

Bers, Christiana

Wissensprozesse in der Erziehungswissenschaft. Über die Materialität der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 112-120. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

Bers, Christiana: Wissensprozesse in der Erziehungswissenschaft. Über die Materialität der erziehungswissenschaftlichen Forschung - In: Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 112-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281088 - DOI: 10.25656/01:28108; 10.35468/6042-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281088>

<https://doi.org/10.25656/01:28108>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Christiana Bers

Wissensprozesse in der Erziehungswissenschaft. Über die Materialität der erziehungswissenschaftlichen Forschung

„Kästen, Pfeile ...“ fasst Roland Reichenbach – pointiert-überspitzt – seine Sicht auf die Entwicklung der empirischen Bildungsforschung und ihr Verständnis von Theorien in seiner Keynote zur Eröffnung des DGfE-Kongresses zu *Traditionen und Zukünfte* (Reichenbach 2016, 25) zusammen. Während es ihm inhaltlich um die Frage nach der stetigen Suche nach dem Neuen geht, soll im Folgenden der Blick auf Kästen und Pfeile, Videos, Nachlässe und Fragebögen – kurz: die Materialität von Wissensprozessen – gelenkt werden. Diese Perspektive geht davon aus, dass „jede Forschung [...] mit der Wahl eines Systems“ (Rheinberger 2006, 29) beginnt. Die Wahl des Referenzsystems wird dann als Prozess verstanden, der nicht der Forschung vorgelagert ist, sondern selbst den Forschungsprozess mitbestimmt. Nimmt man diesen und nicht ausschließlich seine Resultate in den Blick, wird die wissenschaftliche Praxis selbst zum Gegenstand der Untersuchung und die Frage nach der Materialität von wissenschaftlichen Prozessen rückt ins Zentrum des Interesses.

Der Beitrag blickt auf den Prozess und die Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Forschung und stellt zwei Fragen: Was kann man sehen, wenn man erziehungswissenschaftliche Forschungsprozesse als Wissensprozesse untersucht und sich diesen aus einer Perspektive nähert, die Materialität von Wissensprozessen als Referenzrahmen wählt? Welche epistemischen Dinge repräsentieren erziehungswissenschaftliche Wissensprozesse und wie können wissenschaftliche Erkenntnisformen und Methoden sichtbar gemacht werden?¹ Ziel des Beitrags ist es demnach, ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Wissensprozessen, einige Thesen dazu zu entwickeln, inwiefern eine Untersuchung der Materialität der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine interessante Perspektive auf Wissenschaftsprozesse in der Erziehungswissenschaft sein kann. Dazu wird (1) der Begriff der Materialität und der epistemischen Dinge umrissen, um sich dann (2) der Frage nach der Materialität in der Erziehungswissenschaft von zwei Seiten zu nähern: Dinge in und aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft können als Wissensspeicher dienen (2.1) und Teil und Gegenstand der Wissensproduktion selbst sein (2.2).

1 Materialität

Die Materialität in Wissensprozessen zu untersuchen soll als *eine* mögliche Perspektive auf Wissens- und Wissenschaftsprozesse verstanden werden, die davon ausgeht – und so lautet die Prämisse des Beitrags –, dass Hantieren, Sammeln, Ordnen und Zeigen von Dingen und Daten (König 2012, 18) zum Wissenschaftsprozess gehören und nicht nur die Forscher:in-

¹ Hier soll nicht Frage nach einem *turn* oder einer *Wende* in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gestellt, belegt oder negiert werden. Vielmehr soll Materialität als eine Perspektive verstanden werden, die sich gerade einer gewissen Konjunktur erfreut (König 2012, 18), die jedoch nicht absolut neu oder gar als Königsweg verstanden werden kann.

nen als Akteur:innen begriffen werden können, sondern dass die Dinge selbst als Aktanten an der Forschung beteiligt sind: „Sie sind Teil und Ergebnis der Forschung, nicht ihre Voraussetzung“ (Keller-Drescher 2008, 245). Diese Aussage schließt an Rheinberger (2006) an, dessen Studie zur Geschichte der Proteinsynthese sich nicht mit den Intentionen der Handelnden auseinandersetzt, sondern den Forschungsprozess von den Objekten aus untersucht, die in diesen eingebunden sind. Rheinberger fokussiert in seiner Analyse das Prozesshafte und das Unbestimmte und unterscheidet epistemische sowie technische Dinge von Dingen im Allgemeinen: „Epistemische Dinge sind die Dinge, denen die Anstrengung des Wissens gilt – nicht unbedingt Objekte im engeren Sinn, es können auch Strukturen, Reaktionen oder Funktionen sein“ (ebd., 24). Zentrale Aspekte für die Untersuchung, die aus der Beschreibung epistemischer Dinge für die Darstellung folgend übernommen werden, sind, dass diese (1) noch vage und unbestimmt sind. Auch leitet sich daraus eine Perspektive ab, die es (2) zum Ziel hat, die begriffliche Unbestimmtheit im wissenschaftlichen Prozess nicht als defizitär, sondern als handlungsbestimmend zu verstehen. Zuletzt wird (3) eine Unterscheidung eingeführt: Um die Unbestimmtheit der epistemischen Dinge zu ‚kontrollieren‘, gehören technische Dinge zum Forschungsprozess. Diese Instrumente, Aufzeichnungsapparate usw., bestimmen nicht nur den Horizont und die Grenzen des Experimentalsystems, sondern sind auch Sedimentationsprodukte lokaler oder disziplinärer Arbeitstraditionen, kanonisiertes Können und bilden manchmal sogar spezifische Vorlieben ab (ebd., 25).

Nun zählt die Erziehungswissenschaft nicht zu den Real- und Naturwissenschaften, und der Arbeitsalltag der meisten Erziehungswissenschaftler:innen findet nicht im Labor, sondern zu großen Teilen am Schreibtisch mit Papieren, Datentabellen oder auch bei einer Beobachtung oder einem Interview im ‚Praxisfeld‘ statt, endet jedoch letztlich immer wieder bei der Analyse, Beschreibung und Interpretation von Daten und Materialien am Schreibtisch. Dennoch sollen im Beitrag zwei Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Forschung angeboten werden, bei denen die Materialität der Wissens- und Wissenschaftsprozesse von Bedeutung sind: (2.1) Dinge als Wissensspeicher – Erkenntnisse aus und über erziehungswissenschaftlich relevante Objekte und (2.2) Dinge in der Wissensproduktion. Diese sollen mittels einer explorativen Analyse von erziehungswissenschaftlichen Sammlungsbeständen und deren Beschreibung in einer Datenbank sowie mit Blick auf die Beschreibung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten und der Darstellung erziehungswissenschaftlicher Forschung in Einführungswerken näher in den Blick genommen werden.

2 Wissensdinge in der Erziehungswissenschaft

2.1 Wissensspeicher – Erkenntnisse aus und über erziehungswissenschaftlich relevante Objekte

Ein möglicher Zugang zu epistemischen Dingen in der Erziehungswissenschaft erschließt sich über die Auseinandersetzung mit universitären Lehr- und Forschungssammlungen. Diese sind ein Teil des Speichergedächtnisses der Universitäten. In ihnen wird kulminiertes Wissen zunächst standpunkts- und perspektivlos sowie unbewertet und unhierarchisch (Assmann 2001, 22) gespeichert.² Zu diesen Sammlungen, in denen die Fachbereiche der Uni-

2 Natürlich können die Dinge in den Archiven und Sammlungen durch ihre Nutzung in das Funktionsgedächtnis übergehen. Zunächst nehmen diese aber erst einmal „die Informationsmasse des anwachsenden wissenschaftlichen und historischen Wissens geduldig in sich auf“ (Assmann 2001, 22).

versitäten Dinge, die für ihre Forschung und Lehre relevant sind, sammeln, bewahren und ordnen, gehören eine Vielzahl von Objektbeständen: von Kunstsammlungen über Sammlungen von Präparaten, Messgeräten und Gesteinen bis hin zu den botanischen Gärten als Anschauungs- und Forschungsräume.

Für die Analyse der epistemischen Dinge der Erziehungswissenschaft wurde demnach zunächst die Frage nach den Lehr- und Forschungssammlungen der Erziehungswissenschaft gestellt. Hierzu wurde im *Portal wissenschaftliche Sammlungen*³, das ein Projekt der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland in Kooperation mit den wissenschaftlichen Universitäts- und Hochschulsammlungen ist, recherchiert. Hier finden sich 22 Sammlungen an 17 Standorten (Pädagogische Hochschulen eingeschlossen; Abb. 1), die unter dem Fachgebiet Erziehungswissenschaft verzeichnet sind (Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland, 2021).⁴ Vergleicht man diese Verteilung nun mit den Standorten, an denen man laut dem *Studienführer 2020* Erziehungswissenschaft studieren konnte – insgesamt 68 universitäre Standorte –, scheinen Sammlungen für die Forschung und Lehre in der Erziehungswissenschaft einen sekundären Wert zu haben und nicht Bedingung für universitäre erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre zu sein. Dennoch wurden für die Analyse die bestehenden 22 Sammlungen in den Blick genommen, um der Frage nachzugehen, was die Forschungs- und Lehrgegenstände der als erziehungswissenschaftlich bezeichneten universitären Sammlungen sind.

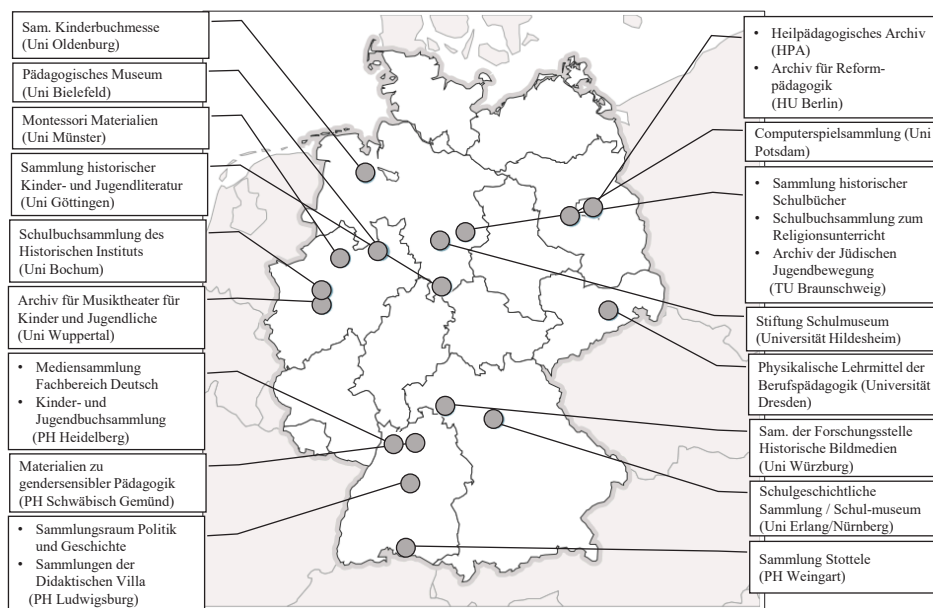


Abb. 1: Übersicht der im Portal für Wissenschaftliche Sammlungen unter „erziehungswissenschaftlich“ gelistete Sammlungen [Stand Januar 2021].

3 Link zum *Portal wissenschaftliche Sammlungen*: <https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de>.

4 Insgesamt waren im Mai 2020 1086 Sammlungen an 76 Universitäten im Portal verzeichnet (Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland, 2020).

Zu den Ergebnissen: Bei den Sammlungen handelt es sich sowohl um Archive als auch um Buchbestände, die in die Universitätsbibliotheken eingegliedert sind, sowie um Sammlungen von Lehr- und Lernobjekten. Zuletzt kommen Sammlungen hinzu, die im Rahmen eines Schulmuseums an eine dauerhafte Ausstellung von pädagogischem Material gebunden sind.⁵ Blickt man auf die Verwendung der Sammlungen wird zum einen deutlich, dass die Objekte der universitären Sammlungen meist der Forschung und der forschungsnahen Lehre dienen, während von den Pädagogischen Hochschulen auch die Anwendung in der Praxis hervorgehoben wird; beispielsweise dort, wo sich Lehrer:innen Diagnosebögen ausleihen oder Studierende alte Klausuren und wissenschaftliche Arbeiten für den eigenen Nutzen einsehen können. Nimmt man nur die Sammlungen an den Universitäten in den Blick, wird deutlich, dass die hier zu Forschungszwecken bereitgestellten Medien insbesondere der historischen Forschung dienen und eine Ergänzung der Forschung und Lehre um authentische Objekte darstellen. So können Jugendbücher, Fotodokumente, aber auch historische Schuleinrichtungen zur Erforschung der Bildungshistorie hinzugezogen werden. Während naturwissenschaftliche Sammlungen häufig auch die technischen Apparate und die Geschichte der Wissenschaft selbst spiegeln, sind die Dinge der erziehungswissenschaftlichen Sammlungen beinahe ausschließlich Objekte, die einen Zugang zu unterschiedlichen pädagogischen Feldern und ihrer Geschichte ermöglichen und so pädagogisches Wissen und Wissensgeschichte speichern. Einen Zugang zum Prozess der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst kann man in diesem Fall nur über die Beobachtung historischer Forschung an Objekten und der Frage nach der Materialität historischer Forschung und ihrer Vorannahmen zur Authentizität der Objekte erlangen.

Aus den Ergebnissen lassen sich insbesondere Fragen danach ableiten, warum und was diese Objekte für und in der historischen Bildungsforschung und im Prozess der Wissensgenerierung selbst spielen: Werden sie als Zeugnisse für bereits Gewusstes oder als unbekannte epistemische Dinge verstanden? Was tun Erziehungswissenschaftler:innen, wenn sie Archivmaterial untersuchen und hat das Archivmaterial neben seinem Wert als teilweise sprachlich gefasste Aussage auch einen spezifischen Wert als authentische Quelle? Diese Fragen stellen einen potenziellen Zugang zur Wissenschaftsgeschichte und historischem Quellenmaterial dar, der von der Materialität der historischen Forschung ausgeht. Hier schließt sich auch eine zweite Perspektive auf Wissenschaftsprozesse an, nämlich die Frage danach, was Erziehungswissenschaftler:innen tun, wenn sie forschen und welches Material sie untersuchen und generieren.

2.2 Wissensproduktion

Für den Beitrag wurden zwei exemplarische Zugänge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung gewählt, um sich dem Thema von zwei Seiten zu nähern: Zum einen wird in den Blick genommen, was Erziehungswissenschaftler:innen tun, wenn sie forschen, welches Material sie generieren und was dieses wiederum abbilden soll (siehe: *Beschreibungen von Wissenschaftsprozessen*). Zum anderen werden die Klassifikationen erziehungswissenschaftli-

⁵ Analysiert wurden die Angaben der im Sammlungsportal zu findenden Selbstangaben. Zur Analyse wurden diese Angaben in die Analysesoftware MAXQDA eingepflegt und mit Codes versehen. Hierzu wurden Angaben zu den Objekten, der Sammlungsart, der Verwendung sowie der inhaltlichen Verortung nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker & Kuckartz 2019) vergeben.

cher Forschung betrachtet, wobei hier der Zugang eher einer ersten Exploration gleicht als einer fertigen Analyse (siehe: *Klassifikationen erziehungswissenschaftlicher Forschung*).

Beschreibungen von Wissenschaftsprozessen

Um die Frage nach dem Wissenschaftsprozess zu beantworten, wurden aus der DFG-Datenbank GEPRIS die erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekte der letzten fünf Jahre und ihre Beschreibungen extrahiert und im Hinblick auf das Forschungsfeld (1), die angegebene Methode (2), die Forschungsmaterialien/-objekte (3) sowie die forschungsbeschreibenden Verben untersucht (4).⁶ Einschränkung sollte mit Blick auf diesen explorativen Zugang darauf hingewiesen werden, dass die DFG nur ausgewählte Forschung fördert bzw. dass andere Förderprogramme ebenfalls relevant für erziehungswissenschaftliche Forschung sind sowie, dass die durch Qualifikationsarbeiten entstandene Forschung unberücksichtigt bleibt. Dieser Zugang bietet also nur einen ersten Blick auf erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte. Insgesamt wurden 33 seit 2015 bewilligte erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte identifiziert. Ausgeschlossen wurden Projekte, die unter ‚erziehungswissenschaftlich‘ gelistet waren, aber an Lehrstühlen für pädagogische Psychologie verortet waren bzw. sind. Betrachtet man die Beschreibungen, der erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekte analytisch, lassen sich am einfachsten die ‚*Forschungsfelder*‘ ausdifferenzieren, sowohl mit Blick auf den Zeitbezug (historisch oder aktuell) als auch mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand (Schule, Jugend, Hochschule usw.). Hier sticht kein Feld besonders hervor (siehe Abb. 2, links). Interessant aus wissenschaftsbeobachtender Perspektive ist lediglich, dass sieben der 33 Forschungsprojekte es sich auch zum Gegenstand gemacht haben, die Erhebungsmodelle selbst zu ‚verbessern‘ und zugänglich zu machen. Bei diesen Projekten handelt es sich meist um solche, die Datenbanken aufbauen und Daten zugänglich machen wollen. Die relative Häufigkeit kann mit der Antragsrhetorik selbst in Zusammenhang gebracht werden, in der der Mehrwert für die Disziplin benannt wird und in diesem Zusammenhang auch die Erforschung und Erweiterung des wissenschaftlichen Prozesses selbst als weitere Ziele definiert werden. Gleichzeitig ist diese Erkenntnis aus der wissenschaftsbeobachtenden Perspektive dennoch interessant, da auch die Methoden und Apparate (in der Erziehungswissenschaft meist als Erhebungsinstrumente und Datenbanken beschrieben) in den Forschungsprozess einbezogen sind und selbst zum epistemischen Ding werden können.

Blickt man nun auf die unter der *Kategorie ‚Methode‘* gesammelten Aussagen zum Forschungsprozess, so wird hier insbesondere deutlich, dass in den kurzen Beschreibungen beinahe keine konkreten Angaben dazu zu finden sind, was genau die erhobenen Daten sind bzw. wie diese analysiert werden. Chiffren wie Interviews, qualitative Daten, Fallstudien oder Biografien zu untersuchen oder Beobachtungen zu betreiben sind die Aussagen, die sich finden. Die Datenerhebung bleibt an dieser Stelle meist eine Blackbox, bei der sich die anderen Wissenschaftler:innen eine Vorstellung davon machen können, was passiert, wenn Wissenschaftler:innen eine Schulklasse beobachten oder biografische Analysen vornehmen.

6 Analysiert wurden die in der Datenbank GEPRIS zu findenden Projektbeschreibungen. Zur Analyse wurden diese Angaben in die Analysesoftware MAXQDA eingepflegt und mit Codes versehen. Hierzu wurden Angaben zum Forschungsfeld (1) zu den Forschungsmethoden (2), zu den Forschungsmaterialien/-objekten (3) und den forschungsbeschreibenden Verben (4) nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker & Kuckartz 2019) codiert und kategorisiert.

Was Wissenschaftler:innen tun, wenn sie forschen, erfährt man hier nicht – jenseits davon, dass sie analysieren, ordnen, beobachten, erheben und auswerten.

Für die Fragestellung dieses Beitrags von besonderer Bedeutung ist die Frage danach mit und an welchen ‚Materialien‘ die Erziehungswissenschaft forscht. Auch dazu bleibt vieles unbestimmt. Beobachtungsdaten werden häufig benannt, aber auch Fotografien, Zeichnungen, audiovisuelle Aufnahmen, Transkripte und Archivmaterialien im Allgemeinen bestimmen das Arsenal der erziehungswissenschaftlich relevanten Dinge. Unterscheiden kann man hier zwischen epistemischen Dingen, die für die Erforschung eines Gegenstands geschaffen wurden – beispielsweise Videoaufnahmen – und solchen, die – für einen anderen Zweck erzeugt – zum Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Interesses werden, hierzu gehören Archivalien, Fotografien, aber auch Bücher. Bei Daten, die für die Forschung generiert wurden, kommen Objekte hinzu, die die Stabilität des Prozesses sicherstellen sollen – Formeln, Programme usw. Gleichzeitig scheint diesbezüglich die Trennlinie zwischen technischen und epistemischen Dingen besonders vage, da die Rahmenbedingungen selbst wiederum zum Teil der Forschung werden können und dies auch werden, folgt man dem reflexiven Forschungsanliegen einiger Projekte. Interessant ist in diesem Kontext auch, dass erziehungswissenschaftliche Bücher selbst (und nicht primär ihr Inhalt) wie Archivalien zum Gegenstand der Forschung werden können. Dies kann beispielsweise im Sinne einer vergleichenden Analyse von Konzepten geschehen oder wenn in Bezug auf die Geschichte der Erziehungswissenschaft selbst, die in den Texten zu findenden Verweissysteme untersucht werden.

Auch mit Blick auf die ‚forschungsbeschreibenden Verben‘, die zur Beschreibung der Forschungsprozesse verwendet werden (Abb. 2, rechts), wird deutlich, dass es ein universelles Verständnis der Tätigkeit zu geben scheint, das sich in den offenen Begriffen des Untersuchens und Analysierens widerspiegelt. Hinzu kommen Begriffe, die ebenfalls die Offenheit und das Prozesshafte darstellen und einen explorativen Charakter tragen; aber auch solche, die eine Ordnung festschreiben, definieren, kontrollieren oder systematisieren wollen. So kann festgestellt werden, dass die Forschungsarbeiten, die in den Anträgen beschrieben werden, unabhängig vom Material mit Ideen von wissenschaftlichen Wissensprozessen verbunden sind, die dem klassischen Bild des Sammelns, Ordnen und Erkundens gleichen und keine genuin erziehungswissenschaftlichen Tätigkeiten darstellen, die allein als erziehungswissenschaftliche Prozesse des Forschens deklariert werden können. Gleichzeitig lässt sich folgern, dass die Forschungsgegenstände als offen und systematisierbar betrachtet werden.

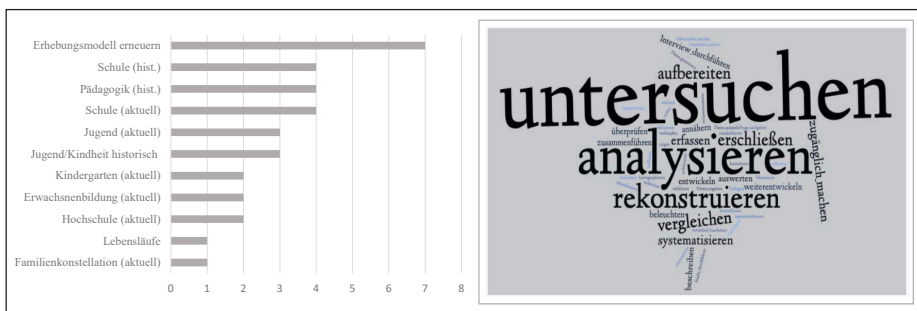


Abb. 2: Forschungsgegenstand mit Unterscheidung aktuell/historisch (links) und Wordcloud der in den Texten verwendeten Verben (rechts).

Klassifikationen erziehungswissenschaftlicher Forschung

Ein anderer Weg, sich der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Forschung, und damit ihre Prozesse und Forschungsmaterialien beschrieben werden, anzunähern, stellt die folgende explorative Analyse dar: Hierzu wurden die Gliederungen der Einführungsbände in die Erziehungswissenschaft, die Andreas Kempka (2018) in seiner Studie untersucht hat⁷, in Bezug auf die in diesen vorgenommenen – wenn vorhandenen – Unterscheidungen erziehungswissenschaftlichen Wissens betrachtet. Die Idee hierbei ist es, herauszuarbeiten, ob sich in den Darstellungen der Erziehungswissenschaft Beschreibungen von erziehungswissenschaftlichen Wissensprozessen und Methoden erkennen lassen, die Auskunft über die Dinge in der Erziehungswissenschaft geben können. Auch diese Analyse wurde mittels MAXQDA durchgeführt und die Gliederungen der Einführungsbände wurden nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker & Kuckartz 2019) untersucht.

Zu den Ergebnissen: Am einfachsten scheint es, erziehungswissenschaftliches Wissen über Grundbegriffe zu umreißen. Diese finden sich in allen untersuchten Einführungen. Darzulegen, was Erziehungswissenschaft ist und ggf. auch, was man tut, wenn man erziehungswissenschaftlich forscht, wird des Weiteren von der Hälfte der Einführungen über unterschiedliche Methoden dargelegt oder auch über Definitionen der Erziehungswissenschaft – dies allerdings beinahe immer (zwei Ausnahmen) in Abgrenzung zur Pädagogik bzw. mit Blick auf die Unterscheidung von Theorie und Praxis. Eine Praxis der Erziehungswissenschaft selbst wird wiederum nicht beschrieben. Zuletzt systematisieren etwa 2/3 der Einführungen unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Denkrichtungen. Es wird dann zwischen geisteswissenschaftlicher, empirischer (und hier noch einmal zwischen empirisch rationaler und kritisch-empirischer Wissenschaft) unterschieden. An dieser Stelle wird insbesondere das Potenzial der eingenommenen Perspektive deutlich. So stellt sich nämlich dann die Frage, welches Bild der Erziehungswissenschaft sich ergeben würde, wenn man nicht nach den „Laborbedingungen“ unterscheiden, sondern das analysierte Material und den Prozess der Forschung mit in den Blick nehmen würde: Forscht ein geisteswissenschaftlicher Erziehungswissenschaftler anders als eine kritisch-empirisch forschende Erziehungswissenschaftlerin? Was sind die technischen Dinge und wie unbestimmt oder bestimmt ist das Objekt, das im Prozess in den Fokus des Interesses gerät?

3 Fazit und Ausblick

An dieser Stelle aber noch einmal zurück zum Anfang: Welche epistemischen Dinge repräsentieren nun erziehungswissenschaftliche Wissensprozesse und wie können wissenschaftliche Erkenntnisformen und Methoden sichtbar gemacht werden? Zu den Dingen konnte festgestellt werden, dass ein Unterschied zwischen epistemischen Dingen, die für die Forschung entstanden sind, und solchen, die in ihr relevant werden, zu finden ist. Letztere werden

7 Aus der Analyse ausgeschlossen wurde die Einführung von Braun (1997, Einführung in die Pädagogik. Nürnberg: Altmann), da diese bereits vor mehr als 20 Jahren erschienen ist. Die Liste der analysierten Lehrbücher findet sich bei Kempka (2018, 219). Gleichzeitig wurde das Korpus um die Einführungen von Thompson (2019, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer), als auch von Zirfas (2017, Einführung in die Erziehungswissenschaft. Stuttgart: UTB) ergänzt. Auch hier wurde wieder die Analysesoftware MAXQDA genutzt und die Inhaltsverzeichnisse der Einführungen in Hinblick auf die Nennung erziehungswissenschaftlicher Gegenstände, der Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Methoden die genannt werden, Theorien und vorgenommene Einteilungen der erziehungswissenschaftlichen Denkrichtungen codiert.

immer als historische Zeugnisse analysiert. Ebenfalls konnte die kurze Analyse zeigen, dass die Grenze zwischen epistemischen und technischen Dingen nicht klar zu ziehen ist und dass die Reflexion auf den Prozess selbst ebenfalls zum Gegenstand der Forschung werden kann. Hieran anschließend können auch Fragen nach der Speicherung und Zugänglichkeit der Forschungsdinge gestellt werden, da nicht nur die Forschungsergebnisse wiederum Teil weiterführender Forschung werden können, sondern auch die Forschungsinfrastruktur, die Erhebungsinstrumente und die für die Datenerhebung und -speicherung genutzten technischen Dinge selbst von Bedeutung für die Wissenschaftsforschung sein können. Gleichzeitig sollte auch deutlich geworden sein, dass die Erziehungswissenschaft keine Ding- oder Real-Wissenschaft ist, die sich ausschließlich auf Objekte bezieht, sondern dass diese immer nur als Stellvertreter oder mediale Repräsentation für pädagogische Prozesse, Ideen oder Relationen stehen. Zuletzt kann keiner der Prozesse, keines der Dinge oder keiner der Forschungsansätze, die in der Untersuchung herausgearbeitet wurden, als genuin erziehungswissenschaftliches Vorgehen jenseits der Dinge selbst verstanden werden. Resümierend muss aber auch kritisch angemerkt werden, dass diese Analyse selbst weder den Forschungsprozess, der ihr zugrunde liegt, in den Fokus nimmt, noch epistemische Dinge der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst in den Blick genommen hat. Vielmehr wurden Daten (PDFs) erzeugt und mithilfe einer Software (MAXQDA) analysiert und in einen Text zusammengefasst.

Literatur

- Assmann, A. (2001). Speichern oder Erinnern? Das kulturelle Gedächtnis zwischen Archiv und Kanon. In: M. Csáky & P. Stachel (Hrsg.): Bibliotheken, Museen, Archive – Teil 2: Die Erfindung des Ursprungs. Wien: Passagen Verlag, 15-29.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Online unter: <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS>. (Abrufdatum: 21.01.2021).
- Keller-Drescher, L. (2008). Das Versprechen der Dinge – Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Epistemologie. In: Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis 32, 235-247.
- Kempka, A. (2018). Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, G. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In: R. Casale, G. König & K. Priem (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. (Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft). Weinheim: Beltz, 14-31.
- Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland (2020). Kennzahlen zu wissenschaftlichen Sammlungen an deutschen Universitäten. Online unter: <https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de/kennzahlen>. (Abrufdatum: 21.12.2020).
- Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland (2021). Portal wissenschaftliche Sammlungen. Online unter: <https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de/discover/collection?lq=&q=&tafk=subject&tafv=Erziehungswissenschaft>. (Abrufdatum: 20.01.2021).
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer.
- Reichenbach, R. (2016). Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 17-28.
- Rheinberger, H.-J. (2006). Experimentalsysteme und epistemische Dinge: eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas (1. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Studienwahl (2020). Der offizielle Studienführer für Deutschland. Online unter: <https://studienwahl.de>. (Abrufdatum: 05.12.2020).

Autorin

Christiana Bers, Dr. disc. Pol., seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft (Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft) der Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung; Museumspädagogik und kulturelle Bildung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung und Bildungsphilosophie.

Anschrift: Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland

E-Mail: cbers@uni-goettingen.de