Doren Prinz
Knut Schwippert
(Hrsg.)

Der Forschung Der Lehre Der Bildung

Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung

WAXMANN

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Doren Prinz
Knut Schwippert
(Hrsg.)

Der Forschung
Der Lehre
Der Bildung

Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung

Waxmann 2016
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3457-8
E-Book-ISBN 978-3-8309-8457-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2016
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagfoto: Universität Hamburg, Dichant
Satz: Heike Poppendieker, Hamburg
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C016439
FSC
www.fsc.org

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Forschung, Lehre und Bildung – ein Evergreen der Universität 7
Doren Prinz und Knut Schwippert

Die Notwendigkeit einer neuen Verankerung der Empirischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft in der Max-Planck-Gesellschaft 11
Fritz Oser

From Research to Practice: Redesigning Science Courses to Advance Science Literacy and Support Learning with Understanding 25
James W. Pellegrino

Sieben Thesen zur Notwendigkeit und / oder Unmöglichkeit einer *‚humanistischen Wende‘* der Empirischen Bildungsforschung 43
Martin Heinrich

Wie hast Du's mit der Klassenführung? Die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit einer zentralen Dimension der Unterrichtsqualität 57
Kristina A. Frey, Martin Bonsen und Ann-Cathrin Obermeier

Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit aus Sicht der Lehrkräfte – eine Frage der Zielsetzung? 73
Stefanie van Ophuysen und Kim Diebig

Beratungskompetenzen von Studierenden: Kompetenzmessung mittels Videographie 87
Sandra Bülow

Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden 103
Bernadette Gold, Christina Hellermann und Manfred Holodynski

Domänen- und fächerübergreifende Konzeptualisierung von Lernprozessbegleitung und adaptivem Unterricht – Das Modell ILLA als Individuelles Lehr-Lern-Arrangement 119
Kathrin Uplegger

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

EIBISCH – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen
Quantitative und qualitative Forschungsperspektiven bei der Evaluation
des flächendeckenden Umbaus eines Schulsystems 133
Doren Prinz, Wulf Rauer und Karl Dieter Schuck

Beziehungsstrukturen und Schulentwicklung
Zum Beitrag sozialer Netzwerkanalysen für die Untersuchung
schulischer Kooperations- und Entwicklungsprozesse 145
Nina Kolleck und Sabrina Kulin

Umsetzung von Forschungsstandards in Mixed-Methods-Designs
Ein Beispiel aus der Untersuchung von tätigkeitsbezogenen Kompetenzen
in pädagogischen Handlungsfeldern (KomPaed).....167
Doren Prinz, Juliane Pfeiffer und Knut Schwippert

Autorinnen und Autoren 179

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Doren Prinz und Knut Schwippert

Forschung, Lehre und Bildung – ein Evergreen der Universität

Im Sommer 2014 durfte die Universität Hamburg der Gastgeber der 79. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) sein. Traditionell bietet die AEPF nicht nur den Rahmen für Präsentationen aktueller empirischer Forschungsbefunde, sondern auch ein Forum zur Diskussion über die Entstehung, Entwicklung und Nutzung solcher Studien. Darüber hinaus gibt es Raum für den wissenschaftlichen Nachwuchs sich auszuprobieren, sich weiterzuentwickeln und sich in die wissenschaftliche Diskurskultur einzuleben. Den Rückmeldungen zufolge konnte dieses Potenzial auch wieder auf der 79. AEPF-Tagung in Hamburg realisiert werden. Das positive Feedback, das uns erreichte, bezog sich neben dem organisatorischen insbesondere auch auf die Ausrichtung der Keynotes und die Zusammenstellung des Programms. Betreffend der Keynotes freuen wir uns, dass die Themen und Referentenwahl so wohlwollend aufgenommen wurde – betreffend der Beiträge reichen wir die positiven Rückmeldungen selbstverständlich gerne an diejenigen weiter, die selbst durch einen Beitrag zum erfolgreichen Gelingen beigetragen haben. Da eine verschriftliche Zusammenstellung aller Beiträge (allein der Abstract-Band umfasste mehr als 300 Seiten) den Rahmen üblicher Tagungsbände gesprengt hätte, haben wir eine Auswahl von Referentinnen und Referenten angesprochen, Beiträge zu verfassen, die zumindest einen Teil des breiten Spektrums der Tagung widerspiegeln. Der vorliegende Band ist somit ein kleiner – selektiver – Nachgeschmack auf das, was 2014 in Hamburg geboten wurde.

Auch wenn die auf der AEPF präsentierten Beiträge traditionell keinem Tagungsmotto folgen müssen, so haben wir uns für die Tagung in Hamburg dennoch eines gegeben. Hamburg – alte Kaufmannsstadt, Hansestadt und vor allem auch Tor zur Welt. Das alles steht für Weltoffenheit, Internationalität aber auch für Tradition und Moderne – sucht man im Wissenschaftsbereich nach Schlagwörtern, die für diese Merkmale stehen, stößt man beim Portal des 1911 eingeweihten Universitätshauptgebäudes der Universität Hamburg auf die Begriffe:

Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung

Diese Begriffe stehen für ‚Wissenschaft', können aber bildlich gesprochen auch für die Säulen stehen, auf denen die Wissenschaft und damit auch die Universitäten aufbauen. Sie sind damit Sinnbilder für Tradition und Weiterentwicklung und stehen somit auch für die Moderne. Neben der Erinnerung stehen sie auch für die Mahnung, ein Gleichgewicht zu halten. Universitäten, die eine dieser tragenden Säulen der Wissenschaft nicht erhalten, werden das Gleichgewicht verlieren und damit ihre wichtige Rolle für die Gesellschaft aufgeben. Forschung, die nicht in die Lehre getragen wird, eine Lehre,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die die Bildung aus dem Auge verliert, aber auch Bildung ohne Forschung kann und mag man sich nicht vorstellen.

Entsprechend des Tagungsthemas ‚Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung' wurde der Dreiklang in drei Keynotes auf der AEPF-Tagung in Hamburg aufgegriffen. Für den vorliegenden Band haben die geladenen Referenten ihr jeweiliges Thema aufgearbeitet und vertieft. So setzt sich *Fritz Oser* (Universität Fribourg) in seinem Beitrag ‚Die Notwendigkeit einer neuen Verankerung der Empirischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft in der Max-Planck-Gesellschaft' mit dem Bereich ‚Der Forschung' und der aus seiner Perspektive notwendigen Wende in der Ausrichtung der Max-Planck-Gesellschaft auseinander.

James W. Pellegrino von der University of Chicago geht in seinem Beitrag ‚From Research to Practice: Redesigning Science Courses to Advance Science Literacy and Support Learning with Understanding' zum Thema ‚Der Lehre' auf das *College Board's Advanced Placement Program* und seine Doppelfunktion sowohl als vorbereitendes wissenschaftliches Prüfungsmodul als auch als *credit-by-examination program* ein. Dabei betont er in seinem Beitrag das Transferpotenzial solcher Programme und die Notwendigkeit der Etablierung entsprechender Orientierungsstrukturen.

Die Reihe der Keynotes abschließend beleuchtet *Martin Heinrich* von der Universität Bielefeld mit seinem Beitrag ‚Sieben Thesen zur Notwendigkeit und / oder Unmöglichkeit einer *‚humanistischen Wende'* der Empirischen Bildungsforschung' das Themenfeld ‚Der Bildung' und versucht dabei, insbesondere bildungstheoretische Positionierungen und empirischer Forschungsmethoden zu kontrastieren und aktiv in einen Dialog zu bringen. Für alle drei Keynotes gilt, dass es sich weniger um klassische wissenschaftliche Fachbeiträge als vielmehr um Grundsatzpapiere oder Essays handelt, die wichtige Diskussionsbeiträge für die Empirische Bildungsforschung darstellen.

Die nachfolgenden Beiträge geben einen Ausschnitt des auf der AEPF vertretenen Themenspektrums wieder. Es handelt sich hierbei im Schwerpunkt um solche Beiträge, die insbesondere auf methodisch innovative Untersuchungsanlagen fokussieren bzw. Untersuchungsvorhaben als Mixed-Methods-Projekte realisierten.

Kristina A. Frey, *Martin Bonsen* und *Ann-Cathrin Obermeier* gehen in ihrem Beitrag ‚Wie hast Du's mit der Klassenführung? Die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit einer zentralen Dimension der Unterrichtsqualität' auf die wissenschaftlich anerkannte Bedeutung von Klassenführung für erfolgreiche Instruktion ein und beleuchten weiter, welche Einstellung Lehrkräfte gegenüber Klassenführung haben. Dabei untersuchen sie im Rahmen einer quantitativen Untersuchung an nordrhein-westfälischen Gymnasien, Gesamt- und Realschulen das Wissen und die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Klassenführung. Einen weiteren Blick aus Sicht der Lehrkräfte bietet der sich anschließende Beitrag von *Stefanie van Ophuysen* und *Kim Diebig* mit dem Titel ‚Relevanz der Kriterien für die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit aus Sicht der Lehrkräfte – eine Frage der Zielsetzung?'. Hier richten die Autorinnen den Blick auf die Empfehlungspraxis von Lehrkräften am Ende der Grundschulzeit. Die quantitative Untersuchung mit 150 Grundschullehrkräften aus Nordrhein-Westfalen fokussiert dabei insbesondere die Einschätzung der Relevanz unterschiedlicher Kriterien für die Über-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gangsempfehlung und beschäftigt sich zusammengefasst mit der Frage, inwieweit unterschiedliche Zielsetzungen bei der Empfehlungsvergabe (sozial gerecht vs. prognostisch valide) mit Unterschieden in der Einschätzung der Relevanz verschiedener Inhaltsbereiche (unterrichtsnahe Schülermerkmale vs. familiäre Merkmale) einhergehen. In den beiden folgenden Beiträgen fokussieren die Fragestellungen ebenfalls die Rolle von Lehrkräften, hier werden jedoch insbesondere Verfahren der Videographie und seine Möglichkeiten als quantitatives bzw. qualitatives Verfahren beleuchtet. In dem Beitrag von *Sandra Bülow* ‚Beratungskompetenzen von Studierenden: Kompetenzmessung mittels Videographie' wird zunächst die Entwicklung und erste Überprüfung eines Ratinginstrumentes zur Messung von Beratungskompetenzen in videographierten Beratungsgesprächen vorgestellt. Zielstellung der berichteten Entwicklung und empirischen Überprüfung des Instrumentes ist die Möglichkeit zu beleuchten, inwieweit durch entsprechende Ausbildungsformen und Curricula beraterische Handlungskompetenzen bereits während des Studiums entwickelt werden und über welche Beratungskompetenzen Studierende verfügen. *Bernadette Gold*, *Christina Hellermann* und *Manfred Holodynski* schließen mit ihrem Beitrag ‚Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden' an das vorausgegangene Thema der Videographie an. Sie beleuchten den Untersuchungsgegenstand Klassenführung aus zwei methodischen Perspektiven mit der Zielstellung des Vergleichs einer offenen Analyse mit geschlossenen Ratingitems zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht hinsichtlich der Sensitivität für Expertiseunterschiede zwischen Studierenden, Referendaren und erfahrenen Lehrpersonen. Die Autoren stellen abschließend entsprechende Vor- und Nachteile der jeweiligen Erfassungsmethode dar. Der Beitrag von *Kathrin Uplegger* ‚Domänen- und fächerübergreifende Konzeptualisierung von Lernprozessbegleitung und adaptivem Unterricht – Das Modell ILLA als Individuelles Lehr-Lern-Arrangement' rückt das heterogene Lernpotenzial und den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht, das Individualisierte Lehr-Lern-Arrangement ILLA, die beteiligten Akteure sowie die Wirkbedingungen und Wirkungen dieses Modells in den Blickpunkt und lässt sich damit ebenfalls im Sektor von Schul- und Unterrichtsforschung verorten. Dabei wird der Versuch unternommen, durch den verbindenden Einsatz von quantitativen und qualitativen Verfahren eine mehrperspektivische Sicht auf den Untersuchungsgegenstand Kompetenzentwicklung im Unterricht durch individualisierenden Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen.

Die drei folgenden Beiträge sind stärker im Hinblick auf eine Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden zu bündeln. *Doren Prinz*, *Wulf Rauer* und *Karl Dieter Schuck* beschreiben den Ansatz eines Mixed-Methods-Designs im Forschungsfeld schulischer Inklusion in ihrem Beitrag ‚EIBISCH – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Forschungsperspektiven bei der Evaluation des flächendeckenden Umbaus eines Schulsystems'. Sie skizzieren die Ausgangslage des Evaluationsprojektes und stellen darauf aufbauend die beiden Teilprojekte und die (methodischen) Möglichkeiten ihrer Verknüpfung dar. Auch *Nina Kolleck* und *Sabrina Kulin* beschäftigen sich in ihrem Beitrag ‚Beziehungsstrukturen und Schulentwicklung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Zum Beitrag sozialer Netzwerkanalysen für die Untersuchung schulischer Kooperations- und Entwicklungsprozesse‘ sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Forschungsansätzen. Sie erörtern dabei den Nutzen entsprechender Modelle im Kontext von Netzwerkanalysen anhand von zwei empirischen Studien. Abschließend diskutieren die Autorinnen den Beitrag sozialer Netzwerkanalysen für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung und zeigen damit exemplarisch, wie Akteurskonstellationen und Beziehungsmerkmale erfasst werden können. Abschließend widmen sich die Autoren *Doren Prinz*, *Juliane Pfeiffer* und *Knut Schwippert* in ihrem Beitrag ‚Umsetzung von Forschungsstandards in Mixed-Methods-Designs. Ein Beispiel aus der Untersuchung von tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern (KomPaed)‘ dem für die Empirische Bildungsforschung insgesamt – aber besonders für Untersuchungen im Mixed-Methods-Format – wichtigen Thema der Etablierung gemeinsamer Forschungsstandards für qualitative und quantitative Forschung. Sie zeigen an einem konkreten Mixed-Methods-Projekt die Notwendigkeit der Etablierung von Standards und entsprechende Möglichkeiten der Umsetzung auf.

Insgesamt handelt es sich bei der Auswahl der Tagungsbeiträge um den Versuch, einen Ausschnitt aktueller Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung darzustellen und insbesondere methodisch innovative Ansätze vorzustellen, die versuchen, qualitative und quantitative Ansätze zu verbinden.

Abschließend möchten wir nochmals allen Referenten für ihre Mitwirkung an der erfolgreichen Ausgestaltung der Tagung in Hamburg danken. Darüber hinaus möchten wir den Autorinnen und Autoren danken, die nach dem Abschluss der Tagung unserer Bitte nachgekommen sind, ihren Beitrag zu verschriftlichen, sich einem Review zu stellen und so ihre Ausführungen für die Veröffentlichung in diesem Band aufzubereiten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fritz Oser

Die Notwendigkeit einer neuen Verankerung der Empirischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft in der Max-Planck-Gesellschaft

1 Einleitung: Systeme, die nicht scheitern können

Die Veranstalter der AEPF-Tagung 2014 in Hamburg haben mich gebeten, im Rahmen eines Keynote eines der drei Leitmotive der Universität Hamburg aufzugreifen. Aus den Motiven ‚Der Forschung', ‚Der Bildung' und ‚Der Lehre' wurde ich gebeten, meine Überlegungen zur Politik der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) betreffs der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft nochmals aufzugreifen und die durchaus kritischen Gedanken ausführlich zum Themenschwerpunkt ‚Der Forschung' dazulegen. Ich habe versucht, diese Überlegungen in den größeren Zusammenhang einer Psychologie des Scheiterns zu stellen und dabei die Form eines Essays gewählt. Es geht hier sehr wohl darum, einen Zustand zu beschreiben und zu beklagen. Ich tue dies, obwohl zum Verstehen der gewählten Außensicht mehr empirisches Wissen nötig wäre.

Den ursprünglichen Aufsatz zum Scheitern der MPG bezüglich der Wissenschaften, die mit Lehren, Lernen und Erziehen zu tun haben, wurde für eine interessierte Öffentlichkeit geschrieben. Nur Teile daraus wurden schließlich in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Oser, 2014) veröffentlicht. Ich werde in diesen Ausführungen einerseits auf meinen Originaltext zurückzugreifen, andererseits möchte ich neue Aspekte hinzufügen. Diese multiple Verwendung scheint mir gerechtfertigt, da die Adressaten der Leserschaft der Frankfurter Allgemeinen und der in der AEPF versammelten wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht unbedingt deckungsgleich sind.

In den letzten Jahren habe ich mich intensiv mit der Frage des Scheiterns von Individuen in unternehmerischen Situationen beschäftigt, ohne zu bedenken, dass es ganz andere, besondere Formen von Scheitern gibt, solche, bei denen nur eine Seite der Betroffenen von Scheitern spricht, die andere aber nicht; solche, wo ein bestimmter Anspruch einer Interessensgruppe besteht, auf den ein System jedoch nicht reagiert. Scheitern ist in diesem Zusammenhang mehr als nur einen Fehler begehen. Scheitern bedeutet, dass die Erwartung in Bezug auf ein Ziel nicht erfüllt wird bzw. dass innerhalb einer gesellschaftlichen oder individuellen Bezugsnorm ein erwartetes Ergebnis ausbleibt.[1]

1 In den letzten drei Jahren haben wir eine Reihe von Untersuchungen zum Thema ‚Scheitern' durchgeführt. Diese Untersuchungen beziehen sich aber meistens auf Situation von jungen Firmengründerinnen und -gründern (Oser & Volery, 2012). Phänomene wie ‚Sense of failure', ‚Rettungskompetenz', Promotions- und Präventionsorientierung (Higgins,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 Das Scheitern von Systemen, die nicht scheitern können

In diesem Vortrag möchte ich – wie angedeutet – von einer besonderen Art von Scheitern sprechen. Es geht darum nachzuzeichnen, wie eine große Institution – in dem hier gewählten Beispiel die MPG – in Teilbereichen ihrer ‚Produktion' versagt, ohne dass daraus für sie weitere Konsequenzen entstehen. In einem Interview sagt ein Manager:

> Sehen Sie diese Brücke; sie hat der Stadt 90 Millionen gekostet. Weder wird der Verkehr beruhigt noch werden Quartiere entlastet. Es waren ja zudem nur 60 Millionen geplant. Niemand weiß, wie viel sie wirklich kostet. Und Politiker reden dem Volk über die Medien ein, sie sei notwendig gewesen. Es ist aber ein gescheitertes Projekt, ähnlich wie der Flughafen in Berlin. Konsequenzen hat es keine, weil niemand die Verantwortung trägt. Niemand erscheint ad personam zuständig. Und die finanzielle Situation verebbt im Großen.

Elemente solcher Argumentation sind: Das Scheitern ist aufgrund angenommener, aber nicht erfüllter Qualitätsmerkmale von nur einer Akteursgruppe festgestellt, das System erträgt es ohne Konsequenzen, Zuständigkeiten sind verteilt, aber nicht greifbar, das finanzielle Desaster wird im Flow der großen Ausgaben subsummiert, und damit belanglos. Beim Beispiel des Managers sieht der Lesende wenigstens die Brücke; beim Beispiel, das ausgeführt werden soll, eben der MPG, sieht man fatalerweise gar nichts. Eine Hilflosigkeit breitet sich aus, denn es wird offensichtlich, dass im Rahmen von Erwartungsprozessen nicht verhindert werden kann, dass miese Zustände in einer Gesellschaft noch weiter verschlechtert werden. Überall, wo große sich selbst organisierende Systeme in Teilbereichen ihres Tuns scheitern, sind keine wirklichen Risiken feststellbar, weil die Faillite als notwendig zur Erhaltung und Erweiterung des Systems interpretiert wird.[2] Nochmals: Dies gilt nur solange große Systeme nicht in ihren Ba-

---

1998), Verlustaversion versus Gewinnstreben und anderes mehr sind Grundlagen unserer Fragestellungen gewesen. Beim Konstrukt ‚Sense of failure' wurden den Dimensionen ‚Verantwortung', ‚Angst vor Scheitern' und ‚Negatives Wissen über eigenes Scheitern' (oder jenes von anderen) besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Oser & Obex, 2015). Wenn von Scheitern gesprochen wird, dann ist damit nicht gemeint, dass Scheitern ‚schlecht' und in jedem Falle zu verhindern sei. Auch sind viele Vorurteile zum Thema Scheitern noch kaum je analytisch und empirisch bearbeitet worden, so etwa dass nach dem Scheitern solidere Neugründungen entstehen würden (*recovery*-These). Die Hypothese, dass Scheitern fruchtbar ist, kann immer nur posthoc untersucht werden. Aber auch andere ex ante gelagerte Forschungsthemen sind virulent, Fragen nach der Angst vor dem Scheitern, Fragen der Suche nach Scheiternsgründen (Cope, 2011; McGrath, 1999; Watson & Everett, 1993), nach Voraussetzungen des Scheiterns (Maxwell, 2000) oder aber von Recovering-Bedingungen (Kramarski & Zoldan, 2008).

2 Etwas kleiner gedacht bedeutet dies, dass in einer Abteilung einer Institution, bei finanziell überschaubarer Größe, etwas ausprobiert werden darf, was vielleicht zum Erfolg führen könnte, aber wenn es scheitert, höchstens bedauerlich, manchmal aber unter gesellschaftlichem Notwendigkeitsaspekt (wie etwa bei der Krebsforschung) sogar als ‚heldenhafte Tat' akzeptiert wird. Oder es bedeutet, dass man etwas nicht tut, das getan werden müsste und dabei keine Folgen auftreten. Der Grenzbereich, indem Konsequenzen für das große Ganze sichtbar werden, wird nicht überschritten. Damit gibt es keine Offensichtlichkeit; und viele, die eine Verbesserung der Situation monieren, bleiben oft ‚Rufer in der Wüste' oder sie

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sisstrukturen erschüttert werden, was selbstverständlich (wie etwa in der Autoindustrie in Detroit) möglich ist und was dann auch eine Katastrophe von besonderem Ausmaß darstellt. Was hier zur Diskussion steht, ist aber nicht diese Katastrophe.

3 Zum Selbstverständnis der MPG

Obwohl die Max-Planck-Gesellschaft (MPG) alle gesellschaftlich bedeutungsvollen Wissenschaftsbereiche abdeckt und abdecken sollte, weist nichts darauf hin, dass sie sich als übergreifendes Forschungssystem aktuell in adäquater Weise der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft annähme. Auf ihrer Homepage heißt es zwar: „Die Forschungsergebnisse dienen der Allgemeinheit und haben das Ziel, Schwerpunkte exzellenter Forschung in bestimmten Forschungsbereichen in Ergänzung zur Forschung an Hochschulen und anderen Forschungsorganisationen zu bilden“. Max-Planck-Institute (MPIs) – es existieren über 80 solcher teilweise sehr großer Institute – sind Flaggschiffe der Forschung in vielen aus der Tradition heraus entwickelten oder gesellschaftlich als bearbeitungsbedürftig erachteten Wissenschaftsfeldern. MPIs haben viele Nobelpreisträger und viele auf andere Weise geehrte hervorragende Forschungspersönlichkeiten hervorgebracht. Es gibt Institute für technische Forschung, für physikalische, chemische, neurobiologische, medizinische, juristische, demographische, ethnologische, wissenschaftsgeschichtliche, psycholinguistische, psychiatrische Forschung, alle mit einer wunderbaren Forschungsinfrastruktur ausgerüstet und mit garantierter Forschungsfreiheit ausgestattet (frei von Lehrverpflichtungen und zeitraubenden universitären Selbstverwaltungspflichten) und mit der Tripelaufgabe:

a) Standards im jeweiligen Forschungsgebiet (auch für Universitäten) zu setzen,
b) die Spitze der Erkenntnis in den jeweiligen Bereichen zu erklimmen (oder in der Sprache der MPIs „einen *break through* zu erzielen“) und
c) wissenschaftlich geprüfte Grundlagen für gesellschaftlich relevante Veränderungen und damit für relevante Problemlösungen zu schaffen.

Institute, die Teilsysteme der größeren MPG sind, werden manchmal umstrukturiert, werden geschlossen oder nehmen neue Aufgaben wahr; dies je nach Evaluationsresultat oder entsprechend neuer Forschungsinteressen und forschungspolitischen Strömungen. Dies scheint vor dem Hintergrund der Kernaufgabe der MPG gerechtfertigt und auch notwendig. In der Selbstdarstellung der MPG im Internet (MPG, 2015) heißt es:

> *Das* Max-Planck-Institut gibt es nicht – tatsächlich ist die Max-Planck-Gesellschaft Träger einer Vielzahl von Forschungseinrichtungen in Deutschland, aber auch im Ausland. In der Auswahl und Durchführung ihrer Forschungsaufgaben sind die Max-Planck-Institute frei und unabhängig. Sie verfügen daher über einen eigenen, selbst verwalteten Haushalt, der durch Projektmittel von dritter Seite ergänzt werden kann. Die Forschung am Institut

sind verbitterte Seher einer besseren Gesellschaft, oder im besten Falle sind sie eine Art zeitgenössischer Robin Hood im Kampfe gegen die Trägheit des Systemgeistes.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> muss den wissenschaftlichen Exzellenzkriterien der Max-Planck-Gesellschaft genügen, was durch regelmäßige Evaluation überprüft wird.

Um ein Beispiel herauszugreifen: Polymerforschung mit sechs Institutsdirektorinnen und -direktoren in Mainz.

> Das Max-Planck-Institut für Polymerforschung (MPI-P) zählt zu den international führenden Forschungszentren auf dem Gebiet der Polymerwissenschaft ... Anfang 2015 waren insgesamt 522 Personen am MPI-P beschäftigt. Die Belegschaft setzte sich aus 83 Wissenschaftlern und Direktoren, 64 Postdocs, 194 Doktoranden und 35 Diplomanden und wissenschaftlichen Hilfskräften sowie 146 technischen und Verwaltungsangestellten zusammen (MPI-P, 2015).

Die Größe und Ausstattung einer solchen Institution ist für Personen, die z.B. an Exzellenz-Universitäten und erst recht an ‚normalen' forschen, beinahe unvorstellbar. Und deshalb sind MPIs gesellschaftlich hoch angesehene und tragfähige brain trusts.

4 Die MPG und die kritische Lage von Bildungsforschungsthemen

Aber warum gibt es keine MPIs für Fragen, die mit Erziehung und Bildung zu tun haben? Warum hat die MPG kein Verhältnis zur Erziehungswissenschaft und zu allem, was Bildung, Ausbildung, Sozialisation und Integration oder gesellschaftliche Transformationsprozesse betrifft? Wir wissen sehr wohl, dass es ein von Helmut Becker in den 1960er-Jahren gegründetes MPI für Bildungsforschung in Berlin gab, das weltweit berühmte Direktoren wie Helmut Becker selber, Peter Martin Roeder, Wolfgang Edelstein, Karl Ulrich Mayer, Jürgen Baumert hervorbrachte. Wir wissen auch, dass das damalige Institut für Psychologie mit den unvergesslichen Protagonisten-Wissenschaftlern Heinz Heckhausen und Franz E. Weinert in München brillierte. Aber das Berliner Institut hat seit dem Ausscheiden Baumerts keinen Direktor für Erziehungs- oder Bildungsforschung mehr; es hat sich zu einem Institut für ‚Human Development' (was immer das heißt), umgemausert. Und ein Münchener Institut für Psychologie ist auf der Homepage der DFG nicht mehr zu finden. Hier wird ein Scheitern offenkundig, das nicht darauf basiert, dass schlechte Forschung produziert worden wäre, sondern dass entweder (a) Interessenskonflikte prävalieren, (b) eine stumpfe Vernachlässigung vonstattengeht oder (c) dass fachfremde Personen, aus denen Berufungskommissionen der MPG zusammengesetzt sind, sich zu Fragen äußern, die sie nicht verstehen (und so im Sinne des Philosophen Harry Frankfurt ‚Bullshit' produzieren).

Betrachtet man die integrierende Bedeutung eines MPIs, so wird erstens deutlich, dass eine Vision darüber, was Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung leisten könnten, in der Vorstellung der MPG fehlt. MPIs haben immer wissenschaftliche Einheits- und Identitätsstiftungen bewirkt. Zweitens aber sind die Forschungsaufgaben übergroß, wenn an den Bildungsbereich als Ganzes und dessen Forschungsgegenstände gedacht wird. Als konkreteres Beispiel seien die komplexen Modellierungen und Messungen (normativ) gewünschter oder unerwünschter Veränderungsprozesse genannt. Betrachtet man drittens die seitens der Forschung zu bearbeitenden, *gesellschaftlich*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bedeutungsvollen Problemlagen, so ist deren Vielzahl umwerfend groß. Auch wenn der Kernpunkt erziehungswissenschaftlicher bzw. der Bildungsforschung immer wieder das Lernen und die erzieherische Beeinflussung in allen Facetten betrifft, so gibt es sehr wohl zeitgenössische gesellschaftliche Probleme, wo Spitzenforschung notwendig wäre; um einige zu nennen:

- das Lernen unter zerbrechlichen Bedingungen webbasierter Wirklichkeiten,
- Berufsbildungsforschung mit Fragen der Identitäts- und Anerkennungsentwicklung,
- frühkindliche Erziehung unter dem Gesichtspunkt neuer entwicklungspsychologischer Befunde (z.B. als Differenzierung im Talentbereich),
- schulisch schwierige Lernoptimierung,
- selbstgesteuertes Lernen in widersprüchlichen Gegebenheiten des Alltags,
- lebenslanges Lernen, das staatlich verhindert wird (etwa durch das Prinzip der Frühpensionierung),
- Optimierung des eigenen Lernens im Emergency Room Schulklasse,
- schulische Systemforschung, die von undurchschaubaren Finanzierungslagen abhängig ist,
- soziales, moralisches und religiöses Lernen unter postmodernen Gegebenheiten

und vieles andere mehr.[3] Vielleicht könnten – nebst den üblichen Schwerpunkten, die Forscherinnen und Forscher ohnehin mitbringen – durch Delphi-Studien, bei denen hochrangige Akteure der Wissenschaft zusammen mit Akteuren der Bildungspolitik aktuelle Probleme auffinden und zur Bearbeitung empfehlen, die ansonsten nicht angesprochen würden. Diese würden nicht bloß wissenschaftlichen, sondern auch gesellschaftlichen Notwendigkeiten entsprechen (Beispiel: Deutscher Bildungsrat, 1970). Nicht bloß top-down, sondern auch bottom-up würden so Grundlagenfragen mit der genannten Vision gekoppelt, beides um die Dynamik von Veränderungsprozessen nachzuzeichnen und grundsätzlich zu nomothetisieren.

Aus Perspektive der MPG besteht in all diesen Bereichen keine brennende Problemlage. Die MPG hat hierfür kein Problembewusstsein und auch keinen Anker geworfen, um diese zu manifestieren; sie sieht keinen Bedarf an wissenschaftlicher Fundierung

3 Weiterhin wären Themen zu nennen wie: Lernen, Denken, Behalten, Vergessen unter dem Gesichtspunkt psychophysiologischer neuronaler beliefs, Fragilität des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Leistung, Lernen aus Fehlern in der Medizin, in der Jurisprudenz, Lernen in den Ingenieurswissenschaften mit Praxisbias, Lernen unter neuen gesellschaftlichen Motivationsbedingungen (als Fortsetzung der großen Münchner Tradition), Halbwertszeit von Lehrer- und Lehrerinnenkarrieren als gesellschaftliches Problem (Lehrerbildungsforschung), mentalitätsgeschichtlicher Zugriff auf klassische historische Texte (Geschichte), Ausbau der Bildungsforschung mit neueren subtileren Large-Scale-Konzepten, Lernen als unbestimmte Mathematisierung der Welt, Lernen im Bereich von spätmoderner Ästhetik und Kunst, Lernen als (nicht mögliche) Kompetenzorientierung im Hochschulbereich, Integration durch Erziehung als offenes gesellschaftliches Problem aller Schichten und europäischer Kulturen, Lernbehinderung und Behindertenpädagogik, Bildungsphilosophie, die an große Traditionen anknüpft und aufklärend charismatische Pädagogen- und Didaktiksubkulturen entmythologisiert, Bildungsökonomie unter unerfüllbarem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dieser als höchst konflikthaft anzusehenden Lebenswelten. Ihr Blick ist nicht auf den Erwerb von Erkenntnissen und Evidenzen in diesen Bereichen gerichtet. Zwar ist Erziehung eine Praxis wie die Rechtsprechung oder die Medizin oder die Wirtschaft; aber gerade in dieser müssen Kausalitätsannahmen überprüft, systematische Zusammenhänge eruiert, Vergleiche experimentell vorgenommen, Inhaltsstrukturen interventiv überprüft, Techniken evaluiert, Wirkungsprüfungen und vieles mehr vorgenommen werden. Selbstverständlich haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Universitäten einzelne dieser Themen, zum Teil in exzellenter Weise, aufgegriffen – aber allein aufgrund struktureller Unzulänglichkeiten oder schlicht fehlender Kooperationsmöglichkeiten sind sie stets fragmentiert. Eine systematisch geförderte und perspektivisch vielleicht sogar gebündelte und koordinierte Grundlagenforschung erscheint daher dringend notwendig.

Das ist in der Tat, wie oben erwähnt, eine besondere Art von Scheitern, eine durch Schließen der Augen und durch Zuhalten der Ohren ausgelöste Vernachlässigung, die jeden in diesem Feld arbeitenden Wissenschaftler hilflos macht. Die internationalen Rufer, die genau diese Befundlage kennen, werden ausgeblendet. Das Hauptsystem aber, die MPG, erfährt keine Gefährdung. All diese offensichtlichen Ansprüche an eine grundlagenorientierte Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft bzw. der Bildungsforschung tangieren sie nicht.

5 Sieben Argumente der Abwehrhaltung der MPG

Wenn Verantwortliche angesprochen werden, dann gibt es oft apologetische Aussagen und Ansichten, die meist leicht zu entkräften sind. Sie sind wiederum aus meinem Aufsatz zum Scheitern der MPG entnommen (Oser, 2014).

1. Das erste Argument besteht darin zu sagen, dass Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft bereits an den Universitäten bearbeitet würden. So ist es in der Tat: Aber das gilt für alle anderen MPIs in gleicher Weise, für Physik, Chemie, Polymerwissenschaft, Wissenschaftstheorie und viele andere. Die Kernidee der MPG ist nicht, das zu tun, was an den Universitäten nicht getan wird, sondern dieses in einer spezifischen Weise zu tun und es mit der dazu erforderlichen personellen und materiellen Ausstattung so zu tun, dass Spitzenleistungen im Sinne des erwähnten ‚break through' erreicht werden können. Für den Bereich der Bildungsforschung sind die Konsortien für PISA ein gutes Beispiel. Nachdem das MPI Berlin unter seinem Direktor Jürgen Baumert eine Lawine an neuen Erkenntnissen im Bildungsbereich hervorgebracht hat, wurde an verschiedenen Universitäten diese Bewegung aufgegriffen, weitergeführt und substanziell verfeinert. Die großen Entwürfe und die grundlegenden Forschungsarbeiten aber kamen aus Berlin. Für den Verweis auf andere Institutionen wie IPN, DIPF (Leibniz-Institute), oder Technische Universitäten oder Jugendinstitute oder gar das BMBF gilt das Gleiche.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Das zweite Argument besteht darin zu behaupten, es gäbe keine Forscher und Forscherinnen im mittleren Alter, die fähig wären, einen ‚break through' im Sinne neuer Fragestellungen, neuer Forschungsansätze und neuer Theorieentwürfe zu ermöglichen. Dieses Argument ist arrogant. Man werfe, abgesehen von deutschen Institutionen, nur einen Blick in internationale Gremien bzw. Gesellschaften – um nur zwei von vielen zu nennen – die ‚European Association for Research on Learning and Instruction' (EARLI) mit über 3 000 Forscherinnen und Forschern oder die ‚American Educational Research Association' (AERA) mit über 18 000 Forschern und Forscherinnen aus der ganzen Welt. In ihnen finden sich sehr wohl ausgereifte hochrangige Professionelle, die eine solche Aufgabe übernehmen könnten. Die Aussage, es gebe sie nicht, hat damit zu tun, dass immer die gleichen in der Regel fachfremden Personen glauben bestimmen zu können, was bzw. wer in der Erziehungswissenschaft ‚gut' ist, oder dass man nicht wirklich suchen will, weil das Feld als wissenschaftlich nicht exzellent bzw. dringend abgetan wird. Das Nicht-Suchenwollen nach dem Ausscheiden von Jürgen Baumert mündete in einer Stagnation des Auswahlverfahrens. Geeignete Kandidatinnen und Kandidaten wären aber leicht zu nennen gewesen.

3. Ein drittes Argument besteht darin, dass gesagt wird, die Erziehungswissenschaften oder die Bildungsforschung hätten kein eigenes Gesicht, kein klares Profil. Dieses Argument ist ignorant. Die Wissenschaftsgeschichte lehrt uns, dass sich die inhaltlichen Kerne der Forschung insbesondere an den Disziplinrändern immer wieder neu gruppieren. Unbestritten ist jedoch, dass die Wissenschaften von Erziehung und Bildung sich schon immer um einen thematischen Nukleus gruppieren, der zumindest drei Problemkomplexe umfasst, nämlich a) Lernen als Transformationsprozesse aller menschlicher Fähigkeiten und Befindlichkeiten, b) eine systematisch nie abzuschließende Normenanalyse (zu je zeitgerechten Zielen von Bildung, Ausbildung und Erziehung), und c) die Bestimmung der Inhalte, Verfahren und Gelegenheiten, die zielerreichendes Lernen ermöglichen (von der Medizin bis zur Kunst, von den allgemeinen Inhalten bis zu Mechatronik). Kinder und Jugendliche gibt es immer, Lernen und Entwicklung sind ubiquitär, die Beeinflussung durch geglaubte ‚Richtigkeiten' oder die Auseinandersetzung mit geglaubten Lernbehinderungen geschieht immer und überall. Man muss das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft weder neu erfinden, neu begründen noch neu definieren.

4. Ein viertes Argument lautet, dass durchaus auch die ‚Nachbardisziplinen' das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaften abdecken könnten, wie etwa die Psychologie oder die Neurowissenschaften oder die Philosophie oder die Geschichtswissenschaft. Das Problem ist, dass die Psychologie, die mit Daniel Kahnemann sogar einen Nobelpreisträger hervorgebracht hat, nur durch das Leipziger Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften oder die Psychiatrie in München vertreten ist. Und die Direktoren des Berliner MPI für Bildungsforschung (Ute Frevert, Gerd Gigerenzer, Ralph Hertwig und Ulman Lindenberger), die ja in der Tat alle interessante Themen behandeln und sichtbar sind in ihren je anderen Feldern, haben

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kein genuines Interesse an Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Es wäre zu zeigen, dass andere Wissenschaftsbereiche zu Recht andere Forschungskerne bearbeiten und die eigentlichen Fragen der Erziehungswissenschaften und der Bildungsforschung nicht aufgreifen wollen. Der Griff zu Nachbarsdisziplinen ist geradezu ein Bekenntnis, dass die Suche nach neuem erziehungswissenschaftlichem Aufwind als gescheitert betrachtet werden muss. Man schwingt sich auf ein Bandwagon, also auf eine andere bereits installierte Branche, die Erfolge zeigt, um das Neue, eben die Bildungsforschung/Erziehungswissenschaft zu verhindern und abzuwerten.

5. Ein fünftes Argument wird besonders häufig genannt, und es ist aus meiner Sicht von noch schwächerer Überzeugungskraft. Es wird behauptet, dass die Erziehungswissenschaft mit ‚schmutzigen Daten' arbeite, dass die feldexperimentelle Situation undurchschaubar sei, weil echte Kontrollgruppendesigns und erst recht steuerbare Experimente im schulischen Kontext nicht möglich seien. Es wird gesagt, dass es zwar einige tüchtige Forscherinnen und Forscher gebe, aber das Feld letztlich nicht wirklich wissenschaftlich zu bearbeiten sei. Oder um es brutaler zu formulieren: Es wird behauptet, es gäbe keine Grundlagenforschung in den genannten Feldern, und die entscheidenden Fragen seien weder modellier- noch messbar. Da kann nur geantwortet werden, dass, wenn dieser Einwand zuträfe, ein MPI umso notwendiger wäre, um diese Situation zu ändern. Aber das Argument ist an sich bereits in seinen Prämissen falsch: Vormalige MPI-Direktoren haben das Feld mit ihrer Forschung in wichtigen Teilbereichen erschlossen und entscheidend verändert. Schwerpunktprogramme des BMBF wie Ascot und KoKoHs zeigen gerade hohe psychometrische Kompetenz. Large-Scale-Studien aller Art von PISA bis TEDS-M belegen das Gegenteil. Man betrachte etwa die heutige Methodologie der universitären Bildungs- und der Berufsbildungsforschung, die mit den fortschrittlichsten Beobachtungs- und Berechnungsmodellierungen, mit den subtilsten metrischen Verfahren arbeitet, von denen offenbar selbst die medizinische Forschung zu profitieren vermag. Trotzdem müssen auch hier Fortschritte erzielt werden, und der Platz der MPG böte dafür die erforderlichen Voraussetzungen. Wenn hier die MPG nicht auf zentrale gesellschaftliche Bedürfnisse antwortet, so ist dies wiederum eine Form des Scheiterns, die nur Außenstehende zur Hilflosigkeit führt; die MPG selber bleibt davon unberührt.

6. Ein weiteres Argument besteht darin zu sagen, Erziehung und Bildung würden zurzeit keine Brandherde, keine Emergency-Gegebenheiten, keine unmittelbar großen Problemlagen liefern. Auch wenn sehr wohl unterschiedliche Meinungen bestehen, hängt eine solche Interpretation der Situation von unzulänglichem Wissen ab. Es gibt sicher nur wenige Bildungsverantwortliche oder politische Parteien, die diese Ansicht teilen würden. Und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Fach würden einer solchen Problemsicht nicht zustimmen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Über den Zusammenhang von Armut, Kinderarbeit und Bildungswirkungen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen haben wir noch nicht einmal die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

richtige Problemumschreibung gefunden. Globalisierung angesichts der Bildung hat ein zwiespältiges Gesicht. Da wird die Abwehr von einer zentral gesellschaftlichen Aufgabe erst recht zu einem Scheitern, das wie angedeutet nur in der Außenwirkung Spuren hinterlässt; der Widerspruch, nämlich dass die MPG immer dort angetreten ist (antreten soll), wo substantielle Forschungsdefizite in Bezug auf zentrale gesellschaftliche Probleme auftreten, wird wegradiert.

7. Schließlich wird siebtens moniert, dass der Outcome der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft zu klein sei. In vielen Blickpunkten oder Einleitungen zum Wissenschaftsmagazin der Max-Planck-Gesellschaft sprach der kürzlich zurückgetretene Präsident Peter Gruss von der Notwendigkeit, die besten Forscherinnen und Forscher zu finden. Er sollte sich dabei auch fragen, wie diese Besten allererst zu Besten werden, nämlich über ein optimal qualifiziertes Erziehungs- und Bildungssystem, und dass dieses gesellschaftlich geforderte Gut durch evidenzbasiertes Wissen angereichert werden müsste. In dieser Hinsicht wird Scheitern evident; eine Hausaufgabe wurde und wird nicht erfüllt, auch wenn wir sagen können, dass – wie oben dargestellt – die MPG als Ganzes dem Schweigen der Lämmer gleichkommt.

Diese sieben Argumente und ihre Widerlegungen, die sowohl im wissenschaftlichen wie im öffentlichen Diskurs auftauchen, sind für das Verstehen des hier vorgebrachten Anspruchs bedeutungsvoll. In einer Replik auf meine Kurzfassung dieses Textes in der Frankfurter Allgemeinen schreibt Christoph Engel (2014), ein Rechtswissenschaftler zur Erforschung von Gemeinschaftsgütern:

> Ein Institut verdankt seinen Erfolg zu einem großen Teil der Berufung international herausragender Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Dies begrenzt die Orientierung an den Vorstellungen und Erwartungen einzelner Fächer – es zählt ausschließlich die wissenschaftliche Qualität.

Und weiter heißt es:

> Wir haben uns zunächst bemüht, einen herausragenden Erziehungswissenschaftler zu finden. Unter den vielen tüchtigen Personen, die wir in Betracht gezogen haben, war niemand, der uns restlos überzeugt hat.

Man müsse jetzt, auch wenn es ungelegen komme, auf die Kognitionspsychologie ausweichen. Es sind die Argumente 2 und 4, die hier wiederum reproduziert werden – meistens, wie hier, von Personen, die von der Wissenschaftlichkeit der Bildungsforschung und ihrer teilweise hochdifferenzierten Methodologie ziemlich entfernt sind. Die Widersprüchlichkeit solcher Argumente wird hier noch deutlicher, als in anderen schriftlichen Rechtfertigungen. Denn

> die MPG hat sich mit der Denomination ihrer Institute nach Fachrichtungen an das Disziplinenprinzip gebunden (und das hat ja auch Sinn!). Sie durchbricht es, wenn sie, ... anstatt eines Erziehungswissenschaftlers einfach den oder die Angehörige(n) einer anderen Disziplin (Kognitionspsychologie) beruft – auch wenn diese sozusagen ‚benachbart' ist (was immer das heißen mag)! Es gibt keine systematisch rekonstruierbaren Kriterien für disziplinäre ‚Nachbarschaft'; alle Vorschläge dazu sind rein pragmatisch begründet; auch

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.