

Jörg Dinkelaker, Wolfgang Meseth, Sascha Neumann und Kerstin Rabenstein

Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung

1 ‚Empirie‘ als umstrittene Kategorie

Der Stellenwert von ‚Empirie‘ ist in der Erziehungswissenschaft notorisch umstritten (vgl. zuletzt Schäfer & Thompson, 2014). Die Konflikte um Status, Erkenntnisinteressen und wissenschaftstheoretische Grundlagen empirischer Forschung gehören zum roten Faden der Disziplingeschichte und sind als solche zu einem Teil des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft geworden, die auch nach ihrem programmatischen Neuentwurf als Sozialwissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren nicht müde geworden ist, über ihre epistemologischen Prämissen, ihre Forschungsorientierung und über ihren Wissenschaftscharakter zu streiten. Diese Auseinandersetzung ist bis heute auf das Engste mit der Frage verbunden, inwiefern die Erziehungswissenschaft ihren Gegenstand mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln empirisch erschließen kann, mithin sogar erschließen darf (Röhrs & Scheuerl, 1989).

Bemerkenswerterweise haben sich bis heute in der Erziehungswissenschaft keine eigenen empirischen Methodologien und entsprechende Epistemologien herausgebildet. Theorien zum Gegenstandsbereich des Pädagogischen und Theorien zur erfahrungswissenschaftlichen Methode – seien es nun solche in der Tradition der verstehenden Soziologie oder des Kritischen Rationalismus – sind sich trotz aller Annäherungen in den vergangenen Jahren fremd geblieben. Seit Johann Friedrich Herbarts Rede von den „einheimischen Begriffen“ ging es in der pädagogischen Theorietradition vorrangig darum, das Pädagogische kategorial und nicht empirisch zu bestimmen. Beredte Beispiele sind die normativen Konzepte Herman Nohls vom „pädagogischen Bezug“ (Nohl, 1935/1988, S. 156) und der „Autonomie der Pädagogik“ (ebd.), aber auch Wilhelm Flitners „Zwischenwelt“-Metapher (Flitner, 1957, S. 23). Die „relative Selbständigkeit des Eigenwesentlichen“ (Nohl, 1935/1988, S. 156-157), wie Nohl die Autonomie der Pädagogik verstanden wissen will, erfährt in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine zweifache Bedeutung. Sie bezieht sich zum einen auf die Bestimmung der „Erziehungswirklichkeit“ als eine soziale Sphäre in eigenem Recht, die ihren Eigenständigkeitsanspruch gegenüber den anderen sozialen Sphären der Politik, der Wirtschaft und Religion behauptet; zum anderen tangiert die Rede von der Autonomie der Pädagogik auch den Eigenständigkeitsanspruch der Disziplin, die ihren Wissenschaftscharakter zumindest in Deutschland schon immer gegen ihre Nachbardisziplinen zu verteidigen suchte. Neben dem theoriepolitischen Postulat von der Autonomie der Pädagogik gab die Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit dem Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ also auch eine Antwort auf die Frage, wie die Erkenntnis des Pädagogischen überhaupt möglich ist. Sie thematisierte das zu Beobachtende im Horizont seiner Beobachtbarkeit, setzte dabei methodisch auf eine

Habitualisierung des pädagogischen Blicks und band die Ermöglichungsbedingungen der Erkenntnis des Pädagogischen zurück an die Perspektive der verantwortlich handelnden Erzieherinnen und Erzieher (Schulze, 1993). Entsprechend hielt man Aussagen über das Pädagogische nur als pädagogische Aussagen für möglich (vgl. hierzu auch Leonhard, Liebau & Winkler, 1995; Neumann in diesem Band).

Vor dem Hintergrund dieses Bemühens um die disziplinäre Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft erscheint es heute als Ironie der Disziplingeschichte, dass die Pädagogik ihre nachhaltige Anerkennung als Wissenschaft erst durch die Theorie- und Methodenimporte aus Psychologie und Soziologie erlangt hat. Der empirische Zugriff auf pädagogische Phänomene stand seit den 1960er und 1970er Jahren und steht bis heute immer auch im Zeichen disziplinpolitischer Abgrenzungsfeste und der Befürchtung, dass mit der Einwanderung soziologischer und psychologischer Kategorien die Spezifik des pädagogischen Gegenstandsbereiches aus dem Blick geraten könnte (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1978; Brumlik, 1984; Mollenhauer, 1982; Gruschka, 2013, S. 44-56). Psychologische und sozialwissenschaftliche Konzepte sind bei der wissenschaftlichen Beobachtung und Beschreibung von Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht nur neben die „einheimischen Begriffe“ und Semantiken getreten, sondern haben auch die traditionellen Lesarten der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit erheblich herausgefordert. Schließlich wurde mit ihnen nicht zuletzt der Weg geebnet für eine empirische Beobachtung, die von der Priorisierung normativ-kategorialer Vorstellungen gelingender Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse absieht. Entsprechende Theorien und Methodologien werden heute auf breiter Linie in der Erziehungswissenschaft rezipiert, und ihr analytischer Wert scheint weitgehend unumstritten. Dennoch: Durch ihren Wandel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (Brezinka, 1971) hat sie ihren Status als Wissenschaft zwar normalisiert, ungeklärt aber ist dabei die Frage geblieben, ob sie als ‚normale‘ Sozialwissenschaft den Besonderheiten ihres Gegenstandsbereiches noch gerecht werden kann. In ihrem Bemühen um disziplinäre Abgrenzung und Identitätsfindung ist das Thema ‚Empirie‘ für die Erziehungswissenschaft bis heute – auch nachdem sie sich als akademische, sozialwissenschaftlich arbeitende Disziplin etabliert hat und inzwischen vielfältige methodische Zugänge und reichhaltige empirische Untersuchungen vorweisen kann – ein neuralgischer Punkt geblieben.

Unter den neuen bildungspolitischen Rahmenbedingungen schreiben sich im Spektrum von disziplinpolitischen Machtkalkülen und disziplintheoretischen Erkenntnisinteressen die alten Konflikte um das Thema ‚Empirie‘ in neuem Gewand fort. Im Gefolge der *large-scale-assessments* und des Aufschwungs empirischer Bildungsforschung zeichnet sich mit der Neugründung einer entsprechenden ‚Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung‘ (GEBF) eine Ausdifferenzierung erziehungs- und bildungsbezogener Wissensproduktion ab, die nicht nur den Rahmen für Verteilungskämpfe um Forschungsmittel und Stellen definiert, sondern auch zur Wiederkehr metatheoretischer und methodologischer Argumente geführt hat, die in ähnlicher Weise bereits im Positivismusstreit der 1970er und 1980er Jahre gegen die „erfahrungswissenschaftlichen Positionen“ (Mollenhauer, 1969, S. 9) vorgetragen wurden (vgl. Vogel, 2015, S. 88-95 sowie Heid in diesem Band). Angesichts des zu verzeichnenden Umbaus der Erziehungswissenschaft wird vor dem Hintergrund besagter *large-scale-assessments* und der Favorisierung evidenzbasierter Forschung die Etablierung eines neuen Wissensregimes diagnostiziert, das unter naturwissenschaftlich-technischen Weltwahrnehmungsmustern eine „Algorithmisierung“ nicht nur der Wissenschaft, sondern auch des Alltags begünstige, die wiederum andere, reflexive Formen erziehungswissenschaftlichen Wissens marginalisiere

(vgl. Amos in diesem Band). Weitestgehend unbeachtet bleibe dagegen „das offene, philosophische Arbeiten mit Argumenten und Kategorien, wie es für weite Teile des allgemein erziehungswissenschaftlichen Denkens leitend ist“ (Schäfer & Thompson, 2014, S. 14).

Im Zuge, aber auch im Schatten dieser Kontroversen, die scheinbar unauflöslich zwischen disziplinpolitischen Einsprüchen, kategorialer Reflexion und der Kritik am empirischen Positivismus changieren, haben sich – wissenschaftstheoretisch kaum zur Kenntnis genommen – Formen empirischer Forschung entwickelt, die gegenstandstheoretische Bestimmung und empirische Beobachtung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung in ein prozessuales Wechselverhältnis zueinander setzen.

Die in diesem Band diskutierten Ansätze einer reflexiven erziehungswissenschaftlichen Empirie des Pädagogischen lassen sich als neue Varianten der Bearbeitung des Problems verstehen, pädagogische Sachverhalte einerseits einer empirischen Beobachtung zugänglich zu machen, ohne andererseits die Verständigung über kategoriale und normative Bestimmungen stillzustellen. Sie wenden die Frage nach dem Gegenstand der Erziehungswissenschaft selbst noch einmal empirisch und fokussieren auf die epistemologische Gestalt der Erziehungswissenschaft, die sich durch die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden und das Zusammenspiel von Gegenstand, Sozialtheorie und Methode eher urwüchsig als systematisch entwickelt haben dürfte (vgl. hierzu exemplarisch Neumann, 2010; 2011; Dörner & Hummrich, 2011; Hollstein & Meseth in diesem Band). Empirie wird hier in erster Linie in ihrem Irritationspotenzial genutzt, um mit ihr nach den epistemologischen, methodologischen und methodischen Bedingungen der empirischen Erschließung pädagogischer Sachverhalte zu fragen. Zugleich geht es in einer empirischen Hinwendung zu Strukturbildungen erziehungswissenschaftlicher Forschung auch darum, die epistemologische Gestalt der Erziehungswissenschaft zu untersuchen, wie sie sich im Zuge ihrer Versozialwissenschaftlichung herausgebildet hat. Eine der Triebfedern dieser Entwicklung ist sicher nicht zufällig im Kontext der verstärkten Nutzung qualitativer Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft zu suchen (vgl. hierzu Meseth, 2010; Dörner & Hummrich, 2011), verknüpft sich doch mit ihnen regelmäßig der Anspruch, die herkömmliche Arbeitsteilung zwischen „theoretischer“ und „empirischer“ Wissensproduktion zu unterlaufen (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008). Dazu zählen vor allem solche Ansätze, die bestimmte sozialtheoretische Annahmen über die Konstitution ihrer Objekte eng mit epistemologischen Grundentscheidungen und der Entwicklung einer darauf abgestimmten Methodologie der Forschung verknüpfen, sozusagen eine Empirisierung ihrer Gegenstände aus sich selbst heraus betreiben (vgl. hierzu Neumann, 2014a). Die Empirisierung hängt dabei nicht mehr allein am Einsatz einer bestimmten Methode, vielmehr wird sie bereits durch ein Theorievokabular angebahnt, das einer empirischen Konkretisierung genauso bedarf, wie es sie zugleich herausfordert. Hierzu zählen beispielsweise Verfahren wie dasjenige der „Diskursanalyse“ (Keller, Hirsland, Schneider & Viehöver, 2011), der Objektiven Hermeneutik (Overmann, Allert, Konau & Krambeck, 1979), der praxeologischen Ethnographie (Schmidt, 2012) oder der „Dokumentarischen Methode“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Sie werden in der Erziehungswissenschaft inzwischen in einer Breite genutzt, welche die Annahme gerechtfertigt erscheinen lässt, dass sich inzwischen im Feld der immer bedeutender werdenden *qualitativ*-empirischen Bildungsforschung (Heinzel & Panagiotopoulou, 2010; Marotzki & Tiefel, 2010; Miethe & Müller, 2012; Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014) jenseits der eingefahrenen Konkurrenz von theoretisch-kategorialem und quantitativ-hypothesentestendem Zugriff auf Sachverhalte wie Erziehung, Bildung, Lernen oder Unterricht ein dritter Weg etabliert hat, den man als Form

der ‚reflexiven Empirisierung‘ charakterisieren kann. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Beobachtung erziehungswissenschaftlich relevanter Sachverhalte an die Frage der Möglichkeit ihrer Beobachtung gebunden wird, so dass herkömmliche gegenstandstheoretische Annahmen nicht mehr einfach gesetzt, sondern in Zweifel gezogen und empirisch gleichsam ‚verflüssigt‘ werden. Stellvertretend dafür ist die mittlerweile wachsende Menge von Studien aus den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, die einerseits an den analytischen Gehalt bestimmter sozialtheoretischer und kulturwissenschaftlicher Konzepte anschließen, andererseits aber auch zu angestammten pädagogischen Lesarten der ‚Erziehungsrealität‘ reflexiv auf Abstand gehen, ohne empirische Forschung über pädagogische Sachverhalte bereits vorschnell mit einem quantifizierenden Zugriff gleichzusetzen (vgl. hierzu etwa Dinkelaker, 2015; Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011; Hummrich & Kramer, 2011; Hünersdorf & Rabenstein, 2016; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008; Meseth, 2014a; Neumann, 2012; 2014b; Schnoor, 2011; Schulz, 2013 bzw. die Beiträge in Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014).

Solche und andere Varianten einer reflexiven Empirie, die in den letzten Jahren zunehmend an Kontur gewonnen haben, werden in diesem Band unter den Titeln „Empirie des Pädagogischen“ und „Empirie der Erziehungswissenschaft“ diskutiert. Die Bezeichnung „Empirie des Pädagogischen“ bezieht sich dabei auf Arbeiten, die versuchen, die gängigen Vorstellungen über das Wesen pädagogischer Sachverhalte durch empirische Analysen zu irritieren. Sie gehen alternativen gegenstandstheoretischen Konzeptualisierungen von gemeinhin als pädagogisch codierten Sachverhalten nach oder nehmen Sachverhalte ins Visier, die der pädagogisch informierte Blick auf die Erziehungswirklichkeit so bislang nicht gesehen hat. Die Bezeichnung ‚Empirie der Erziehungswissenschaft‘ wiederum umfasst Beiträge, die in einer reflexiven Bewegung erziehungswissenschaftliches Forschen selbst noch einmal empirisch in den Blick nehmen und so die erziehungswissenschaftliche Produktion von Wissen als einen gesellschaftlich situierten Vorgang und eine epistemische Praktik thematisierbar machen.

‚Empirie des Pädagogischen‘ und ‚Empirie der Erziehungswissenschaft‘ erscheinen somit beide als Varianten eines erfahrungsbezogenen Umgangs mit der Frage, „auf welche Weise eine erziehungswissenschaftliche Forschung sich noch einmal in einer reflexiven oder problematisierenden Weise zu ihren Leitkategorien verhalten kann“ (Schäfer & Thompson, 2014, S. 11). Diese beiden neuen Formen erziehungswissenschaftlicher Empirie etablieren ihr Verständnis vom reflexiven Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungsrealität in je unterschiedlicher Weise. Während in Ansätzen einer ‚Empirie des Pädagogischen‘ die Differenz zwischen den in der Wissenschaft entwickelten theoretischen Konzepten des Pädagogischen und den in den Erziehungsrealitäten selbst hergestellten Konturierungen des Pädagogischen zum Ausgangspunkt empirischer Erkenntnis wird, nehmen Ansätze einer ‚Empirie der Erziehungswissenschaft‘ die erziehungswissenschaftliche Generierung von Wissen als eine gesellschaftliche Praxis in den Blick, die sich in ihren Logiken, Praktiken und Orten von den Praxen der Erziehung und Bildung unterscheidet und als solche mit den Mitteln der Wissenschaftsforschung rekonstruiert werden kann. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung muss sich hier also selbst noch einmal in Differenz zur Selbstbeobachtung des pädagogischen Feldes beobachten.

Beide Varianten der Empirisierung haben damit die Differenz von Erziehungswissenschaft und Erziehungsrealität zum Ausgangspunkt. Die ‚Empirie des Pädagogischen‘ fokussiert die Eigenlogiken der untersuchten Felder, während die ‚Empirie der Erziehungswissenschaft‘ die

Eigenlogik des erziehungswissenschaftlichen Beobachtens dieser Felder in den Mittelpunkt stellt. Im Zuge einer ‚Empirie des Pädagogischen‘ wird erziehungswissenschaftliche Empirie reflexiv. Im Zuge einer ‚Empirie der Erziehungswissenschaft‘ wird erziehungswissenschaftliche Reflexion empirisch.

2 Begründungsprobleme der Erziehungswissenschaft als empirische und auf eine soziale Praxis bezogene Wissenschaft

Bereits 1982 beschreibt Heinz-Elmar Tenorth noch unter dem Eindruck der sich vollziehenden Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik den Trend, dass die „einheimischen Begriffe“ wie Bildung, Erziehung und Mündigkeit, Didaktik oder Unterricht für die empirische Erschließung pädagogischer Phänomene kaum mehr genutzt würden (S. 83). An ihre Stelle, so Tenorth, seien die soziologischen und psychologischen Begriffe „Qualifikation“, „Lernen“ oder „Sozialisation“ getreten (ebd.), die sich heute ohne Mühe erweitern ließen durch die Kategorien Gender, Ethnizität oder Habitus, Interaktion, Kommunikation, Kompetenz und Organisation. Einen Grund für den Erfolg der soziologischen und psychologischen Kategorien sieht Tenorth in dem unscharfen, oft metaphorischen und präskriptiven Charakter der einheimischen Begriffe der Pädagogik, für die es womöglich keine reale Entsprechung gebe.

Prominent zeichnet sich diese Auseinandersetzung an den Kontroversen um die empirische Erschließung von Bildung und Bildungsprozessen ab (vgl. auch Heid bzw. Rucker in diesem Band). Versteht man Bildung beispielsweise traditionsgemäß als einen Prozess der Entfaltung eines individuellen Vermögens oder eines individuellen Prozesses (vgl. hierzu Lenzen, 1999), so lässt sie sich nicht restlos operationalisieren und empirisch erschließen bzw. messen. Werden Bildungsstände – etwa als Kompetenzen – operationalisiert und quantifiziert, sieht sich die Bildungsforschung daher dem Verdacht ausgesetzt, „unter die Dominanz von evaluierbaren Effektivitätskriterien“ zu geraten (Vogel, 2015, S. 94), die einem Rationalitätsverständnis folgen, das sich mit den Wertfragen pädagogischen Denkens nicht zu vertragen scheint.

Neben methodologischen Fragen der Operationalisierbarkeit theoretischer Konzepte treten damit auch wissenschaftstheoretische Fragen nach den Werten auf den Plan, die eine pädagogische Denkform präsupponieren (müssen) (Heid, 2013). Als *réflexion engagée*, wie Wilhelm Flitner (1957) die Struktur der akademischen Pädagogik beschrieben hat, sind ihr Nützlichkeits- und Normenfragen stärker als manch anderer Disziplin mit in die Wiege gelegt worden. Bis heute flaggt sich die Erziehungswissenschaft daher als „praktische Wissenschaft“ (Thiersch, 1978, S. 33) oder „ethische Wissenschaft“ (Fuhr, 2001) aus, ohne sich in ihrem Bemühen um Praxisrelevanz je auf eine empirische Forschungsstrategie verständigen zu können. Wirkungs- und Legitimationsfragen gehören zu den konstitutiven und zugleich umstrittenen Bestandteilen pädagogischer Normativität, von der auch die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Disziplin nicht unberührt geblieben ist (Meseth, 2011; 2014b). Vielmehr wiederholt sie auf der Ebene ihrer Forschungsmethodologien den gegenstandstheoretischen Streit über die Struktur pädagogischen Handelns, der unauflöslich zwischen Technologiedefizit und Technologieverdikt oszilliert (Tenorth, 1999). Erziehungswissenschaftliche Forschung, die unmittelbar mit den Aufgaben der pädagogischen Praxis und Profession identifiziert bleibt, operiert vor einem doppelten und zugleich widersprüchlichen Erwartungshorizont: Einerseits möchte sie Antworten auf das Wirkungsproblem der Erziehung liefern, d.h. sie will Wissen anbieten, das pädagogisches Handeln im Hinblick auf die Erreichung seiner Ziele effektiver macht. Andererseits geht es ihr – allemal in der deutschen

Tradition seit Immanuel Kant – um die Frage der individuellen Förderung des Subjekts und den Schutz seiner Autonomie. Weil sich pädagogisches Handeln auf die Beförderung von Mündigkeit verpflichtet sieht und Bildung in ihrer philosophisch-idealistischen Konstruktion auf einem nicht algorithmisierbaren Sinnüberschuss aufruiht, treibt die Befürchtung vor der Vermessung von Bildungsprozessen zum Zwecke ihrer Optimierung das Kantische Problem von Kausalität und Freiheit hervor. Es fungiert als Wertmaßstab zur Beurteilung nicht nur der empirischen Bildungsforschung, sondern auch der rekonstruktiv-sinnverstehenden Ansätze und schreibt das Normenproblem der Pädagogik auf der Ebene der sozialwissenschaftlichen Forschung fort. Erziehungswissenschaftliche Empirie konstituiert sich damit zwischen Expertise und Kritik (Radtke, 2012).

Mit Beiträgen zu einer reflexiven Empirie werden dagegen pädagogische Normen- und Nützlichkeitsabwägungen an erziehungswissenschaftliche Forschung nicht übernommen und einfach verdoppelt, sondern selbst zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht. Sie rekurren auf die Herausforderung, pädagogische Phänomene als soziale Realitäten und damit als distinkte Formen des Sozialen zu begreifen, deren operative Gestalt und gesellschaftliche Ausprägung zunächst unabhängig von pädagogischen Nützlichkeitsabwägungen empirisch zu erschließen sind. Eine kategoriale Vermessung des Pädagogischen vorzunehmen, die mit einer empirischen Erschließung des Pädagogischen (als soziale Tatsache) verbunden ist, kann ohne Zweifel bis heute als ein Desiderat angesehen werden. Mit diesem Desiderat treten erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Fragen auf die Agenda erziehungswissenschaftlicher Selbstaufklärung, die schon einmal im Kontext der Wissenschaftsforschung in den 1980er und 1990er Jahren diskutiert wurden (vgl. exemplarisch Hoffmann, 1991; Oelkers & Tenorth, 1991; Dinkelaker, 2010). In den zwanzig Jahren danach wurden sie aber sukzessive an den Rand der disziplintheoretischen Auseinandersetzung gerückt und werden erst in den vergangenen Jahren wieder verstärkt aufgenommen, dies insbesondere im Kontext von Publikationen, die das Verhältnis von Theorie und Empirie bzw. spezifischer: das Verhältnis von Kultur-, Bildungs- und Sozialtheorie und empirischer (Bildungs-) Forschung einer genauen Betrachtung unterziehen (Breinbauer & Weiß, 2011; Miethe & Müller, 2012; Pongratz, Wimmer & Nieke, 2006; Neumann, 2011; Dörner & Hummrich, 2011; Schäfer & Thompson, 2014).

3 Methodologische und epistemologische Herausforderungen einer reflexiven Empirie des Pädagogischen und der Erziehungswissenschaft

Unter den Vorzeichen einer inzwischen breit vollzogenen Empirisierung erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion lassen sich im Hinblick auf Einsätze einer reflexiven Empirie, seien es nun Varianten einer Empirie des Pädagogischen oder Varianten einer Empirie der Erziehungswissenschaft, folgende Fragehorizonte und Desiderata formulieren:

In einer objekttheoretischen Perspektive stellt sich die Frage, ob es eine ‚Spezifik‘ des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft gibt, die bestimmte empirische Zugänge notwendig bzw. unmöglich macht. Anders gefragt: Wie sollen und können Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Forschung im Hinblick auf ihre Beobachtbarkeit bzw. Unbeobachtbarkeit konstruiert werden und welche Kriterien sollen diese Konstruktionen erfüllen? Eignen sich ‚klassische‘ Beschreibungsformen aus dem Repertoire der pädagogischen Semantik, wie Erziehung und Bildung, Helfen, Beraten oder Wissensvermittlung, Unterrichten, Disziplinieren, Lehren oder Lernen als Kategorien einer Empirie des Pädagogischen? Wie könnte

eine empirische Erschließung pädagogischer Sachverhalte unter solchen gegenstandstheoretischen Vorannahmen konzipiert sein, die sich den „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik verpflichtet sieht? Ist es möglich, mit ihr über das hinauszugehen, was bereits a priori der Beobachtung vorausgesetzt wurde? Anders formuliert: Inwieweit sind in epistemologischer Perspektive genuin pädagogische Gegenstandsbestimmungen durch empirische Beobachtungen überhaupt irritierbar (Schäfer, 2013; Meseth, 2014a sowie Neumann in diesem Band)? Sind es – andersherum gefragt – nicht gerade die ‚fremden‘ Blicke der Nachbardisziplinen, die den blinden Fleck einer genuin pädagogischen Beobachtung irritieren können? Sozialtheoretische Konzepte wie Verhalten, Handeln, Interaktion oder Kommunikation, aber auch macht-, aner kennungs- und praxistheoretische Konzepte, Konzepte der Kognitionspsychologie oder der Neurowissenschaften gehören inzwischen zum Repertoire erziehungswissenschaftlicher Forschung. Sie treffen Aussagen über die Beschaffenheit des Subjektes und des Sozialen, die auch für die Gegenstandskonstitutionen des Pädagogischen bedeutsam sein können bzw. es bereits geworden sind. Wie sich diese Konzepte in der Forschung etabliert haben und ob sich im Wechselspiel von Gegenstand, Theorie und Methode möglicherweise bereits eine erziehungswissenschaftliche Epistemologie eigenen Charakters ausgebildet hat, wäre mit den Mitteln der Wissenschaftsforschung empirisch zu erschließen.

Eng verbunden mit diesen objekttheoretischen Fragen sind Überlegungen dazu, inwiefern bzw. wie die Eigennormativität des pädagogischen Geschehens zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden kann, ohne sie durch eine normativ eingestellte Beobachterperspektive zu verdoppeln oder gar zu überformen. Ist eine nicht-normative oder auch nicht-pädagogische Beobachtung pädagogischer Phänomene – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Forderung nach der praktischen Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens einerseits sowie emanzipatorischer Aufklärung andererseits – überhaupt möglich bzw. erstrebenswert? Wie wäre eine Forschung leistbar, die Normativität rekonstruiert und nach den Konstitutionsbedingungen des Pädagogischen fragt, dabei aber zugleich auf Distanz zu den normativ-professionsbezogenen Erwartungen an den praktischen Nutzen empirischer Forschung geht bzw. diese Erwartungen selbst zum Gegenstand der Forschung macht? Inwiefern fließen – anders gefragt – normative Erwartungen an eine gute, gelingende oder wirksame pädagogische Praxis in die Gegenstandskonstitutionen empirischer Forschungsdesigns ein? Inwiefern ist (implizit oder explizit) die empirisch-deskriptive Beobachtung dessen, was ist, mit präskriptiven Aussagen darüber verbunden, was sein soll?

Zu klären wäre schließlich auch, was ‚empirisch‘ im Kontext einer Empirie des Pädagogischen meint. Welchen Stellenwert nehmen erfahrungsbezogene Zugänge im Kontext erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion ein? Was kann/darf als empirisch gelten und was nicht? Welche methodischen Zugriffe und Verfahren eignen sich für die Exploration, Rekonstruktion und/oder Analyse pädagogischer Sachverhalte, wo doch der Untersuchungsgegenstand durch den jeweiligen methodischen Zugriff auf die empirischen Analyseeinheiten mitgeformt wird? Forschungsmethoden übersetzen gegenstandstheoretische Annahmen in forschungspraktische Verfahren (Datenerhebung/Datenauswertung) und bilden eigenständige Effekte auf den Forschungsprozess und die Gegenstandskonstitution aus. Sie führen jeweils eine bestimmte Prämisse über die empirische Analyseeinheit mit (z.B. Sprache, Körperlichkeit, Bild etc.) und strukturieren bereits auf der Ebene der Erhebungsstrategien (z.B. teilnehmende Beobachtung, Audio- oder Videoaufnahmen, Befragungen oder codierende Verfahren) den Blick der Datenauswertung (z.B. Objektive Hermeneutik, Konversationsanalyse, Dokumentarische Methode) vor. Von Interesse sind insofern die Produktivität, aber auch die erkenntnislimitierenden

Folgen und blinden Flecken, die mit unterschiedlichen Formen der Datengewinnung und -auswertung für die empirische Erschließung des Pädagogischen einhergehen.

4 Reflexive Empirie und empirische Reflexion: die Beiträge zum Band

Unter dem Titel „Von der ‚Erziehungswirklichkeit‘ zur Empirie des Pädagogischen“ hat die Kommission Wissenschaftsforschung diese Grundsatzfragen erziehungswissenschaftlicher Forschung in Kooperation mit dem Netzwerk ‚Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen‘ zum Thema ihrer Jahrestagung 2014 an der Georg-August-Universität Göttingen gemacht. Die Beiträge zur Tagung werden im vorliegenden Band dokumentiert und geben nicht nur einen Einblick in die Mehrdimensionalität der Diskussion, sondern spiegeln auch eine Bandbreite möglicher Positionierungen wider, die den Stand der aktuellen Debatte aufnimmt und in differenzierter Weise zugänglich macht.

Eröffnet wird der Band mit drei übergreifenden Beiträgen, die das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, empirischer Forschung und dem Feld des Pädagogischen in historischer, international-vergleichender und systematischer Perspektive ausleuchten (Teil II). Ihre Funktion besteht in erster Linie darin, einen kontextualisierenden Überblick über den Stand der Diskussion zu einer reflexiven Empirisierung in der Erziehungswissenschaft zu vermitteln, während sie zugleich den Anspruch verfolgen, selbst einen eigenen Beitrag dazu zu leisten.

Die Beiträge unter der Überschrift „Empirie des Pädagogischen“ (Teil III) wiederum rücken die methodischen, methodologischen und gegenstandstheoretischen Bezugsprobleme einer empirischen Erschließung pädagogischer Sachverhalte anhand empirischer Untersuchungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. ‚Das Pädagogische‘ wird hier als eine sich historisch entwickelnde soziale Realität verstanden, die es in ihren gesellschaftlich vielfältig kontextualisierten Spielarten zu rekonstruieren gilt.

Unter der Überschrift „Empirie der Erziehungswissenschaft“ (Teil IV) sind sodann Beiträge versammelt, welche die erziehungswissenschaftliche Produktion von Wissen selbst zu einem Gegenstand der empirischen Beobachtung machen. Hier wird nicht die ‚Erziehungswirklichkeit‘, sondern die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Disziplin – auch mit Blick auf ‚das Pädagogische‘ – zum Gegenstand datenbasierter Rekonstruktion: Es geht dabei um das Verhältnis, das die Erziehungswissenschaft zu ihrem Gegenstand, zu ihren Nachbardisziplinen und ihren Theorien und Methoden einnimmt. Während die Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft unter dem Aspekt ihres Institutionalisierungsgrades, ihrer Publikationsorgane und ihres Publikationsaufkommens, ihrer Personalstruktur und ihrer Forschungsaktivitäten inzwischen breit untersucht worden ist (Krüger & Rauschenbach, 1994; Keiner, 1999; Rauschenbach, Tillmann, Tippelt & Weishaupt, 2008), wurde die hier fokussierte Frage nach der epistemologischen und methodologischen Gestalt empirischer Forschung bislang nicht systematisch in den Blick genommen.

Auf diese materialen Beiträge zu einer ‚Empirie des Pädagogischen‘ und einer ‚Empirie der Erziehungswissenschaft‘ folgen unter dem Titel „Erkenntnistheoretische Überlegungen zum Verhältnis von theoretischer Gegenstandsbestimmung und empirischer Erkenntnisgenerierung“ (Teil V) Beiträge, welche die methodologischen und epistemologischen Fragen einer Empirisierung der Erziehungswissenschaft metatheoretisch reflektieren. Dies geschieht im Horizont epistemologischer Konzepte, die dazu geeignet sind, die Frage nach der Beobachtbarkeit des Pädagogischen mit einer empirisch gestützten Reflexion erziehungswissenschaft-

licher Wissensproduktion zu verknüpfen, also die Herausforderung einer Empirie des Pädagogischen im Horizont einer Empirie der Erziehungswissenschaft aufgreifen.

4.1 Historische, international-vergleichende und systematische Perspektiven

Die drei in diesem Teil versammelten Beiträge bieten in je unterschiedlicher Weise eine Außenperspektive auf die aktuellen Debatten um eine reflexive Empirie, lassen sich aber ebenfalls den beiden Varianten einer reflexiven Empirie zuordnen.

Heinz-Elmar Tenorth widmet sich in seinem Beitrag der ambivalenten universitären Etablierungsgeschichte der Erziehungswissenschaft im Übergang vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert. Methodisch orientiert an den Verfahren einer historischen Epistemologie zeigt Tenorth, dass sich die Pädagogik durch ihr vorrangiges Selbstverständnis als Unterrichts- und Erziehungslehre weder institutionell an den Universitäten als normale Disziplin etablieren konnte noch durch ihre Forschungstätigkeit wissenschaftlich anerkanntes Wissen produzieren oder eine eigenständige empirische Epistemologie ihres Gegenstandes entwickeln konnte. In der notorisch moralischen Reflexion der widerstreitenden pädagogischen Aufgabenstruktur von Wirkungsversprechen und Technologieverdikt führt die Erziehungswissenschaft bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts ein institutionell kaum verankertes Eigenleben in der Universität, womit ihr nicht zuletzt auch aufgrund ihrer normativ-dogmatischen Wissensstruktur der Charakter einer eigenständigen Wissenschaft abgesprochen wurde. Tenorth schärft den Blick für die epistemologische Unterbestimmtheit erziehungswissenschaftlicher Forschung, in deren Kontext sich letztlich auch das Anliegen des Tagungsbandes verorten lässt.

Karin Amos erweitert die Perspektive durch einen international-vergleichenden Zugriff. Während Tenorth den prekären epistemologischen Status erziehungswissenschaftlicher Forschung als Ausdruck einer besonderen disziplinären Gestalt der Erziehungswissenschaft thematisiert, sieht Amos in ihrem Beitrag die methodologische und wissenschaftstheoretische Reflexion der epistemologischen Grundlagen einer Empirie des Pädagogischen gefährdet durch den Umbau der Erziehungswissenschaft, wie er sich vor dem Hintergrund der *large-scale-assessments* und der Favorisierung evidenzbasierter Forschung vollzieht. Anhand einer pointierten Rekapitulation der Strukturprobleme empirischer pädagogischer Forschung, die Amos originell entlang eines wenig beachteten Beitrags des Tübinger Wissenschaftlers Friedrich Kümmel vornimmt, zeigt sie, dass der in den 1970er Jahren erreichte Stand der Debatte heute kaum mehr systematisch aufgegriffen wird. Anhand ausgewählter Beiträge von Akteuren internationaler Wissenschaftsorganisationen verzeichnet Amos vielmehr, dass durch die alternativlos erscheinende, sich gesellschaftlich übergreifend durchsetzende naturwissenschaftlich-technische Epistemologie ein Wissensregime etabliert werde, das einerseits die „Algorithmisierung“ von Wissenschaft und Alltag begünstige und damit andererseits Formen erziehungswissenschaftlichen Wissens zu marginalisieren beginne, welche die epistemologischen Unschärfen des pädagogischen Gegenstandsbereiches nicht verdeckt, sondern in den Fokus der Reflexion rückt.

Was Karin Amos als einen Marginalisierungsprozess deutet, interpretiert *Helmut Heid* in seinem Beitrag in erster Linie als einen Prozess der „Entfremdung“, der die Disziplinentwicklung in der Erziehungswissenschaft seit geraumer Zeit eher behindert als beflügelt. Sein Augenmerk richtet sich dabei auf die Kontroverse über das Kompetenzkonzept und insbesondere auf jene Argumente, die von geisteswissenschaftlichen Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungswissenschaft immer wieder gegen die Kompetenzorientierung der empirisch-

quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung ins Feld geführt werden. Heid zeigt dabei nicht nur zentrale Missverständnisse auf, die diese Debatte begleiten, sondern weist auch auf Kurzschlüsse in der Kritik an der Kompetenzorientierung hin, mit denen von Seiten der Bildungstheorie vorschnell die Unvereinbarkeit von Bildung und Kompetenzorientierung erklärt wird. Abschließend plädiert Heid dafür, die generelle Zuschreibungsabhängigkeit der Bestimmung bildungswissenschaftlicher Sachverhalte anzuerkennen und von dort ausgehend eine qualifizierte Kooperation zwischen Bildungsforschung und Bildungstheorie zu etablieren, die davon getragen sein sollte, dass auch die Bildungstheorie in eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Konzeptualisierungsbemühungen und Resultaten der empirischen Kompetenzforschung eintritt.

4.2 Empirie des Pädagogischen

Die Beiträge, die unter der Überschrift „Empirie des Pädagogischen“ versammelt sind, diskutieren die Frage des Verhältnisses von Gegenstandstheorie und Beobachtung, indem sie im Horizont der Analyse empirischen Materials bestimmte Annahmen über den Gegenstand explizit auf die Probe stellen. Die Auswertung empirischer Daten wird also dadurch reflexiv, dass die Kontingenz dessen, was pädagogische Situationen zu pädagogischen macht, im Prozess des empirischen Beobachtens selbst noch einmal thematisch wird. In einigen Beiträgen werden hierfür Daten aus eigenen Forschungsprozessen ausgewertet (Lambrecht, Jergus, Dinkelaker, Koch & Schulz, Pazzini & Zahn), andere Beiträge wiederum reanalysieren die Auswertungen Dritter (Pollmanns, Rucker). So zeigen die Beiträge in unterschiedlicher Art und Weise, was an empirischen Daten Neues über pädagogische Situationen erkennbar wird, wenn man sich die Bestimmung des Pädagogischen, mit dem man in die empirische Analyse eintritt, im Zuge der empirischen Analyse vergegenwärtigt und – das ist entscheidend – sich im Analyseprozess durch die Daten irritieren lässt. Die Beobachtung des Pädagogischen wird in diesen Studien als ein nicht stillstellbarer Prozess der Wechselwirkung zwischen Vorannahmen über das Pädagogische und den Beobachtungen des empirischen Phänomens erkennbar. *Maike Lambrecht* bezieht sich auf ihre eigene Studie zu Interaktionen zwischen Schulinspektion und Lehrkräften. Anhand eines ausgewählten Beispiels fragt sie, wie es möglich wird, pädagogische Strukturen als pädagogische empirisch dort aufzuzeigen, wo das Pädagogische zunächst nicht zu erwarten ist, und greift dabei die Diskussion zur Entgrenzung des Pädagogischen auf. Die diese Situation kennzeichnende pädagogische „Zweitstrukturierung“ macht sie dadurch sichtbar, dass sie die für pädagogische Theoriebildung zentrale Kategorie der pädagogischen Absicht nutzt und sozialtheoretisch reinterpretiert. Sie wird nicht als eine subjektive Intention des ‚Erziehenden‘, sondern als ein in den Äußerungen der Beteiligten aufzeigbarer Fluchtpunkt der sozialen Strukturierung verstanden: Die am Treffen beteiligten Lehrkräfte sollen anhand der Hinweise des Evaluators lernen, ihre Arbeit im Horizont der definierten Evaluationskategorien wahrzunehmen und bezogen auf sie positiv darzustellen. Während *Maike Lambrecht* ein bestehendes Verständnis des Pädagogischen nutzt, um die pädagogische Strukturierung von Situationen aufzuweisen, die bislang nicht als pädagogisch untersucht worden sind, geht es im Beitrag von *Kerstin Jergus* darum, eine bestimmte gegenstandstheoretische Auffassung des Pädagogischen anhand empirischer Beobachtungen zu irritieren. Jergus befragt ihre Analysen aus einer Studie zu pädagogischen Professionalisierungsprozessen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen und Erzieher daraufhin, wie in diesen Veranstaltungen das Beziehungsdreieck zwischen Eltern, Kindern und professionellem Fachpersonal in einer Weise aufgespannt wird, dass es selbst

einen Kontext stiftet für die Verhandlungen über das, was als pädagogisch gelten und zur Anerkennung gelangen kann. Sie ordnet ihre Analysen dabei in ein Konzept von Elternforschung ein, das die veränderten Erwartungen an die Rolle von Eltern als einen Prozess der (Re-)Pädagogisierung von Elternschaft erschließt. Damit greift sie zugleich über die häufig dyadisch gedachten Konzeptualisierungen der pädagogischen Beziehung hinaus und zeigt, wie sich das pädagogische Feld der frühkindlichen Bildung gerade um eine Triade herum konstituiert. Im Bezogen-Sein auf das Kind begründet sich sowohl die Gemeinsamkeit von Eltern und Professionellen wie auch ihre differenzielle Positionierung. Das in dieser Konstellation stattfindende bildungsbezogene Sprechen über den Umgang mit dem Kind wird dabei zum Moment der Aushandlung von Rollen und Anforderungen und damit von pädagogischem Wissen und seinen Geltungsansprüchen. Jergus diskutiert vor diesem Hintergrund, wie durch die Beobachtung dieser Aushandlungen Prozesse der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Pädagogischen rekonstruierbar werden können.

Jörg Dinkelaker unternimmt einen wiederum anders akzentuierten Versuch, um die Frage nach der Gegenstandskonstruktion des Pädagogischen durch ihre Beobachtung zu diskutieren. Er untersucht den Begriff der ‚Aufmerksamkeit‘, dem zwar in der pädagogischen Theorietradition im 18. Jahrhundert eine zentrale Rolle zukam, der dann aber zusehends aus dem Blick geraten war. Anhand videographischer Aufnahmen des Geschehens in einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung zeigt er auf, dass dem Ende des 18. Jahrhunderts entwickelten pädagogischen Verständnis von Aufmerksamkeit eine konstitutive Bedeutung für die performative Hervorbringung pädagogischer Situationen der Gegenwart zukommt. Dinkelaker lotet damit nicht nur die Potenziale einer Verschränkung von historisierender Dekonstruktion und empirischer Rekonstruktion aus, sondern zeigt auch, wie gewinnbringend eine kategoriale Fassung des Pädagogischen für die Beobachtung sein kann, die das Gegenstandsverständnis nicht vorab fixiert.

Während die bislang dargestellten Beiträge eingeführte pädagogische Begriffe im Umgang mit empirischen Fällen reinterpreten, nutzt *Thomas Rucker* den in anderen Disziplinen entwickelten Begriff der „Dynamik“ zur Kritik eines Bildungsbegriffs, an dem sich empirische Beobachtungen bislang ausrichten. Ausgehend von einer interdisziplinären Theorie dynamischer Systeme arbeitet er heraus, inwiefern Dynamik ein konstitutives Moment von Bildungsprozessen darstellt. Vor diesem Hintergrund prüft er, inwiefern bisherige Ansätze einer empirischen Analyse von Bildungsprozessen diesen Momenten ausreichend Rechnung tragen.

Marion Pollmanns vergleicht zwei unterschiedliche Strategien zur Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen in der qualitativen Unterrichtsforschung. Dies realisiert sie anhand der Gegenüberstellung vorliegender Interpretationen ein- und derselben Unterrichtsstunde. Auch wenn sie für die Überlegenheit eines mit pädagogischen Kategorien arbeitenden Vorgehens gegenüber einem systemtheoretisch distanzierten Vorgehen argumentiert, weist sie zugleich die ergänzende Komplementarität beider Sichtweisen für die Entwicklung eines empirisch fundierten – pädagogischen – Verständnisses von Unterricht auf. Vor dem Hintergrund der vergleichenden Kritik der Gegenstandsbestimmungen des Pädagogischen vom bzw. im Unterricht stellt sie selbst einen demgegenüber erweiterten Ansatz vor.

Karl-Josef Pazzini und *Manuel Zahn* nehmen ein zunächst nicht weiter spezifiziertes Alltagsverständnis von „Lehren“ zum Ausgangspunkt, um anhand von Spielfilmen erziehungswissenschaftliche Konstruktionen z.B. über das, was unter ‚Lehren‘ verstanden wird, zu irritieren. Angenommen wird eine verdichtete Inszenierung gesellschaftlicher Erfahrungen mit dem

Pädagogischen in Spielfilmen. So untersuchen sie im Einzelnen die filmischen Artikulationen dieses Wissens über Schule, Lehren und Bildung. Sie stellen dar, wie an der Hervorbringung des ‚Films‘ unterschiedliche Akteure wie etwa Drehbuchautoren, Schauspieler, Regisseure, Kameralente und nicht zuletzt auch das Publikum beteiligt sind. In deren gemeinsamer Produktion des Films werden, so Pazzini und Zahn, Erfahrungen mit pädagogischen Phänomenen dekonstruiert, neu gemischt und angereichert.

Sandra Koch und *Marc Schulz* untersuchen im Feld der Frühpädagogik, wie dort im Zuge der Implementation von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eine neue ‚Blickpraxis‘ nicht nur eingeführt und den Körpern der Beteiligten eingeschrieben wird, sondern auch zu einer Erkenntnis- und Repräsentationspraxis des ‚Pädagogischen‘ wird. Dafür nutzen sie ethnographische Beobachtungen zu Fortbildungsveranstaltungen von Erzieherinnen, in denen der Gebrauch von Instrumenten zur Beobachtung und Dokumentation von Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen eingeübt wird. Sie kommen zu dem Resultat, dass mit der Einführung von Beobachtungspraxen im Feld der Frühpädagogik das Pädagogische als Beobachtbares und – genauer – als beobachtbare Bildung konstituiert wird. Bildung wird nicht (mehr) als ein subjektgebundenes Selbst- und Weltverhältnis verstanden. Vielmehr wird erst mit der professionellen Wahrnehmung und Beobachtung dessen, was Kinder tun, ein Tun zu einem Bildungsprozess. Die Einführung dieser neuen ‚Blickpraxis‘ beschreiben sie dabei als einen an visuelle Techniken gebundenen Prozess.

4.3 Empirie der Erziehungswissenschaft

Ähnlich wie in den Ansätzen zu einer Empirie des Pädagogischen wird auch im Kontext einer Empirie der Erziehungswissenschaft die Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungsrealitäten nicht bereits vorab in einer spezifischen Weise postuliert, sondern ihr Verhältnis zueinander gerade im Forschungsprozess erst erschlossen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie unterschiedliche Empirieverständnisse, Wissensformen sowie Methodisierungen der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion die Konstitution des Gegenstandes und das über ihn jeweils Aussagbare oder Auszusagende maßgeblich bestimmen. In diesem Sinne geht es nicht in erster Linie darum, die disziplinäre Gestalt der Erziehungswissenschaft zu vermessen, sondern darum, zu zeigen, wie ein bestimmtes Verständnis von der Funktion erziehungswissenschaftlicher Forschung, aber auch bestimmte Formen der Repräsentation ihres Wissens den Zugang zur Erziehungsrealität und ihrer Empirie in spezifischer Weise informieren.

Dieser vierte Teil des Bandes beginnt mit den Ausführungen von *Ulrich Papenkort* zum Empiriebegriff in der Wissenschaftstheorie des Spätherbartianers Otto Willmann. Sein historischer Rückblick auf die Konzeption Willmanns lässt sich gewissermaßen lesen als ein Beitrag, der die Geschichte einer empirisch orientierten Erziehungswissenschaft – über bereits bekannte Vertreter hinaus – um die programmatischen Überlegungen eines weiteren Gewährsmanns ergänzt. Papenkort arbeitet dabei entlang der Werkgeschichte vier unterschiedliche Dimensionen von Willmanns Empirieverständnis heraus, denen wiederum vier differente Hinsichten auf die Erziehungsrealität und damit verbundene Herangehensweisen an den Gegenstand entsprechen: Empirie im Sinne der Berufs- und Lebenserfahrung praktizierender Pädagoginnen und Pädagogen, Empirie im Sinne einer gegenwartsbezogenen deskriptiven Pädagogik, Empirie im Sinne einer vergangenheitsbezogenen historischen Pädagogik sowie Empirie in der Gestalt einer nomothetischen Forschung, die auf die Ermittlung von Gesetzmäßigkeiten ausgerichtet ist und explanativ verfährt.

Markus Bohlmann widmet sich in seinem Beitrag dem Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und misst ihren Spielraum aus, unter den Bedingungen von Internationalisierung und neueren bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten eigenständig über Forschungsthemen und -richtungen entscheiden zu können. Am Beispiel des landesweiten Förderprogramms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ illustriert Bohlmann, wie mit diesen neuen Steuerungsinstrumenten die Bearbeitung von gesellschaftlichen Aufgaben und Problemlagen innerhalb der Disziplin institutionalisiert wird. Folgt man der Argumentation Bohlmanns, dann sinkt mit dieser Institutionalisierung der Spielraum der Erziehungswissenschaft, ihr Wissen entlang einer relativ autonomen disziplinären Struktur zu produzieren oder sich lediglich temporär an eine bildungspolitische Projektförderung zu binden. Dieser Blick auf den Wandel der Disziplin gelingt ihm durch die *Semantic View* der analytischen Wissenschaftstheorie und deren Fokus auf die Funktion wissenschaftlichen Wissens. Mit Bohlmanns Überlegungen steht zu vermuten, dass mit diesen invasiven bildungspolitischen Eingriffen in die Strukturen universitärer Wissensproduktion auch ihre Gegenstandsbezüge und die Art und Weise ihrer Forschung einem nachhaltigen Wandel unterworfen sein dürften.

Inka Bormann und *Inga Truschkat* untersuchen die diskursanalytische Forschung in der Erziehungswissenschaft, die sich in den letzten 15 Jahren stark verbreitet und etabliert hat. Herangezogen für die Reanalyse werden vorliegende Systematisierungen und Überblicke erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung. Im Ergebnis wird herausgearbeitet, dass diskursanalytische Arbeiten zum einen Gewissheiten über pädagogische Verhältnisse irritieren, indem sie nicht nach der Ermöglichung von Erziehung zu autonomem Handeln fragen, sondern Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in pädagogischen Verhältnissen beschreiben, in denen die vermeintliche Autonomie des Subjekts diskursiv hergestellt wird. Zum anderen kommen sie zu dem Ergebnis, dass an der Methodisierung, die die Diskursforschung in den letzten Jahren vollzogen hat, beobachtet werden kann, wie die Erziehungswissenschaft selbst als „Wissen-Macht-Komplex“ funktioniert. Mit Hilfe der Diskursforschung werden zwar lange Zeit marginalisierte Aspekte pädagogischer Verhältnisse zur Sprache gebracht. Um gehört zu werden, muss sie sich jedoch selbst den Regeln der Disziplin zur Produktion empirischen Wissens ‚unterwerfen‘. Bormann und Truschkat nennen das eine „Formatierung“ der Diskursforschung. Die Diskursforschung antwortet auf diese Ambivalenz mit einer doppelten Reflexivität, indem sie sich auf das Gegenstandsverständnis des Pädagogischen und auf die „Bedingungen der Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft“ reflexiv bezieht. Diese beiden Denkbewegungen bezeichnen Bormann und Truschkat als „Dezentrierung und Situierung erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung“.

Oliver Hollstein und *Wolfgang Meseth* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsweisen soziologischer Theorien/Methoden. Hierfür legen sie zunächst die normativen Implikate des pädagogischen Gegenstandsbereiches frei, die sie in den für das Selbstverständnis der Disziplin konstitutiven Nützlichkeits- und Normfragen verorten. Sodann entfalten sie eine Forschungsperspektive, die einerseits nach den Konvergenzen zwischen den gegenstandstheoretischen Prämissen soziologischer Methoden/Theorien und der Normativität des Pädagogischen fragt und die andererseits darauf abzielt, die erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsweisen dieser Methoden/Theorien daraufhin zu untersuchen, ob und wie diese im Prozess ihrer Verwendung auf die pädagogischen Nützlichkeits- und Normfragen zugeschnitten werden. In einer explorativen Analyse wird am Beispiel der Objektiven Hermeneutik gezeigt, dass das sozialtheoretische Konzept universeller Regelstrukturen der Objektiven Hermeneutik eine Kontinuitätslinie zu den normativen Prämissen des pädagogischen Gegenstandsbereiches darstellt, die es relativ bruchlos erlaubt,

von der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion eines Protokolls zur Bewertung der dort zum Ausdruck kommenden Lebenspraxis zu gelangen. Kontrastierend wird am Beispiel vorliegender Befunde zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Ethnomethodologie sodann gezeigt, wie in diesem Fall die sozialtheoretischen Prämissen entscheidend verändert werden, um sie an pädagogische Nützlichkeits- und Normfragen anschlussfähig zu machen. Die Autoren verorten ihr Vorgehen abschließend im Kontext neuerer Konzepte der Wissenschaftsforschung, die darauf zielen, die operative Struktur (erziehungs-)wissenschaftlicher Forschung empirisch zu untersuchen und damit den Blick für die epistemologische Gestalt der Disziplin zu schärfen.

Patricia Stošić macht mit der Formulierung im Titel „Die Medialisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ auf ein bislang kaum reflektiertes Problem der Wissensverwendungsforschung aufmerksam. Ihre zentrale Frage lautet: Wie lassen sich die Erscheinungsformen wissenschaftlichen Wissens in den Medien empirisch erschließen, wenn man davon absieht, wissenschaftliches Wissen nur dort identifizieren zu können, wo explizit – etwa durch den Verweis auf wissenschaftliche Quellen – Bezug auf dieses Wissen genommen wird? Wie die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen in den Massenmedien durch die Rekonstruktion von Wissensbezügen, die im Wissenschaftssystem erzeugt werden und in den Medien selektiv Verwendung finden, untersucht werden kann, zeigt Stošić durch eine systemtheoretische Gegenstandsbestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Massenmedien. Die Leistungsfähigkeit dieser differenztheoretischen Perspektive illustriert sie am Beispiel einer Untersuchung zur migrationsbezogenen Bildungsungleichheit. Folgt man ihrer Argumentation, dann handelt es sich beim Thema der bildungsbezogenen Ungleichheit um ein originär bildungswissenschaftliches Thema. Seine Erscheinungsformen in anderen Teilsystemen können so als Verwendung bildungswissenschaftlichen Wissens empirisch greifbar gemacht und als Formen der „Invisibilisierung“, „Rekontextualisierung“ und „normativen Aufladung“ dieses Wissens spezifiziert werden.

4.4 Erkenntnistheoretische Überlegungen zum Verhältnis von theoretischer Gegenstandsbestimmung und empirischer Erkenntnisgenerierung

Die im letzten Teil versammelten Beiträge machen in einer verallgemeinernden erkenntnistheoretischen Perspektive das Verhältnis von Theorie und Empirie zum Gegenstand. Im Zentrum steht dabei einerseits die Frage, ob eine Empirisierung des Pädagogischen überhaupt nötig und/oder möglich ist, und falls ja, wie sich dabei das Verhältnis von Gegenstandstheorie auf der einen und Beobachtung des Gegenstandes auf der anderen Seite konfiguriert. Diese allgemeine Problemstellung wird in den einzelnen Beiträgen in ihren diversen Implikationen und unter jeweils variierenden Prämissen ausgeleuchtet.

Peter Vogel diskutiert in diesem Zusammenhang, inwiefern es notwendig bzw. überhaupt möglich ist, die Qualität einer empirischen Analyse von Bildungsprozessen daran zu bemessen, ob sie der inhärenten Eigennormativität von Bildungsprozessen gerecht wird. Diese Frage stellt er in zweierlei Hinsicht. Das Validitätsproblem einer Entsprechung von theoretischem Konstrukt und empirischer Beobachtung klärt er dezisionistisch. Letztlich kann es nur darum gehen, ob untersucht wird, was theoretisch zu untersuchen beansprucht wird. Beim Problem der normativen Bewertung der Anwendung des im Zuge der empirischen Beobachtung gewonnenen Wissens verweist er auf die zu klärende Frage einer Passung zwischen der dem pädagogischen Handeln einerseits und der empirischen Beobachtung andererseits zugrunde liegenden Menschenbildannahmen. Vogel geht damit von der Vorgängigkeit kate-

gorialer Annahmen vor jeder Empirie aus. Eine wissenschaftliche Kritik empirischer Beobachtungen setzt damit notwendig an der Frage nach der Entsprechung der Beobachtung zur vorgängigen Theorie an. Eine nur im Rahmen pädagogischer Handlungszusammenhänge sinnvolle normative Kritik hat dagegen die Diskussion zugrunde liegender Menschenbildannahmen zum Ausgangspunkt.

Beim Beitrag von *Volker Kraft* handelt es sich um die verschriftlichte Fassung eines auf der Tagung vorgetragenen Kommentars zu den vorgestellten Beiträgen zur Empirie des Pädagogischen. Als kritische Gegenposition zugespitzt wird die Anfrage, inwiefern das Vorhaben überhaupt als sinnvoll angesehen werden kann, nach Bestimmungen des Pädagogischen zu suchen und damit bisherige Gegenstandsverständnisse in Frage zu stellen oder gar zu ignorieren. Versuche einer erneuten Klärung dessen, was das Pädagogische ausmacht, kritisiert er als eine Form des Ausweichens vor den eigentlich virulenten Fragen und sieht in dieser Entwicklung die Gefahr der Entfremdung der Erziehungswissenschaft von der Wirklichkeit des Erziehens. Was das Pädagogische ausmache, sei jeder wissenschaftlichen Analyse vorgängig und muss als bekannt vorausgesetzt werden. Es zeige sich zuvorderst im Erziehen selbst. Diese Wirklichkeit des Erziehens offenbart sich den Subjekten der Erziehung, den pädagogisch Handelnden, die sich von ihr herausgefordert sehen. Auch Kraft geht damit von der Vorgängigkeit der Theorie vor der wissenschaftlichen Empirie aus, setzt aber jeder Theorie vorgängig die Erfahrung des pädagogischen Handelns.

Nicole Balzer und *Hanno Su* argumentieren dagegen, dass es sich beim Verhältnis von kategorialer Bestimmung und empirischer Beobachtung notwendig um ein dynamisches Wechselverhältnis handelt. Ausgehend von der Analyse der Performativität jeden Beobachtens zeigen sie, dass Phänomene eine Pädagogisierung erfahren, wenn sie als ‚pädagogische‘ Phänomene signifiziert werden. In diesem pädagogisierenden Beobachten konstituieren sich „erziehungswissenschaftliche Forschungen [...] als *erziehungswissenschaftliche*“. Diesen Zusammenhang veranschaulichen sie anhand zweier empirischer Untersuchungen, die mit konträren Ausgangspunkten einsetzen. Sowohl bei der Analyse einer Untersuchung, die eine vorgängige Heuristik des Pädagogischen zum Ausgangspunkt nimmt, als auch bei der Analyse einer Untersuchung, die sich einer vorgängigen Bestimmung des Pädagogischen enthält, zeige sich, „dass die theoretische Bestimmung des Pädagogischen und die empirische Erschließung pädagogischer Phänomene sich wechselseitig implizieren und irritieren“. Balzer und Su stellen damit die trennende Gegenüberstellung von Empirie und Theorie in Frage und plädieren für eine Auflösung der Dichotomie in die „Frage nach dem pädagogisierenden Modus erziehungswissenschaftlichen Forschens“.

Nicolas Engel greift ebenfalls die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Beschreibung und dem durch sie Beschriebenen im Kontext einer Empirie des Pädagogischen auf, und zwar im Horizont von Überlegungen, mit denen er die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Beobachtung als ein Problem der Übersetzung reformuliert. Zugleich kritisiert er dabei die essentialisierende Praxis des sozialwissenschaftlichen ‚Verstehens‘ als ein zentrales Moment qualitativer Forschung. Der Beitrag geht von der These aus, dass eine nicht-normative empirische Erforschung des Pädagogischen unmöglich sei, um sodann das Potenzial des gegenwärtig in den Kulturwissenschaften vermehrt diskutierten ‚Übersetzungsbegriffs‘ für eine ‚pädagogische Beobachtung‘ auszuloten. Im Anschluss an methodologische Debatten in der ethnographischen Forschung zur Kategorie ‚Differenz‘ plädiert Engel schließlich dafür, die Empirie des Pädagogischen – jenseits des Anspruchs einer originalgetreuen Wiedergabe des Geschehenen – selbst als eine Übersetzungsleistung zu begreifen.

Der diesen Teil abschließende Beitrag von *Sascha Neumann* stellt wiederum einen Zugang zur Empirie des Pädagogischen zur Diskussion, der die immer schon vorausgesetzte Dichotomie von Theorie und Empirie außer Kraft setzt, indem er theoretische Gegenstandskonstruktion und empirische Gegenstandsexploration im Forschungsprozess miteinander verschränkt. Neumann geht dabei im Hinblick auf das Bezugsproblem einer Empirie des Pädagogischen von der These aus, dass die Erziehungswissenschaft valide Aussagen über das Pädagogische lange Zeit nur als pädagogische Aussagen für möglich hielt und genau daran auch in ihren Bemühungen um eine empirische Erschließung des Pädagogischen gescheitert ist. Stellvertretend dafür zieht Neumann das geisteswissenschaftliche Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ heran. Von dort ausgehend stellt er wiederum die grundlegende Frage, ob es überhaupt möglich ist, Pädagogisches zu beobachten, ohne es als etwas Bestimmtes immer schon vorauszusetzen. Zur Beantwortung dieser Frage greift er auf eine feldtheoretische Epistemologie zurück, die im Anschluss an Ernst Cassirer und Pierre Bourdieu entfaltet wird. Als kennzeichnend für den feldtheoretischen Ansatz wird dabei hervorgehoben, dass er eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung mit einer Theorie der Wirklichkeitserfahrung kombiniert, welche die Position des wissenschaftlichen Beobachters immer schon mit einschließt und dessen Feldverwobenheit einen zentralen epistemischen Stellenwert einräumt. Im Anschluss daran geht es Neumann um eine forschungsstrategische Konkretisierung des Anspruchs, ausgehend von der sozioepistemologischen Anlage des Feldansatzes das Pädagogische als ein Datum der Erfahrung lesbar zu machen. Das spezifische Potenzial eines solchen Zugangs verdeutlicht er schließlich, indem er das traditionelle Konzept der Erziehungswirklichkeit mit einer feldtheoretisch informierten Strategie der „teilnehmenden Objektivierung“ vergleicht.

Literatur

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Breinbauer, I. M. & Weiß, G. (Hrsg.) (2011). *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, M. (1984). Verstehen oder Kolonialisieren. Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In S. Müller & H. U. Otto (Hrsg.), *Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens* (S. 31-63). Bielefeld: Kleine.
- Dinkelaker, J. (2010). Vom Setzen zum Finden. Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band „Pädagogisches Wissen“. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 37-46). Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Dinkelaker, J. (2015). Varianten der Einbindung von Aufmerksamkeit. Zeigeinteraktionen in pädagogischen Feldern. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Zur Geschichte, Theorie und Empirie eines pädagogischen Phänomens* (S. 241-264). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dörner, O. & Hummrich, M. (2011). Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der Analyse pädagogischer Ordnungen: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 12(2), 171-175.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 28-44.
- Fuhr, T. (2001). Die Erziehungswissenschaft als ethische Wissenschaft und ihr methodisches Grundproblem. In E. Keiner & G. Pollack (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (S. 19-26). Weinheim: Beltz.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten: eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.
- Heid, H. (2013). Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(2013), 405-431.

- Heinzel, F. & Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) (2010). *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontext kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, D. (Hrsg.) (1991). *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 12(2), 217-238.
- Hünersdorf, B. & Rabenstein, K. (2016). Zur Konstituierung pädagogischer Felder. Ein explorativer Feldvergleich von Beobachtungsverhältnissen auf dem Spielplatz und im Lernatelier. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 164-177), Weinheim: Beltz Juventa.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S. & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.) (2011). *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (3., erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T. & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125-143.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (1994). Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 7-16). Weinheim: Juventa.
- Lenzen, D. (1999). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will* (S. 177-185). Reinbek: Rowohlt.
- Leonhard, H.-W., Liebau, E. & Winkler, M. (Hrsg.) (1995). *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung*. Weinheim: Juventa.
- Marotzki, W. & Tiefel, S. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 73-88). Weinheim: Juventa.
- Meseth, W. (2010). Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 15-26). Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 12-27.
- Meseth, W. (2014a). Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 101-124). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Meseth, W. (2014b). Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In N. Ricken, H.C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, I. & Müller, H.-R. (Hrsg.) (2012). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Mollenhauer, K. (1969). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (2. Auflage). München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 252-265). Paderborn: Schöningh.
- Mollenhauer, K. & Rittelmeyer, C. (1978). Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In H. Blankertz (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*, 15. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 79-85.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Neumann, S. (2011). Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 31(1), 4-11.
- Neumann, S. (2012). Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 168-184.

- Neumann, S. (2014a). Wider den Methodisierungszwang. Zum sozialen und erkenntnistheoretischen Stellenwert der Teilnahme im Forschungsprozess. *Berliner Debatte Initial*, 25(3), 88-94.
- Neumann, S. (2014b). Die sozialen Bedingungen der Bildung. Beobachtungen im Feld der Frühpädagogik. In G. Breidenstein, K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 243-267). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Nohl, H. (1935/1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (10. Auflage). Frankfurt/M.: Klostermann.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Pongratz, L. A., Wimmer, M. & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus.
- Radtke, F.-O. (2012). Tatsachen und Werte. Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), 290-308.
- Rauschenbach, T., Tillmann, K.-J., Tippelt, R. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2008). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Röhrs, H. & Scheuerl, H. (1989) (Hrsg.). *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet*. Frankfurt/M.: Lang.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536-550.
- Schäfer A. & Thompson C. (Hrsg.) (2014). *Arbeit am Begriff der Empirie*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schnoor, O. (2011). Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnografie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Distanzierungspraktiken. *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)*, 12(2), 239-255.
- Schulz, M. (2013). Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(1), 26-41.
- Schulze, T. (1993). Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Tradition und Transformation der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift* (S. 13-34). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1982). Pädagogik als Wissenschaft. Probleme einer Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 71-93). Paderborn: Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (1999). Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In T. Fuhr (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Klaus Prange zum 60. Geburtstag gewidmet* (S. 252-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiersch, H. (1978). Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In H. Thiersch, H. Ruprecht & U. Herrmann (Hrsg.). *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft* (S. 11-103). München: Juventa.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (Hrsg.) (2014). *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Vogel, P. (2015). Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? Eine Exploration. In E. Glaser (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung* (S. 87-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.