsforschung entwickelt (Garz & Blömer, 2010), die zwar die Unterscheidung von deskriptiven und normativen Aussagen im Wesentlichen teilt, sich aber von der Beschränkung wissenschaftlicher Forschung auf Hypothesenprüfung entschieden abgrenzt.

2.1. *Bildungstheorie: Stärken und Schwächen*

Als Besonderheiten der Bildungstheorie, die je nach Standpunkt als Stärken oder als Schwächen interpretiert werden, können ihr kritisch-reflexiver Anspruch, der Bezug auf die Geschichte des Bildungsdenkens sowie ihr besonderes Verhältnis zu normativen Fragen gelten.

Bildungstheorie begreift sich vielfach als Ort der *kritischen Reflexion* pädagogischer Aussagen und vorfindbarer pädagogischer Praxis (Dörpinghaus et al., 2006, S. 10); neben Aufgaben und Zielbestimmung geht es ihr also auch um die Kritik pädagogischen Denkens und Handelns. Diese Reflexivität wird auch von Vertretern empirischer Bildungsforschung als eine Stärke der Bildungstheorie anerkannt, die die Erziehungswissenschaft vor einem bloß affirmativen Bezug auf Bildungspolitik und pädagogische Praxis bewahre (z.B. Merckens, 2006b, S. 17). Strittig ist freilich, wie solche Kritik begründet werden kann. Für Tenorth (1997, S. 980-981) beginnen die Probleme mit der „Ambition der Bildungstheorie“, wenn Bildungstheoretiker mehr wollten als „Fragestellungen klären“, nämlich „autonom Kritik begründen“. Was auch immer „autonom“ an dieser Stelle bedeuten mag – man kann der Bildungstheorie schwerlich vorwerfen,

2 Empirische Bildungsforschung wird bekanntlich nicht nur in der Erziehungswissenschaft betrieben, sondern auch in anderen Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Politik- und Rechtswissenschaft (vgl. die entsprechenden Artikel in Tippelt & Schmidt, 2010). Ähnliches gilt auch für die bildungstheoretische Diskussion, an der sich neben Erziehungswissenschaftlern u.a. auch Philosophen (Liessmann, 2006) und Literaturwissenschaftler (Bollenbeck, 1994) beteiligen.

dass sie sich über die Frage der Begründung von Kritik keine Gedanken gemacht hätte; diese Frage zählt vielmehr mindestens in der jüngeren Geschichte der Bildungstheorie zu deren zentralen Themen (vgl. z.B. Benner, 1999, 2003).

Bildungstheorie kann dabei zugleich als Ort der Erinnerung *an* und der kritischen Auseinandersetzung *mit* der *Geschichte* des Nachdenkens über Bildung und Erziehung verstanden werden. Diesem Traditionsbezug, der von Kritikern gelegentlich als bloße „Klassikerpflege und -exegese“ abgetan wird (Tenorth, 1997, S. 976), kann im Sinne des von Habermas beschriebenen „praktischen“ Erkenntnisinteresses der historisch-hermeneutischen Wissenschaften eine wichtige Funktion für die Verständigung über bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen in einer demokratischen Gesellschaft zugeschrieben werden. Habermas (1974, S. 158) zufolge ist die Auseinandersetzung mit der Tradition als Beitrag zum Ziel „der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“ zu verstehen und hat den Sinn, dafür zu sorgen, dass in die intersubjektive Verständigung über bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen auch Positionen der Vergangenheit (wie z.B. der Bildungsbegriff Humboldts) einbezogen werden – nicht im Sinne dogmatischer Glaubenssätze, wohl aber im Sinne eines Potentials, dessen Möglichkeiten und Grenzen im Blick auf aktuelle Fragen es auszuloten gilt.

Im Zentrum der Auseinandersetzung um das Für und Wider von Bildungstheorie scheint aber vor allem die Frage der *Normativität* zu stehen. Für Befürworter wie Gegner gilt Bildungstheorie als eine Reflexionsform, in der im Unterschied zum Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung u.a. auch normative Fragen erörtert werden. Das klingt bereits in der Rede von der kritisch-reflexiven Dimension an, kommt aber vor allem in der Formulierung zum Ausdruck, dass es der Bildungstheorie um die Bestimmung der Aufgaben und Ziele pädagogischen Handelns gehe. Wenn „Bildung“ unabhängig davon, wie der Begriff jeweils inhaltlich gefasst wird, das bezeichnet, was durch pädagogisches Handeln gefördert oder ermöglicht werden soll, so sind damit unweigerlich normative Implikationen verbunden. Denn wer so von Bildung spricht, beschreibt nicht nur einen Sachverhalt oder Vorgang in der Wirklichkeit, sondern versieht diesen implizit mit einer positiven Wertung: Bildung *soll* stattfinden bzw. ermöglicht werden.

Genau an dieser Stelle setzt die Kritik an der bildungstheoretischen Verwendungsweise des Terminus an. Wie bereits auszugsweise zitiert, entstehen für Tenorth (1997, S. 980-981) „die Probleme mit dem Begriff der Bildung und der Ambition der Bildungstheorie“ dann, wenn Bildungstheoretiker mehr wollen als „einen durch Forschung präzisierten und geklärten Begriff der Bildung als Grundlagenbegriff der eigenen Arbeit ausweisen“, nämlich „nicht allein Fragestellungen klären, sondern Normen setzen oder autonom Kritik begründen“. Und in ähnlicher Weise wendet sich Heid (2004, S. 457) gegen bildungstheoretische Versuche einer „Wesensbestimmung der Bildung“, die meistens nicht sagten, was Bildung *ist*, sondern was Bildung sein *sollte*, und so deskriptive und normative Aussagen vermischten. Heid plädiert stattdessen dafür, „erziehungswissenschaftliche Forschung in ihren Begründungskontexten von Wertungen und Normen frei zu halten“ und auf jeden Prioritätsanspruch in Bezug auf die Zweck- und Inhaltsbestimmung von Bildung zu verzichten (S. 473).

Diese Kritik an bildungstheoretischen „Wesensbestimmungen“ – oder, wie es bei Tenorth (1997, S. 976) heißt, an „der Suche nach dem einen, dem wahren und gültigen Begriff“ – wäre zum einen daraufhin zu befragen, ob sie dem Stand der bildungstheoretischen Diskussion wirklich entspricht. Aktuelle Beiträge zur Bildungstheorie fassen ihre Vorschläge zur Neufassung des Bildungsbegriffs meist in Anerkennung der Unmöglichkeit von Letztbegründungen und ganz wie von Heid (2004, S. 458) gefordert als Zuschreibungen oder Konstrukte auf, denen es nicht darum geht, zu befinden, was Bildung ist, sondern vorzuschlagen, was als Bildung gelten soll (z.B. Ruhloff, 2000, S. 122-123 oder Koller, 1999, S. 146-157).

Zum ändern scheint der von Kritikern der Bildungstheorie verwendete Begriff der Norm bzw. der Normativität unscharf. So wäre zunächst zwischen normativen *Aussagen* und der Erörterung normativer *Fragen* zu unterscheiden; nicht jede Diskussion von Sollensfragen (wie z.B. die Prüfung normativer Konstruktionen auf ihre Begründungen und Geltungsansprüche hin) ist schon selbst eine normative Konstruktion. Darüber hinaus scheinen im Blick auf die normativen Implikationen bildungstheoretischer Argumente weitere Differenzierungen angebracht. So wäre mit Ruhloff (2000, S. 118-119) der Formulierung nicht weiter beglaubigter, sondern dogmatisch gesetzter Normen die Erörterung von „Aufgaben“ gegenüber zu stellen, die – im Unterschied zu strikten Normen – zwar als solche unabweisbar sind, aber ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Lösung oder Bearbeitung zulassen. Und im Blick auf den Geltungsanspruch normativer Aussagen wäre zu unterscheiden zwischen Normen mit unbedingtem Geltungsanspruch, die ihre Adressaten zu binden suchen, und Sollensaussagen, denen eher der Charakter eines *Orientierungsangebots* zukommt.³

Schließlich wäre zu fragen, ob die Erziehungswissenschaft ohne Erörterung normativer Fragen auskommen kann und welche Folgen es hätte, wenn solche Fragen aus der wissenschaftlichen Debatte verbannt würden. Unstrittig dürfte sein, dass pädagogisches Handeln nicht ohne normative Orientierungen möglich ist. Bildungstheorie ließe sich vor diesem Hintergrund als Versuch verstehen, Orientierungen nicht einfach dogmatisch zu setzen, sondern vielmehr Kategorien bereitzustellen, die es erlauben, normative Fragen rational zu erörtern, Orientierungen zu begründen und mit Blick auf ihre Geltungsansprüche kritisch zu prüfen. Eine solche Auffassung von Bildungstheorie dürfte auch mit dem Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung kompatibel sein.⁴

3 Eine solche Unterscheidung legt Heid (2004, S. 473-474) selber nahe, der einerseits behauptet, jede „scheinwissenschaftlich begründete [...] Normgebung“ verletze „den Respekt vor der Autonomie, Kompetenz und Verantwortlichkeit des Praktikers“, und andererseits feststellt, Normen seien „Aufforderungen“, die eine selbständige Stellungnahme des Praktikers nicht nur ermöglichten, sondern bezweckten – allerdings ohne den Widerspruch zwischen beiden Argumenten zu bemerken.

4 So verweisen etwa Tippelt und Schmidt (2010b, S. 13) darauf, dass Bildungsforschung „eine heuristische Konzeption der gebildeten Persönlichkeit“ voraussetze – freilich ohne zu sagen, auf welche Weise solche Konzeptionen zustande kommen. Und Heid (2004, S. 469) konzediert, dass Bildungsforschung nolens volens an der Bestimmung dessen beteiligt sei, was als Bildung gilt – auch wenn sie sich darauf beschränke, die „wie auch immer identifizierbare Bildungswirklichkeit ‚lediglich‘ zu beschreiben und zu erklären“. Denn Bildungsforschung

2.2. Empirische Bildungsforschung: Stärken und Schwächen

Als besonderes Merkmal der *empirischen Bildungsforschung* ist zunächst zu nennen, dass sie sich anders als Ansätze traditioneller Pädagogik nicht auf die Formulierung von Wesensbestimmungen und Postulaten beschränkt, sondern versucht, *tatsächliche* Bedingungen, Verlaufsformen und Wirkungen von Bildungsprozessen bzw. von darauf bezogenem pädagogischem Handeln zu ermitteln. Das Gegenstandsfeld empirischer Bildungsforschung umfasst dabei Zedler (2002) zufolge sowohl einen „Mikro-“ als auch einen „Makrobereich“. Im Mikrobereich sind – wie vor allem in Unterrichts-, Lern- und Testforschung – „das Kind, der Schüler, der Lehrer, die Klasse, der Lehrplan oder die Schule Bezugspunkte der Untersuchung“.⁵ Zum „Makrobereich“ gehören Untersuchungen, „die sich mit dem gesamten Schul- und Bildungswesen befassen, seine Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen klären [und] auf die ökonomischen Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen [...] gerichtet sind“ (Zedler, 2002, S. 22-23).

Diese weite Fassung ihres Gegenstandsbereichs kann als Stärke der empirischen Bildungsforschung gelten – nicht zuletzt deshalb, weil dabei nicht nur die Intentionen der beteiligten Akteure im Zentrum stehen, sondern auch die *nicht-intendierten* Wirkungen pädagogischen Handelns in den Blick geraten (Zedler, 2002, S. 27). So verdankt die Erziehungswissenschaft den internationalen Schulleistungsvergleichen der letzten Jahre einen deutlichen Zuwachs an Wissen darüber, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden. Auf der anderen Seite werden von Kritikern allerdings auch Verengungen bzw. Vereinseitigungen des Gegenstandsbereichs empirischer Bildungsforschung moniert. So fragt Benner (2008a, S. 7), wie die „überwiegend mit psychologischen Teiltheorien und statistischen Verfahren operierende empirische Bildungsforschung so weiter entwickelt werden“ könne, „dass sie an die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion anschlussfähig“ werde. Ein Beispiel für die theoretische und methodische Reduktion des Gegenstandsbereichs empirischer Bildungsforschung stellt die Art und Weise dar, wie Heid diesen programmatisch zu fassen versucht. Empirische Bildungsforschung ist für ihn durch zwei Aufgabenfelder bestimmt. Das erste ist „die forschungsmethodisch kontrollierte Sicherung des Zusammenhangs von Verhalten und Verhaltensdisposition (=Bildung) bzw. von Performanz und Kompetenz“, was durch die Pädagogische Diagnostik geleistet werde (Heid, 2004, S. 463). Als zweites, von Lehr-Lern-Forschung, Unterrichtsforschung und der Theorie pädagogischen Handelns bearbeitetes Aufgabenfeld nennt Heid die „forschungsmethodisch kontrollierte Sicherung des Zusammenhangs zwischen Kompetenz (=Bildung) als der abhängigen Varia-

gehe nicht theoriefrei von den Tatsachen aus, sondern knüpfe „unvermeidbar selektiv und interpretativ“ „an die (diskontinuierliche) Tradition kontroversen Bildungsdenkens und -handelns“ an.

5 Was Zedler hier mit Bezug auf die Schulforschung schreibt, gilt *ceteris paribus* selbstverständlich auch für andere Bereiche empirischer Bildungsforschung, die etwa Bildungsorte wie Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder Hochschule zum Gegenstand haben.

ble und den Bedingungen der Kompetenzentwicklung (=bildungspraktische ‚Einwirkung‘) als der unabhängigen Variable“ (S. 463). Als „Zweck der Bildungsforschung“ gilt Heid vor diesem Hintergrund „die Generierung und Überprüfung nomologischer Wissens über die Erfolgswahrscheinlichkeit (unterrichtlich) organisierten Lehrens (unter der Vielzahl seiner Bedingungen)“ (S. 464). Abgesehen von der problematischen Beschränkung auf *unterrichtlich organisiertes Lehren* (die den gesamten Bereich informeller Lern- und Bildungsprozesse ausschließt) fällt auf, dass Bildung hier unter Verwendung pädagogisch-psychologischer Begriffe mit einer „Verhaltensdisposition“ bzw. „Kompetenz“ gleichgesetzt und Bildungsforschung dementsprechend auf die Ermittlung gesetzmäßiger Zusammenhänge zwischen solchen Größen und der ‚bildungspraktischen Einwirkung‘ als unabhängiger Variable reduziert werden. So wird in der Tat fraglich, wie empirische Bildungsforschung an die „erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion“ (Benner) anschlussfähig werden kann, zu der u.a. die Auffassung zu rechnen wäre, dass menschliche Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse nicht auf „Verhalten“ bzw. eine „Verhaltensdisposition“ reduziert werden können und dass Bildung und Erziehung nicht nur als unidirektionale „Einwirkung“, sondern als intersubjektives Interaktionsgeschehen zu begreifen sind.

Verengungen solcher Art werden von Kritikern aber nicht nur in Bezug auf programmatische Konzepte empirischer Bildungsforschung, sondern auch unter Verweis auf konkrete Forschungsprojekte moniert. So hat Benner (2008b, c, d) in seiner Auseinandersetzung mit Anlage und Ergebnissen von PISA bei grundsätzlicher Anerkennung des empirischen Anliegens auf verschiedene Beschränkungen dieser Art Bildungsforschung hingewiesen. Ein erster Einwand zielt auf die normativen Implikationen, die mit empirischer Bildungsforschung entgegen ihrem wissenschaftstheoretischen Anspruch verbunden sind und die es offen zu legen gelte (Benner, 2008b, S. 209). Als Beispiel dafür können die Einflüsse gelten, die internationale Schulleistungsvergleiche auf die Definition eines allgemeinbildenden Kerncurriculums nehmen, und von denen Benner vermutet, dass sie „die Entstehung eines Weltcurriculum fördern werden, das von den kulturellen und historischen Besonderheiten weitgehend abstrahiert und wichtige Fragen [...] vernachlässigt“, die bislang u.a. in der Bildungstheorie diskutiert wurden (S. 199).

Ein zweiter Einwand betrifft die schon erwähnten fehlenden Anschlüsse empirischer Bildungsforschung an die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion. Internationale Schulleistungsvergleiche wie TIMSS und PISA bedürfen aus Benners Sicht „dringend einer bildungstheoretischen Ergänzung und Rahmung [...], welche die pädagogischen Implikationen dieser Forschungsrichtung offen legt und ihre Anschlussprobleme an pädagogische Theorieentwicklung, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxisoptimierung reflektiert“ (Benner, 2008b, S. 196). Konkret bemängelt Benner, dass dadurch, dass PISA nur Schülerleistungen teste, der „Implikationszusammenhang“ von Allgemeinbildung, Schulstruktur, Curriculum und Didaktik ausgeblendet werde; erforderlich sei, dass „Leistungen in ihrer Abhängigkeit und Interdependenz zum Unterricht und seiner Didaktik, zum Curriculum und seiner Kernstruktur sowie zur Schulstufe und Struktur der jeweiligen Bildungssysteme beschrieben und erhoben sowie unter erziehungs-, bildungs- und institutionentheoreti-

schen Kriterien geprüft und beurteilt werden“ (S. 207). Wenigstens sollten die „von PISA nicht zu beantwortenden didaktischen, curriculumtheoretischen, schultheoretischen und bildungstheoretischen Fragen als solche ausgewiesen werden“ (S. 209).⁶

3. Wie ist das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung beschaffen und wie sollte es beschaffen sein?

Nach der Übersicht über Stärken und Schwächen der beiden zur Diskussion stehenden Ansätze soll nun die Frage nach dem Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung gestellt werden. Dabei empfiehlt es sich, zwischen deskriptiv-diagnostischer und prospektiv-programmatischer Perspektive zu unterscheiden und zunächst zu fragen, wie das Verhältnis der beiden Zugangsweisen tatsächlich beschaffen ist, um anschließend zu erörtern, wie es (künftig) beschaffen sein *sollte*.

Eine häufig zitierte Diagnose stammt aus dem schon erwähnten Aufsatz von Tenorth (1997, S. 971 und 981), der das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung durch eine „unübersehbare *Heteronomie* von Betrachtungsweisen“ bzw. durch „eine Differenz der Sprechweisen über Bildung“ bestimmt sieht, „die auf irreduziblen Unterschieden basiert“. Bildungsforschung (zu der Tenorth neben empirischen auch historische Untersuchungen zählt) thematisiere Bildung als eine „multidisziplinäre Substratkategorie“, die die Subjekt-Welt-Relation zum Gegenstand habe, und beziehe sich auf ihren Gegenstand „in intentione recta, historisch und empirisch“; Bildungstheorie dagegen spreche über Bildung „in intentione obliqua“, nämlich „philosophisch, begriffskritisch und geltungstheoretisch“ (S. 975-976) und weise verschiedene Varianten auf, die von der „Klassikerpflege und -exegese“ über geschichtsphilosophisch-weltanschaulich-utopische Verwendungen sowie die Thematisierung des Bildungsbegriffs „als Platzhalter für das Unsagbare“ bis zum Ausweis von Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft reichen (S. 976-980). Während Tenorth die letztgenannte Variante für prinzipiell anschlussfähig an Bildungsforschung hält, seien die anderen Thematisierungsweisen unvereinbar mit historisch-empirischen Zugängen. In ähnlicher Weise bestimmt von Pronczynsky (2009, S. 20) das Verhältnis in historischer Perspektive und versucht zu zeigen, dass in der Disziplin trotz einiger vermittelnder Ansätze eine „Bil-

6 Ein konkretes Beispiel für Verengungen in der Anlage von PISA stellt für Benner (2008b, S. 209-210) etwa die Operationalisierung der Lesekompetenz dar, deren isolierte Betrachtung und Ablösung vom schreibenden und sprechenden Gebrauch die bildenden Kontexte vernachlässige, in die der lesende Gebrauch der Schriftsprache eingebettet sei. Eine Verschiebung erfuhr die Diskussion um die Grenzen der empirischen Bildungsforschung im Übrigen durch die Debatte über die Kompetenzmodelle, die der Einführung von Bildungsstandards zugrunde liegen. Konnte Benner für PISA noch weitgehend unwidersprochen vom Fehlen einer bildungstheoretischen Rahmung dieses Unternehmens sprechen, hat sich die Lage insofern geändert, als in der von Klieme et al. (2004, S. 55-70) vorgelegten Expertise zu nationalen Bildungsstandards das dort entwickelte Kompetenzmodell explizit als Äquivalent für den Bildungsbegriff bezeichnet wird (zur Kritik vgl. Gruschka, 2007).

„Bildungstheorie ohne Bildungsforschung“ und eine „Bildungsforschung ohne Bildungstheorie“ einander weitgehend unvermittelt gegenüber stünden.

Eine Gegenposition dazu lässt sich – wenn auch ohne direkten Bezug auf Tenorth – in einem Aufsatz von Terhart finden, der die These vertritt, dass sowohl Bildungstheorie (bzw. Bildungsphilosophie) als auch empirische Bildungsforschung immer wieder auch im Sinne des jeweils anderen Ansatzes argumentierten. So werde etwa die empirische Bildungsforschung im Kontext der Formulierung von Bildungsstandards selbst „konstruktiv“ bzw. „normativ“, indem sie „einen Vorschlag zu dem [...] bildungstheoretischen Grundproblem“ vorlege, „wie der Rahmen für das aussehen soll, was Schüler heute lernen müssen, damit sie kompetente Erwachsene werden“ (Terhart, 2006, S. 19). Und umgekehrt beruhe die bildungstheoretische Begründung für einen bestimmten Aufbau von Schule, Lehrplan und Unterricht, die Benner im Kontext seiner Auseinandersetzung mit PISA vorgelegt hat, u.a. auf „einer bestimmten Nutzung von empirischen Aussagen über die Entwicklung des Menschen vom Kind über den Jugendlichen zum Erwachsenen“ (S. 27-29). Statt einer Heteronomie der Betrachtungsweisen diagnostiziert Terhart also die faktische (und vielleicht sogar unvermeidliche?) Vermischung bildungstheoretischer und empirischer Argumentationsweisen.

Wichtiger als die Frage, welche der beiden Diagnosen plausibler scheint, ist das programmatisch-prospektive Anliegen, zu klären, wie das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (künftig) beschaffen sein sollte. Denn hier scheiden sich die Geister nun ähnlich wie im eingangs erwähnten Streit um die beiden deutschen Staaten vor der Wiedervereinigung. Während die einen im Sinne der damaligen Formel „Wandel durch Annäherung“ für eine Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung plädieren, ohne die Differenzen zwischen beiden Ansätzen zu verwischen, gibt es auf der anderen Seite Positionen, die die Existenzberechtigung der anderen Seite in Abrede stellen und eine Art Alleinvertretungsrecht in Anspruch nehmen.

Dabei waren die Weichen mit Tenorths Aufsatz von 1997 keineswegs zwangsläufig in Richtung Grenzsicherung gestellt. Trotz seiner Heteronomie-Diagnose plädierte Tenorth damals für eine „Annäherung von Bildungstheorie und empirischer Sozialforschung“ und warb für „Kommunikation in der Differenz“ sowie dafür, dass „in der empirischen Bildungsforschung von bildungstheoretischen Überlegungen gelernt werden könnte“ (Tenorth, 1997, S. 982). Als Wende der Debatte kann ein Vortrag Weilers auf dem DGfE-Kongress 2002 in München gelten, in dem dieser der deutschen Erziehungswissenschaft bescheinigt, „der geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexion über Erziehung den Vorzug vor der empirischen Forschung“ zu geben, und vorschlägt, auf einer Insel wie Helgoland (oder in Form einer „School of Education“ nach US-amerikanischem Vorbild) eine neue, ausgelagerte Version von Erziehungswissenschaft zu gründen, die „eine Verbindung von disziplinübergreifender empirischer Bildungsforschung und wissenschaftlich begründeter und begleiteter Lehrerbildung“ darstellt (Weiler, 2003, S. 194-195 und 200). Bildungstheorie erscheint hier als entbehrlich und soll offenbar durch empirische Bildungsforschung ersetzt werden (zur Kritik vgl. Gruschka, 2007, S. 11-16).

Wenig später scheint dann auch Tenorth seine Meinung geändert zu haben, denn in einem Aufsatz von 2004 vertritt er die Auffassung, empirische Bildungsforschung wie PISA produziere in Gestalt des Konzepts der dort gemessenen „Basiskompetenzen“ eine eigene Version von Bildungstheorie, die die klassische Bildungstheorie überflüssig mache: „Bildungstheorie“, so seine in unserem Zusammenhang zentrale Aussage, „entsteht damit quasi aus einem theoriegeleiteten Prozess der Bildungsforschung selbst“ (Tenorth, 2004, S. 175). Kein Wort mehr von den „Fragen an den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag“, die die bildungstheoretische Literatur zu stellen erlaube, wie es 1997 noch hieß (Tenorth, 1997, S. 982) – statt eines potentiell produktiven Widerstreits von Betrachtungsweisen geht es jetzt nur noch um „eine Konkurrenz von Bildungstheorien selbst“ (Tenorth, 2004, S. 174).

Die explizite Gegenposition dazu wird u.a. von Benner vertreten, der den solchermaßen erhobenen Alleinvertretungsanspruch sowie die diesem zugrunde liegende strikte Trennung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik zurückweist und stattdessen an „die alte Trias von pädagogischen Experimenten, pädagogischer Theoriebildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung“ erinnert, die nicht durch den von Tenorth propagierten „Dual von alltäglicher ‚Schularbeit‘ und ‚empirischer Bildungsforschung‘“ ersetzt werden könne (Benner, 2008c, S. 218). Stattdessen plädiert er dafür, „dass die bildungstheoretische Grundlagen- und die empirische Bildungsforschung künftig stärker kooperieren und gemeinsam mit der schulischen und der außerschulischen Pädagogik anspruchsvolle Konzepte und Strategien für die Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtspraxis entwickeln, die der Überprüfung und Sicherung der Qualität des Bildungssystems dienen“ (Benner, 2008a, S. 10).

4. Welche Ansätze zu einer Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung gibt es?

Benner selbst versucht seine Überlegungen zu einer Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung in einigen Projekten einer „reflexiven und innovatorischen Bildungsforschung“ umzusetzen, die u.a. die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts zum Gegenstand haben (Benner, 2008d). Während es sich dabei um relativ eng an die Diskussion um Bildungsstandards angelehnte Vorhaben handelt, die in empirischer Hinsicht eher dem quantitativen Paradigma verpflichtet sind, gibt es eine Reihe von Ansätzen, die Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung im Rahmen qualitativer Untersuchungsdesigns zu verbinden suchen.

Das Interesse an solchen qualitativen Designs resultiert u.a. aus der Frage nach den Grenzen dessen, was durch quantitativ-empirische Bildungsforschung erfasst werden kann – einer Frage, die oft unter dem Stichwort der *Messbarkeit* von Bildung diskutiert wird. Auch in dieser Hinsicht wird von Vertretern empirischer Bildungsforschung gelegentlich eine Art Alleinvertretungsanspruch erhoben, als sei Messung die einzige Form empirischer Datengewinnung. So weist z.B. Heid (2004, S. 459-460) die Auffas-

sung, Bildung sei nicht messbar, mit dem Argument zurück, es habe keinen Sinn, über Bildung zu reden bzw. Bildung fördern zu wollen, wenn man sich ihrer nicht empirisch „vergewissern“ könne. Als problematisch erscheint hier die Gleichsetzung von empirischer Vergewisserung und „Messen“, das in der einschlägigen Literatur als regelgeleitete „Zuordnung von Zahlen zu Objekten oder Ereignissen“ verstanden wird (Petersen, 1995, S. 470). Demgegenüber wäre zu fragen, ob für das, was als Bildung gelten soll, nicht zumindest *auch* andere Formen empirischer Erfassung als quantifizierende Messverfahren entwickelt werden müssten (bzw. im Rahmen qualitativer Forschung bereits zur Verfügung stehen).

Exemplarisch sei hier als ein nicht nur programmatischer Versuch der Verknüpfung von Bildungstheorie und qualitativ-empirischer Bildungsforschung der Ansatz der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung beschrieben, da es sich dabei um einen inzwischen bereits relativ etablierten Ansatz handelt (vgl. Wigger, 2004).⁷

Der Ansatz geht zurück auf Überlegungen Kokemohrs (1989), wurde in Arbeiten von Marotzki (1990) und Koller (1999) weiterentwickelt und in der Zwischenzeit auch von anderen AutorInnen aufgegriffen (Fuchs, 2011; Lüders, 2006; Nohl, 2006; von Rosenberg, 2011). Den Ausgangspunkt stellen bildungstheoretische Überlegungen dar, die an die Tradition des Bildungsbegriffs anknüpfen, diesen aber vor dem Hintergrund der Kritik am klassischen Bildungsdenken und gesellschaftstheoretischer Gegenwartsdiagnosen neu zu fassen versuchen. Der bildungstheoretische Grundgedanke des Ansatzes lässt sich am besten erläutern, wenn man Bildungsprozesse mit Marotzki (1990, S. 32-54) als eine Art höherstufiger Lernprozesse begreift, die sich von einfachem Lernen dadurch unterscheiden, dass es dabei nicht nur um die *Aufnahme* neuer Informationen geht, sondern um eine grundlegende Veränderung der Art der *Informationsverarbeitung*. Bildung ist demnach nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als Veränderung der gesamten Person zu begreifen. Eine zweite Grundannahme betrifft die Frage, was den *Anlass* für Bildungsprozesse darstellt. Während im klassischen Bildungsdenken – etwa bei Humboldt (1793/1980) – Bildung als harmonischer, einem inneren Drängen folgender Prozess der Entfaltung von Kräften verstanden wurde, begreift dieses Konzept Bildung als krisenhaftes Geschehen, das auf die Herausforderung durch neuartige Problemlagen reagiert, die mit den bisher verfügbaren Mitteln nicht mehr angemessen bearbeitet werden können (Peukert, 2003).

Formelhaft verdichtet kann man diese Überlegungen so zusammenfassen, dass Bildung darin verstanden wird als Prozess der *Transformation* grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren bisheriger Welt- und Selbstbezüge in Frage stellen. Daraus lassen sich drei Fragen ableiten, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beantworten müsste: 1. Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um Welt- und Selbstverhältnisse als Gegenstand von Bildungsprozessen theoretisch zu erfassen und empi-

⁷ Andere Ansätze einer Verknüpfung bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Bildungsforschung stellen Gruschkas Arbeiten zur Erforschung von Bildungsprozessen im Unterricht (Gruschka, 2004) und Schäfers Konzept zur Entwicklung einer „Bildungsethnologie“ dar (Schäfer, 2009).

risch zu untersuchen? 2. Wie lassen sich die Krisenerfahrungen, die den Anlass für solche Bildungsprozesse darstellen, genauer bestimmen? Gibt es so etwas wie typische gesellschaftliche oder individuelle Problemlagen, die Bildungsprozesse erforderlich machen? 3. Wie sind die Prozesse der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen näher zu beschreiben, welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Zustandekommen (oder die Blockade) solcher Veränderungen und welche Phasen bzw. Verlaufsformen weisen solche Bildungsprozesse auf?

Während bildungstheoretische Überlegungen zur Ausarbeitung einer solchen Theorie transformatorischer Bildungsprozesse diese Fragen unter Rekurs auf die bildungstheoretische Tradition sowie auf neuere gesellschafts- und subjekttheoretische Konzepte zu bearbeiten suchen (Koller, 2010 und im Ersch.), zielt der Ansatz der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung darauf, diese Fragen *empirischer* Untersuchung zugänglich zu machen. Den Rahmen dafür bilden Konzepte der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, wie sie im Anschluss an sozialwissenschaftliche Verfahren entwickelt wurden (Krüger & Marotzki, 2006). Ausgangspunkt der methodischen Verortung im Rahmen qualitativ-biographischer Forschung ist die Prämisse, wonach der Prozesscharakter von Bildung nicht mit quantifizierenden Messverfahren erfasst, sondern nur *interpretativ* erschlossen werden kann. Außerdem geht dieser Ansatz davon aus, dass Bildungsprozesse – von seltenen Ausnahmen abgesehen – keine einmaligen, instantanen Vorgänge darstellen, sondern als langfristiges Geschehen aufzufassen sind, das in lebensgeschichtliche Zusammenhänge eingebettet ist und sich deshalb nur durch die Rekonstruktion solcher Kontexte erschließen lässt. Deshalb gelten diesem Ansatz *biographische* Verfahren als besonders geeignet, um Bildungsprozesse empirisch zu erfassen.

Die Ergebnisse bislang vorliegender Untersuchungen, die diesem Ansatz verpflichtet sind, betreffen u.a. Mikrostrukturen und Phasenverläufe transformatorischer Bildungsprozesse (Marotzki, 1990; Nohl, 2006), die Entstehung neuer Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen im Kontext radikal pluraler Gesellschaften (Koller, 1999), sowie Bedingungen und Grenzen transformatorischer Bildungsprozesse in bestimmten Kontexten wie Migration bzw. Interkulturalität (Kokemohr, 2007; Koller, 2002) oder neuen Medien (Lüders, 2006). Im Blick auf das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung wurde der Ansatz z.B. von Wigger (2004) als aussichtsreicher Versuch zur Verknüpfung beider Richtungen gewürdigt und zugleich kritisiert, dass in den bislang vorliegenden Arbeiten die Thematisierung von Selbstverhältnissen überwiege, während Weltbezüge bzw. gesellschaftliche Bedingungen vernachlässigt würden. Jüngst publizierte Versuche, diese „Weltvergessenheit“ der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung einzuholen (vgl. Vierteljahrsschrift, 2010), zeugen von der Entwicklungsfähigkeit des Ansatzes.

Es bleibt zu hoffen, dass solche Versuche einer Annäherung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung weder Grenzsicherungsmaßnahmen zum Opfer fallen noch zu einer Art Wiedervereinigung führen, bei der eine Seite sich die andere einverleibt, sondern vielmehr zu einer Annäherung beitragen, bei der Grenzen geöffnet und

dennoch Differenzen gewahrt werden. Eine Öffnung der Grenzen könnte beginnen mit dem Zur-Kennntnis-Nehmen dessen, was die jeweils andere Seite zu bieten hat, um so der Tendenz zur wechselseitigen Abschottung entgegenzuwirken. Wahrung der Differenzen dagegen meint ein Bewusstsein der jeweils eigenen Beschränkungen sowie der Verschiedenheit der Zugänge von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, die es nicht einzuebnen, sondern produktiv werden zu lassen gilt.

Literatur

- Benner, D. (Hrsg.) (1999). *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4. völlig neu bearb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (Hrsg.) (2003). *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2008a). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008b). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In Ders. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (S. 196-215). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008c). Schulische Allgemeinbildung versus Allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In Ders. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (S. 216-228). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008d). Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In Ders. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (S. 229-242). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 41, 43-66.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2006). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Garz, D., & Blömer, U. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl., S. 571-588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A. (2004). Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten? *Pädagogische Korrespondenz*, 32, 5-35.
- Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 9-29). Bielefeld: Janus Presse.

- Habermas, J. (1974). Erkenntnis und Interesse. In Ders. (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘* (7. Aufl., S. 146-168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heid, H. (2004). Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, 456-477.
- Humboldt, W. von (1793/1980). Theorie der Bildung des Menschen. In Ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden* (hrsg. von A. Flitner & K. Giel, Bd. 1, S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2004). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (Bd. 2, S. 327-373). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink Verlag.
- Koller, H.-C. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 92-116). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung* (S. 288-300). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Koller, H.-C. (im Ersch.). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.) (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liesmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Lüders, J. (2006). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006a). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2006b). Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In Ders. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In H. Peukert, E. Arens, J. Mittelstraß & M. Ries (Hrsg.), *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung* (S. 9-30). Luzern: Edition Exodus.

- Petersen, J. (1995). Messung (Skalierung, mehrdimensionale Verfahren). In H. Haft & H. Kordes (Hrsg.), *Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, S. 470-478). Stuttgart/Dresden: Klett Verlag.
- Pongratz, L., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (Hrsg.) (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.
- Pongratz, L., Wimmer, M., & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse.
- Ruhloff, J. (2000). Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (S. 117-125). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schäfer, A. (2009). Bildende Fremdheit. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 185-200). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Schluss, H. (2010). Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa. *Pädagogische Rundschau*, 64, 233-244.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 169-182.
- Terhart, E. (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 9-36). Bielefeld: Janus Presse.
- Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 239-260.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.) (2010a). *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2010b). Einleitung der Herausgeber. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl., S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vierteljahrsschrift (2010). Thementeil Transformative Bildungsprozesse. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86, 536-586.
- von Prondczynsky, A. (2009). Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 15-33). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- von Rosenberg, F. (2011). *Bildung als Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen biographischer Bildungsprozesse zwischen Habitus und Feld*. Bielefeld: transcript.
- Weiler, H. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 181-203). Opladen: Leske + Budrich.
- Wigger, L. (2004). Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, 478-493.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2009). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23-46). Opladen: Leske + Budrich.

Abstract: Against the background of the debate on the relation between educational theory and empirical research on education, the author examines the following questions: 1.) what is at stake? 2.) What is meant by educational theory or by empirical educational research and which strengths or weaknesses are attributed to these two approaches, respectively? 3.) What is the nature of the relation between these two approaches or what should it be like? And 4.), which attempts have been made to link educational theory and empirical educational research? He argues that a strict demarcation between the two approaches is unproductive and that, indeed, a combination of educational-theoretical reflection and empirical research should be aimed at, based on a mutual recognition of the differences.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, von-Melle-Park 8, 20151 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de