

THEMENSCHWERPUNKT  
„DER BEITRAG DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ZUR  
BILDUNGSFORSCHUNG“

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur  
Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der  
Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der  
Erziehungs- und Bildungsphilosophie

*Dietrich Benner*

Vorbemerkung

Die Ausführungen beginnen mit einer Vorbemerkung. Sie weist darauf hin, dass der Text nicht die ganze Breite vorliegender Antworten zum Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung berücksichtigt, die in einem Überblicksartikel zweifellos einzeln vorgestellt, geprüft und verglichen werden müssten. Der knapp bemessene Text nimmt eine Engführung und gegen Ende auch eine Erweiterung des Themas vor. Er konzentriert sich auf Fragestellungen, zu denen ich mich äußern kann, weil ich sie in eigenen Studien<sup>1</sup> und in zwei interdisziplinären DFG-Projekten mit den Namen KERK<sup>2</sup> und ETiK<sup>3</sup> bearbeitet habe, von denen sich letzteres gerade in einer Phase der Internationalisierung befindet.

- 
- 1 Vgl. die in den Jahrgängen 48, 61 und 64 der Zeitschrift für Pädagogik erschienenen Aufsätze zu einer bildungstheoretischen Rahmung von PISA, zu den Beziehungen von Erziehung und Bildung und zu drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen (Benner 2002, 2015, 2018).
  - 2 „Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts“, gemeinsam durchgeführt mit Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willms unter Mitwirkung von Roumiana Nikolova, Thomas Weiß, Shamsi Dehghani und Joanna Scharrel; der zugehörige Band ist unter dem Titel „Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ 2011 bei Schöningh erschienen.
  - 3 „Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethikunterricht an öffentlichen Schulen“, gemeinsam durchgeführt mit Roumiana Nikolova, Martina von Heynitz und Stanislav Ivanov; der zugehörige Band ist unter dem Titel „Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung“ 2016 ebenfalls bei Schöningh erschienen.

Die Ausführungen gliedern sich in vier Teile: Der erste stellt eine systematische Klärung der mit den Begriffen Erziehung und Bildung bezeichneten Sachverhalte und eine hierauf aufbauende Unterscheidung dreier Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen vor. Der zweite beschreibt, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft unter den zuvor skizzierten Fragestellungen zur Bildungsforschung erbringen kann. Der dritte lässt die Bildungsforschung – in Gestalt der Empirischen Bildungsforschung – selbst zu Worte kommen und berichtet über Erfahrungen aus den gemeinsam mit empirischen Bildungsforschern durchgeführten Projekten KERK und ETiK. Der letzte Teil verweist unter der Überschrift „Ausblick“ auf weitere Ansätze aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. Bildungsphilosophie, die im Beitrag selbst ausgeblendet wurden.

## 1 Zur Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung und zur Abgrenzung dreier, für Erziehungs- und Bildungsprozesse grundlegender Kausalitäten

Obwohl die deutschen Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ nicht leicht in andere Sprachen zu übersetzen sind, gibt es doch eine in ihnen angesprochene grundlagentheoretisch bedeutsame Unterscheidung, die in allen Kulturen bekannt ist. Dies ist die Unterscheidung zwischen edukativen Handlungen von Pädagogen und Pädagoginnen (Eltern, Erziehern und Erzieherinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Lehrenden usw.) und Erfahrungen, die Heranwachsende in edukativ unterstützten Bildungsprozessen machen und durchlaufen.

Nach dieser Unterscheidung zielen edukative Maßnahmen in allen pädagogischen Handlungsformen – in regierenden und disziplinierenden ebenso wie in durch Unterricht erziehenden und in beratenden Formen der Erziehung – auf eine Förderung von Bildungsprozessen, die ohne edukative Einwirkungen nicht möglich wären, durch diese allein aber nicht schon abzusichern sind, sondern auf edukativ unterstützten Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt basieren. Was Erziehung durch Unterricht betrifft, sind edukative Unterstützungen im so verstandenen Sinne in allen in Schulcurricula verankerten Domänen notwendig, weil deren Inhalte, Fragestellungen und Ergebnisse nicht durch einfaches Erfahrungslernen und ebenso wenig durch Selbstbildungsprozesse anzueignen, sondern auf eine unterrichtliche Vermittlung angewiesen sind.

In Schulen lernen Schülerinnen und Schüler die Schrift, die mathematischen Grundoperationen, die Anfangsgründe der Geometrie sowie bestimmte gymnastische und musikalische Fähigkeiten – wie Aristoteles schon am Ende seiner Politik ausführte – nicht unmittelbar im Leben, sondern in unterrichtlich organisierten Lehr-Lernprozessen. Dabei lernen sie nichts unmittelbar von einem Lehrer oder einer Lehrerin, sondern eignen sich alles, unterstützt durch

Lehrpersonen, in Vertiefungen und Auseinandersetzungen mit Sachen, Fragen, Problemen und Aufgaben an. Zu den schon in der Antike bekannten Domänen einer lehrenden Vermittlung und lernenden Aneignung sind in der Neuzeit und in der Moderne neue mathematische Grundlagen für die Vermessung der Welt, die rechnenden Naturwissenschaften, die im gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen unmittelbar nicht erinnerbare Geschichte sowie Wirtschaft und Politik und als Spätankömmlinge in den Bildungsplänen reflektierende Einführungen in Moral, Ethik, Recht und Religion hinzugekommen, die heute eigene mit fremden Vorstellungen konfrontieren und ältere dogmatisch und unmittelbar initiatorisch ausgerichtete Instruktionsweisen weitgehend abgelöst haben. Sie alle sind auf eine edukative schulunterrichtliche Unterstützung und auf bildend ausgerichtete Lehr-Lernprozesse angewiesen, in denen sich die Weltinhalte im Unterricht aneignenden Schülerinnen und Schüler und die von ihnen angeeignete Welt verändern.

Legt man die Abgrenzung edukativer Unterstützungen und bildender Prozesse auf die in Herbarts Allgemeiner Pädagogik (1806) beschriebenen Formen eines regierenden, unterrichtenden und beratenden pädagogischen Handelns aus, so differenzieren sich die Beziehungen von Erziehung und Bildung in solche

- zwischen regierenden Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen und bildenden Prozessen der Selbstdisziplinierung und Selbstregierung von Heranwachsenden,
- zwischen unterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrpersonen und bildenden Lernprozessen, die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Aufgaben und Inhalten durchlaufen,
- sowie zwischen edukativen Formen pädagogischer Beratung und bildenden Verständigungsprozessen der Heranwachsenden mit sich selbst und mit anderen.

In allen drei Feldern zielen edukative Handlungen darauf, bildende Wechselwirkungen freizusetzen und Übergänge von einer pädagogisch unterstützten Fremddisziplinierung in Aktivitäten bildender Selbstregierung, von einem unterrichtlich verfahrenen Lehren in selbst- und weltbildendes Lernen und von Fremdberatung in Selbstberatung abzusichern.

Für die Frage nach der Abgrenzung und Zuordnung von Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen bedeutet dies, dass zunächst einmal zwischen einer edukativen Kausalität, die von pädagogischen Akteuren ausgeht, und einer bildenden Kausalität zu unterscheiden ist, die den Wechselwirkungen zwischen Heranwachsenden und Weltinhalten entspringt. In unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen tun Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ja niemals dasselbe. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, den Unterricht zu planen und zu leiten und durch lehrende Akte bildende Lernprozesse edukativ zu unterstützen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht darin,

sich mithilfe von Lehrerinnen und Lehrern in Sachen, Fragen und Probleme zu vertiefen und aus entsprechenden Vertiefungen Einsichten zu gewinnen, die ohne edukative Unterstützung nicht zugänglich wären. Die Lernenden übernehmen diese Einsichten niemals einfach von Lehrpersonen, sondern eignen sie sich in Auseinandersetzung mit Weltinhalten an (zur didaktischen Differenz siehe Prange 2005).

Fragt man nach dem Zusammenwirken von edukativen und bildenden Kausalitäten, so empfiehlt es sich, Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht nur auf zwei, sondern auf drei Kausalitäten hin zu konzipieren:

- erstens auf eine edukative Kausalität, die für regierende, lehrende und beratende pädagogische Handlungen je spezifisch auszulegen ist,
- zweitens auf eine bildende Kausalität, die durch erstere unterstützt und in selbstregierenden, lernenden und auf Verständigung mit sich und anderen ausgerichteten Bildungsprozessen wirksam ist,
- und drittens auf eine Kausalität, die zwischen der ersten und zweiten vermittelt und im Kontext professionellen pädagogischen Handelns methodisch expliziert und ausgewiesen werden muss.

Auf letztere ist zurückzuführen, dass im Unterricht Wissen nicht nur erworben, sondern stets auch methodisch erschlossen wird. In den schulischen Unterrichtsfächern eignen sich Lernende, wenn der Unterricht erfolgreich verläuft, nicht bloß Wissensbestände, sondern methodisch geordnete Wissensordnungen an, die wiederum zu unterschiedlichen Wissensformen in Beziehung stehen.

Die theoretische Klärung, Analyse und Erforschung des Zusammenspiels der drei Kausalitäten mit der Entstehung domänenspezifischer Wissensordnungen und Kompetenzen macht ein Zentrum pädagogischer Theorieentwicklung, erziehungswissenschaftlicher Empirie und Forschung aus. Das gilt auch für die Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.

## 2 Zum Beitrag der Erziehungswissenschaft zur (empirischen) Bildungsforschung

Die vorgestellten Unterscheidungen zwischen Erziehung und Bildung und drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen könnten dazu verführen, die erste Kausalität der erziehungswissenschaftlichen, die zweite der bildungswissenschaftlichen und die dritte einer von beiden gemeinsam zu realisierenden interdisziplinären Theorieentwicklung und Forschung zuzuordnen. Doch das würde dem bisher Gesagten widersprechen. Von regierender, beratender und unterrichtlicher Erziehung sprechen wir ja erst dort, wo alle drei Kausalitäten im Spiel sind und regierende Akte in selbstregierende Handlungen, Lehren in Lernen und pädagogische Beratungen in Formen von Selbstberatung übergehen. In jedem dieser Bereiche gehören solche Übergän-

ge zur Eigenlogik von Erziehung und pädagogischem Handeln. Ohne sie wäre Erziehung weder möglich noch abschließbar.

Legitime Folgerungen aus den grundagentheoretischen Überlegungen dürfen die Eigenstruktur der Erziehung nicht auflösen und daher auch keine Aufteilung von Forschungsfeldern vornehmen, die auseinanderreißt, was zusammengehört, und aus dem Blick verliert, was für pädagogisches Handeln, Erziehung als Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung unverzichtbar ist. Letztere muss in allen Forschungsfeldern von der Sozialisationsforschung über die Unterrichtsforschung bis hin zur sozialpädagogischen Interaktions- und Beratungsforschung das Zusammenspiel der drei Kausalitäten klären und Fehlformen, die eine oder mehrere der Kausalitäten vernachlässigen und missachten, aufdecken und beschreiben.

Fehlformen im Bereich der unterrichtlichen Praxis, der didaktischen Theorieentwicklung und der Unterrichtsforschung liegen, um nur einige Bereiche anzusprechen, beispielsweise vor, wenn

- Lehrpersonen das Lernen der Schülerinnen und Schüler unter Absehung von ihren eigenen lehrenden Aufgaben und Pflichten zu steuern suchen,
- allgemein- und fachdidaktische Theorien und Modelle einseitig lerntheoretisch argumentieren und die in allen Domänen unverzichtbare Lehrtätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ausblenden oder
- Unterrichtsforschung nicht als Lehr-Lern-, sondern als Lernforschung betrieben wird.

Entsprechende Verkürzungen sind weit verbreitet. Sie finden sich z.B. dort, wo Gedankengänge mit didaktischen Problemstellungen des richtigen Lehrens beginnen, dann unvermittelt in Aussagen über Lernen überwechseln und von diesen allenfalls appellativ, oft aber überhaupt nicht mehr zum Thema Lehren zurückkehren. Das geschieht in Abhandlungen und Untersuchungen, die allgemeine Didaktik und fachspezifische Didaktiken nicht mehr als Theorien des Lehrens, sondern als Theorien des Lernens zu fassen suchen. Sie verkennen, dass Unterricht weder stattfindet, wenn Lehrpersonen lehren, ohne dass Schüler und Schülerinnen etwas lernen, noch wenn Schüler und Schülerinnen etwas lernen, ohne dass Lehrpersonen unterrichten, noch wenn Lehrpersonen unterrichten und Schüler und Schülerinnen etwas lernen, ohne dass Lehren und Lernen über die drei Kausalitäten miteinander verbunden sind.

Verkürzungen der genannten Art finden sich auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, z. B. dort, wo – um einen berühmten Titel zu zitieren – bildungstheoretische Grundlagen von „Lernen und Erfahrung“ als Grundlagen von Erziehung und Unterricht ausgegeben (vgl. Buck 1967, S. 14) oder Versuche unternommen werden, Aussagen über Erziehung aus Bildungstheorien abzuleiten, die nicht zwischen auf edukative Unterstützung angewiesenen Bildungsprozessen und solchen vor, neben und jenseits der Erziehung unterscheiden.

Dies führt zu einer ersten Antwort auf die im Thema des Beitrags gestellte Frage: Ein wesentlicher Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung könnte – jedenfalls aus einer Sicht der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen- und Komplexitätsforschung (Anhalt 2012; Rucker 2014) – darin liegen, auf das für Bildungsprozesse im Raum der Erziehung unverzichtbare Zusammenspiel zwischen edukativen, bildenden und methodisch zwischen beiden vermittelnden Kausalitäten hinzuweisen und an der Entwicklung von Theorie- und Forschungskonzepten mitzuarbeiten, die dieses Zusammenspiel explizit thematisieren.

Was damit gemeint ist, lässt sich hier nur kurz erläutern. Bezüge zwischen Bildung und Kompetenz, wie sie in den neueren Bildungsplänen angestrebt und durch eine uferlose Verwendung des Kompetenzbegriffs, die den früheren Verwendungen des Bildungsbegriffs in nichts nachsteht, zugleich konterkariert werden, ließen sich klarer fassen, wenn Sachkompetenz nicht von Methodenkompetenz und Selbstkompetenz nicht von Sozialkompetenz unterschieden und so getan würde, als wenn es sich bei diesen um voneinander abgrenzbare Teilkompetenzen handelte. An ihre Stelle könnten, wie in den Projekten KERK und ETiK geschehen, wissensbasierte Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationskompetenz als Teildimensionen treten, für deren Aufgabenentwicklung und -konstruktion spezifische Regeln zu beachten sind. Zu den Grundkenntnissen gehörten dann z.B. im Bereich der Sprachkompetenz auch die Kenntnis der Regeln der Orthographie und ihres Zusammenhangs mit der Transformation der gesprochenen Sprache in schriftsprachliche Zeichensysteme, zur Urteilskompetenz auch die Regeln und das Verständnis des Sprachbaus und zur Partizipationskompetenz die Fähigkeit, im Medium der gesprochenen und der verschriftlichten Sprache Themen unter Einbeziehung eigener, fremder und öffentlich bedeutsamer gemeinsamer Problemstellungen erörtern zu können.

Hierfür wäre eine domänenspezifisch zu konkretisierende Unterscheidung zwischen didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben hilfreich, die didaktische Aufgaben als solche des Lehrens und edukativen Unterstützens, Testaufgaben als bildungstheoretisch ausgewiesene Aufgaben zur Kontrolle von Lehr-Lernprozessen und Prüfaufgaben als Aufgaben ausweist, die weder primär didaktischen noch Testzwecken dienen, sondern von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet und von ihren Lehrern und Lehrerinnen beurteilt werden, und die den Eintritt in die nächst höhere Bildungsstufe bzw. ins Berufs- und Beschäftigungssystem vorbereiten und unterstützen.

Domänenspezifische Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationskompetenz aber sollten nicht nur mit Blick auf szientifisches Wissen, sondern zugleich unter Einschluss älterer teleologischer, historisch-hermeneutischer, ideologiekritischer, voraussetzungskritischer sowie lebensweltlicher und pragmatischer Wissensformen definiert werden, die niemals alle zugleich im Unterricht thematisiert werden können, aber für die Entwicklung didaktischer

Aufgaben und Testaufgaben – und darüber hinaus auch für die Formulierung von Prüfaufgaben – bedeutsam sind.

Gelänge es, die Aufgabenkultur im angedeuteten Sinne zu verbessern, so führte dies auch zu anspruchsvollen Kompetenzmodellen in den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteilskompetenz und Partizipationskompetenz. Vor allem aber käme es dann zu aussagekräftigeren Verbindungen von unterrichtlich vermittelten Inhalten, Bildung und Kompetenz, unter denen bildungstheoretisch ausgewiesene Aufgaben Eingang in Kompetenzmessungen fänden und Kompetenzmessungen mit mehrperspektivischen Profilen durchgeführt würden, die mit fachlich ausgewiesenen Bildungsplänen abgestimmt sind. Das muss nicht zu einer vollständigen Ablösung der von der Empirischen Bildungsforschung bisher entwickelten literacy-basierten Kompetenzmodelle führen, sondern würde den Bereich der zu testenden Kompetenzen und Teilkompetenzen in ersten Schritten beträchtlich erweitern und in weiteren Schritten vergleichende Auswertungen nach einander ergänzenden oder miteinander konkurrierenden Testkonzepten möglich machen, von denen eine weitergehende Anschlussfähigkeit von didaktischen Aufgaben und Testaufgaben zu erwarten wäre, wie sie in den Projekten KERK und ETiK ansatzweise zumindest erreicht wurde.

### 3 Zum Beitrag der Empirischen Bildungsforschung zur Erziehungswissenschaft

Der Beitrag, den die Erziehungswissenschaft unter Problemstellungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. -philosophie zu einer solchen Entwicklung zu erbringen vermag, wird u. a. in ihrer Mitwirkung an der Aufstellung und Erprobung anspruchsvoller, zugleich bildungstheoretisch und kompetenztheoretisch ausgewiesener sowie didaktisch und evaluativ relevanter Items liegen. Dass solche Ziele in enger Zusammenarbeit mit der Empirischen Bildungsforschung und den von dieser in Projekten wie PISA, TIMMS erprobten Verfahren erreichbar sind, konnte in KERK und ETiK überzeugend nachgewiesen werden und hat sich bisher auch in der Internationalisierung von ETiK – z. B. im chinesischen Kontext – bewährt. Allgemein lässt sich sagen, dass

- die Pluralisierung ethisch-moralischer Wissensformen unter Bezugnahme auf verschiedene Traditionen der Praktischen Philosophie nicht nur zu einer präziseren Testung ethisch-moralischer Bildung in der Teildimension Grundkenntnisse, sondern auch im Bereich ethisch-moralischer Urteilskompetenz geführt hat,
- Modellierungen von Testaufgaben, welche die Differenzen zwischen eigener, fremder und öffentlicher Religion/Moral thematisieren, zu einer Schärfung der Testungen religiöser Partizipationskompetenz – insbesondere

dere im interreligiösen Bereich – sowie ethisch-moralischer Handlungs-entwurfskompetenz – bis in die Unterscheidung von moralischen, rechtlichen und politischen Aspekten – beigetragen hat.

Ohne Mitwirkung der Empirischen Bildungsforschung wären Fortschritte wie die genannten nicht erreichbar gewesen. Erst durch den Einsatz der in ihr verwendeten und z. T. auch entwickelten Fragestellungen und Verfahren war es z. B. möglich,

- Testaufgaben zu identifizieren, die in Pretestungen eine geringe Trennschärfe und bei der anschließenden inhaltlichen Kontrolle auch inhaltliche Fehler aufwiesen,
- bei der Überarbeitung solcher Aufgaben eine deutliche Verbesserung der Trennschärfe zu erreichen,
- die Dimensionierung der getesteten Teilkompetenzen in Grundkenntnisse, Urteilen, Partizipieren/Handlungen entwerfen teststatistisch zu kontrollieren und durch Modellrechnungen zu erhärten,
- die Aufgabensets erfolgreich zu kalibrieren und die Platzierung leichter Aufgaben im erhöhten Schwierigkeitssektor zu kontrollieren und zu korrigieren,
- die kalibrierten Sets von Aufgaben in den drei Teildimensionen inhaltlich nach drei- oder vierstufigen Anspruchsniveaus zu gliedern,
- die didaktische, bildungstheoretische und kompetenztheoretische Aussagekraft des so entwickelten Modells und Testinstrument zu stärken sowie
- konkrete Rückmeldungen an einzelne Schulen, Klassen und Lehrpersonen mit Anregungspotential für die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung von Unterricht und Schulprogrammen zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit mit der Empirischen Bildungsforschung hat sich auch bei der noch laufenden Internationalisierung des Projekts ETiK bewährt. Ihre Fragestellungen und Verfahren erwiesen sich insgesamt als hilfreich, um

- die Lehrplanvalidität des in Deutschland bzw. Europa entwickelten Modells und Instruments am Shanghaier Bildungsplan zu kontrollieren und den Bedarf an neu zu konstruierenden Aufgaben zu ermitteln,
- nach vorausgegangenen Pretestungen eine Hauptuntersuchung in China durchzuführen, diese auszuwerten und die öffentliche Diskussion ihrer Ergebnisse vorzubereiten,
- im chinesischen Kontext eine Modell- und Dimensionalitätsprüfung mit Einschluss der Anforderungsniveaus in den drei Teildimensionen vorzunehmen,
- wenige Testitems zu identifizieren, deren Schwierigkeitsgrade im deutschen/europäischen Kontext und im chinesischen Kontext deutlich voneinander aufweichen,



- die Abweichungen mit dem chinesischen Publikum auf kulturelle Differenzen hin zu hinterfragen,
- das Anregungspotential der Ergebnisse für die Weiterentwicklung chinesischer Konzepte des Ethik-Unterrichts gemeinsam zu erörtern und Anschlussprojekte zu konzipieren, die mit Variationen von Methoden und Fragestellungen in chinesischen Ethikunterricht experimentieren,
- sowie nicht zuletzt die für China neu entwickelten Aufgaben auch in Deutschland einzusetzen und auch hier Anregungspotentiale aus den in China gesammelten Erfahrungen zu ermitteln.

## 4 Ausblick

In den vorausgegangenen Abschnitten war von der wechselseitigen Optimierung von didaktischen Konzepten und Testaufgaben sowie domänenspezifischen Kompetenzmodellen mit ausdifferenzierten Anspruchsniveaus in den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteilen und Partizipieren die Rede, nicht aber von grundlagentheoretischer Kritik, die an diesen geübt werden kann. Was diese betrifft, gilt es Forschungsvorhaben zu intensivieren, die Problemverkürzungen und Nebenwirkungen in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Entwicklungsprozessen untersuchen. In diese sind auch andere Ausrichtungen von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. -philosophie einzubeziehen. Ihre Kritikfunktion muss der in diesem Beitrag vorgestellten Optimierungsfunktion nicht widerstreiten, sondern kann in diese eingefügt werden, sofern nur eine Pluralisierung von Wissensformen im erziehenden und bildenden Unterricht und eine Berücksichtigung der drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen wirklich stattfindet. Dann brauchte die Kritikfunktion nicht länger als destruktiv zurückgewiesen und die Optimierungsstrategie nicht weiterhin als affirmativ gescholten werden. Vielmehr könnten beide einander, ohne sich gegenseitig zu diskreditieren, ergänzen und neue Spielräume für Kooperationen entstehen (vgl. hierzu Baumert/Tillmann 2017). Das aber gilt, wie in Teil 3 gezeigt, auch für die Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung.

*Dietrich Benner*, Prof. Dr., ist emeritierter Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

## Literatur

Anhalt, Elmar (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017) (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, Dietrich (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 1, S. 68-90.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4, S. 481-496.
- Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 1, S. 107-120.
- Benner, Dietrich/Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hrsg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn: Schöningh.
- Buck, Günter (1969): Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 2. Auflage. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.