

STELLUNGNAHME

Erziehungswissenschaft im öffentlichen Diskurs – eine notwendige Antwort

Werner Thole, Marcelo Caruso & Sabine Reh

Im Zusammenhang mit den Diskussionen über die Dissertation von Annette Schavan geriet auch die Erziehungswissenschaft ins Visier der öffentlichen Aufmerksamkeit. Weitgehend datenfrei wird die deutsche Erziehungswissenschaft als eine Disziplin „mit überschaubaren wissenschaftlichen Leistungen“, so Jürgen Kaube in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung am 21. Oktober 2012, beschrieben, die als ein „Non-Fach“ eben „eine intellektuelle Simulation“ sei und die „bei den traditionellen Hochschullehrern einen denkbar schlechten Stand“ hatte, so Tilman Krause in „Die Welt“ am 7. Februar 2013. Bestätigt wird dieses Bild von einigen Erziehungswissenschaftler_innen, die „öffentlich versichern, in ihrer Disziplin hätten schon immer andere Maßstäbe gegolten, Pädagogik sei keine echte Wissenschaft“, so – ob überpointierend referiert, sei dahingestellt – Thomas Gutschker im FAZ.Net vom 9. Februar 2013.

Allgemeine Aussagen über die Qualität erziehungswissenschaftlicher Dissertationen in den 1970er und 1980er Jahren sind nur schwer zu treffen, Antworten auf die Frage, ob heutige gegenüber vor Jahrzehnten vorgelegten Dissertationen qualitativ besser oder schlechter seien, nicht einfach zu geben. Sicherlich war der diskursive, institutionelle und infrastrukturelle Kontext vor vierzig Jahren ein anderer als der heutige und die zur Verfügung stehenden „Produktionsmittel“, Karteikarten, Zettelkästen, Schreibmaschinen und Durchschlagpapier, waren andere. Dieses entband forschende Wissenschaftler_innen selbstverständlich nicht davon, sorgfältig zu arbeiten und präzise anzugeben, worauf sie sich wie und mit welchen Aussagen beziehen. Es existieren keine empirischen Studien, die die Qualität von Promotionen und anderen Qualifizierungsarbeiten an Standards vergleichend prüfen, ebenso wenig wie bibliometrische oder inhaltsanalytische Untersuchungen. Insofern spielt sich im öffentlichen Diskurs über die Erziehungswissenschaft ab, was man dieser selbst sofort vorwirft: Es werden weitgehend belegfrei generalisierende Aussagen getroffen. Journalistisch mag dieses legitim sein, Wissenschaftler_innen ist es sicher nicht nachzusehen.

Der sich in den jüngsten Diskussionen wiederholende Affekt gegen die Erziehungswissenschaft ist ebenso bekannt, wie die Herabsetzung oder gar

Verachtung alt ist, die Pädagog_innen – ob als „prügelnde Schwächlinge“ oder „faule Säcke“ – im öffentlichen Diskurs in der Moderne immer wieder trifft. Als Verkennung der Struktur pädagogischen Tuns sind Affekt und Verachtung verstehbar, wenn auch höchst problematisch – scheint Erziehung doch vor dem Hintergrund aufklärerischer Vorstellungen und Werte immer ein schwieriges, zuweilen auch „dreckiges Geschäft“, nie machtfrei und immer von Schuld bedroht, weil selbst noch das bestgemeinte erzieherische Tun im guten Unterricht negative Konsequenzen für die Einzelne/den Einzelnen nicht ausschließen kann. Distanzierungen von diesem „Geschäft“ sind en vogue – das spiegelt sich gegenwärtig im Setzen auf „Bildung“ wider, die als individuelle Steigerung viel weniger fragwürdig als Erziehung erscheint. Und die vornehmere Rede von den „Bildungswissenschaften“ verspricht, sich von einer Geschichte der Legitimationsnotwendigkeiten, wie die Erziehungswissenschaft sie kennt, mit einem Schlage befreien zu können. Neu ist nun allerdings, dass die Erziehungswissenschaft Zielpunkt einer generellen Herabsetzung der Geisteswissenschaften und damit einer bestimmten Art der Wissensproduktion wird. Warum das so ist und wie Entwicklungstendenzen in der Hochschul- und Wissenspolitik mit dem Affekt gegen die Pädagogik sich verbinden – dazu nun einige Bemerkungen von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen.

In den öffentlichen Plagiatsdiskussionen spiegelt sich eine Veränderung der Hochschulverfassungen und der Durchsetzung neuer Steuerungsmodelle – von einer korporativ-kollegialen zu einer präsidential-administrativen Verfassung – wider, in deren Begleitung es zu einer neuen Bedeutung und gleichzeitigen Verrechtlichung von Qualitätsfragen gekommen ist: Wer darf und kann wie, mit welchen Kriterien und zu welchem Zweck eigentlich über wissenschaftliche Qualität urteilen? Man kann dieses zwar als Professionalisierung von Leitung und Führung in der Universitätsverwaltung und als Steigerung von „Accountability“, aber gleichzeitig auch als eine Art der Deprofessionalisierung, der Aberkennung von Zuständigkeiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, bezeichnen.

Parallel dazu ist so etwas wie eine „Entfeudalisierung“, eine Demokratisierung von Wissenskulturen zu beobachten. In der öffentlichen Suche nach Plagiaten dokumentiert sich eine Entzauberung des Aufklärungsanspruches von Wissenschaft. Wahrheitsmonopol und Rationalitätsanspruch der Wissenschaft im Allgemeinen können – vor dem Hintergrund politischer, medialer und epistemologischer Entwicklungen – öffentlich in Frage gestellt werden. Bestimmte Arten der Produktion von Wissen, im Besonderen die Bedeutungen und Sinn eruiierenden geisteswissenschaftlichen Verfahren, scheinen zudem leicht kritisierbar – vor allem, wenn sie sich nicht als für den Laien unzugängliches Handwerk ausweisen können. In der öffentlichen Debatte spielt keine Rolle, dass und in welcher Weise naturwissenschaftliches, „hartes“ Wissen in den alltäglichen Praktiken des Labors produziert wird – ein Blick

mit Latour und Knorr-Cetina in die Kulissen der Labore ist da schon sehr aufschlussreich und lässt nicht nur etwa die Dimension der Autor_innenschaft fragwürdig werden. Gerade aber weil es – wie uns die Wissenschaftsgeschichte lehrt – eine einheitliche wissenschaftliche Verfahrensweise zur Produktion von als wissenschaftlich anerkennbarem Wissen nicht mehr gibt, ist es in der Tat notwendig, dass alle Wissenschaften sich, ihr Wissen und dessen Produktion ausweisen. Dem dient der Hinweis auf ein erlernbares Handwerkszeug, z.B. Methoden, und die Formulierung von Standards für Forschung, für wissenschaftliche Qualität in den Forschungsarbeiten.

An dieser Stelle ist es interessant, einen Blick auf die neuen erziehungswissenschaftlichen Curricula zu werfen, auf die Module und Modulhandbücher der universitären Studiengänge sowohl in der Lehrer_innenausbildung wie auch in Bachelor- und Masterstudiengängen, die allesamt zeigen, wie weit hier inzwischen Methodenbewusstsein und Methodenausbildung fortgeschritten sind. Kaum ein erziehungswissenschaftlicher Studiengang existiert mehr ohne einen Ausbildungsbestandteil zu den unterschiedlichen – historisch-hermeneutischen, quantitativen und qualitativen – Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, ungezählte Workshops und Summer Schools werden von universitären Instituten und Fachgesellschaften angeboten und internationale Gastwissenschaftler_innen eingeladen, ihre neuen methodischen Entwicklungen zu präsentieren und zu unterrichten. Forschungsarbeiten werden beraten und gelernt werden kann, mit Bescheidenheit an den bestehenden Wissensbestand anzuknüpfen und den kleinen Wissenszuwachs zu würdigen.

Die skizzierten Entwicklungen einer Demokratisierung der Produktion und des Umgangs mit Wissen, einer gleichzeitigen Expertisierung und De-professionalisierung im Wissenschaftsbetrieb müssen zusammengenommen – so unsere Auffassung – als ein ambivalenter Prozess beurteilt werden. So sehr einerseits Demokratisierungsprozesse im Hinblick auf die Produktion von Wissen zu begrüßen sind – weil sich niemand mehr Wissensmonopolen gegenüber ausgeliefert fühlen muss –, so sehr ist damit andererseits ein problematisches, weil reduziertes Verständnis von Wissensproduktion als einer reinen Informationsbeschaffung verbunden. Wenn Wissen hauptsächlich noch im Modus der überall und für alle zugänglichen Information denkbar scheint, wird die Bedeutung, die Schwierigkeit und das Prekäre individueller Aneignungspraktiken und Deutungsprozesse – manche nennen das Bildung – in Frage gestellt. Solche Entwicklungen des Umgangs mit Wissen im reduzierten Modus von Information können (individuelle) Zeit (und Kosten!) in Anspruch nehmende, geistes- und kulturwissenschaftliche Formen der Wissensproduktion, der Auseinandersetzung mit Texten und Traditionen eben, entwerten: Wer darf noch am Text scheitern können? Eine solche Entwicklung wäre fatal – nicht nur für die Erziehungswissenschaft.

Dass nun die Erziehungswissenschaft ein Einfallstor wird, um solche Formen der Wissensproduktion zu kritisieren, ist sowohl angesichts der oben skizzierten spezifischen Perspektiven, in denen ihre Gegenstände, in einem weiten Sinne pädagogisches Handeln, entworfen werden, wie auch angesichts ihrer Geschichte erklärbar. Diese ist ein lang andauernder Konstituierungsprozess und war immer wieder gekennzeichnet von Auseinandersetzungen zwischen philosophisch-hermeneutischen Traditionslinien und einer empirischen Orientierung. Ein Wissen, das hier auf unterschiedliche Weisen über pädagogische Prozesse gewonnen wurde, musste sich verantworten und als nützlich oder mindestens relevant erweisen gegenüber einer Profession und der Politik, die die Erziehungswissenschaft immer wieder als ihre Beraterin zu nutzen wusste. Formen der Wissensproduktion der Erziehungswissenschaft sind vor diesem Hintergrund verständlicherweise bis heute disparat und tatsächlich gibt es keine, für alle Formen der Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft – theoretisch-systematische, empirische und historische –, identischen Standards. Das allerdings teilt die Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen – auch die in einer medizinischen Fakultät geschriebene medizinsoziologische Dissertation lässt sich kaum mit klinischen Fallstudien oder einer Laborstudie vergleichen.

Notwendige Standards, wie sie auch in einer geisteswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren bekannt waren, etwa Zitierregeln, lösen allerdings nicht, was jetzt – etwa von Kaube – als ein Qualitätsproblem in einigen geisteswissenschaftlich orientierten Fächern identifiziert wird: Es werde zu viel abgeschrieben und – wenn auch nach allen Regeln richtig – referiert, statt Eigenes und eigene Gedanken zu formulieren. Vielleicht besteht hier – und Einiges spricht dafür – ein Qualitätsproblem, das aber hat sicher nicht nur die Erziehungswissenschaft. Sie scheint bis heute, aufgrund ihrer Perspektiven und ihrer Geschichte, immer wieder in die Gefahr zu geraten, sich selbst als ein geeignetes Opfer zu verstehen und zu inszenieren – in einem Diskurs, in dem es aber gar nicht hauptsächlich um die sinnvolle Durchsetzung handwerklicher Standards und von Bescheidenheit für Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern um den erneuten Versuch geht, ein einheitliches Modell wissenschaftlich anerkannter Wissensproduktion durchzusetzen.

Der skandalisierende Blick auf die Erziehungswissenschaft, wie er in den zurückliegenden Wochen in den Medien erkennbar war, blendet solche differenzierenden Sichtweisen ebenso aus, wie vermieden wurde, über Wissenschaftsgeschichte, Hochschulpolitik und die Herstellungsformen und -bedingungen disziplinar unterschiedlich strukturierten Wissens nachzudenken. Qualitätssicherung und kritische Selbstbeobachtung sind seit Jahren in der Erziehungswissenschaft wie kaum in einem anderen Fach auf der Tagesordnung. So dienen beispielsweise die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgelegten Datenreporte ebenso der Selbstvergewis-

serung wie sie Debatten über Rankings, Karrierechancen des wissenschaftlichen Nachwuchses, Forschungsleistungen oder über die Qualitätssicherung von Promotionen anhand empirischer Daten zu fundieren sucht. Anstatt die Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen, scheint es gegenwärtig opportuner zu sein, einfach, bequem und datenfrei die Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft in Frage zu stellen.

Werner Thole, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel und war bis Ende April 2013 Vorsitzender der DGfE.

Marcelo Caruso, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und Mitglied im Vorstand der DGfE.

Sabine Reh, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität und kommissarische Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

