

**Erziehungswissenschaft:
Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik
Zur Einleitung**

Die Beiträge zu diesem Sammelband gehen im Kern auf zwei Tagungen der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, welche im Herbst 1998 in Passau und im Herbst 1995 in Frankfurt am Main stattgefunden haben. Die Passauer Tagung stand unter dem schlichten Titel „Wissenschaftstheorie“, die Frankfurter Tagung unter dem nicht weniger schlichten Titel „Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik“. In beiden Fällen gründete die Wahl dieser Themen in der Einschätzung, dass sowohl wissenschaftstheoretische wie wissenschaftspolitische Problematiken in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft kaum bzw. in einer uneindeutig-ambivalenten Weise präsent sind. Wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Fragestellungen lassen sich analytisch wohl unterscheiden. Ein Blick auf aktuelle disziplin- und hochschulpolitischen Diskussionen aber zeigt, dass sie kaum voneinander zu trennen sind. In Fragen nach der disziplinären Identität des Faches oder der Platzierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, nach einem Lehre und Ausbildung orientierenden Kern- oder Basiscurriculum, nach der spezifischen Leistung der Bildungsforschung, nach dem Verhältnis von Disziplin und Profession oder dem von Lehrerbildung und Hauptfachstudiengängen sind stets wissenschaftstheoretische und –politische Perspektiven ineinander verwoben. Schon dies ist Anlass zur Vermutung, dass sich ein Blick aus der Perspektive der Wissenschaftsforschung lohnen könnte, und einer der Gründe, die Beiträge beider Tagungen in einem Band zu präsentieren. Die Gliederung des Bandes folgt im wesentlichen diesen beiden Tagungen, auch wenn wir uns entschlossen haben, einige Beiträge umzustellen und ‚Übergänge‘ zwischen den beiden Themen zu akzentuieren.

**1. Wissenschaftstheorie und Erziehungswissenschaft –
eine Geschichte von Bedeutungsverlust ?**

Eine Beschäftigung mit dem Thema ‚Wissenschaftstheorie und Erziehungswissenschaft‘ kann von dem Befund ausgehen, dass Mitte der 90er Jahre in der deutschen Erziehungswissenschaft wissenschaftstheoretische Diskussionen nahezu zum Erliegen gekommen waren (POLLAK 1994). Das galt für den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs insgesamt wie für die Spezialdiskurse, wie sie etwa auch innerhalb der Kommission Wissenschaftsforschung geführt wurden. Dieser Befund erschien nach zwei Seiten hin interpretationsbedürftig zu sein: im Blick auf die wissenschaftsgeschichtlichen Gründe wie hinsichtlich der Folgen dieser Entwicklung für das Fach.

Denn in den zurückliegenden 30 Jahren zeigte sich ein zumindest zeitweise völlig anderes Bild: Wissenschaftstheoretische Diskurse prägten schon in quantitativer Hinsicht intensiv die disziplinären Diskussionen der Erziehungswissenschaft bis hin zu Großereignissen eines „Positivismusstreits in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (vgl. BÜTTEMEYER/MÖLLER 1979). Sie konnten dies tun, weil der Wissenschaftstheorie – nun in qualitativer Hinsicht – immense Bedeutung für zentrale Grundsatzfragen und Grundsatzprobleme der Erziehungswissenschaft zugemessen wurde. Diese zentralen Fragen betrafen drei Kernbereiche disziplinärer Identität: einerseits die Frage nach der Konstitution des „eigenen“ Gegenstandes, welcher der Erziehungswissenschaft im Kanon der Sozialwissenschaften Abgrenzungsidentität nach außen und Diskursidentität nach innen verleihen konnte, sowie andererseits die Frage nach der Konstitution der Forschungsmethode, vermittels derer der zuvor festgelegte Gegenstand(sbereich) erforscht werden sollte. Zum dritten galten wissenschaftstheoretische Diskurse der Klärung des sowohl mit der Gegenstands- wie mit der Methodenfrage gewissermaßen „intermediär“ verbundenen traditionellen Kernproblems (vgl. WENIGER 1929), der Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis. WOLFGANG BREZINKAS Buch „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1971) kann hier als paradigmatisches Beispiel für dieses Aufgabenverständnis von Wissenschaftstheorie und seine Bearbeitung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Gesamtdiskurses genommen werden. Daran lässt sich auch verdeutlichen, welchem allgemeinen Verständnis von (Allgemeiner) Wissenschaftstheorie sich diese Aufgabenzuschreibung und die damit verbundene Zuschreibung einer allgemeinen und besonderen Problemlösungspotenz von Wissenschaftstheorie für disziplinspezifische Fragen verdankte. Jenseits des Streites um das (einzig) „richtige“ Wissenschaftstheoriekonzept war die Begründungsfunktion und die Legitimationskraft von Allgemeiner Wissenschaftstheorie für die Klärung von Grundlegungsfragen der Disziplin weitgehend unhinterfragt und deshalb weitgehend unbestritten. Wissenschaftstheoretische Metatheorien wurden als hinreichend „mächtig“ angesehen, um Ziele, Aufgaben und Methoden erziehungswissenschaftlicher Objektforschung in deduktiver Ableitung begründen, aber auch das Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs und die darauf bezogene Formulierung dann auch je handlungsfeldbezogener Erziehungsziele geradezu umstandslos ableiten zu können. Das hierfür bemühte Ableitungsschema – Metatheorie-Objekttheorie-Handlungstheorie – war einfach und verdankte sich in der unbefragt bleibenden Logik der „Übertragung“ metatheoretischer Paradigmendefinitionen auf disziplinäre Identitätsdefinitionen einer der Allgemeinen Wissenschaftstheorie zugewiesenen Funktion und Stärke. Strittig war allenfalls, welches der wissenschaftstheoretischen Großparadigmen (geisteswissenschaftlich-hermeneutisch, erfahrungswissenschaftlich-empirisch-analytisch, kritisch-emanzipatorisch) das (einzig) richtige war, um der jeweils paradigmenspezifisch-selbstreferentiell ausgelegten Besonderheit des Gegenstandes „Erziehung“ oder „Bildung“ und seiner Erforschung gerecht werden zu können. In dieser Weise dominierten jedenfalls in den späten 60er und in

den 70er Jahren solche mit normativer Konstitutions- und Legitimationskraft ausgestatteten Wissenschaftstheorien die erziehungswissenschaftlichen Grundlagendebatten.

Dieses Verständnis von wissenschaftstheoretischer Identitäts- und Sinnstiftungslogik wurde ab Mitte der 70er Jahre von mehreren Seiten kritisiert. Und man wird diese Kritik auch als wissenschaftsgeschichtliche und -theoretische Erklärungslinien für den konstatierten Bedeutungsverlust wissenschaftstheoretischer Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft der 90er Jahre nehmen können. An Bedeutung hat die Wissenschaftstheorie in der Erziehungswissenschaft vor allem durch die u.a. von GIESECKE (1983) vorgetragene These verloren, dass die ‚Verwissenschaftstheoretisierung‘ der Erziehungswissenschaft die Pädagogik an der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben gehindert habe. GIESECKES Kritik zielte zwar nicht primär auf die Kritik wissenschaftstheoretischer Diskurse selbst; diese waren in Bezug auf die Einschätzung ihrer Konstitutionsfunktion und Legitimationskraft zwischenzeitlich hypertroph geworden. Seine Kritik an der Identitäts- und Sinnstiftungsfunktion von wissenschaftstheoretischer Metatheorie sollte vielmehr zur Wiedergewinnung des „Eigentlich-Pädagogischen“ für die Konstitution von Aufgaben und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis beitragen. Kritiken dieser Zielrichtung waren gewissermaßen die Initialzündung für die Abkühlung des wissenschaftstheoretischen Diskurses.

Eine zweite Kritiklinie an der normativen Funktion einer präskriptiven Wissenschaftstheorie als Ableitungs- und Legitimationsinstanz für disziplinäre Identität, methodische Orientierung und praktischen Handlungssinn resultierte aus Entwicklungen, die sich innerhalb der Allgemeinen Wissenschaftstheorie ab Beginn der 80er selbst vollzogen haben. Diese Kritik lässt sich mit den Prozessen der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung von Wissenschaft kennzeichnen. Nicht mehr die „Logik der Forschung“ (POPPER 1979) stand im Vordergrund, sondern eher die Frage nach der „Fabrikation von Erkenntnis“ (KNORR-CETINA 1984). Der Abkehr von „idealer“ und „reiner“ wissenschaftstheoretischer Metatheorie entsprach die Hinwendung zu einem historisierten und pragmatisierten Aufgabenverständnis von empirischer Beobachtungswissenschaft, das wissenschaftsgeschichtliche, wissenschaftspsychologische, wissenschaftssoziologische, wissenschaftspolitische und wissenschaftsethische Fragestellungen gleichrangig zu wissenschaftstheoretischen als wirkmächtig und rational legitimierbar anerkannte. Solche Wandlungen der allgemeinen wissenschaftstheoretischen Diskurse lassen sich auch auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Themenkonjunkturen, z.B. im Blick auf die gegen Ende der 70er Jahre einsetzende „Alltagswende“ (vgl. LENZEN 1980; HÖRSTER 1984; EHRENSPECK 1998) nachzeichnen.

Ein dritter Faktor, der den Bedeutungsverlust wissenschaftstheoretischer Diskurse kennzeichnet, liegt in der Tatsache, dass das Vertrauen in die theoretischen, methodischen und empirischen Potentiale der Erkenntnisgewinnung spätestens Mitte der 80er Jahre erschöpft zu sein schien. Formelhafte Begriffsschematismen und ‚Glaubens‘bekenntnisse ersetzten fruchtbare Problematisierungen. Wie weiland der Herbartianismus erstarrte ab Ende der 70er Jahre eine ‚Quasi-Ableitungslogik‘ im For-

mulierungs- und Formelschematismus – gleich ob unter trivialisierender Nutzung des ‚positivistischen‘ Deduktionismus oder der HABERMASschen (1969) Erkenntnisinteressen-Trias - und mündete schließlich in positionstarren Streitritualen.

Nimmt man alle drei Erklärungslinien zusammen, dann lässt sich – im Rückgriff auf KUHNS (1973) Konzept des Paradigmenwechsels – sagen, dass Ende der 80er Jahre zwei Paradigmata erschöpft zu sein schienen und verabschiedet wurden: das einer „normative Wissenschaftstheorie“ und das einer „erziehungswissenschaftlichen Identität“. Dies bedeutete aber zugleich, dass mit der Verabschiedung des wissenschaftstheoretischen Diskurses aus der Erziehungswissenschaft eine bis dahin zentrale Instanz und der zentrale Ort von Selbstreflexion und -beobachtung verabschiedet wurde, ohne dass ein vergleichbar zentrierendes Substitut hätte eingesetzt werden können.

Die Gründung der Kommission Wissenschaftsforschung im Jahre 1977/78 lässt sich selbst als ein Produkt dieser Entwicklungen beschreiben, und ihre Diskussionen spiegeln die skizzierten Problemstellungen. Zugleich zeigen ihre Tagungen und Publikationen aber auch die Versuche, zu einer Form der disziplinären Selbstreflexion und -beobachtung beizutragen, die diese ‚Leerstelle‘ weder im Modus normativer Festlegungen noch in dem einheitsstiftender Vergewisserungen schließt, sondern sie mit historischen, empirischen, vergleichenden und eben auch wissenschaftstheoretischen Analysen – mittlerweile auch über ihre eigenen Arbeiten - anreichert. Anstelle eines Verständnisses von Wissenschaftstheorie als monoparadigmatischer und normativ-präskriptiver Metatheorie einer „idealen“ Wissenschaftspraxis nutzt sie Wissenschaftstheorie als empirisches Beobachtungs- und analytisches Reflexionsinstrument tatsächlicher Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft. Sie hat dabei Formen und Begründungen des Aufgabenwandels der Wissenschaftstheorie sukzessive auf Aufgaben, Methoden und Themen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung bezogen und forschungsthematisch wie forschungsmethodisch die Konzepte der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung von Wissenschaftstheorie forschungspraktisch umgesetzt (vgl. hierzu die neueren Bände der Reihe ‚Beiträge zu Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft‘, z.B. HORN/WIGGER 1994; UHLE/HOFFMANN 1994; POLLAK/HEID 1994; LANGEWAND/V. PRONDCZYNSKY 1999; KEINER 1999; DRERUP/KEINER 1999).

2. Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik

Erkennbar hat sich die Kommission Wissenschaftsforschung mehrfach mit Themen befasst, deren Nähe zu wissenschaftspolitischen Problemlagen nicht zu übersehen ist: Verwendungsforschung (DRERUP 1987, KÖNIG/ZEDLER 1989; DRERUP/TERHART 1990, DRERUP/KEINER 1999, zusammenfassend KEINER 2001), Pluralitätsverarbeitung (UHLE/HOFFMANN 1994; HEYTING/TENORTH 1994) oder Disziplin und Ausbildung (HORN/LÜDERS 1997). Die Frage nach der Bedeutung von Wissenschaftspolitik für die Erziehungswissenschaft fügt sich in diesen Zusammenhang ein. Wenn sich

das Fach gegenwärtig mit wissenschaftspolitischen Themen befasst, dann geschieht dies weniger mit distanzierendem Blick in die Geschichte oder auf die Leistungen des Faches, sondern oft im kritisch besorgten Blick auf ungewisse Zukünfte. Knappe öffentliche Kassen, verbunden mit marktwirtschaftlich inspirierten Reformvorstellungen – auch im Blick auf eine europäische Hochschullandschaft -, äußern sich als wissenschaftspolitischer und –administrativer Erwartungs- und Legitimationsdruck besonders im Bereich von Lehre und Ausbildung, aber auch im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung. Resolutionen, Stellungnahmen, Fachanalysen und Evaluationsberichte zeugen von Anstrengungen des Faches¹, sich öffentlicher Kritik und wissenschaftspolitischer Zumutungen zu erwehren und – wie jüngst im ‚Datenreport Erziehungswissenschaft‘ (OTTO et al. 2000) – Grundlagen für eine rationale Diskussion bereitzustellen. Diese Diskussionen erfolgen dann jedoch überwiegend fachintern. Eine breite wissenschaftspolitisch motivierte und durchsetzungskräftige Beteiligung an fachübergreifenden Diskussionen und Gremien ist deutlich geringer ausgeprägt. An entscheidenden wissenschafts- und hochschulpolitischen Planungskommissionen ist die Erziehungswissenschaft – sieht man von einzelnen Personen überwiegend für den Bereich der Lehrerbildung (z.B. TERHART 2000) ab - kaum beteiligt, und auch im Kontext internationaler bzw. europäischer Wissenschaftspolitik kaum vertreten.

Dies liegt nicht alleine in der Verantwortung des Faches, das z.B. durch die Arbeit von Strukturkommissionen der DGfE, etwa zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse (BERICHT 1999), zur Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern, oder durch diverse Empfehlungen und Stellungnahmen, wertvolle, wissenschaftspolitisch relevante Beiträge veröffentlicht hat. Die wenig profilierte und häufig marginalisierende Fremdwahrnehmung scheint ebenfalls zu deutlichen Rezeptionsbarrieren und Verständigungsinteressen beizutragen. Schon 1996 äußerte die ehemalige hessische Wissenschaftsministerin, Evelies MAYER, die Sorge, „dass ohne den Versuch einer solchen Verständigung (sc. zwischen Wissenschaft und Politik, d.V.) die Kluft zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung des Faches vertieft und die ohnehin prekäre Lage des Faches verschärft würde“ (Brief a.d.V. vom 22.11.1996).² Trotz eigener vielfältiger wissenschaftspolitischer Positionsbestimmungen begegnet die Erziehungswissenschaft deshalb den meist als ‚extern‘ interpretierten Leistungserwartungen und strukturierenden Zugriffsversuchen vorwiegend defensiv.

In dieser Defensive spiegelt sich aber auch ein ‚internes‘ Problem fachlich-disziplinärer Identität und der Schwierigkeiten ihrer öffentlichen Darstellung und Begründung. In dem Maße, in dem gegenwärtig ein die Erziehungswissenschaften fachlich-allgemein konturierendes und ‚selbst-disziplinierendes‘ Profil verschwimmt,

¹ Vgl. dazu besonders die Aktivitäten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dokumentiert in der Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘.

² Vgl. auch die aus der Perspektive von Gewerkschaft und Öffentlichkeit vorgetragene Kritik von Dieter WUNDER (2000) an der Disziplinlastigkeit der Erziehungswissenschaft, die Gefahr laufe, ihre Ausbildungsaufgaben in der Lehrerbildung zu vernachlässigen.

verlagert sich das Problem der öffentlichen Darstellung und Legitimierung fachlicher Spezifika und Leistungen auf einzelne, unterschiedlich geschnittene Fachsegmente. Die Diskussionen zentrieren sich stärker um Fragen der Hochschulstruktur, der Standorte oder der Ausbildungsgänge, d.h. um ‚Organisation‘, als etwa um Fragen einer öffentlich profilierbaren Spezifik erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Leistungen (vgl. KEINER 1999, S 17, 44). Die zeigt sich z.B. an den Kontroversen um strukturbezogene Überlegungen zur Frage der organisatorischen Platzierung (von Teilen) der Erziehungswissenschaft an Universitäten oder Fachhochschulen. Diese wurden überwiegend von ‚betroffenen‘ Teilpädagogiken, besonders der Sozialpädagogik, geführt und relativ schnell in fachinterne Debatten umgearbeitet.³ Ähnliche organisationsbezogene Engführungen zeigen sich auch bei aktuellen Fach-evaluationen und Strukturierungsvorschlägen von Expertenkommissionen, die die Erziehungswissenschaft standortbezogen in den leistungsvergleichenden Blick nehmen.⁴ Und schließlich lassen sich die Diskussionen um ein Kern- oder Basiscurriculum der Erziehungswissenschaft (VOGEL 1999; WIGGER 2000; HORN 1999; v. PRONDCZYNSKY 1999) als Reaktion auf eine Definition des Faches interpretieren, die es überwiegend unter der Perspektive unterschiedlicher Leistungen für unterschiedliche Ausbildungsgänge wahrnimmt.

Die ‚Leerstelle‘, die die wissenschaftstheoretisch fundierte Kritik an ‚normativer Wissenschaftstheorie‘ und ‚disziplinären Einheitsvorstellungen‘ sichtbar gemacht hat, wird, so scheint es im Blick auf Wissenschaftspolitik, durch organisationsbezogene Strukturierungen geschlossen. Solche Schließungen sichern auf der einen Seite die Verschleißfestigkeit der Diskurse im Zwischenbereich von Theorie und Politik, sie gefährden aber auch die disziplinäre ‚Autonomie‘ der Erziehungswissenschaft. Diese zeigt sich nämlich, so BOURDIEU (1998, S. 19), an ihrer Fähigkeit, „äußere Zwänge oder Anforderungen zu *brechen*, in eine spezifische Form zu bringen“. Diese Form ist im Wissenschaftssystem bestimmt durch die disziplinäre Form des Wissens (vgl. VOGEL 1997, KEINER 1999). Heteronomie zeigt sich demnach dadurch, daß „äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen. Das bedeutet, dass die ‚Politisierung‘ eines wissenschaftlichen Faches eben nicht auf eine große Autonomie des Feldes schließen lässt“ (BOURDIEU, ebd.). Wenn die dabei verhandelten Themen primär vom Interesse um den Erhalt oder die Durchsetzung (fach-)politischer Positionen bestimmt sind, dann wird es nicht ausbleiben, dass die begriffliche Schärfe des Gemeinten gegenüber der politischen Emphase des Gewollten zurücktritt. Das Fach begäbe sich damit aber in die eigentümliche Lage, nicht nur seine eigenen theoretischen und methodischen Mittel

³ Vgl. für die Sozialpädagogik HAMBURGER 1995 und die durch PRANGE 1996 ausgelöste Kontroverse in: Erziehungswissenschaft 8(1997), H. 15 mit Beiträgen von HAMBURGER, S. MÜLLER, OTTO und THIERSCH. Für die Schulpädagogik vgl. STELLUNGNAHME (1996).

⁴ Dies gilt auch für die GRUNDZÜGE EINES EVALUATIONSKATALOGS (1997) der DGfE, die zwar betonen, dass „sowohl eine die Disziplin umfassende, als auch eine der Situation der jeweiligen Hochschule entsprechende Profilbildung erforderlich“ sei (S. 96), im Kern aber die ‚disziplinäre Sichtweise‘ auf Hochschulstandorte bzw. deren Aggregation beziehen (vgl. z.B. S. 98).

nicht auszuschöpfen, sondern auch den wissenschaftsförmigen Rechtsgrund für die Klage über die Folgen wissenschaftspolitischer Entwicklungen zu verlieren.

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, vorsichtige Fragen gegenüber vor-schnellen Antworten zu verteidigen und einige Desiderata empirischer Wissenschaftsforschung zu markieren:

Wir wissen wenig über die Konstruktion der Erziehungswissenschaft in hochschulpolitischen und –administrativen Gremien unterschiedlicher Ebenen und über die Variationsbreite der impliziten Theorien, die deren Fremdwahrnehmungen organisieren und stützen. Damit einher geht die Frage nach den Rationalitätsgrundlagen wissenschaftspolitischer und disziplinspezifischer Entscheidungen und nach der politischen ebenso wie der disziplinären Bedeutung von Innovationserwartungen und ihren Folgen – auch im internationalen Vergleich. Wir wissen wenig über die Selbst-Konstruktion des eigenen Faches im Medium seiner Verteidigung gegenüber wissenschaftspolitischen Erwartungen, d.h. über die Frage des ‚strategischen‘ oder systematischen Umgangs mit impliziten oder expliziten (Sub-)Disziplinvorstellungen. Damit einher gehen Fragen nach dem wissenschaftspolitischen Selbstverständnis der DGfE oder nach den Orten disziplinspezifischer Wissenschaftspolitik. Wir wissen wenig über die Formen und Effekte wissenschaftspolitischer Beteiligungen von ErziehungswissenschaftlerInnen an disziplin- länder- oder staatenübergreifenden Netzwerken. Damit einher geht die Frage nach den Freiheitsgraden der korporativen und disziplinären Selbststeuerung angesichts einer ‚Pluralität der Konzepte‘ auf der einen und knappen öffentlichen Kassen und neuen marktorientierten Steuerungsmodellen auf der anderen Seite, die auf Schwierigkeiten und Ambivalenzen einer ‚Vermessung der Erziehungswissenschaft‘ unter Legitimationsdruck verweisen.

Einen aufklärenden Ertrag – in der Folge vielleicht auch wissenschaftspolitischen Nutzen – versprechen Analysen zur Wissenschaftspolitik deshalb erst dann, wenn es gelingt, gegenüber den Widrigkeiten des wissenschafts- und hochschulpolitischen Tagesgeschäfts auf dem historisch und empirisch informierten, distanziert-analytischen Zugriff der Selbstbeobachtung zu insistieren. In dieser Hinsicht dürfte es nicht schwerfallen, Probleme der Wissenschaftstheorie und der Analyse von Wissenschaftspolitik (in) der Erziehungswissenschaft zusammenzuführen.

3. Die Beiträge des Bandes

Das Kapitel zur Wissenschaftstheorie beginnt mit drei Beiträgen, die allgemeine Konstitutions- und Legitimationsdiskurse der Erziehungswissenschaft aufnehmen. Die ersten beiden zentrieren sich – in je unterschiedlicher Perspektive – um die Bedeutung der Ethik für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Handlungsorientierung. Plädiert FUHR für eine verstärkte Berücksichtigung einer Institutionenethik, begründet ALISCH – im Blick auf das Entstehen eines neuen Wissenstyps – den Nutzen einer komplexitätstheoretisch-elastischen Resilienzethik. Der Beitrag von

HEYTING stellt schließlich die grundsätzliche Frage, ob an die Stelle von Versuchen epistemologischer Letztbegründungen in der Erziehungswissenschaft, horizontale Konzepte von System- und Sprachrelationen treten sollten, die – im Wissen um ihre historische Bedingtheit – weder dem Verdikt der Dogmatik noch dem der Beliebigkeit anheimfallen müssten. Die folgenden vier Beiträge diskutieren die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher ‚Paradigmen‘ und ihrer Weiterentwicklungen für eine wissenschaftstheoretische Betrachtung der Erziehungswissenschaft. KÖNIG plädiert für eine Verknüpfung von Handlungstheorie als wissenschaftlicher Grundlegung und einer Systemtheorie modo BATESON als Theorie pädagogischer Intervention. KRAFT betont demgegenüber – im Rückgriff auf das Verhältnis von Begründungs- und Entdeckungszusammenhang – die Leistungsfähigkeit einer Verknüpfung von Wissenschaftsforschung bzw. –theorie und Wissenschaftspsychologie bzw. –psychoanalyse. Der Beitrag von POLLAK unterstreicht die – in der Rezeptionstradition kaum aufgenommenen – breitgefächerten Möglichkeiten der wissenschaftstheoretischen Nutzung des Kritischen Rationalismus für die Konstruktion einer pluralen, offenen Erziehungswissenschaft und zeigt dies am Beispiel der Kinderrechts-Debatte. DINTER argumentiert demgegenüber – in kritischer Absetzung vom Kritischen Rationalismus – für einen methodischen Konstruktivismus der ‚Erlanger Schule‘ und seine Relevanz für die Praxis empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Das Kapitel ‚Übergänge‘ versammelt drei Beiträge, die in unterschiedlicher Weise wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Fragestellungen relationieren. ZANDER versucht im Blick auf die Lehre pädagogischer Fachlichkeit die Grenzen des Lehrbaren zu zeigen. Sprachliche Spielzüge und Wechsel der Referenzkontexte erweisen ihre propädeutische, fachliche und dann auch politische Bedeutung im Tun als Experiment. Der Beitrag von EHRENSPECK diskutiert Konzeptionen Allgemeiner Pädagogik im Wechsel einer disziplinsystematischen und disziplinpolitischen Perspektive, und der Beitrag von KEINER versucht, das disziplinäre Profil der Erziehungswissenschaft in der ‚Fremd‘wahrnehmung wissenschaftspolitischer und –administrativer Einrichtungen zu rekonstruieren.

Die Beiträge des dritten Kapitels widmen sich der Wissenschaftspolitik. Es wird eingeleitet von HOFFMANN und seiner These, dass bildungspolitische Bedingungen wesentlich die Kommunikation innerhalb der Erziehungswissenschaft bestimmen. Wissenschaftspolitik bearbeite dann bestenfalls die Folgen, die die spezifische Bearbeitung bildungspolitischer Verhältnisse durch die Erziehungswissenschaft hinterlassen habe. Die Thesen von ZEDLER stützen im Kern diese Vermutung, und auch der Beitrag von WEISHAUPT macht in einer Bilanz der Bildungsforschung deutlich, dass wissenschaftspolitische Entscheidungen – verbunden mit Forschungs- und Ausbildungsdefiziten der Erziehungswissenschaft – zu einer Gefährdung der ‚Innovationsfähigkeit des Bildungswesens‘ führen könnten. FROMM wechselt die Perspektive zu öffentlichkeitswirksamen Evaluationen und Rankings der deutschen Hochschulen und analysiert deren methodische Probleme. Sein Plädoyer für eine Stärkung empirischer Forschung und für eine reflektierte Anwendung ihrer Standards verbindet sich

mit der Einsicht, dass mediale und wissenschaftspolitische Interessen sich nur begrenzt auf solche Standards verpflichten lassen. Zu ähnlichen Befunden kommt der Beitrag von MENCK, der – im selbstkritischen Rückblick auf die erziehungswissenschaftliche Begleitforschung – auf eine tendenzielle Entkoppelung von wissenschaftlichen Befunden und wissenschaftspolitischen Entscheidungen verweist. Den Band beschließt NIEBEN mit einer Perspektive von ‚außen‘, der DFG, als einer der wichtigsten Institutionen der Wissenschaftspolitik und –förderung. In einer nüchternen Einschätzung der Forschungsförderung bescheinigt er der Erziehungswissenschaft eine stabile, aber dennoch fragile Ausgangslage, die es angesichts härterer Wettbewerbsbedingungen auszubauen gelte: durch ‚Forschungsprogramme‘ und ‚systematische Nachwuchspflege‘.

Es wäre auch im Blick auf diese ‚härteren Bedingungen‘ zu hoffen, dass wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft unterscheidbar gehalten würden, schon um das Potential wechselseitiger Kritik, und die Möglichkeiten empirischer Wissenschaftsforschung als janusköpfiger Beobachterinstanz aufrechtzuerhalten

Literatur

- BERICHT und Empfehlungen der Strukturkommission des Vorstandes der DGfE zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse – Bachelor of Arts, Master of Arts (BA, MA) im Fach Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 10(1999), H. 20, S.15-38.
- BOURDIEU, P.: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz 1998.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin/Basel 1971
- BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 2) – Weinheim 1987.
- DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 22) – Weinheim 1999.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 6) – Weinheim 1990.
- EHRENSPECK, Y.: Teildisziplin ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1 (1998) 2, S. 181-201.
- GIESECKE, H.: Lob des Zwischenhandels. Bemerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1983.
- GRUNDZÜGE EINES EVALUATIONSKATALOGS für die Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 9(1998), H. 17, S. 96-104.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main 1969.
- HAMBURGER, F.: Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 6(1995), H. 12.
- HEYTING, F. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.

- HÖRSTER, Reinhard: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz. Weinheim/Basel 1984.
- HORN, K.-P.: Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 749-758.
- HORN, K.-P. & LÜDERS, C.: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 43(1997), S. 759-769.
- HORN, K.-P. & WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd.15) Weinheim 1994.
- KEINER, E.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2001 (im Druck)
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 21) Weinheim 1999.
- KNORR-CETINA, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt am Main 1984
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 3) – Weinheim 1989.
- KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1973.
- LANGEWAND, A. & PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen der Erziehungswissenschaft. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd 20) Weinheim 1999.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- OTTO, H.-U.; KRÜGER, H.-H.; MERKENS, H.; RAUSCHENBACH, Th.; SCHENK, B.; WEISHAUPT, H. & ZEDLER, P.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen 2000.
- POLLAK, G. & HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 17) Weinheim 1994.
- POLLAK, G.: Krisen und Verluste – Defizite und Chancen. Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus mit Blick auf postmoderne Herausforderungen. In: POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik ? Über das Verschwinden des Kritischen Rationalismus aus der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 5 – 34.
- POPPER, K.R.: Logik der Forschung. Tübingen 1979⁶
- PRANGE, K.: Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft 7(1996), H. 14, S. 63-75.
- PRONDCZYNSKY, A.V.: Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA-Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 759-767.
- STELLUNGNAHME der Kommission Schulpädagogik/Didaktik und der Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 7(1996), H. 13, S. 51-54.
- TERHART, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben. Weinheim 2000.
- UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 16) Weinheim 1994.
- VOGEL, P.: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 733-740.
- VOGEL, P.: Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73(1997), S. 415-427.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Die Erziehung, 4. Jg. (1929), S. 577 – 591.
- WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Vechta 2000.
- WUNDER, Dieter: Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage. In: Erziehungswissenschaft 11(2000), H. 22, S. 46-52.