

I Einführung

1 Erziehungswissenschaftlich forschen – eine Feldbestimmung

- Die Studie »Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus« (Eisenhuth 2015) geht der Frage nach der Lebenssituation von begleiteten Minderjährigen in Deutschland nach.
- In »Szene und soziale Ungleichheit« (Hoffmann 2016) fragt die Verfasserin nach Ungleichheiten in der Jugendkultur, die sich in der Techno-/Elektro-Szene gebildet haben.
- Die PISA-Studie arbeitet den Leistungsstand von 15-Jährigen anhand standardisierter Messverfahren heraus und vergleicht dabei international, welchen Einfluss die Lebensverhältnisse auf die Leistungsfähigkeit haben.
- In dem Band »Erwachsenenbildung in Grundbegriffen« (Dinkelaker/Hippel 2015) wird der Stand des Wissens über das Lernen Erwachsener aus theoretischer, historischer und empirischer Perspektive systematisiert.
- In dem Band »Bildung anders denken« (Koller 2012) geht der Autor dem Vorhaben nach, den Bildungsbegriff zeitgemäß zu bestimmen und greift dazu auf Konzepte aus Pädagogik, Philosophie, Soziologie und Psychologie zurück.

Die kurzen Beispiele, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden, zeigen: Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft betreffen eine große Breite an Themen und an methodischen Bearbeitungsmöglichkeiten. Sie betrachten dabei insbesondere Prozesse des Aufwachsens, des Lernens und der Bildung sowie der Aushandlung um Teilhabe, setzen dabei allerdings ganz unterschiedliche Schwerpunkte. Neben der fachlichen Einordnung als erziehungswissenschaftlich haben sich all diese Publikationen mit Fragen und Gegenständen befasst, die sie in Buch- und Zeitschriftenform

einer Öffentlichkeit zugänglich machen. Sie dokumentieren dabei Forschungsergebnisse, die sie in theoretischer, historischer und/oder empirischer Weise gewonnen haben. Damit stellen sie sich selbst einem Anspruch, der in diesem Band verhandelt werden soll: dem Anspruch wissenschaftlichen Kriterien zu genügen und einen Beitrag zu neuer erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis zu leisten. Die relevante Frage für diesen Band ist dabei: Was macht, bei aller Unterschiedlichkeit, erziehungswissenschaftliches Forschen aus?

Nun liegen zahlreiche Einführungsbände zu Erziehungswissenschaft und damit auch zu erziehungswissenschaftlicher Forschung bereits vor – zumeist handelt es sich um Werke, die in Denktraditionen einführen. Daneben existieren solche, die die Methoden vermitteln und verschiedenen Paradigmen des erziehungswissenschaftlichen Forschens vorstellen (z.B. quantitativ und qualitativ). Zu Methoden sind dann auch wieder Publikationen vorfindbar, die fächerübergreifend, d.h. interdisziplinär sind, auf die sich erziehungswissenschaftlich aber dann beziehen lässt. Dies ist dadurch begründet, dass es zwischen Erziehungswissenschaft und anderen Disziplinen weite Überschneidungsbereiche gibt. Philosophie und Soziologie befassen sich zum Beispiel mit Fragen der Erkenntnistheorie (der latinisierte Begriff lautet Epistemologie). Hier sind für die Erziehungswissenschaft zwei Perspektiven relevant, die historisch beide ihre Wurzeln in Soziologie und Psychologie haben: a) die Wissenschaftstheorie befasst sich mit der Frage, welches Wissen gewonnen wird, wie es vermittelt wird und in welche gesellschaftlichen Diskurse es eingebettet ist; b) die Methodologie widmet sich der Frage, *wie* Erkenntnis gewonnen wird und den Wegen, die zur Erkenntnisgenerierung wichtig sind (Methodos, lat. = der Weg). Noch heute greift die Erziehungswissenschaft auf die in Psychologie und Soziologie entwickelten theoretischen Perspektiven und Methoden zurück, um ihre Erkenntnisse wissenschaftlich zu unterfüttern (vgl. Meseth 2013).

Dass Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft begriffen wird, soll auch in diesem Band als Annahme vorweggeschickt werden. Es handelt sich dabei um eine Wissenschaft, die sich damit befasst, dass Erziehungswissenschaft über ihren Gegenstand bestimmt werden kann und dieser Gegenstand als Prozesse der Erziehung, Bildung und Sozialisation beschreibbar ist. Damit handelt es sich erstens um soziale Prozesse und

zweitens um Prozesse, die auch in soziale Zusammenhänge eingebunden sind. Das heißt: Prozesse der Bildung, Sozialisation oder Erziehung kann man sich zunächst als soziale Prozesse vorstellen. Sie finden zwischen unterschiedlichen Personen statt und sind damit intersubjektiv (zwischen zwei Subjekten) und interaktiv (auf Interaktion basierend: zum Beispiel durch Sprache und Symbole vermittelt) ausgestaltet; Erziehung, Sozialisation und Bildung sind aber auch sozial eingebettet – sie entstehen in Zusammenhängen, in denen es Normen gibt, auf die sich Personen in ihren Interaktionen beziehen (z. B. *wie* ›man‹ in einem bestimmten Kontext spricht, *welche* Kleidung ›man‹ trägt usw.).

Nun wurden hier zwei relevante Bezugsdisziplinen der Erziehungswissenschaft genannt: Psychologie und Soziologie. Noch heute gelten sie – neben der Philosophie – als Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft und sind erkenntnistheoretisch relevant. Gleichzeitig machen die um Erziehung, Bildung und Sozialisation zentrierten Gegenstandsbereiche die Erziehungswissenschaft als eigene Disziplin aus. Beiden Bezügen, dem Bezug auf die Nachbardisziplinen und dem Bezug auf die originären Gegenstandsbereiche, soll in diesem Band Rechnung getragen werden, indem sie in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden. Vor diesem Hintergrund kann aber erziehungswissenschaftliche Forschung gerade nicht als Forschung zu *einem* disziplinären Kern beschrieben werden, sondern vielmehr als Feld, in dem ganz unterschiedliche Themen, Gegenstandsbezüge und Theorien aufgenommen und zueinander relationiert werden.

1.1 Eine erste Feldbestimmung erziehungswissenschaftlicher Forschung

Weil es nicht »den« Kern »der« erziehungswissenschaftlichen Forschung gibt und die Themen divers, aber dennoch verbunden sind, sollen hier zwei Varianten der Bestimmung von Erziehungswissenschaft angeboten werden: a) das Feld der Erziehungswissenschaft in seinen unterschiedlichen

disziplinären Bezügen und Teildisziplinen; b) das Feld der Erziehungswissenschaft in seinen Gegenstandsbezügen.

Das *erste Feld*, das die erziehungswissenschaftliche Forschung beschreibt, ist durch das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt. Eine Spezifik der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erziehung besteht darin, dass Erziehungswissenschaft sich zuallererst herausbildete, um die Praxis der Erziehung zu verbessern. Diese Forderung wird auch heute noch häufig in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Die Frage im Seminar »Und was bedeutet das jetzt für die Praxis?« scheint zuweilen die Textauswahl und die Bewertung der Texte durch Studierende nach dem Kriterium der Brauchbarkeit zu lenken (Krüger 2019). Ähnlich wie in dem Fall, in dem Schüler:innen im Stochastikunterricht nach der Nutzbarkeit des Wissens fragen (»Wozu brauchen wir das später im Leben?«), bemisst sich die Auseinandersetzung mit der Wichtigkeit des Wissens auch in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen offenbar an seiner Nützlichkeit und Verwertbarkeit (Hummrich 2020).

Begreifen wir Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, so lässt sich hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis an einen Gedankengang anschließen, den Max Weber schon 1922 ausführt: Sozialwissenschaft, schreibt Weber, »war ›Technik‹ etwa in dem Sinne, in welchem es auch die klinischen Disziplinen der medizinischen Wissenschaften sind« (ebd. 1922/1988: 148). Dies markiert einen Unterschied zu Studienfächern wie Philosophie, Geschichte oder Theologie, die vor allem auf Wissens- und Erkenntnisgenerierung gerichtet sind, und bei denen der direkte Praxisbezug (die Technik) nicht im Vordergrund steht. Und gleichzeitig zeigt sich an erziehungswissenschaftlichen Theorien, dass auch hier das Wissen nicht unmittelbar auf »die« Praxis übertragbar ist – wobei hier auch gefragt werden muss, inwiefern überhaupt von »einer« Praxis gesprochen werden kann, betrachtet man die Allzuständigkeit erziehender und bildender Berufe (► Abb. 1.1).

In der Grafik sehen wir »Bildungs- und Erziehungswissenschaft« zu unterschiedlichen disziplinären Bezügen relationiert. Das sind einmal die interdisziplinären Fächer, unter denen etwa die Psychologie schon genannt wurde. Nicht zufällig ist sie eines der meistgewählten oder sogar verpflichtenden Nebenfächer in einem Hauptfachstudiengang Erziehungswissenschaft. Zu wissen, welche Vorstellungen es über das Aufwachsen

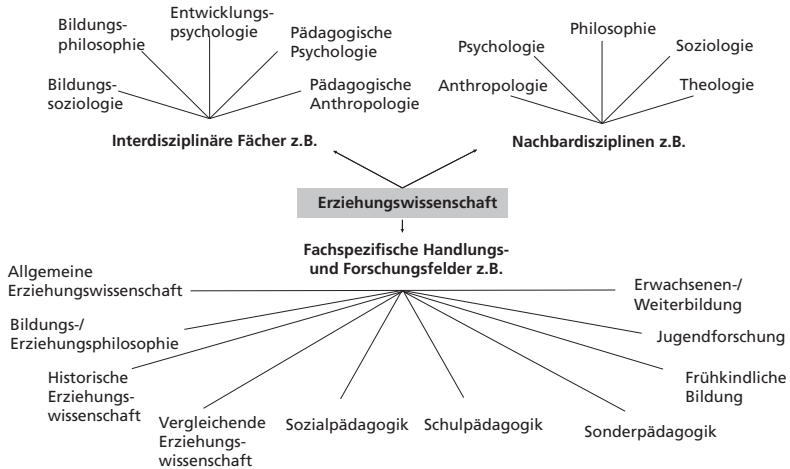


Abb. 1.1: Erziehungswissenschaft in ihrer inter- und subdisziplinären Verwobenheit (Freie Universität Berlin, OSA Bildungs- und Erziehungswissenschaft [B.A.])

gibt, dass Entwicklung in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden kann und somit Vorstellungen von angemessenem Handeln jeweilige Lebensphasen und Entwicklungsstufen voraussetzen, ist ein Wissen, das auch in späteren fachspezifischen Orientierungen von großer Wichtigkeit ist. Die interdisziplinären Fächer, die hier aufgerufen werden, haben meistens einen Bezug zur Erziehungswissenschaft (z.B. pädagogische Psychologie, Bildungsphilosophie usw.), bestehen aber (das sieht man rechts oben in der Grafik) als eigenständige Fächer auch jenseits ihrer Schnittstellen (Intersektionen) mit der Erziehungswissenschaft.

Das Feld unten links – die allgemeine Erziehungswissenschaft – markiert grundlegende Fragen in der Erziehungswissenschaft. Es geht um die Entwicklung der Disziplin, um Reflexion von Erziehungsverhältnissen (systematische Erziehungswissenschaft) oder auch um Erziehungsverhältnisse in unterschiedlichen Epochen (historische Perspektive) und Ländern (vergleichende Perspektive). Dieses Wissen um die Disziplin rahmt und durchdringt gewissermaßen die fachspezifischen Handlungs- und Forschungsfelder, die auf die Praxis hinführen (z.B. Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung usw.) oder in denen bestimmte, vertiefende

Forschungsperspektiven entfaltet werden (wie frühkindliche Bildung, Jugend- und Schulforschung).

Die Vielgestaltigkeit »der« Erziehungswissenschaft vor Augen, lässt sich wiederum mit Max Weber auf ihre Bedingungen als Sozialwissenschaft reflektieren. Hier findet sich die Erkenntnis, dass es nicht die Aufgabe der Wissenschaft sein kann, »bindende Normen und Ideale zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte ableiten zu können« (Weber 1922/1988: 149), sondern, dass sie lediglich dazu verhelfen kann, die Wertmaßstäbe, an denen sich Handelnde orientieren, erkennen können (ebd.: 151). Erziehungswissenschaftliches Wissen kann also als Professionalisierungswissen verstanden werden; Forschung kann damit leisten, Erkenntnisse *über* die Praxis zu produzieren. *Über* Praxis Wissen zu generieren bedeutet schließlich, einen Beitrag zu Grundlagen der Erziehungswissenschaft zu leisten. Dies kann mit einem idealtypischen Wissen verglichen werden, das man an der Universität erwirbt (Wernet u. a. 2018): Man weiß dann z. B. etwas über die Struktur des Bildungs- und Sozialwesens, die Expert:innen-Klient:innen- oder das Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis, das Wissen ist aber nicht unmittelbar auf die konkrete Praxis übertragbar.

Wenn Weber hier darauf verweist, dass Wissenschaft keine Rezepte produzieren kann, sagt er damit auch, dass es nicht möglich ist, Wissen ausschließlich *für* die Praxis zu generieren bzw. Wissen(schaft) in den Dienst von Praxis zu stellen. Eine solche Perspektive kommt zuweilen in politischen Diskussionen um Erziehung auf, spielt aber auch in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eine Rolle, wenn nach Vermittlungsmethoden gefragt wird. Hier kann es sein, dass unterstellt wird, es gebe Technologien der Wissensvermittlung, der Erziehung und der Sozialisation, die man einfach lernen und dann anwenden könne. Diese Annahme verkennt die Grenzen der Übertragbarkeit von Wissenschaft/Technologien auf pädagogische Praxis. Luhmann und Schorr erfassen das 1982 als »Technologiedefizit« der Erziehung und des Erziehungssystems. Damit ist die Unmöglichkeit benannt, das mit der Aufklärung als zentral benannte Kernziel von Erziehung – Autonomie – durch Kausalität im Sinne eines technologischen Einwirkens auf die zu Erziehenden zu erreichen; zum anderen gerät die Hoffnung eines Wissens *für* die Praxis in Konflikt mit dem Grundsatz der Zweckfreiheit von Wissenschaft, die allerdings als Grundbedingung für die Ermöglichung von Erkenntnis ver-

standen wird (Weber 1988, Roth 1963). Obwohl nun Erkenntnis nicht automatisch eine Verbesserung der Praxis bedeutet, heißt das nun nicht, dass Forschen keine Bedeutung für die Praxis und umgekehrt Praxis keine Bedeutung für die Forschung hätte. Forschung kann wichtige Reflexionsprozesse über Erziehung anstoßen. Gleichzeitig braucht erziehungswissenschaftliche – wie jede sozialwissenschaftliche – Forschung Praxis als Anlass der Erkenntnisgewinnung. Beide sind also aufeinander verwiesen, gehen aber – so schreibt es schon Adorno (1969) über die Sozialwissenschaft – nicht ineinander auf.

Das *zweite Feld* kann über die Gegenstandsbezüge der Erziehungswissenschaft bestimmt werden. Dabei stehen die Handlungsorientierungen und Praxisformen, in denen sich Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsverhältnisse ausgestalten, eine zentrale Rolle. Hierzu sei angemerkt, dass im Folgenden dieser Dreiklang (Erziehung, Bildung und Sozialisation) gewählt wird, um die Komplexität von Erziehungsverhältnissen deutlich zu machen. Gleichzeitig stellt sich auch dieser Bestimmungsversuch als reduktiv heraus, weil versucht wurde, einen gemeinsamen Nenner für die Vielfalt der erziehungswissenschaftlichen Felder zu finden, ohne ein Feld (z.B. die Schule) überzubetonen. Die Praxen von Erziehung, Bildung und Sozialisation finden in Institutionen (z.B. Schule, Kindergarten, Jugendzentren, Erwachsenenbildungseinrichtung) und anderen Zusammenhängen statt (z.B. Familie, Freundeskreis) und können zum Gegenstand der Forschung werden. Sie können zum Beispiel danach unterschieden werden, ob sie durch Generationsdifferenz oder durch Generationsgleichheit geprägt sind: Lehrer:innen und Schüler:innen-Beziehungen sind zum Beispiel ebenso wie Beziehungen zwischen Eltern und Kindern durch Generationsdifferenz geprägt; Beziehungen zu Gleichaltrigen durch Generationsgleichheit. In der Erwachsenenbildung kann sich aber das Generationsverhältnis von Lehrenden und Lernenden auch als generationsgleiches oder umgekehrtes Generationsverhältnis (jüngere Lehrende, ältere Lernende) ausgestalten (► Abb. 1.2).

Die Gegenstandsbestimmung kann sich aber auch darauf beziehen, ob die Beziehungen direkt untersucht werden (z.B. in der Unterrichtsforschung oder in der Erforschung von Experten-Klienten-Beziehungen im Jugendamt) oder ob es sich um eine Institutionenanalyse handelt (z.B. Schulkulturforschung, Mechanismen institutioneller Diskriminierung

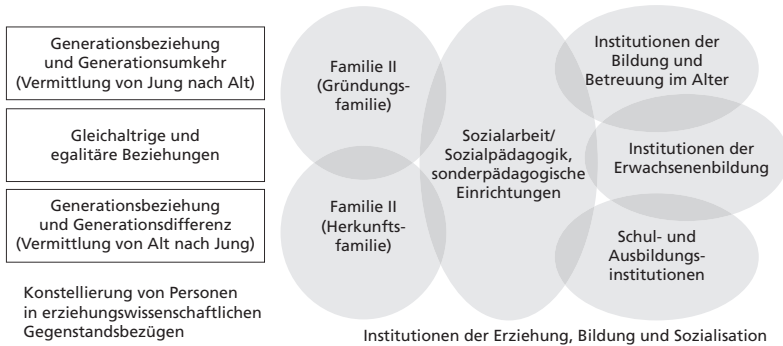


Abb. 1.2: Feldbestimmung erziehungswissenschaftlicher Gegenstandsbereiche (eigene Darstellung)

usw.). In erziehungswissenschaftlicher Forschung kommt es also darauf an, sich mit Erziehungskonstellationen auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen (z.B. in von Interaktionen geprägten Zweierbeziehungen, in pädagogischen Handlungskontexten, in Milieus und in Gesellschaften) auseinanderzusetzen und dabei zu berücksichtigen, welche Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe Kontexte der Erziehung, Bildung und Sozialisation hervorbringen. Mögliche Forschungsfragen richten sich dann auf die Struktur der Interaktionsbeziehung, die Bedeutsamkeit der Instanzen, die bilden, erziehen und sozialisieren, oder die Überschneidungsbereiche zwischen unterschiedlichen Feldern (z.B. Familie und Schule) – um nur einige mögliche Zusammenhänge zu nennen.

Zusammenfassend kann das Feld erziehungswissenschaftlicher Forschung wie folgt beschrieben werden:

1. Mit Blick auf die erste Feldbeschreibung bedeutet erziehungswissenschaftliches Forschen, sich über das Verhältnis von Theorie und Praxis klar zu werden und dabei auch die interdisziplinären Theoriebezüge zur Kenntnis zu nehmen;
2. In der zweiten Feldbeschreibung geht es darum, die soziale Wirklichkeit, in der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse stattfinden, ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken, indem Handlungs-

felder, Interaktionen und Institutionen sowie ihre jeweilige gesellschaftliche Eingebundenheit analysiert werden.

Mit dieser sehr allgemeinen Beschreibung wird es möglich, einerseits Forschungsvorhaben ganz allgemein zu verorten. (1) Welche theoretischen Bezüge werden in einem Forschungsgegenstand eröffnet? Handelt es sich um Bezugnahmen auf machttheoretische, philosophische oder strukturalistische, soziologische Annahmen? (2) Wie sind Subjekt und Gesellschaft zueinander konstelliert? Welche Eigenlogik hat Familie gegenüber Schule oder Jugendhilfe? Diese Fragen systematisch einzubeziehen ist in jedem Forschungsprozess hilfreich, denn das Wissen um die »Verortung« der Forschungsfrage gibt die Möglichkeit, am Anfang das Erkenntnisinteresse klar zu umreißen und am Ende den Gewinn, aber auch die Grenzen von Forschungsergebnissen zu reflektieren.

1.2 Zur Gliederung des Bandes

Vor dem Hintergrund dieser groben Feldbeschreibung soll im zweiten Teil des Bandes mit Grundlegungen zur Erziehungswissenschaftlichen Forschung begonnen werden. Dabei wird zunächst auf die Gegenwärtigkeit von Forschungsinteresse eingegangen und sich mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsgegenständen befasst. Im Zentrum des *zweiten Kapitels* (► Kap. 2) steht die Frage, mit welchen Voraussetzungen man sich auseinandersetzen muss, wenn man sich auf erziehungswissenschaftliche Forschung einlässt. Damit wird versucht, die Vielfalt der Fragen, wie sie besonders zu Beginn eines Forschungsprozesses auftauchen und im obigen Beispiel exemplarisch aufgeführt wurden, zu systematisieren. Wie oben schon erwähnt, leitet sich die Etablierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin aus dem philosophischen (theologischen, psychologischen und soziologischen) Nachdenken über Erziehung ab. Dieser Tradition soll im *dritten Kapitel* (► Kap. 3) nachgegangen werden, indem die Forschungsperspektiven einiger Wegbereiter:innen der disziplinären Entwicklung