

60. Beiheft

April 2014

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft:
Geschichte und Gegenwart

BELTZ JUVENIA

Leseprobe aus: Fatke/Oelkers, Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, ISBN 978-3-7799-3503-2
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3503-2>

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Einleitung

Das Selbstverständnis der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten dreißig Jahren verändert und verändert sich weiterhin. Ein solcher Wandel kann – auf den ersten Blick – verstanden werden als ein Hinweis darauf, dass sich die Disziplin neuen Herausforderungen stellt, sich neuen Fragen öffnet, diese mit neuen Methoden der Erkenntnisgewinnung untersucht und neue Lösungen entwickelt. Das ist normal und in jeder wissenschaftlichen Disziplin anzutreffen, ohne gleich alle Grundlagen infrage zu stellen oder sich neu erfinden zu wollen.

Auf den zweiten Blick und im Vergleich mit anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen fällt auf, dass sich das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft häufiger und grundlegender verändert hat und dabei stärkeren Einflüssen anderer Wissenschaftsbereiche ausgesetzt ist als etwa die Geschichtswissenschaft oder die Philosophie. Diese Lage stellt die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft auf die Probe, verunsichert sie oder gefährdet sie sogar. Die Identität ist weder durch die Methode noch durch die eigene Geschichte gesichert, wie dies in anderen Disziplinen selbstverständlich ist.

Auf dem achten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1982 in Regensburg stellte Heinz-Elmar Tenorth die Frage, ob die Erziehungswissenschaft eine „überflüssige“ oder eine „verkannte“ Disziplin sei. Er registrierte bei seiner Analyse gleichermaßen Betriebsamkeit und Ratlosigkeit in der Erziehungswissenschaft, daneben immer neue Theoriekonjunkturen und verbunden damit Theorieverschleiß, also den raschen Aufbau und das schnelle Ende von grundlegenden Überzeugungen (Tenorth, 1983). Die Frage damals war, wie relevant eine solche Disziplin sein kann und welche Akzeptanz sie innerhalb und außerhalb der Universität findet.

Dreißig Jahre später sind die strukturellen Unsicherheiten nicht verschwunden, ohne dass sich Tenorts Frage nunmehr abschließend beantworten ließe. Kommentare zur Doktorarbeit von Annette Schavan Ende 2012 und zu Beginn des Jahres 2013 in den Feuilletons großer deutscher Zeitungen demonstrieren auch, dass die Klischees von der unechten oder angemaßten Wissenschaft nicht verschwunden sind und jederzeit abgerufen werden können. Schavans eigene Leistung spielte bei den Kommentaren keine Rolle, sie wird gleichsam als Opfer ihrer Wissenschaft im damaligen Zustand hingestellt.

Die Erziehungswissenschaft selbst ist nicht verschwunden, hat an öffentlichem Einfluss eher gewonnen und kann daher kaum als „verkannt“, also als ungerecht missach-

8 Fatke/Oelkers: Einleitung

tet, bezeichnet werden. Andererseits ist das Selbstverständnis ungeklärt, auch weil sich die Disziplin seit den 1980er-Jahren nur noch selten selbst reflektiert hat. Das ist der Anlass dieses Beiheftes; es ist an der Zeit, den Zustand der Disziplin zu beschreiben und ihre Aussichten zu erörtern. Und dabei ist die Frage nicht mehr, *ob* die Erziehungswissenschaft eine „Wissenschaft“ ist (Oelkers & Neumann, 1980), sondern *wie* sie dies ist oder auch nur sein kann.

Damit stellt sich zugleich die Frage der Spezialisierung: Was ist der Kern der Erziehungswissenschaft, der sie von verwandten, sogenannten „benachbarten“ Wissenschaften unterscheidet, was kann und leistet sie, ohne durch andere Disziplinen substituiert werden zu können? Heute kann sich die Erziehungswissenschaft nicht mehr damit beruhigen, dass sie eine noch junge und irgendwie unfertige Disziplin sei, die sich selbst unter Quarantäne stellen könne. Die Frage, wozu man sie brauchen kann, stellt sich und muss überzeugende Antworten finden. Dazu müssen die forschungspraktischen Leistungen und der öffentliche Bedarf in Augenschein genommen werden.

Diese Fragen sind relativ neu; lange Zeit reichte es aus, Programme und Absichten in den Mittelpunkt zu stellen, also nicht von den Ergebnissen auszugehen und damit nicht unter dem Zwang zu stehen, sich korrigieren zu müssen. Pädagogische Theorien sollten Gewissheiten vermitteln in einem Feld, das permanent Deutung zu verlangen schien. Aber Forschung muss Gewissheiten erschüttern können, sonst handelt es sich tatsächlich um keine Wissenschaft. Der Streit um den Lehrgang „Lesen durch Schreiben“, den der Schweizer Pädagoge Jürgen Reichen entwickelt hat, zeigt, dass erziehungswissenschaftliche Forschung genau dazu in der Lage ist und auch öffentlich so wahrgenommen wird.

Forschung kann nicht heißen, sich auf „klassische“ Texte zu beziehen und diese als „Ansätze“ zu bezeichnen, von denen die Identität als „Pädagoge“ abhängig gemacht wird, wie dies immer noch mit der Reformpädagogik geschieht. Aus einem historischen Konstrukt wird dann ein persönliches Bekenntnis, das sich einer zustimmenden Lektüre verdankt und distanzierte Forschung nicht braucht. Diese Bekenntnispädagogik gibt es nach wie vor, sie ist erneuerungsfähig und findet trotz Kritik nach wie vor Anhänger. Die Erziehungswissenschaft muss sich davon deutlich unterscheiden und diese fundamentale Differenz in ihren Ausbildungsprogrammen auch sichtbar machen.

Das hat seine Geschichte, die zeigt, dass die Grenze nicht leicht und nicht ohne einen Preis gezogen werden kann. In den 1960er- und 1970er-Jahren ist versucht worden, das textorientierte geisteswissenschaftlich-hermeneutische Selbstverständnis der akademischen Pädagogik zu ergänzen oder nach anderer Sichtweise zu ersetzen durch ein empirisch-sozialwissenschaftliches Selbstverständnis. Was dabei nicht oder nur sehr am Rande thematisiert wurde, war die Frage, was ein solcher Wandel für Forschung und Ausbildung bedeuten würde.

Für eine empirische Ergänzung des geistesgeschichtlichen Kontextes der Pädagogik sprach sich Henrich Roth am 21. Juli 1962 in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen aus. Es war die Rede von einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“, ohne dass er dabei eine rein empirische Disziplin wie die Psychologie vor Augen gehabt hätte. Die seitdem viel benutzte Phrase der „realistischen

Wendung“ der Erziehungswissenschaft sollte einfach anzeigen, dass empirische Methoden zur Beschreibung der Erziehungswirklichkeit eingesetzt werden sollen, ohne damit die geistesgeschichtliche Pädagogik infrage zu stellen oder für überflüssig zu erklären.

Der Ausgang der pädagogischen Reflexion von der *Erziehungswirklichkeit* war die Lösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die deswegen auch „hermeneutisch-pragmatisch“ genannt wurde. Heinrich Roth ist nach Göttingen berufen worden, weil diese Pädagogik ergänzt, aber nicht aufgelöst werden sollte. So gesehen, war sie nach dem Tod von Erich Weniger im Jahre 1961 keineswegs „am Ende ihrer Epoche“ (Dahmer & Klafki, 1968). Aber die Frage stellte sich, wie die „Erziehungswirklichkeit“ beschrieben und erfasst werden könnte, und dazu schien ein Bündnis mit der Pädagogischen Psychologie in der Gestalt von Heinrich Roth nützlich zu sein.

Roth hatte gleich nach dem Krieg die Nähe zu Herman Nohl und der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Die Sammlung* gesucht, in der er auch mehrere Aufsätze veröffentlichen konnte. Diese Nähe zahlte sich bei der Berufung aus, auch weil er nur sehr begrenzt quantitativ geforscht hatte und so zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Göttingen durchaus passte. Dieser Meinung war jedenfalls sein Doktorvater Oswald Kroh, der 1955 in einem Gutachten schrieb, dass Roth nicht „empirisch-statistisch“ arbeite, sondern „geisteswissenschaftlich-psychologisch“, wie es „im Umkreis von Herman Nohl und seinen Schülern gepflegt werde“ („Realistisch denken ...“, 2006, S. 10).

Eine zweite Göttinger Antrittsvorlesung, nämlich die von Hartmut von Hentig am 30. November 1963, zielte in die gleiche Richtung: Hentig war in seinem zweiten Semester in Göttingen, und die Antrittsvorlesung zum Thema „Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik“ (Hentig, 1969) zeigte ihn auf der Höhe der Zeit. Er verteidigte die „realistische Wendung“ hin zur empirischen Forschung, die sein Kollege Heinrich Roth ein Jahr zuvor postuliert hatte. Gleichzeitig hielt Hentig es aber für unumgänglich, die Empirie in ihrem „Totalitätsanspruch“ „abzufangen“ (Hentig, 1969, S. 240), wozu die Philosophie dienen sollte. Nicht alles, was die Pädagogik „berührt“, könne der Wissenschaftlichkeit „unterworfen“ und so dem Denken entzogen werden (S. 242).

Hentig hat allerdings nie zeigen können, wie pädagogisches Denken und empirische Forschung zusammenpassen. Der Gegensatz ist folgenreich, auch weil in der Konsequenz des Arguments Empirie nichts mit Denken zu tun haben kann und Denken, wie Hentigs Werk zeigt, sich weitgehend frei von Daten bewegen kann. „Die Schule neu denken“ lautet Hentigs bekanntester Buchtitel (Hentig, 1993), aber „neu gedacht“ wird die Schule mit den traditionellen Mitteln und Motiven der Reformpädagogik und nicht unter Berufung auf Ergebnisse der Forschung. Sie werden nur wahrgenommen, wenn sie die eigene Position bestätigen und nicht gefährden. Im Übrigen könne Forschung nur beschreiben, und das sei zu wenig.

Demgegenüber postulierte Wolfgang Brezinka (1971), dass sich das Fach „Pädagogik“ in „Erziehungswissenschaft“ umbenennen und zu einer im Kern nomothetischen Forschungsdisziplin werden müsse, was schon Rudolf Lochner (1934) ohne großen Erfolg versucht hatte. Freilich hat auch Brezinka niemals selbst empirisch geforscht. Später unterschied er zwischen einer wertfreien Tatsachenwissenschaft, der Philosophie der

10 Fatke/Oelkers: Einleitung

Erziehung sowie der praktischen Pädagogik, ohne Aspekte des Transfers oder der Vermittlung zu berühren (Brezinka, 1978). Die *Metatheorie der Erziehung* hinterließ ungelöste Probleme (Tenorth, 2004), nicht zuletzt deshalb, weil sie nicht auf die konkrete Forschungspraxis einging.

Seitdem hat die Erziehungswissenschaft eigene Forschung aufgebaut und organisiert, aber als Disziplin auch zahlreiche neue Strömungen aufgenommen: aus Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Psychiatrie, Neurowissenschaften – um nur einige zu nennen. Dabei diente häufig die Lösung „realistische Wendung“ auch als Begründung dafür, dass sich diese anderen Disziplinen mit ihren eigenen Traditionen und Fragestellungen, aber aufgrund ihrer methodologischen Identität als dezidiert empirisch-quantitative Wissenschaften Zugang zu pädagogischen Forschungs- und Ausbildungsfeldern verschafften. Die einstmals den Kern der Pädagogik ausmachenden „einheimischen Begriffe“ (Herbart) bewegten sich im Assoziationsfeld von Bildung, Erziehung und Unterricht. Von dort aus hat sich die Pädagogik entwickelt, während heute unübersehbar ist, dass dieses Feld erweitert worden ist durch Konzepte und Begriffe, die aus anderen Kontexten übernommen wurden, wie z. B. Beratung, Hilfe, Bewältigung, Coaching, Empowerment, Agency usw.

Die lockeren Grenzen des Feldes der zulässigen Begriffe haben Folgen, nicht nur für die Semantik, sondern auch für die Struktur der Disziplin und ihre Identität. Wenn begrifflich genommen werden kann, was gefällt, dann ist es schwer, Kontinuität zu wahren. Auf der anderen Seite sind die Begriffe „Erziehung“, „Bildung“ und „Unterricht“ nach wie vor zentrale Größen in der pädagogischen Kommunikation, sie sind im Diskurs innerhalb und außerhalb des Faches so tief verankert, dass sie nicht einfach beseitigt werden können, was nicht nur für die Allgemeine Pädagogik gilt (Kauder, 2010).

Bei Brezinka, Roth oder Hentig war von der „Erziehungswissenschaft“ im Singular die Rede. Zu diesem Zeitpunkt sollte die Disziplin als Einheit verstanden werden, die gemeinsame Ziele verfolgt und einen historischen Identitätskern hat. Heute wird häufig der Plural „Erziehungswissenschaften“ gebraucht, was sich von Disziplinen wie Geschichtswissenschaft oder Literaturwissenschaft unterscheidet, die sich trotz verschiedener Ansätze und Verfahren nie im Plural definiert haben.

Ein Grund für diese Öffnung – bzw. nach anderer Lesart: für dieses Eindringen – dürfte sein, dass sich viele Disziplinen in irgendeiner Weise mit Aspekten von Erziehung und Bildung befassen und so gleichberechtigt an Forschung und Lehre teilnehmen. Ein weiterer Grund liegt vermutlich darin, dass diese anderen Disziplinen, wie erwähnt, dezidiert empirisch-quantitativ orientiert sind. Ein Proprium der Erziehungswissenschaft gäbe es dann nicht, aber das Themenaufkommen der Forschung zeigt deutlich, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht das Feld teilen muss, sondern eigene Felder aufbauen und diese auch erfolgreich bearbeiten kann.

Das zeigt sich auch in der Verwendung der Forschungsergebnisse, die sich keineswegs einer Dauerkritik ausgesetzt sieht. Um es an drei Beispielen zu sagen: Der Trend zur Inklusion anstelle von Sonderbeschulung wäre ohne erheblichen Forschungsvorlauf in der Sonderpädagogik kaum sehr erfolgreich gewesen; die pädagogische Schulforschung hat in den letzten zehn Jahren wesentlich zur Schulentwicklung beigetragen;

und ohne die auf historischer Quellenforschung basierte Kritik an der Reformpädagogik hätte die Krise nach dem Skandal an der Odenwaldschule kaum bewältigt werden können.

Die Probleme sind auch mit einer Umbenennung nicht gelöst; es kommen neue hinzu: Weil in der wichtigsten gesellschaftlichen Institution des Erziehungswesens, also in der Schule, die nachwachsende Generation auch „gebildet“ und diese Bildung hauptsächlich als „Lernprozesse“ in den Unterrichtsfächern definiert wird, lag auch der Vorschlag nahe, die Disziplin in „Bildungswissenschaften“ umzubenennen. Damit werden u. a. die nicht-fachlichen und die nicht-fachdidaktischen Anteile in der Lehrerbildung bezeichnet, die zuvor als einzelne Fächer geführt wurden. Die summarische Bezeichnung als „Bildungswissenschaften“ birgt jedoch zugleich die Gefahr in sich, Professuren für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft fachfremd zu besetzen.

Tatsächlich sind in nicht wenigen Fällen traditionelle Lehrstühle für Allgemeine, Historische oder Systematische Pädagogik oder auch Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Frühpädagogik in Lehrstühle für „Bildungsforschung“ umgewandelt worden, die dann vorwiegend mit Psychologen bzw. Pädagogischen Psychologen oder Soziologen besetzt wurden, die an eigene Forschungskulturen anschließen konnten. Auf der anderen Seite haben Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, wie z. B. die Sonderpädagogik oder die Schulpädagogik, eigene Forschungsfelder entwickelt, die sich methodisch auf der Höhe der Zeit bewegen und beim Wettbewerb um Drittmittel nicht abfallen.

Zweifellos verschaffte die skizzierte Entwicklung der vormals „Pädagogik“ genannten Disziplin in Teilen eine größere Beachtung, auch weil sie sich an den internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU mit ihrem empirisch-quantitativen Know-how aktiv beteiligen konnte. Und durch Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften mit *peer review* und hohem *impact factor*, die für die inzwischen eingeführten externen Evaluationen des Faches an den Universitäten von hoher Bedeutung ist, stieg das Fach im Ansehen, nicht zuletzt in den Augen von Bildungspolitikern.

Aber diese politische Beachtung ist ein zweischneidiges Schwert. Beobachter der Erziehungswissenschaft können leicht von „Auftragsforschung“ sprechen und die wissenschaftliche Unabhängigkeit anzweifeln. Auf der anderen Seite entspannt sich das „Theorie-Praxis-Problem“. Es geht nicht mehr darum, pädagogische Theorien „umzusetzen“, sondern Praxisfelder zu beobachten und mit Daten zu korrigieren, ohne gezwungen zu sein, mit bestimmten Theorien Recht haben zu müssen. Theorien sind Hypothesen und nicht Garanten für pädagogische Gewissheiten, die ihre Risiken selbst tragen müssen.

Man muss bei der Problembestimmung auch davon ausgehen, dass die seit den 1960er-Jahren bestehende Fachstruktur der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft im internationalen Vergleich singulär ist. Sie ist letztlich aus der damaligen Wissenschaftstheorie hervorgegangen, die heute nur noch eine untergeordnete Rolle spielt. Das muss aber kein Nachteil sein, die Struktur kann auch so bestehen. Der Wandel, der heute zu beobachten ist, lässt sich als Weg von der konkreten Utopie oder den pädagogischen

12 Fatke/Oelkers: Einleitung

Hoffnungsprogrammen hin zu einer forschenden Disziplin bezeichnen, die sich nicht in den Methoden, sondern in den Themen und dem Praxisbezug von anderen unterscheidet.

Was allerdings durch diese Entwicklungen auf der Strecke blieb, welcher Preis hinsichtlich der Breite und Tiefe des Fachs zu zahlen ist, hat in den vergangenen dreißig Jahren nur zu vereinzelten kritischen Äußerungen geführt, die bislang keine grössere Diskussion ausgelöst haben. Die Veränderungen aber haben Folgen für das Selbstverständnis und die künftige Ausrichtung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Die Beiträge dieses Beiheftes sind erbeten worden, um eine Folgenabwägung und eine Positionsbestimmung vorzunehmen.

Literatur

- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München: Ernst Reinhard.
- Dahmer, I., & Klafki, W. (Hrsg.) (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Weinheim: Julius Beltz.
- Hentig, H. von (1969). Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik. In Ders., *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 225–255). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München/Wien: Hanser.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre* (=Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lochner, R. (1934). *Erziehungswissenschaft. Kurzgefasstes Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen*. München: Oldenbourg.
- Oelkers, J., & Neumann, D. (1980). Ist Erziehungswissenschaft Wissenschaft? Antwort auf eine Streitschrift. *Die Deutsche Schule*, 72, 447–456.
- „Realistisch denken verlangt geistesgeschichtlichen Kontext“. Prof. Dr. Heinrich Roth zum 100. Geburtstag. *Katalog zur Ausstellung* (2006). Berlin: Bibliothek für Bildungshistorische Forschung.
- Tenorth, H.-E. (1983). Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Beiheft, 443–463.
- Tenorth, H.-E. (2004). Wolfgang Brezinkas wissenschaftliche Pädagogik im Spiegel ihrer unlösten Probleme. *Pädagogische Rundschau*, 58(4), 453–465.