

he Zusammenhänge und Problemstellungen. In  
er bildungstheoretischen Anbindung ist Bild  
Sokrates und in der Folge für Platon als sk  
he Umwendung zu verstehen, in der sich e  
änderung des Selbst in seiner Sichtweise auf d  
hältnisse vollzieht. Im Symposium beschreibt Pla  
den Eros als Antwort auf die Frage, warum Men  
en Bildungsanstrengungen, die mit einem Leiden  
bunden sind, auf sich nehmen. E Neugierde  
dem Streben nach sinnstiftenden Erkenntnis.  
René Descartes gilt schließlich, die Bildung die  
Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis sein müsse.  
Lösung des Zusammenhangs von Bildung und  
wissenschaft sieht nicht mehr in der Abgang  
zum Wissen, sondern zu einer methodischen  
Verfahren.

Die andere Auslegung von Bildung im  
Isokrates und späterhin Aristoteles fo  
in Gegenwart dem an die Sprachlichkeit d  
en gebundenen rhetorischen Ethos, in de  
Sorge um sich, um die polis und das, was  
kulturell bedeutend ist, artikuliert. Bildung  
ache gehören in dieser Orientierung untren  
ammen und finden in dieser Verbindung Ein  
die neuhumanistischen Vorstellungen von Bil-



Bildungsprozesse gewährleistet und sich gegen  
Verzweckung des Menschen richtet. In ihrem Be  
zur Kultur wird Bildung für Georg Wilhelm Fri  
rich Hegel zur Aneignung des Allgemeinen und  
gesellschaftlichen Integration. Friedrich Nietz  
setzt gegen eine auf Verwertbarkeit ausgerich  
zeitgemäße Bildung eine auf Verstehen und Leben  
entwertung hin ausgelegte unzeitgemäße ästhetis  
dung als Lebenskunst. Diese Lebenskunst ist  
im Rückgriff auf antike Vorstellungen die  
ung (askesis) in das richtige Lebenkönnen.  
no ist Bildung im Zuge ihrer I  
zur Ware geworden, die belang  
amkeit und Halbbildung gebiert. Bild  
in nur als gesellschaftskritisch ausgerich  
um Bildung möglich. Seither trägt sie  
Deutungsmuster, das sich von dem  
innewohnenden kritisch-reflexiven Ethos löst,  
Aufrechterhalten lediglich ihres Anspruchs Hal  
dung befördert, Bildung auf den Erwerb nützlich  
Kompetenzen einschränkt und als Humankapital  
Kontext Lebenslangen Lernens auslegbar wird.  
Gegenwärtig kann eine Vielfalt von Bildungskon  
tionen ausgemacht werden, die einem historisch  
Einheitsgedanken einer großen Erzählung von

Anja Krüger / Falk Radisch / Ariane S.  
Willems / Thomas Häcker / Maik Walm  
(Hrsg.)

# Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung

Krüger / Radisch / Willems / Häcker / Walm  
**Empirische Bildungsforschung  
im Kontext von Schule und  
Lehrer\*innenbildung**



Anja Krüger  
Falk Radisch  
Ariane S. Willems  
Thomas Häcker  
Maik Walm  
(Hrsg.)

# Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

**k**

*Dieser Band wurde gefördert mit Mitteln des Zentrums für Lehrerbildung  
und Bildungsforschung der Universität Rostock.*



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2018.i. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: Entwurf von Anja Krüger, fotografische Umsetzung von Thomas Rahr,  
Universität Rostock | ITMZ. Unter Verwendung des Artikels von Dörpinghaus, Andreas (2012):  
Bildung. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs  
(Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,  
155.

Satz: Dr.<sup>in</sup> Anika Strobach, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2235-0

# Inhaltsverzeichnis

*Anja Krüger, Falk Radisch, Ariane S. Willems, Thomas Häcker und Maik Walm*  
Editorial ..... 9

## Allgemeiner Teil

*Harm Kuper*  
Einige Gedanken zum 50-jährigen Jubiläum der Arbeitsgruppe  
für Empirische Pädagogische Forschung ..... 17

*Werner Helsper, Eckhard Klieme und Ewald Terhart*  
Perspektiven zur Entwicklung der empirischen Bildungsforschung..... 21

## Teil 1 Schulsystem und Schulentwicklung

*Beate Wischer und Nora Katenbrink*  
„Den Unterricht macht immer noch die Lehrkraft allein.“ –  
Das Schulinspektionsverfahren im Spannungsfeld  
von Profession und Organisation..... 53

*Julia Gerick*  
Identifizierung von Schultypen im Kontext von ICILS 2013  
und Zusammenhänge mit computer- und informationsbezogenen  
Kompetenzen von Schüler\*innen in Deutschland..... 65

*Stefanie van Ophuysen*  
Die Einschätzung der Relevanz von Kriterien für die  
Schullaufbahnempfehlung am Ende der Grundschulzeit –  
Zum Einfluss von Zielsetzung und Expertise..... 78

*Jan Schröder, Jasmin Schwanenberg und Anna Jonberg*  
Leistungsangst nach dem Übergang auf das Gymnasium  
und die Rolle der sozialen Herkunft ..... 93

<i>Maïke Hagen, Solvig Rossack und Imogen Feld</i> Sprach(en)- und Fachlernen: Förderung und Evaluation im Rahmen der Studie FaSaF .....	106
--	-----

<i>Katrin Neubauer und Doris Lewalter</i> Förderung naturwissenschaftlicher Grundbildung durch unterschiedlich stark strukturierte schulische Museumsbesuche.....	124
---	-----

## **Teil 2 Unterricht und Unterrichtsentwicklung**

<i>Victoria L. Barth, Felicitas Thiel und Diemut Ophardt</i> Professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen: Konzeption einer videobasierten Fallanalyse mit offenem Antwortformat .....	141
--	-----

<i>Ariane S. Willems</i> Unterrichtsqualitätsprofile und ihr Zusammenhang zum situationalen Interesse in Mathematik.....	154
--	-----

<i>Jessika Bertram, Sabine Gruehn und Sylvia Rahn</i> Welche Rolle spielt die Lehrer*innenpersönlichkeit in Schüler*innenfeedbacks zur Unterrichtsqualität? .....	168
---	-----

<i>Katrin Schulz-Heidorf</i> Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Chance, Schulerfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln? Eine Diskussion erwartungswidriger Befunde.....	181
---	-----

<i>Katharina Dreiling, Ruth Flierl und Ariane S. Willems</i> FeeDO – Feedback im Deutschunterricht der Oberstufe: Erste Befunde einer Pilotierungsstudie zur standardisierten Erfassung wahrgenommenen Feedbacks .....	194
---	-----

## **Teil 3 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften**

<i>David Rott</i> Entwicklung der studentischen Handlungskompetenz – Individuelle Begabungsförderung in Praxisphasen .....	209
--	-----

<i>Nicole Zaruba, Anna Gronostaj, Julia Kretschmann und Miriam Vock</i> Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln .....	223
<i>Petra Richey, Samuel Merk, Marc Kleinknecht und Thorsten Bohl</i> Erwerb von Professionswissen zur kognitiven Aktivierung anhand eigener und fremder Unterrichtsvideos – Methodologische Überlegungen und Herausforderungen videobasierter Lehrer*innenfortbildungen .....	236
<i>Miriam Hess, Katharina Werker und Frank Lipowsky</i> Professionell Feedback geben – Welchen Beitrag leisten Videos? Anlage und erste Ergebnisse des Projekts ProFee.....	249
Verzeichnis der Autor*innen.....	265





*Anja Krüger, Falk Radisch, Ariane S. Willems,  
Thomas Häcker und Maik Walm*

## **Editorial**

*Der Diskurs über die Relevanz der Empirischen Bildungsforschung im Kontext von Schule, Unterricht und Lehrer\*innenbildung hat in den vergangenen 50 Jahren an Intensität und Relevanz gewonnen. Die Tagungen der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im Jahr 2015 an der Universität Göttingen und im Jahr 2016 an der Universität Rostock haben wir zum Anlass genommen, dem empirical turn der Bildungsforschung nachzugehen und aktuelle Diskussionen sowie Ergebnisse der empirisch-pädagogischen Forschung zu dokumentieren. Diesen Fragestellungen wird in 17 Beiträgen nachgegangen. Der Band ist in einen Allgemeinen Teil und drei Unterkapitel (Schulsystem und Schulentwicklung – Unterricht und Unterrichtsentwicklung – professionelle Kompetenzen von Lehrkräften) untergliedert.*

### **Allgemeiner Teil**

Im *Allgemeinen Teil* werden von *Harm Kuper* im Anschluss an das Göttinger Festsymposium zum 50jährigen Jubiläum der AEPF Entwicklungslinien nachgezeichnet und entsprechende Entwicklungsperspektiven der AEPF beleuchtet. Er zeigt unter Bezug auf die bisherige – vor allem auch die jüngste – Entwicklung der AEPF beispielhaft auf, wo aus seiner Perspektive eine empirisch ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Forschung im Rahmen der AEPF breit angelegte Profilierungs- und Ausgestaltungsmöglichkeiten bietet und auch wahrnehmen kann. In einem zweiten Beitrag diskutieren *Werner Helsper, Eckhard Klieme und Ewald Terhart* gemeinsam die Frage, ob sich die Empirische Bildungsforschung „ohne Ende weiterentwickelt“ oder sich „bereits im Verfall befindet“. Resümierend zeigen sie Perspektiven zur Entwicklung der empirischen Bildungsforschung auf. Der Beitrag ist die Verschriftlichung einer anregenden Diskussion, die ein Teil des Herausgeber\*innenteams mit den Autoren des Beitrages im Sommer 2017 in Dortmund führen konnte.

## Teil 1 Schulsystem und Schulentwicklung

Im Teil 1 *Schulsystem und Schulentwicklung* führen wir Beiträge zusammen, die Fragen auf der Schulebene nachgehen und somit insbesondere die Schule als Institution in den Blick nehmen.

- *Beate Wischer und Nora Katenbrink* untersuchen in ihrem Beitrag das Spannungsfeld zwischen (Schul-)Organisations-bezogener Ausrichtung der aktuellen Ansätze von Schulinspektion und stärker am individuellen Lehrer\*innenhandelnden ausgerichteteter professionsbezogener Vorstellungsmuster der Lehrkräfte an Schulen, die durch die Schulinspektion besucht wurden. Die Autorinnen nehmen mit Hilfe rekonstruktiver Analysen vor allem die Konfliktlagen an Schulen in den Blick, die im Rahmen der Erstinspektion unterdurchschnittlich abgeschnitten haben. Die Ergebnisse werden abschließend aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln kritisch reflektiert und eingeordnet.
- Im Beitrag von *Julia Gerick* werden verschiedene Schulmerkmale im Kontext des Lehrens und Lernens mit neuen Technologien fokussiert. Auf Basis der Daten der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS 2013) werden mittels Latent-Class-Analysen für Deutschland charakteristische Schultypen identifiziert und ihr Zusammenhang zu den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler\*innen untersucht. Die Ergebnisse werden anknüpfend an Praxisimplikationen und zukünftige Forschungsfragen diskutiert.
- *Stefanie van Ophuysen* untersucht in ihrem Beitrag den Einfluss von Zielsetzung und Expertise auf die Einschätzung der Relevanz verschiedener Kriterien der Schullaufbahnenempfehlung am Ende der Grundschulzeit. In der dargestellten Studie wurden Grundschullehrkräfte und Lehramtsstudierende dazu aufgefordert, die Relevanz verschiedener Kriterien für die Erteilung einer Übergangsempfehlung zu bewerten. Die Ergebnisse zeigen dabei unter anderem, dass bei sozial gerechten Empfehlungen die Relevanzeinschätzungen differenzierter ausfallen als bei prognostisch validen. Die Befunde werden in Hinblick auf die Rationalität des professionellen Lehrer\*innenhandelnden diskutiert.
- Der Beitrag von *Jan Schröder, Jasmin Schwanenberg und Anna Jonberg* setzt sich mit der Frage nach der Entwicklung affektiv-motivationaler Variablen nach dem Grundschulübergang auseinander. Anhand einer längsschnittlichen Untersuchung wird aufgezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund von Kindern und der Ausprägung sowie Entwicklung von Leistungsangst in der Sekundarstufe I besteht. Vor diesem Hintergrund formulieren die Autor\*innen für die Schulforschung und Bildungspraxis anschlussfähige Implikationen.
- Die fachübergreifende Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen für fachbezogenes Lernen wird mit Hilfe einer Interventionsstudie am Beispiel des Fachs Mathematik im Beitrag von *Maike Hagena, Solvig Rossack und Imogen Feld*

untersucht. Die Autorinnen begründen und entwickeln zwei unterschiedliche Interventionsstrategien (integriertes versus separiertes Sprach-/Fachlernen) und vergleichen die Wirksamkeit beider Ansätze in ihrem Artikel.

- *Katrin Neubauer und Doris Lewalter* vertreten in ihrem Beitrag die These, dass anwendungsorientierte und realitätsnahe schulische Museumsbesuche dazu beitragen, einem Interessenverlust von Schüler\*innen an naturwissenschaftlichen Kenntnissen entgegenzuwirken. Die Autorinnen stellen als Voraussetzung eine gezielt instruktionale Unterstützung schulischer Museumsbesuche in den Mittelpunkt Ihrer Überlegungen und wählen einen empirischen Zugang zur Beantwortung der Frage, welcher Grad an Instruktion und Strukturierung notwendig ist. Nach der Darstellung zentraler Ergebnisse der Untersuchung unterschiedlich stark strukturierter schulische Museumsbesuche werden abschließend Implikationen für die museumspädagogische Praxis sowie Forschung diskutiert.

## **Teil 2 Unterricht und Unterrichtsentwicklung**

Der Teil 2 *Unterricht und Unterrichtsentwicklung* ist dem zentralen Prozess in der Schule gewidmet – dem Unterricht. Unterricht wird hier aus unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachtet und Unterrichtswicklung analysiert.

- *Victoria L. Barth, Felicitas Thiel und Diemut Ophardt* stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse einer videobasierten Fallanalyse zur professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen vor. Basierend auf einem deduktiv entwickelten Kategoriensystem lassen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden nachweisen. Mit zunehmender Kompetenz scheint zum einen der Fokus weniger auf das (Stör-)Verhalten von Schüler\*innen und stärker auf das Handeln der Lehrer\*innen gerichtet, zum anderen werden von Masterstudierenden differenziertere Theoriebezüge hergestellt. Aus ihren Ergebnissen leiten die Autorinnen Handlungsimplicationen für die universitäre Lehrer\*innenausbildung ab.
- *Ariane S. Willems* geht in ihrem Beitrag der Identifikation von Unterrichtsqualitätsprofilen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I nach und untersucht deren Zusammenhang zum situationalen Interesse von Schüler\*innen. Basierend auf den Schüler\*inneneinschätzungen zu den drei Basisdimensionen strukturierte Klassenführung, Schüler\*innenorientierung und kognitives Aktivierungspotenzial werden mittels Mehrebenen-Latent-Profile-Analysen fünf typische Unterrichtsqualitätsprofile identifiziert, die ihrerseits systematisch mit dem Ausmaß des situationalen Interesses von Schüler\*innen zusammenhängen.
- Vor dem Hintergrund, dass der Persönlichkeit der Lehrkraft eine zentrale Bedeutung für die Unterrichtsqualität zukommt, nehmen sich *Jessika Bertram, Sabine Gruehn und Sylvia Rahn* in ihrem Beitrag der bislang wenig erforschten Frage der Erfassung von Lehrer\*innenpersönlichkeitsmerkmalen aus Schüler\*innenperspektive an. Die Ergebnisse zeigen dabei, dass sich die Einschät-

zungen der Lehrer\*innenpersönlichkeit aus Sicht von Schüler\*innen sowie Lehrkräften deutlich unterscheiden. Als Konsequenz hieraus diskutieren die Autorinnen die perspektivenspezifische Validität bisheriger Befunde.

- Der Beitrag von *Kathrin Schulz-Heidorf* untersucht auf Grundlage der IGLUE-2011-Daten das Potential individueller Förderung im Unterricht für die Entkoppelung von soziökonomischem Hintergrund und Schulerfolg. Entgegen bisheriger Annahmen zeigen ihre Analysen, dass die individuelle Förderung in negativem Zusammenhang mit schulischer Leistung stehen kann und der Herkunftseffekt von Klassenmerkmalen unbeeinflusst bleibt. In der Diskussion dieser erwartungswidrigen Befunde formuliert die Autorin alternative Möglichkeiten zur Untersuchung der Wirkung individueller Förderung.
- *Katharina Dreiling, Ruth Flierl und Ariane S. Willems* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit einem zentralen Merkmal der Unterrichtsqualität. Sie untersuchen im Rahmen einer Pilotierungsstudie die Wahrnehmung von Lehrkräfte-Feedback durch die Schüler\*innen. Die Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Erfassung dieses Konstruktes, das in verschiedenen Modellen zur Unterrichtsqualität als zentrales Merkmal gekennzeichnet wird.

### **Teil 3 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften**

Im Teil 3 *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften* folgen Aufsätze, die sich empirisch mit Fragen der Lehrer\*innenbildung und Lehrer\*innenprofessionalität beschäftigen.

- *David Rott* beleuchtet in seinem Beitrag – aus der Perspektive der Wirksamkeit von Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung – das Thema der Kompetenzentwicklung von Studierenden und untersucht mittels einer Collective Case Study die Entwicklung von studentischer Handlungskompetenz in der individuellen Begabungsförderung. Als Ergebnis seiner Analysen identifiziert er zentrale Muster, die die Kompetenzentwicklungen beschreiben und die der Autor anhand von Ankerbeispielen verdeutlicht.
- *Nicole Zaruba, Anna Gronostaj, Julia Kretschmann und Miriam Vock* führen in ihrem Beitrag aus, dass Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auch in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung von Bedeutung sind. Der Fragestellung folgend, wie sich Überzeugungen von Lehrkräften durch das Praxissemester verändern, untersuchen die Autorinnen die Rolle von Reflexion in begleitenden Seminaren und im Mentoring bei der Entwicklung der Überzeugungen. Mittels Clusteranalyse werden drei unterschiedliche Verlaufstypen herausgearbeitet. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse.
- Im Beitrag von *Petra Richey, Samuel Merk, Marc Kleinknecht und Thorsten Bohl* werden die Ergebnisse einer Studie dargestellt, in der eine Onlinefortbildung zur Erweiterung des fachdidaktischen Professionswissens mit eigenen und frem-

den Unterrichtsvideos entwickelt und durchgeführt wurde. Die Autor\*innen stellen methodologische Überlegungen zur Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildungen dar und zeigen Herausforderungen eines videobasierten Zugangs auf.

- Mit dem Thema Feedback beschäftigt sich auch der letzte Beitrag des Bandes von *Miriam Hess, Katharina Werker und Frank Lipowsky*. Dabei wird im Artikel Feedbackgeben als professionelle Handlungskompetenz von angehenden Lehrkräften verortet. Der Beitrag stellt das Design einer Studie sowie die Instrumente zur Erfassung der Wirksamkeit der geschaffenen Lernanlässe vor. Erste Ergebnisse werden abschließend vorgestellt und diskutiert.

### **Danksagung**

An dieser Stelle möchten wir uns sehr herzlich bei allen Autor\*innen für ihre Beiträge und die Mitgestaltung dieses Sammelbandes bedanken. Ohne die ideelle und finanzielle Unterstützung des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung in Mecklenburg-Vorpommern wäre die Herausgabe des Sammelbandes nicht möglich gewesen.

Ein herzlicher Dank gilt ebenfalls Pamina Becker, Michelle Redlich und Rommy Zindler, die bei den Arbeiten die Herausgeber\*innen tatkräftig unterstützt haben. Für das akribische Lektorat und die verbindliche Zusammenarbeit danken wir Frau Dr.in Anika Strobach. Schließlich bedanken wir uns bei Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner vom Verlag Julius Klinkhardt für ihre hilfreichen Anregungen, unterstützenden Hinweise und die wohlwollende Realisierung dieses Publikationsprojektes.

Das Herausgeber\*innen-Team wünscht Ihnen, liebe Leser\*innen, eine anregende Lektüre.

Anja Krüger, Falk Radisch, Ariane S. Willems, Thomas Häcker, Maik Walm  
Rostock und Göttingen, im Januar 2018



## **Allgemeiner Teil**





*Harm Kuper*

## **Einige Gedanken zum 50-jährigen Jubiläum der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung**

Die in diesem Band abgedruckten Texte dokumentieren ausgewählte Teile der 80. und der 81. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Die 80. Tagung fiel auf den 50. Jahrestag der AEPF und fand an der Universität Göttingen statt, dem Ort des ersten offiziellen Arbeitstreffens der Gruppe. Neben dem Tagungsprogramm feierte die AEPF dort am 21. September 2015 ihr Jubiläum mit einem Festsymposium, auf dem Rück-, Um- und Aussicht auf die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft genommen wurde. In diesen Begleitworten zum Tagungsband sollen Anregungen aus dem Symposium aufgenommen werden, neben einer Vergewisserung der Herkunft auch eine Diskussion über die zukünftige Arbeit und das Selbstverständnis der AEPF zu führen.

Kontinuitäten in der Erziehungswissenschaft darzustellen, fällt bei der Divergenz der Ansätze, Methoden und Gegenstandsbestimmungen nicht leicht. Auch für eine empirische Erziehungswissenschaft gibt es keine Monopolstellung, die die AEPF für sich beanspruchen könnte. Vielmehr bricht sich auch hier jeder Alleinvertretungsanspruch an der Methodenpluralität, an den Divergenzen grundlagentheoretischer Auffassungen erziehungswissenschaftlicher Forschung und an der in den Bezugsdisziplinen variierenden Fassung gegenstandstheoretischer Erörterungen. Brennpunkte einer erziehungswissenschaftlichen Forschung im Sinne der AEPF – das machten die Festrednerin Prof. Felicitas Thiel und der Festredner Prof. Andreas Krapp deutlich – waren die sogenannten „empirischen Wenden“ des Faches. In ihnen kulminieren pädagogische, meist schulbezogene Reformen, Fortschritte in der Professionalisierung des Lehrkräfteberufs und die Ausformulierung eines anwendungsbezogenen Forschungsprogramms zur Gewinnung wissenschaftlich fundierten Professionswissens. Die erste so charakterisierbare Phase lag zu Beginn des 20. Jahrhunderts und damit von der Gründung der AEPF nicht nur zeitlich, sondern auch durch die historischen Zeitläufe so weit getrennt, dass keine direkten Verbindungslinien zur Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit gezogen werden können. Die Grundkonstellation einer experimentellen Pädago-

gik (Meumann) und Didaktik (Lay) bietet der AEPF allerdings zu Recht eine paradigmatische Referenz – sowohl für die Ausarbeitung ihres wissenschaftlichen Profils als auch für die Positionierung in den Kontroversen um das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis. Erst eine „zweite Gründungsphase der empirischen Bildungsforschung“ (Krapp) in den 1960er Jahren mündete in eine nachhaltigere Entwicklung, zu der die AEPF durch ihre Katalysatorfunktion beitrug. Krapp schilderte lebhaft die Entwicklung der AEPF von einer „wissenschaftlichen Selbsthilfegruppe“, deren Mitglieder sich zunächst wechselseitig bezüglich ihrer empirischen Forschungsprojekte berieten und dabei Anschluss an die international bereits etablierte empirische Bildungsforschung fanden, zu einer „Wissenschaftlergemeinschaft“, aus der in den 70er und 80er Jahren oft Leitungsstellen in neu gegründeten Instituten der empirischen Bildungsforschung besetzt wurden. Auch die Expansion der empirischen Erziehungswissenschaft an den Universitäten – und damit ihr Einfluss auf die Akademisierung der Lehrkräftebildung – erfolgte unter Mitwirkung vieler AEPF-Mitglieder. Für die später – seit den 1990er Jahren – erfolgende Beteiligung Deutschlands an den internationalen large-scale-assessments als auch für den anschließenden Ausbau der empirischen Bildungsforschung bildete der in der AEPF mitgestaltete wissenschaftliche Entwicklungsstand eine erhebliche Ressource. Krapp verwies dabei insbesondere auf erfolgreiche Initiativen für Schwerpunktprogramme bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die von AEPF-Mitgliedern verantwortet wurden.

Dass die drei programmatischen Eckpfeiler – Reform, Professionalisierung, anwendungsbezogenes Forschungsprogramm – nicht nur die Koordinaten einer erfolgreichen Institutionalisierung empirischer Bildungsforschung definieren, sondern auch Konfliktlinien für Kontroversen in der Erziehungswissenschaft vorgeben, verdeutlichte Prof. Thiel in ihrem Vortrag. Sie zog Parallelen zwischen einer Auseinandersetzung bezüglich der Lehrkräftebildung, die Vertreter\*innen der experimentellen Pädagogik in den 1920er Jahren mit Vertreter\*innen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik führten, und aktuellen Kontroversen der strukturtheoretisch-rekonstruktiven Erziehungswissenschaft mit der empirischen Erziehungswissenschaft. Dass die Kontrahent\*innen dieser Debatten der Erziehungswissenschaft zugehören, ist für das institutionelle Selbstverständnis der AEPF von höchstem Belang. Seit 1969 – also seit dem vierten Jahr ihres Bestehens – ist die AEPF Kommission innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) und damit selbstverständlich Gegenstand disziplininterner Positionierungen, Abgrenzungen und Verbindungen in der Erziehungswissenschaft. Dabei war aus Perspektive der AEPF von erheblicher Bedeutung, dass viele ihrer Mitglieder disziplinär nicht mit der Erziehungswissenschaft, sondern mit der (pädagogischen) Psychologie verbunden waren. Für deren Forschung waren die erziehungswissenschaftsinternen Diskussionen nicht maßgeblich; die Stabilität ihrer Bindung an die AEPF verdankte sich insbesondere dem

interdisziplinären Zuschnitt der Arbeitsgruppe und dem Interesse an der Etablierung hoher methodischer Standards für die empirische Forschung. Aus Sicht der Erziehungswissenschaft wiederum bot gerade diese Fokussierung auf methodische Aspekte Angriffsfläche, da die Entwicklung eines kritischen Methodenbewusstseins nicht im Mittelpunkt ihrer disziplinären Identität steht und in dem Rekurs auf Forschungsmethoden vielfach keine hinreichende Grundlage für die Bearbeitung ihrer konstitutiven Fragen – beispielsweise der nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis – gesehen wird. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn das Verhältnis zwischen der Erziehungswissenschaft und der in der AEPF vertretenen empirischen Erziehungswissenschaft auf einer Podiumsdiskussion im Rahmen des Festsymposiums als „nicht immer konfliktfrei“ beschrieben wurde. Drei Jahre vor ihrem 50sten Jubiläum erfuhr die Diskussion um das Selbstverständnis und den disziplinären Bezug der AEPF erneute Dynamik durch die Gründung einer Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), die eine gemeinsame Vertretung und Diskussionsplattform aller an der Bildungsforschung beteiligten Disziplinen – der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie, der Ökonomie und der Fachdidaktiken – bietet. Wer in der Zeit nach der GEBF-Gründung mochte, konnte die nun entstandene Konstellation pessimistisch deuten: Das frühe Bekenntnis zur DGFE bezahlt die AEPF in reifen Jahren damit, dass ihr Gründungsgedanke der Interdisziplinarität in der GEBF zur Blüte gebracht wird, während ihr selbst neben Sinnfragen nur die „nicht immer konfliktfreie“ Beziehung zur selbstgewählten Bezugsdisziplin bleibt. Aber die sich bereits bald einstellenden Erfahrungen geben der AEPF keinen Anlass zum Pessimismus. Die AEPF kann ihre Ressourcen bündeln und ihr erfolgreiches Tagungsgeschäft – wenn nun auch jährlich statt halbjährlich – fortsetzen. Die AEPF gewinnt neue Mitglieder und bleibt zentraler Ort der Vorstellung und Diskussion von Projekten empirischer Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum – gerade auch für Nachwuchswissenschaftler\*innen. Die AEPF kann ihre Verbindungen in die DGFE ebenso wie die zu anderen Disziplinen, in denen Bildungsforschung betrieben wird, gestalten. Die Kooperation mit der Schwesterkommission KBBB sei als Beispiel für das eine, die konstante Attraktion interdisziplinärer Beiträge auf den AEPF-Tagungen für das andere als Beispiel genannt. Interessant wird die Perspektive auf und für die AEPF, wenn man nicht nur ihre Beziehungen zur DGFE und GEBF betrachtet, sondern auch die Relation dieser beiden größeren Gesellschaften zueinander. Im Formalen – beispielsweise bei der Nominierung von Kandidat\*innen für die Wahl des Fachkollegiums in der DFG – gelingt Kooperation. Programmatisch aber gibt es deutlich Differenzen: Die interdisziplinäre GEBF konzentriert die Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung und positioniert sich aufgeschlossen gegenüber dem Konzept evidenzbasierter Entscheidungen im Bildungssystem; eine Profilierung als Bezugsdisziplin für pädagogische Professionen strebt die GEBF jedoch nicht an. Hier positioniert sich

weiterhin die DGFE, in deren Themenspektrum *Professionalität* eine herausgehobene Bedeutung hat, ohne jedoch eine interdisziplinär angereicherte Empirie für diesen Zweck zu bündeln. Hier wird das Feld erkennbar, für deren Bearbeitung der AEPF optimistische Entwicklungsprognosen gegeben werden können. Die AEPF kann dabei an ihr bislang erfolgreich verfolgtes Programm anknüpfen, das nach meinem Verständnis seinen Kern darin hat, Bildung als Hypothese zu behandeln. Plakativ gesprochen geht es dabei nicht um die Frage, was Bildung ist, sondern wie Bildung gelingen kann. Dabei wird auf ein holistisches Verständnis von Bildung verzichtet, um im Zuge eines analytischen Zugangs den Fokus auf operationalisierbare Bedingungen, Interventionen und Ergebnisse von Bildungsprozessen zu legen. Die Ausgestaltung eines solchen Programms erfordert fortlaufende Auseinandersetzungen – nicht nur um forschungsmethodische Standards – die in der AEPF nach meiner Einschätzung gestärkt werden können. Reizvoll wäre etwa eine deutlichere Verzahnung hypothesen- und theoriegenerierender Forschung, die sich auf klinische Beobachtungen pädagogischer Praktiken stützt, mit hypothesenprüfender Forschung, die Verallgemeinerbarkeit von empirischen Befunden sichert. Reizvoll wäre eine Diskussion um die Aufarbeitung von Befunden, die mit unterschiedlichen (experimentellen) Methoden gewonnen wurden, für die Anwendung. Reizvoll wäre eine Diskussion um die Beurteilung der Stärke von Effekten, die Interventionen und Kontextvariablen auf Kriterien des Bildungserfolgs haben. Diese sicherlich unvollständige Aufzählung soll hier nur grobe Anregungen bieten. Entscheidendes Fundament für den Ausbau als Bezugsdisziplin pädagogischer Disziplinen bleibt aber die Fokussierung auf methodisch abgesicherte und durch den Bezug auf Methoden kritisierbare Forschung, der Verzicht auf moralische Beurteilungen sowie Sensibilität für die Differenz zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Die hier gemeinsam dokumentierten Beiträge der beiden AEPF-Tagungen, die das 50-jährige Jubiläum rahmen, zeigen das breite Forschungspotential, das die AEPF im skizzierten Sinne bündelt.

*Werner Helsper, Eckhard Klieme und Ewald Terhart*

## **Perspektiven zur Entwicklung der empirischen Bildungsforschung**

*Der Beitrag ist die Verschriftlichung einer anregenden Diskussion, die ein Teil des Herausgeber\*innenteams mit den Autoren des Beitrages im Sommer 2017 in Dortmund führen konnte. Werner Helsper, Eckhard Klieme und Ewald Terhart diskutieren gemeinsam die Frage, ob sich die Empirische Bildungsforschung „ohne Ende weiterentwickelt“ oder sich „bereits im Verfall befindet“ und zeigen resümierend Perspektiven zur Entwicklung der empirischen Bildungsforschung auf.*

Die jeweiligen Redebeiträge sind durch die Initialen der Beitragenden wie folgt gekennzeichnet: Falk Radisch (FR), Werner Helsper (WH), Eckhard Klieme (EK) und Ewald Terhart (ET).

- FR: Das Eröffnungsstatement lautet in Anlehnung an Gruschka: „Empirische Bildungsforschung – Weiterentwicklung ohne Ende oder bereits Verfall?“. Damit eröffne ich die Runde und bin gespannt auf Ihre Sichtweisen.
- WH: Ich kann gerne anfangen. Ich beginne mit einem kurzen Rückbezug auf Andreas Gruschka. Ich denke, dass sein Beitrag durchaus relevant ist und Bedeutsames trifft. Gerade mit Bezug auf die Frage der Dominanz oder auch der „Vormachtstellung“, die Large-Scale-Studien im Anschluss an PISA im Rahmen der Öffentlichkeit aber auch innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaft gewonnen haben, teile ich seine Position. Ich würde aber weniger von „der“ empirischen Bildungsforschung oder von „der neuen“ empirischen Bildungsforschung generell sprechen und daran erinnern wollen, dass wir verschiedene Epochen von Bildungsforschung verschiedener Couleur hinter uns haben. Ich würde auch stärker zwischen verschiedenen Vertreter\*innen der Bildungsforschung im Anschluss an PISA differenzieren und diese Variante einer empirischen Bildungsforschung viel weniger als einen monolithischen Block wahrnehmen. So finde ich zum Beispiel die erste PISA-Studie nach wie vor hochinteressant. In ihr wurde noch reflektiert, was man von ihr erwarten kann und was nicht. Das gilt insbesondere auch für die Auseinandersetzung damit, dass man auf die-

ser Datengrundlage gerade keine Kausalitäten konstruieren kann, ganz abgesehen davon, ob überhaupt Kausalaussagen möglich sind. Dieser auf die Grenzen und Möglichkeiten der Studie bezogene Reflexionshorizont scheint mir in den darauffolgenden PISA-Studien eher ein Stück ausgeblendet zu werden, vielleicht auch, weil ja bereits darauf verwiesen wurde. Und in öffentlichen Stellungnahmen einiger Vertreter dieser Forschungsrichtung schlägt doch ein gewisser Alleinvertretungsanspruch durch, verbunden mit dem Versprechen, durch diese Art empirischer Bildungsforschung ein sicheres Steuerungswissen für das Bildungssystem bereitstellen zu können. Wo ich tatsächlich ein deutliches Problem sehe – und hier treffen sich durchaus wieder Gruschkas und meine Einschätzung –, ist die nur geringe gegenseitige Wahrnehmung. Für die neue empirische Bildungsforschung könnte man fast von einer Ausblendung anderer Ansätze erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung sprechen. Hier würde ich viele ungenutzte Möglichkeiten für gegenseitige Verständigung, auch gegenseitig informierte differenzierte Kritik, aber auch Kooperationsmöglichkeiten sehen. Beispielsweise in einem differenzierten Forschungsprogramm, in dem sowohl Large-Scale-Studies ihre Relevanz und Bedeutung haben, in dem aber auch qualitative und andere erziehungswissenschaftliche Zugänge ihre Bedeutung besitzen. Wenn man sich das Sonderheft der ZfE von 2014 „Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung“ anschaut, in dem es gerade um die Frage der Relevanz der empirischen Bildungsforschung und ihrer Studien für Bildungspolitik geht, finden wir dort wieder eine relativ starke Engführung, die ich für problematisch halte. Wenn im Beitrag von Bromme, Prenzel und Jäger dort Fallstudien auftauchen, dann tauchen sie in Bezug auf die Forschungspyramide, die dort diskutiert wird und die ja aus der Medizin stammt, ganz unten auf, also mit einem geringen Stellenwert. Immerhin wird eingeräumt, dass auch Fallstudien bahnbrechende Erkenntnisse erbringen können. An dieser Stelle müsste für unterschiedliche Zugänge der empirischen Bildungsforschung intensiver darüber nachgedacht werden, wie sie zu relationieren und wie sie in ein stimmiges Verhältnis zueinander zu setzen sind. Vielleicht an einem kleinen Beispiel aus der letzten PISA-Studie illustriert. Hier findet sich das Ergebnis, dass sich die deutschen Schüler\*innen im internationalen Vergleich relativ stark mit ihren Schulen identifizieren – schulformspezifisch an Gymnasien stärker als an den anderen Schulformen. Wenn man zum Beispiel damit qualitative Studien zur Differenz zwischen Gymnasien in Beziehung setzt, dann könnte man sehr deutlich zeigen, dass die Identifikation mit der eigenen Schule besonders ausgeprägt und besonders deutlich von Schüler\*innen exklusiver Gymnasien kommt, also von Gymnasien, die besonders profiliert sind und ihre Schüler\*innen auswählen können. Und

in denjenigen Gymnasien, die im inoffiziellen städtischen Ranking eher am Ende stehen, findet eine Identifikation mit und Distinktion über die eigene Schule nicht statt. Also die Möglichkeit der positiven Identifikation, durchaus im Sinne des Basking-In-Reflected-Glory-Effects, den finden wir in den exklusiven Gymnasien und das wäre zum Beispiel eine wunderbare Möglichkeit, die PISA-Studie mit qualitativen Studien zu verbinden und daraus einen weitreichenden Erkenntnisgewinn zu ziehen. In diesem Sinne würde ich Potentiale und Möglichkeiten für produktive und erhellende gegenseitige Verbindungen im Sinne eines differenzierten Forschungsprogramms sehen.



**Abb. 1:** Werner Helsper (© Anja Krüger)

EK: Ich hab mich mit Andreas Gruschka schon an anderer Stelle ausführlicher auseinandergesetzt, zum Beispiel einmal in einem Streitgespräch, das die Hauszeitschrift der Frankfurter Uni veröffentlicht hat. Wir sind durchaus zu Übereinstimmungen gekommen etwa zu Fragestellungen, die für die Unterrichtsforschung fruchtbar sind unabhängig von methodischen Zugängen. Aber dazwischen gab es immer wieder Angriffe an die Adresse der „messenden“ Bildungsforschung, vor allem die Unterstellung, die Bildungsforschung sei unmittelbar verantwortlich für problematische Entwicklungen in der Bildungsadministration. Eines der Probleme des Dis-



kurses, den wir innerhalb der Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung führen, aber auch mit der Öffentlichkeit, Politik und Praxis, besteht darin, dass die Systeme ständig durcheinander geraten. Einer empirischen Bildungsforschung, so wie sie seit etwa 15 Jahren auftritt, wird entgegengehalten, dass Politik und Praxis nicht richtig funktionieren oder falsch angeleitet werden. Um das auseinanderzuhalten, habe ich unser Thema für mich zu drei Fragen verdichtet, von denen ich denke, Gruschka reißt sie zu recht an, aber sie müssen unabhängig voneinander vertieft werden. Die erste ist die disziplinpolitische Frage, die zweite ist die wissenschaftssystematische Frage – was heißt eigentlich wissenschaftliche Pädagogik? – und die dritte Frage lautet: Wie ist das Verhältnis von Wissenschaft, insbesondere wissenschaftlicher Pädagogik, und Praxis?

Ich möchte anfangen mit dem Punkt, den Sie ja indirekt auch aufgenommen haben – nämlich der Disziplindynamik. Ich persönlich finde das Schisma, das sich aufgetan hat zwischen Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, sehr unglücklich. Mir wäre es beispielsweise lieber gewesen, die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) wäre als Dachverband von wissenschaftlichen Organisationen gegründet worden, die sich mit Bildung beschäftigen, also als Dachverband für die Deutsche Gesellschaft für Psychologie, die Soziologie, die Erziehungswissenschaft und andere wissenschaftliche Gesellschaften, als Dachverband für die wissenschaftliche Erforschung des Gegenstandes Bildung. Dadurch, dass die GEBF als Gesellschaft mit individueller Mitgliedschaft gegründet wurde, ist ein gewisser Zwang entstanden, sich dem einen oder anderen Lager zuzuordnen. Andererseits denke ich, wenn ich mal ein bisschen weiter zurücktrete, es ist einfach „normal science“, was da stattfindet. In den 45 Jahren, seit ich angefangen habe zu studieren, habe ich diverse Teildisziplinen der Wissenschaften, mit denen ich mich beschäftigt habe, entstehen und auch wieder zerfallen sehen. Als ich angefangen habe, wollte ich Kybernetik studieren. Das war damals „die“ Großtheorie. Die ist in sich zusammengefallen. Als ich in die Psychologie gekommen bin, habe ich mich mit Problemlöseforschung beschäftigt und musste irgendwann feststellen, dass es die international gar nicht mehr gab, weil sie durch Wissenspsychologie und Cognitive Science abgelöst wurde. Ein paar Jahre später fiel dann die Curriculumforschung in sich zusammen. Das hat Gruschka übrigens ganz gut beschrieben in seinem Text. Es gibt also eine Dynamik von Disziplinen, Teildisziplinen, von großen und kleinen Paradigmen, die einfach zum Entwicklungscharakter von Wissenschaft dazugehört, mit der wir leben müssen und mit der wir leben können. Solange man als Wissenschaftler\*in relevante Beiträge für die wissenschaftliche Forschung zu unserem Gegenstandsbereich liefert, die auch in die Praxis hinein dialogfähig sind,

sehe ich kein Problem. Ich stelle fest, dass Wissenschaftler\*innen, die sich mit Bildungsprozessen befassen, ihre Karriere machen können, und ob sie sich dann hinterher Bildungsforscher\*in oder Erziehungswissenschaftler\*in nennen, ist fast schon egal. Anstatt die Über- oder Unterordnung und Abgrenzung der Disziplinen zu diskutieren, zählt für mich persönlich und für viele Kolleg\*innen, mit denen ich arbeite, die Relevanz der einzelnen Beiträge. Für eine Institution könnte das schon anders sein. Für ein Institut wie zum Beispiel das DIPF ist es fast schon überlebensnotwendig geworden, in diesem schwierigen Umfeld einen guten Weg zu finden, auf dem man sozusagen beide Felder bedient.



**Abb. 2:** Eckhard Klieme (© Anja Krüger)

Aber die zweite Frage ist eigentlich interessanter: Was ist wissenschaftliche Pädagogik? Gruschka macht durchaus einen wichtigen Punkt, wenn er „die pädagogische Denkform“ anmahnt und kritisiert, dass die empirische Bildungsforschung zu sehr mit psychologischen Denkformen arbeitet. Ich meine zum Beispiel, dass das Angebots-Nutzungs-Modell, so wie es gegenwärtig in der Bildungsforschung verwendet wird, tatsächlich sehr psychologisch ist, letztlich fokussiert auf den individuellen Lernprozess. Das war bei Helmut Fend, der das Konzept Anfang der 1980er Jahre entwickelt hatte, keineswegs so angelegt. Fend zielte im Kern auf ein ko-konstruktivistisches

Verständnis von Lehren und Lernen. Oder betrachten wir das Konzept der professionellen Kompetenz, das in der derzeitigen Bildungsforschung stark psychologisch ausgeprägt ist. Es geht da ausschließlich um individuelle Wissensbestände, Einstellungen und Dispositionen und kaum darum, was Lehrkräfte in der schulischen Praxis in Interaktion mit Kolleg\*innen und Schüler\*innen tun. Man spricht von Handlungskompetenz, fasst diese aber als ein psychologisches Dispositionskonstrukt. Auf der anderen Seite nimmt die neue, interdisziplinäre Forschung Aspekte hinein, die in erziehungswissenschaftlichen Diskursen in den Hintergrund getreten sind. Beispielsweise gehört meines Erachtens zur pädagogischen Denkform dazu, dass man sich mit Zielen auseinandersetzt, mit erzieherischen und fachlich-kognitiven Zielen und mit der Zielerreichung, also mit Wirkungen, weil pädagogisches Handeln immer auf Wirkungen abzielt. All dieses ist gerade durch die quantitativ-empirische Bildungsforschung, auch ihre psychologischen Konstrukte und Methoden, in den letzten 15 Jahren stärker in den Blick gekommen, während heute ein Großteil der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung, mit Verlaub, den Blick auf die Wirkungen verloren hat und sich auf die Rekonstruktion von Interaktionssequenzen fokussiert. Paradoxerweise sind in diesem Sinne also zumindest zum Teil pädagogische Denkformen auf dem Umweg über die psychologische Methode oder Modellierung wieder Gegenstand der pädagogischen Diskussion geworden. Wendet man sich der Vermittlung zwischen Praxis und Forschung zu, denke ich, muss man viel breiter denken. Gruschka und andere suggerieren das Idealbild einer sozusagen barrierefreien Kopplung. Ich denke was fehlt, ist die Einsicht, dass die Vermittlung zur Praxis, ob man das jetzt Transfer nennt oder Dialog oder Professionskultur, ein eigenes Arbeitsgebiet ist. Das wurde sträflich vernachlässigt, und zwar nicht erst in den letzten 15 Jahren. Ich würde sogar dafür plädieren, dies als ein Arbeitsfeld zu verstehen, das andere Methoden, andere Inhalte, andere Kompetenzen erfordert als wissenschaftliche Forschung. Ich halte daran fest, dass wissenschaftliche Forschung nicht identisch ist mit Praxis und auch nicht mit Praxistransfer. Da sind wir uns wahrscheinlich alle einig.

ET: Praxistransfer – das ist eine eigene Praxis.

EK: Genau, aber auf die Fragen, wie diese Vermittlung zur Praxis passiert, wo sie passiert, durch wen, da haben wir in Deutschland, vielleicht auch darüber hinaus, zu wenig nach neuen Antworten gesucht.

ET: Ich habe nicht so neu angesetzt wie die beiden Kollegen. Sie haben ja sozusagen schon die Systematik ganz aufgemacht. Ich habe mich mehr mit dem Thema beschäftigt, das Sie angeregt haben: Empirische Bildungsforschung – Weiterentwicklung ohne Ende oder bereits Verfall? Natürlich ist jede Antwort spekulativ. In dieser Formulierung wird angedeutet, als wäre

das eine Alternative. Nun muss man sehen, dass Weiterentwicklung einmal kontinuierliche Verbesserung bedeuten kann oder einfach Existenz. Und im zweiten Fall würde ich sagen, die empirische Bildungsforschung wird nicht wieder verschwinden. Sie wird weiter existieren und im Laufe der nächsten Jahrzehnte schwankende Wachstumsbedingungen haben. Die aber hatte sie in der Vergangenheit auch und insofern kann von einem Ende der empirischen Bildungsforschung überhaupt nicht die Rede sein. Es wird sie in 15 und in 30 Jahren auch noch geben. Welche Qualität sie dann hat, wenn man es inhaltlich betrachtet, ob das eine positive Entwicklung war, das ist noch eine andere Frage und das wird wie in allen Wissenschaftsdisziplinen schwankend sein. Es kann sein, dass es in bestimmten Forschungsbereichen gute Entwicklungen geben wird und es kann sein, dass bestimmte Bereiche der empirischen Bildungsforschung dann absterben. Beispiele aus der Vergangenheit für absterbende Bereiche sind ja schon genannt worden, etwa Curriculumforschung. Insofern ist diese Formulierung „Weiterentwicklung ohne Ende“ mit einem differenzierten „ja“ zu beantworten. Es wird eine Weiterentwicklung geben im Sinne von Existenz. Ob das ein Verfall ist oder nicht oder welche Qualität dabei zustande kommt, das wirft eine neue und spannende Frage auf: Welche Qualitätskriterien hat man, um Verfall oder Prosperität inhaltlich beschreiben und beurteilen zu können? Im Wissenschaftsbetrieb sind eben bei verschiedenen Paradigmen die Kriterien für Prosperität und Verfall auch wiederum paradigmenspezifisch und kreisen innerhalb der jeweiligen Diskussions-Communities. Ich habe insgesamt die Idee, dass man Wissenschaftsentwicklung sowohl in der Vergangenheit als auch gegenwärtig und zukünftig eher beschreibend betrachten muss. Das muss man in der Entwicklung einfach beobachten. Alle Disziplinen vollziehen ihre Entwicklung in filigranen Prozessen mit unterschiedlichen Verläufen. Sie haben das ja schon gesagt, und wenn man es machttheoretisch interpretieren will und plötzlich eine bestimmte Schule, ein bestimmtes Paradigma sehr viel Macht hat – und das war und ist der Fall –, da kann man nur sagen: gegenhalten! Gegenmacht bilden! Wissenschaftliche Entwicklung auch machttheoretisch zu betrachten ist nicht abwegig oder unpassend. So ist die Welt nun mal strukturiert und da muss man gewissermaßen gegenhalten mit sehr guten Argumenten und sich auch günstige Argumentationsbedingungen schaffen. Das zu dieser Idee von Aufstieg und Fall, und wie man dies jeweils bewerten soll?

Noch ein paar Worte zu den inhaltlichen Kriterien. Im Bereich von Lehrer\*innenforschung kenne ich mich aus. Es gibt diese vielen Untersuchungen zu der Frage: Wie stark ist der Faktor Lehrperson bei der Erzeugung von Lernleistungen oder genauer gesagt Lernzuwächsen bei den Schüler\*innen? Das ist also auf der einen Seite so ausführlich erforscht und auf der anderen