

Erziehungswissenschaft – quo vadis? Einleitung zu diesem Heft

Eva Matthes, Elisabeth Meilhammer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Matthes, Eva, and Elisabeth Meilhammer. 2016. "Erziehungswissenschaft – quo vadis? Einleitung zu diesem Heft." *Bildung und Erziehung* 69 (4): 391–98.
<https://doi.org/10.7788/bue-2016-0402>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT – QUO VADIS?

Einleitung zu diesem Heft

Die Erziehungswissenschaft ringt seit ihren Anfängen um disziplinäre Eigenständigkeit und Akzeptanz. Die Ausführungen des Aufklärungspädagogen und ersten Professors für Pädagogik ERNST CHRISTIAN TRAPP klangen in seiner 1779 an der Universität Halle gehaltenen Antrittsvorlesung „Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren“ noch sehr zuversichtlich, glaubte er sich doch der Unterstützung seines Königs und der Bildungsverwaltung gewiss (1977, 10) und sah er die Pädagogik als eigenständige Disziplin im Aufbruch (vgl. 7f.). Demgegenüber lesen sich die Ausführungen JOHANN FRIEDRICH HERBARTS in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ aus dem Jahre 1806 schon eher beschwörend, wenn er anmahnt, dass „die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen und ein *selbständiges Denken* mehr [!] kultivieren möchte; wodurch sie zum *Mittelpunkte* eines Forschungskreises würde, und nicht Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (HERBART 1982, 22, Hervorh. i. Orig.).

In der Zwischenzeit war Folgenreiches geschehen: Die Pädagogik war nicht, wie es die Aufklärungspädagogen erstrebt hatten, zur Berufswissenschaft im Lehramtsstudium geworden, sondern vielmehr im Kontext des neuhumanistischen Geistes von der Philologie verdrängt worden. Herbart wollte sich mit dieser Marginalisierung der Pädagogik nicht abfinden, konnte aber nicht bewirken, dass sich die Pädagogik als Universitätsdisziplin etablieren konnte. Eine solche Etablierung war jedoch einer der zentralen Grundgedanken, die Herbart an seine Schüler, die Herbartianer, weitergab. Sie nahmen diese Idee auf und kämpften mit einem bis dato unterschätzten, jedenfalls in der pädagogischen Historiographie zu wenig wahrgenommenem Engagement und bis heute lesenswerten Argumenten für die Etablierung der pädagogischen Wissenschaft an den Universitäten (MATTHES 2015). Wer in dieser Hinsicht noch Argumentationshilfe braucht, sollte z. B. die Publikation des – zu Unrecht weitgehend vergessenen – Herbartianers HEINRICH GUSTAV BRZOSKA „Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung“ (1836) lesen.

Eine Etablierung der Pädagogik an den Universitäten konnte dann allerdings erst erfolgen, als es die kulturellen und politischen Weichenstellungen nach dem Ersten Weltkrieg ermöglichten (vgl. etwa MATTHES 2009).

Die Erziehungswissenschaft ringt seit jeher um ihren Gegenstand. Da die Erziehungswissenschaft eine „verspätete Disziplin“ (TENORTH 1989, 121) ist, musste sie sich ihren zentralen Gegenstand – die Erziehung einschließlich des Unterrichts – von Anfang an mit anderen teilen (RIEGER-LADICH 2007, 164 f.). Da sie zudem auch Begriffe wie (traditionell) Bildung und (seit einigen Jahrzehnten) Lernen und vor allem Sozialisation für sich beansprucht, konkurriert sie neben der Psychologie auch mit Disziplinen wie der Theologie, Philosophie, Germanistik und Soziologie, aber auch der Biologie. Ist das ein Problem? Hechelt die Erziehungswissenschaft somit immer anderen Disziplinen und deren Forschungsergebnissen hinterher bzw. muss sie das tun? Ist sie sozusagen zur Asymmetrie verdammt?

Wenn die Erziehungswissenschaft das vermeiden will, braucht sie eine eigenständige Fragestellung. Sehr kluge grundsätzliche Gedanken finden sich hierzu bereits bei dem experimentellen Pädagogen ERNST MEUMANN (1914, 4 ff.). Er betont den „einheitlichen Forschungsgesichtspunkt“ der Pädagogik, „von dem aus sie in gleicher Weise *alle* ihre Sondergebiete behandelt und der *nur ihr* eigen ist [...]“ (5, Hervorh. i. Orig.). Er veranschaulicht seine Überlegungen am Verhältnis Pädagogik und Psychologie: „Die Jugendkunde ist z. B. *auch* Sache der Psychologie (der Kinderpsychologie); aber die Pädagogik betrachtet den Geist des Kindes so wie er im Dienste der Erziehung *sich vervollkommnet, arbeitet*, Zwecke und Ziele *erstrebgt* oder sie *verfehlt*, und sie geht dem Kausalzusammenhang dieses Strebens und Verfehlens nach, *nicht* dem Kausalzusammenhang der psychischen Vorgänge im Kinde überhaupt – das überlässt sie der *Psychologie* des Kindes“ (5, Hervorh. i. Orig.).

Sehr hilfreich und anregend ist auch, von der – alle pädagogischen Berufe übergreifenden und somit auch alle Teildisziplinen verbindenden – (zentralen) pädagogischen Handlungsform auszugehen, wie dies vor allem und wohl am einschlägigsten in der jüngsten Zeit KLAUS PRANGE mit seiner Entfaltung der „Zeigestruktur der Erziehung“ (2012) tut. Wie sehr es PRANGE dabei immer auch um die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft geht, belegen beispielsweise folgende Ausführungen: Richtig sei, „zunächst die Außengrenzen zu stabilisieren, um von daher die Verschiedenheiten und Differenzen im Innenverhältnis der Pädagogiken als Verschiedenheiten und Differenzen *eines* Themas und *einer* Sache zu erkennen und behandeln“ (2012, 18; Hervorh. i. Orig.).

Wenn es weitestgehenden Konsens darüber gibt, dass Erziehung (auch Selbst-Erziehung) als absichtsvolles Geschehen zu begreifen ist, ein intentionaler Akt ist, dann kann die Erziehungswissenschaft nur als bewertende Disziplin verstanden werden, die sich ethischer Fragestellungen offensiv annehmen muss. Dies gilt im selben Maße für alle Herausforderungen, die sich im Kontext von Bildung stellen.

Wer Bildungsprozesse initiieren möchte, muss normierend darüber nachdenken, was er/sie für tradierungswürdig hält und welche Bildungsziele mit welchen Methoden als gerechtfertigt erscheinen.

Die Erziehungswissenschaft, die eine normative Erziehungs- und Bildungspraxis reflektiert, hat also die Aufgabe der Auseinandersetzung mit Werten und Normen, sie kann sich als Handlungswissenschaft nicht von der Frage nach dem guten Leben suspendieren, oder besser: sie kann es schon, aber sie zahlt hierfür einen hohen Preis; sie verkommt zur Methodik mit technologischem Anspruch und wird für x-beliebige Zwecke instrumentalisierbar. Die Erziehungswissenschaft sollte sich zu ihrer normativen Grundstruktur bekennen und sich ihrer damit einhergehenden Verantwortung bewusst sein. Für den einzelnen Wissenschaftler und die einzelne Wissenschaftlerin sollte der Mut zum Normativen in wissenschaftlichem Habitus, also im zum Diskurs einladenden Offenlegen der eigenen weltanschaulichen Vorannahmen und Orientierungen, die Leitlinie sein.¹

Die Erziehungswissenschaft in Deutschland war einerseits in den letzten Jahrzehnten als Disziplin sehr erfolgreich; sie hat einen immensen Expansionsprozess an Studierenden und Dozierenden zu verzeichnen und beachtliche Forschungsleistungen erbracht (vgl. KOLLER et al. 2016). Dennoch ist die „Verachtung der Pädagogik“ (RICKEN 2007) noch nicht überwunden. Der rein schon quantitativen Bedeutsamkeit, die die Erziehungswissenschaft an den Universitäten hat, steht ihre Verachtung oder zumindest doch Geringschätzung durch Universitätsleitungen, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern und auch Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern gegenüber – bei letzteren zumindest dann, wenn die Erziehungswissenschaft nicht die gewünschten, gut umsetzbaren Ergebnisse liefert, sondern vor allem Fragen stellt und Stachel im Fleisch, nicht Erfüllungshilfin bildungspolitischer Erwartungen ist.

Die Verachtung von Wissenschaftskollegen wird manchmal sehr unverblümmt zum Ausdruck gebracht. Anschauliche Beispiele finden sich zum Beispiel immer wieder in der Zeitschrift „Forschung & Lehre“ des Deutschen Hochschulverbandes (DHV). Zwei Beispiele zur Illustration mögen genügen: Der renommierte Sprachwissenschaftler Prof. Dr. Dr. h.c. HELMUT GLÜCK beendet in dem Interview „Zu Ende gedacht“ den Satz „Wenn ich Wissenschaftsminister wäre ...“ folgendermaßen: „würde ich bestimmten Fächern das Promotionsrecht entziehen und die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Sonderschullehrern an Fachhochschulen verlagern“ (2014, 784). Im selben Heft polemisiert PIRMIN STEKELER-WEITHOFER, Professor für Theoretische Philosophie und Präsident der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, gegen die Erziehungswissenschaft. Nachdem er eine Entscheidung für das Lehramt erst nach dem B.A.-Abschluss anmahnt, schreibt er: „Stattdessen wird neben den BA- und MA-Studiengängen die alte Lehreraus-

bildung mit Staatsexamen wieder eingeführt, um schon ab dem ersten Semester angehende Lehrer in der Vermittlung eines nicht vorhandenen Wissens anzuleiten – wobei die so genannten Erziehungswissenschaften dem subjektiv sehr verständlichen Wunsch nach einer Art technischen Schulung zum Lehramt ohne weitere Bildung und Erfahrung gerne nachkommen“ (689).

Vor diesem Hintergrund verwundert es dann auch nicht, dass bei dem DHV-Symposium 2015 „Vater, Mutter, Kind? – Familie im Spiegel der Wissenschaft“ eine Historikerin, ein Jurist, ein Mediziner, eine Soziologin, eine Psychologin und eine Wirtschaftswissenschaftlerin zum Vortrag eingeladen waren, aber niemand aus der Erziehungswissenschaft.

Allerdings muss die Erziehungswissenschaft auch selbst deutlich machen, dass sie zu drängenden Erziehungs- und Bildungsfragen Grundlegendes zu sagen hat oder zumindest haben sollte und sich nicht auf methodologische oder erkenntnis-theoretische Auseinandersetzungen einerseits oder die schlichte Präsentation von Daten und Zahlen andererseits beschränkt.

Statt destruktiver Selbstkritik und defensiver Haltung – für die die Erziehungswissenschaft ja auch bekannt ist, man erinnere sich nur an den Fall Schavan –, oder larmoyantem Selbstmitleid hilft nur Selbstbewusstsein, Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und Forschungsstärke auf der Basis disziplinärer Identität – ohne die es wiederum ja auch keine Interdisziplinarität geben kann, sondern nur noch Einheitswissenschaft mit dem Verlust von systematischen Fragestellungen und Erkenntnistiefe.²

Wohin der Weg der Erziehungswissenschaft (in Deutschland) geht oder gehen könnte, damit beschäftigen sich aus unterschiedlicher Perspektive die Beiträge dieses Heftes. Diskutiert werden erziehungswissenschaftliche Zugänge, Ansätze und Konzeptionen mit Bezug auf ihren aktuellen und systematischen Stellenwert und mit Bezug auf ihr Verhältnis zueinander; zudem wird der Status quo der deutschen Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Studiengänge sowie ihrer Präsenz in der internationalen Fachliteratur beleuchtet.

Den Anfang bildet ein Aufsatz von GERHARD KLUCHERT „zur Zukunft der historischen Perspektive in der Erziehungswissenschaft“. Der Autor beschreibt einen doppelten Paradigmenwechsel der deutschen Erziehungswissenschaft seit den 1990er Jahren: zum einen ihre Ausrichtung an den Kulturwissenschaften (damit die seit den 1960er Jahren dominierende Orientierung an den Sozialwissenschaften ablösend) und zum anderen die Durchsetzung einer neuen, an die Naturwissenschaften angelehnten Form empirischer Bildungsforschung, welche mit ihrer Konzentration auf das, was messbar ist, nicht nur die bildungspolitisch gewünschten Steuerungs- und Kompetenzmodelle liefern könne, sondern auch die historische Perspektive ausblende. Die Auswertung historisch orientierter Forschung

und Lehre in Deutschland erweise aber die Historische Bildungsforschung heute „gut verankert am Rand der Disziplin“; ihr völliges Verschwinden aus der Erziehungswissenschaft sei nicht zu erwarten.

Die Frage des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft (als Theorie der Erziehung und Bildung) und Bildungsforschung (insbesondere als quantitativ ausgerichtete Sozialforschung) wird im Beitrag von ROLAND REICHENBACH beleuchtet. Der Autor stellt ihren strukturell disparaten Charakter heraus, sieht allerdings den tieferen Grund ihrer weitverbreiteten wechselseitigen Nichtbeachtung darin, dass sowohl erziehungswissenschaftliche Theorie als auch empirische Bildungsforschung ohne „metaphysische“ Setzungen nicht auskämen, was erstere in eine vordergründige Rede von „Konstrukten“ fliehen und letztere, in ihrem „nach-metaphysischen“ Selbstverständnis irritiert, auf Distanz zu einer theoretischen Einbettung gehen ließe. Kritisiert wird der – auch bildungspolitisch forcierte – Wunsch im Fach nach unmittelbarer praktischer Nützlichkeit und Wirksamkeit, was zu „Kompetenznostalgie“ und (weiterer) Schwächung wirklichen wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses geführt habe.

Grundlegend für den Aufsatz von MARTIN HEINRICH ist die Annahme, dass die empirische Bildungsforschung keineswegs ohne Normativität auskommt. Daher sei es wissenschaftstheoretisch unzureichend, empirischer Bildungsforschung einen rein deskriptiven Charakter zuzuschreiben (sie gar damit, in Abgrenzung zu traditioneller normativer Pädagogik, zu legitimieren); die Vorstellung, dass dem empirischen Bildungsforscher die Position eines „neutralen Beobachters“ zukäme, sei illusionär. Der Autor untermauert seine Annahme mit der Vorstellung dreier Formen von Normativität in der empirischen Bildungsforschung, die er als Prämissen-, Operationalisierungs- und Performativitätsnormativität diskutiert. Hierauf aufbauend plädiert HEINRICH für eine „kritisch-konstruktive empirische Bildungsforschung“, die eine distanzierte Beobachterhaltung mit einer theoretisch-normativ begründeten Positionierung verbindet und es somit ermöglicht, empirische Befunde zu kontextualisieren und kritikfähig zu machen.

Der Beitrag von CATHLEEN GRUNERT und KATJA LUDWIG ist der Fragestellung gewidmet, wie der Bologna-Reformprozess die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin verändert hat – einer Disziplin, der die Autorinnen Abgrenzungsproblematiken nach außen und im Inneren eine hohe Dynamik in Form dauerhafter Identitätsdebatten und eines fehlenden Konsenses über den disziplinären Kern bescheinigen. GRUNERT/LUDWIG stellen erste Ergebnisse einer Studie vor, wonach die Ausdifferenzierung und Heterogenisierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform mit „disziplinärer Identitätsarbeit“ an den jeweiligen Studienstandorten einhergeht. Diese wird an unterschiedlichen Studiengangsbezeichnungen („Labelings“) und deren Begründungen

festgemacht und im Sinne unterschiedlicher symbolischer und sozialer Grenzziehungen diskutiert, welche ihrerseits die unterschiedlichen Auffassungen der jeweiligen Akteure über Natur, Status und Stellenwert der Erziehungswissenschaft als Disziplin spiegelten.

Den Abschluss bildet der Aufsatz von NORBERT M. SEEL und KLAUS ZIERER über ihre bibliometrische Untersuchung zur Sichtbarkeit der deutschen Erziehungswissenschaft in der internationalen Fachliteratur. Ausgewertet wurden dabei mehr als 30.000 Artikel aus 132 internationalen Fachzeitschriften zu zentralen Bereichen der Pädagogik, vor allem mit Bezug auf die Frage, wie häufig darin im Zeitraum von 2010 bis 2015/16 Beiträge aus Deutschland enthalten sind. Die Ergebnisse zeigen ein ambivalentes Bild: Auf der einen Seite, so konstatieren die Autoren, zeigten die Daten, dass die deutsche Erziehungswissenschaft international recht gut sichtbar sei, auf der anderen Seite gehe diese Sichtbarkeit aber auf das Konto einer nur kleinen Personengruppe aus der deutschen Erziehungswissenschaft. SEEL/ZIERER sehen angesichts dieser Situation einen besonderen Entwicklungsbedarf der deutschen Erziehungswissenschaft, sofern sie weiterhin ihre eigene Internationalisierung als selbstgestecktes Ziel verfolgen wolle.

Quo vadis, Erziehungswissenschaft? Der Wunsch der Herausgeberinnen ist es, dass die Erziehungswissenschaft eine sich normativen Fragen stellende, kritische und gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen wachsam agierende, unterschiedliche wissenschaftstheoretische und methodologische Positionen sowie methodische Herangehensweisen integrierende, sich der eigenen Traditionen bewusste und ihre Forschungsergebnisse (auch) international präsentierende sowie unterschiedliche Teildisziplinen mit wechselseitigem Interesse und kontinuierlichem Austausch unter ihrem Dach vereinigende Disziplin bleiben bzw. werden möge.

Für dieses integrative Verständnis der Erziehungswissenschaft stand in hervorragender Weise Wolfgang Klafki, der im August 2016 verstorben ist. Seinem Andenken ist dieses Heft gewidmet.

Anmerkungen

- 1 Hierzu in der Unterschiedlichkeit ihres geistigen Standortes und ihrer spezifischen Argumentation, aber doch in ihrem gemeinsamen Bekenntnis zu unverzichtbaren und offensiv zu vertretenden Bewertungen lesenswert sind die Abhandlungen von SPRANGER „Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben“ (2002 [1920]) und von ZEDLER „Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung“ (2016).

- 2 Absolut lesenswert zu dieser Thematik ist der durchaus provokante Beitrag RUHLOFFS „Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin?“ (2006). Einer der für unsere Thematik zentralen Schlüsselesätze hieraus lautet: „Wissenschaftliche Disziplinen streben danach, durch Unterscheidungen die Welt für uns begreiflich zu machen“ (36).

Literatur

- BRZOSKA, HEINRICH GUSTAV (1836): Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig.
- GLÜCK, HELMUT (2014): Zu Ende gedacht. In: *Forschung & Lehre*, 21 (9), 784.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH (1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: HERBART, JOHANN FRIEDRICH: *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Hg. v. WALTER ASMUS, 2. Aufl., Stuttgart, 9–155.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH/FAULSTICH-WIELAND/WEISHAUPP, HORST/ZÜCHNER, IVO (Hrsg.) (2016): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen u. a.
- MATTHES, EVA (2009): Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach. In: SANDFUCHS, UWE/LINK, JÖRG-W./KLINKHARDT, ANDREAS (Hrsg.): *Verlag Julius Klinkhardt 1834–2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie*. Bad Heilbrunn, 81–94.
- MATTHES, EVA (2015): Nicht-erwünschtes Wissen. Der Einsatz der Herbartianer für die Etablierung der Pädagogik an den Universitäten. In: HÄBERLEIN, MARK/PAULUS, STEFAN/WEBER, GREGOR (Hrsg.): *Geschichte(n) des Wissens*. Augsburg, 655–669.
- MEUMANN, ERNST (1914): *Abriss der experimentellen Pädagogik*. Leipzig u. Berlin.
- PRANGE, KLAUS (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2., korr. u. erw. Aufl. Paderborn (1. Aufl. 2005).
- RICKEN, NORBERT (Hrsg.) (2007): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden.
- RIEGER-LADICH, MARKUS (2007): Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In: RICKEN, NORBERT (Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden, 159–182.
- RUHLOFF, JÖRG (2006): Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: BELLMANN, JOHANNES et. al. (Hrsg.): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik*. Weinheim u. Basel, 33–44.
- SPRANGER, EDUARD (2002): Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben [Erstveröffentlichung 1920]. In: SPRANGER, EDUARD: *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze*. Von BIRGIT OFENBACH [Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker]. Darmstadt.
- STEKELER-WEITHOFER, PIRMIN (2014): Humbug! In: *Forschung & Lehre*, 21 (9), 689.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1989): Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. In: ZEDLER, PETER/KÖNIG, ECKARD

- (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim, 117–140.
- TRAPP, ERNST CHRISTIAN (1977): Versuch einer Pädagogik. Besorgt von ULRICH HERRMANN. Paderborn.
- ZEDLER, PETER (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungen eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. Teil 1 u. 2. In: FICKERMANN, DETLEF/FUCHS, HANS-WERNER (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster u. New York, 69–101 [Die Deutsche Schule – DDS: Special Collection].