Ulrich Herrmann

Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung

„Die Wissenschaften zerstören sich auf doppelte Weise selbst:
durch die Breite, in die sie gehen,
und durch die Tiefe, in die sie sich versenken."

„Wenn wir das, was wir wissen, nach anderer Methode
oder gar in fremder Sprache dargelegt finden,
so erhält es einen besonderen Reiz der Neuheit und frischen Ansehens."

Goethe: Maximen und Reflexionen, Nr. 402, 429

I
Die Begründung der Thematik: die Folgen der Transformationen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung und zu den Bildungswissenschaften

Wissenschaften, wie sie heute an Hochschulen, Universitäten und Forschungsinstituten betrieben werden, sind transdisziplinäre Gedankengebäude mit unterschiedlichen Architekturen: für Forschung und Lehre, für Studium und Weiterbildung, für Politikberatung und anderes mehr. Unter „Wissenschaft" konnten höchst unterschiedliche Praxen verstanden werden: Theorieproduktion und formale Reflexionssysteme (z. B. Philosophie, Mathematik), praxisbezogene pragmatische Wissenschaften (z. B. Jurisprudenz, Psychologie, Pädagogik), die „Berufswissenschaften" aus der vor-humboldtschen Universität (z. B. Theologie, Medizin, Jurisprudenz [mit den Staatswissenschaften], Cameralistik [später Nationalökonomie, dann Wirtschaftswissenschaften]). Humboldt errichtete die Philosophische Fakultät – das ist heute vergessen – als die Fakultät mit den Berufswissenschaften der Gymnasiallehrer, in der die Pädagogik zunächst als Praktische Philosophie und erst spät als eigenständige Disziplin ihren Ort und ihre Funktion hatte.

 https://doi.org/10.3224/paek.v36i1.05

Die Besonderheit der deutschen Universität bestand und besteht darin, diese Architekturen unter einem Dach zu vereinen. Die Formel „Einheit von Forschung und Lehre" bedeutete, dass die akademischen Lehrer und die Studierenden gemeinsam eine Lerngemeinschaft bilden, die zum einen der Weiterentwicklung der Wissenschaft, zum andern der Bildung und Ausbildung der Studierenden dienen sollte, vor allem aber – so Humboldt ausdrücklich – als Herausforderung für die Professoren angesichts der immer neuen Fragen der Studierenden (wovon im BA/MA-Studien-Modul-System abgesehen werden kann). Die Gliederung in Fakultäten und darin in einzelne Disziplinen repräsentierte die Vielheit in der Einheit, was es zugleich erlaubte, neue Fakultäten und Disziplinen durch Binnendifferenzierung aus sich heraus zu entwickeln oder von außen aufzunehmen. Spezialgebiete erlangten keinen Disziplinstatus, der durch Lehrstühle charakterisiert war; sie wurden von außerplanmäßigen Professoren oder von Lehrbeauftragten vertreten. Was meint daher „Disziplin"?

Herkömmlicherweise sind Wissenschaftsdisziplinen dadurch gekennzeichnet, dass sie über eine spezifische Selbstbegründung verfügen, die die Eigentümlichkeit ihres Arbeitsgebietes ausweist. Dies kann in „der Sache selbst" begründet sein – Sachverhalte unserer natürlichen, sozialen, geistigen Welt wie Naturvorgänge, Sprachen, Kulturen, die Systeme der sozialen und politischen Organisation unserer Gesellschaft –, in der Pflege von Überlieferungen und Traditionen, in der Generierung von Wissenschafts- und Praxiswissen für wissenschaftsbasierte Studien als Vorbereitung für eine spätere Berufsausübung in selbstverantwortlichen Praxen (Lehrer, Richter, Ärzte, höhere Beamte). Einzelnen Wissenschaftsgruppen eignen gemeinsame Methoden der Reflexion und Forschung, deren Standards zum einen die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses und zum andern Kontinuität und Fortschritt innerhalb des wissenschaftlichen Personals einer Disziplin sichern helfen.

Die Selbstbegründung dient einerseits der Stabilisierung einer akademischen Disziplin und schützt sie vor beliebigen Behauptungen hinsichtlich des Geltungsbereichs ihrer Arbeitsfelder und Verantwortlichkeiten in Forschung und Lehre. Andererseits muss sie für neuere Entwicklungen anschlussfähig sein, wodurch sie nach innen vor Dogmatisierung schützen kann (Tenorth 1994, S. 43f.). Eine jeweilige Selbstbegründung ist daher immer eine Etappe auf einem offenen Weg der Wissenschaftsentwicklung, und Umformulierungen – Erweiterungen oder neue Abgrenzungen – sind Wirkungen einer Wissenschaftsentwicklung, auf die die Disziplin positiv reagiert und dadurch ihren Fortbestand legitimiert. Es kann aber auch zu Entwicklungen in Form von Sezessionen kommen oder zu von außen angestoßenen disruptiven Änderungen, wie sie im Fall der Universitätspädagogik seit den 1970er-Jahren zu verzeichnen sind. Andere Beispiele sind die „Wanderungsbewegungen" z.B. der Psychologie in die Naturwissenschaften oder die Entstehung der Lebens- bzw. der Humanwissenschaften.

Foto: Sascha Kabel

Die hier in Rede stehenden Transformationen von der akademischen „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ zu den „Bildungswissenschaften“ sind im deutschen Hochschulbereich besonders markant, was auch darauf zurückzuführen sein dürfte, dass hier die disziplinäre Selbstbegründung der Pädagogik/Erziehungswissenschaft lange Zeit besonders stringent eingehalten wurde (Hofstetter et al. 2000, S. 7), was vor allem auf die Ausführungen von Wilhelm Flitner zurückzuführen ist; denn seine „Allgemeine Pädagogik“ mit der Begründung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ (s.u.) war bis in die 1960er-Jahre *das* Lehrbuch der Pädagogik (W. Flitner 1983, 1989). Dieser Transformationsprozess hat eine ihn begleitende Aufmerksamkeit erfahren (vgl. z. B. die Studien von Dietrich Benner 1994), in einem Ausmaß, das hier nicht dokumentiert werden kann. Diese Aufmerksamkeit wurde durch zwei Vorgänge intensiviert: durch die Etablierung einer Empirischen Bildungsforschung mit einem ebenso diffusen wie hegemonialen Anspruch auf „evidenzbasierte“ Politikberatung im Bildungswesen (mit der gleichzeitigen Folge einer Marginalisierung der akademischen Schulpädagogik); und durch die Einführung der Bezeichnung „Bildungswissenschaften“, deren disziplinäre Konturlosigkeit, aber zugestandene institutionalisierte Funktionsmächtigkeit das Verschwinden der „Erziehungswissenschaft“ als Berufswissenschaft der pädagogischen Berufe nach sich zu ziehen im Begriff ist.

Die folgenden Ausführungen möchten als ein Beitrag zu einer Geschichte der universitären Pädagogik/Erziehungswissenschaft gelesen werden, sie haben aber zunächst eine disziplin-politische Absicht: zu reflektieren, was die Folgen sind, dass eine „Empirische Bildungsforschung“ sich von einer „Universitätspädagogik“ ablöste und letztere in „Bildungswissenschaften“ transformiert wird. Ein solcher Prozess erzeugt Gewinne(r) und Verluste mit jeweils weitreichenden Folgen, davon sind die folgenden Überlegungen angestoßen worden.

Zuvor muss daher eine Verständigung darüber vorgeschlagen werden, wie das Instrument der Selbstbegründung ausgestaltet werden kann.

II
Die Spezifik der Geisteswissenschaften: ihre Konstitution durch Fragestellungen, Reflexionen und Interpretationen

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich in einem allgemeineren Sinn auf den Bereich der Geisteswissenschaften; denn ihre „Gegenstände" können zwar auch den Charakter der materiellen Gegenständlichkeit wie die der Naturwissenschaften haben, aber die Spezifik ihrer Sachverhalte hinsichtlich ihres Sinnes und ihrer Bedeutung erschließt sich erst durch bestimmte *Fragestellungen, Reflexionen und Interpretationen*. Eine Geisteswissenschaft und ihre Forschungsgebiete konstituieren sich mithin durch eine jeweilige *Selbstbegründung*: sie enthält die Angabe ihres Gegenstandsbereichs durch den Ausweis ihrer Problem- und Fragestellungen, ihrer Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen, ihrer methodischen Vorgehensweisen, unter Umständen auch der Tätigkeiten, die sie anleiten kann (Weber 1982, S. 175f.). Geisteswissenschaften werden daher auch als hermeneutische bezeichnet (die Geschichts- und historischen Sozialwissenschaften, Kunstwissenschaften, die Theologien usw.) bzw. als hermeneutisch-*pragmatisch*, wenn sie sich mit Tätigkeitsbereichen beschäftigen, deren Gelingensmodalitäten aufgeklärt und durch Beratung optimiert werden sollen: Soziologie und Politikwissenschaft, Psychologie und allen voran die Pädagogik. Würde diese sich lediglich als beschreibende „Tatsachenforschung" verstehen, wäre sie blind für den Umstand, dass „Tatsachen" z. B. auf dem Gebiet der Pädagogik das Ergebnis von Interaktionen und Wahrnehmungen aus *Akteursperspektive oder Betrachterzuschreibung* sind, immer also, wie Max Weber sagte, standortgebunden durch eine Wert-Perspektive, also niemals objektiv wie in den Naturwissenschaften.

Was bedeutet „Wert"-Perspektive für die Pädagogik? Ein Kind kann Gegenstand der speziellen Fragestellungen der Pädiatrie, der Entwicklungspsychologie, der Jurisprudenz u.a.m. sein; es können auch verbindende Aspekte zur Geltung kommen. Dies zeigt: „Nicht die ‚*sachlichen'* Zusammenhänge der ‚*Dinge*', sondern die *gedanklichen* Zusammenhänge der *Probleme* liegen den Arbeitsgebieten der Wissenschaften zugrunde" (Weber 1982, S. 166; Hervorheb. i. Orig.). Für die Pädagogik bedeutet die Wert-Perspektive, dass der Blick auf *dieses* Kind nicht dabei sein Bewenden hat zu bemerken, was es jetzt *ist*, d.h. was sein aktueller Entwicklungs- oder Leistungsstand ist, sein aktuell erreichtes Können oder seine Defizite oder seine Vernachlässigung. Vielmehr geht es vor allem um den Auftrag der Erziehungsverantwortlichen, davon ausgehend die *diesem* Kind *möglichen* Entwicklungen zu fördern und zu begleiten (die grundlegenden Kategorien sind die der Erziehungsbedürftigkeit und der Bildsamkeit): durch Aufforderung und Anleitung zur Selbsttätigkeit unter Beachtung seiner zunehmenden Selbstentwicklung und Selbstbestimmtheit. Die Handlungsräume des Pädagogen sind nicht nur normierte Anforderungen, sondern auch das Ausloten von *Möglichkeiten*. Da dies nicht selten mit

Verunsicherung und Furcht vor Scheitern verbunden ist, sind Behütung und Stützung, Ermutigung und Zuversicht, Vertrauen und Geduld unabdingbar (Bollnow 1965, A. Flitner 1982). Die *Wirklichkeit* des zu Erziehenden muss immer auch im Lichte seiner *Möglichkeiten* gesehen und verstanden werden (Mollenhauer 1983). Ohne die *pädagogischen* Antworten auf die Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit müsste der heranwachsende Mensch hinter seinen Möglichkeiten verkümmern, die menschliche Entwicklung ist auf förderliche pädagogische Beziehungen und Führung *angewiesen* (Bauer 2020). Dies ist der nicht hintergehbare Grund und die Legitimation für pädagogisches Handeln und pädagogische Verantwortung, mithin auch der sachliche Ausgangspunkt für die Selbstbegründung der Pädagogik als Praxis und Wissenschaft.

III
Warum Selbstbegründung?

Die Selbstbegründung einer Wissenschaft als universitärer Disziplin hat Gründe, die sich aus der Organisation und dem Selbstverständnis der modernen Universität ergeben (die derzeit an das Ende ihrer Epoche, der Humboldtschen, gekommen ist). Eine Disziplin darf nicht mehr einfach ein Lehrfach innerhalb der Berufsfakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) der vormodernen Hohen Schulen sein, sondern muss sich in der modernen (Humboldtschen) Universität durch eine *eigene Fragestellung*, eine *eigene Systematik*, eine *eigene Begrifflichkeit* ausweisen, um eine anerkannte Teildisziplin einer Fakultät oder gar eine eigene Fakultät zu bilden. Die akademische Lehre als Weitergabe von Wissen in den „Berufsfakultäten" der vor-humboldtschen Universität (Theologie, Jurisprudenz, Cameralistik) wurde in der Humboldtschen Universität umgestellt zum einen auf Einführung in die Grundfragen des betreffenden Fachgebiets („Bildung durch Wissenschaft"), zum andern auf forschendes Lehren und Lernen („Einheit von Forschung und Lehre" in der Gemeinsamkeit der Professoren und Studenten) und drittens die Verlagerung der propädeutischen Universitätsfächer (das *biennium* der *artes*) an das (nun erweiterte) Gymnasium als Anbahnung von Propädeutik und Studierfähigkeit. Diese durch Humboldt erstmals eingerichtete Philosophische Fakultät enthielt auch in Form der „rationellen Philosophie" die Psychologie und als Teil der Praktischen Philosophie die Pädagogik, so dass deren Etablierung als eigenständige Disziplinen noch lange auf sich warten ließ.

August Hermann Niemeyer legte mit seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" von 1796 (1970) die erste moderne Konzeption und Systematik der Universitätspädagogik vor, die sich in ihrer Zielsetzung und Gliederung an der in Halle benachbarten Theologie orientierte: Gegenstand und Grundbegriffe, Historische, Allgemeine (Philosophische/Theoretische), Praktische Pädagogik (vgl. Herrmann 2007, S. 69). Aufschlussreich ist, dass Niemeyer im Buchtitel die Termini Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft vermeidet – sein Buch wendet sich an „Eltern, Hauslehrer und Erzieher" –, und

dass er eine „Erziehungswissenschaft“ nur im Abschnitt „Erziehung“ abhandelt (Niemeyer 1970, S. 73ff.), ihr den Abschnitt „Unterricht“ aber nicht zurechnet: Erziehungswissenschaft ist die Theorie der Erziehungskunst (Praktische Pädagogik). Einwände gegen die erzieherische Praxis wegen ihres häufigen Misslingens oder der Unsicherheiten bei der Erreichung ihrer Ziele können sich nicht auf die Wissenschaft als solche beziehen, sondern ergeben sich aus situativen Umständen des Handelns, die in keiner Theorie enthalten sein können. *Das limitiert den Geltungsbereich von Theorie und legitimiert das Erfahrungswissen der Praxis*; sie hat eine „eigene Dignität“, wie Schleiermacher festhielt.[1] Genau dies bewirkte die traditionellen Vorbehalte gegen eine „Pädagogik“ als vollgültiger Universitätsdisziplin (wie Dilthey sie 1888 prominent formulierte, Dilthey 1958), die Flitner mit seinem „Grundgedankengang“ einer „Allgemeinen Pädagogik“ auszuräumen bestrebt war (s.u.).

Niemeyers Lehrbuch steht – verglichen mit dem Pädagogik-Lehrbuch 1780 von Ernst Christian Trapp – auf der Schwelle der modernen Universität, deren Selbstverständnis nun dem Prinzip der disziplinären Selbstbegründung durch Fragestellungen und nicht durch die Lehrgebiete folgt. Dieser Wandel dokumentierte sich in Halle in der Theologie durch Friedrich Schleiermacher, in dessen „Kurzer Darstellung des theologischen Studiums zum Behufe einleitender Vorlesungen“ von 1804 der Historischen und der Praktischen Theologie eine Philosophische vorgeschaltet ist. Er folgt damit einem Vorschlag des Theologen Johann Joachim Spalding[2] (in einer Vorlesung über „theologische Enzyklopädie“ zu „kritischer Rechenschaft über Wesen, Struktur und Methode der theologischen Wissenschaft an[zu]leiten“ (Beutel, zit. n. Herrmann 2007, S. 65). Der Student der modernen Universität sollte sein Fach in Theorie und Methode verstehen lernen und nicht nur berufsrelevantes Wissen erwerben. In diesem Sinne konzipierte Schleiermacher auch den „Allgemeinen Teil“ seiner Pädagogischen Vorlesungen von 1826.

Die Selbstbegründung steht vor dem Problem, das aus der Wissenschaftsgeschichte wohl bekannt ist: ihre Begriffe und deren Verknüpfungen („Theorien“) gelten, wenn sich Konsens einstellt, in der zeitgenössischen wissenschaftlichen *Community*, vielleicht auch darüber hinaus, häufig mit disziplininternen *dissenters*. Von einer Allgemeingültigkeit kann weder systematisch, noch historisch die Rede sein. Das kann als Problem betrachtet wer-

Foto: Sascha Kabel

1 Zur Entwicklung und Diskussion der „Erziehungswissenschaft“ um 1800 vgl. Tenorth 2004.

2 Johann Joachim Spalding (1714-1804) ist in der Geschichte des Bildungsdenkens in Deutschland durch seine Shaftesbury-Rezeption bekannt, war Pfarrer in Barth an der Ostsee und Oberkonsistorialrat in Berlin.

den, weil es das Ansehen der betreffenden Disziplin (als „Mode“) schmälern kann, oder auch als Chance: Die revisionsfähige Selbstbegründung beinhaltet immer auch eine Möglichkeit der Weiterentwicklung des disziplinären Selbstverständnisses und damit eine Bewährung bzw. Erweiterung ihres Geltungsanspruchs; und zwar nicht nur durch äußere Anstöße (disruptiv), sondern durch kontinuierliche, disziplininterne Zugewinne an neuen Fragestellungen und Erkenntnissen. Dadurch bleibt auch die Systematik des Faches in einem relativ fluiden Zustand, der gegen Dogmatisierung schützen kann. So können von Zeit zu Zeit disziplininterne Gewinn- und Verlustrechnungen aufgemacht werden, deren Bilanzen sich häufig genug darin offenbaren, dass Gewinne lediglich durch das Unerledigtbleiben von Problemen ausgegeben werden. Aber ebenso gut kann der Gewinn dadurch zustande kommen, dass sich neue Probleme und Fragestellungen auftun, die die etablierte Wissenschaft nur um den Preis ihrer Rückständigkeit oder Belanglosigkeit ignorieren darf. – Wie dem auch sei: Die modernen Wissenschaften sollen nicht nur Wissen tradieren (wie die vor-humboldtschen Berufsfakultäten), sondern neues, theoriegeleitetes Wissen hervorbringen, so dass sie charakterisiert sind durch disziplininterne und interdisziplinäre Dynamiken, deren Anstöße und Verläufe, Inhalte und Funktionen aus unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Umständen hervorgehen.

IV
Geisteswissenschaft und Lebenswelt: die Geschichtlichkeit von Selbstbegründungen

Wissenschaften sind in einem allgemeinen Sinn *Bestandteil der sozialen, kulturellen und politischen Praxis einer Gesellschaft*. Sie dienen der Reproduktion und Stabilisierung erreichter Entwicklungsniveaus, sie dienen deren Weiterentwicklung, sie dienen deren sinnhafter Verständigung über sich selbst, und sie dienen der Reflexion von Entwürfen ihrer möglichen Entwicklungen in der Zukunft. Das gilt für die Geisteswissenschaften – wie Wilhelm Dilthey formulierte (1962, S. 49ff., 64ff.) – in besonderer Weise; denn sie sind Wissenschaften zum einen von den „Systemen der Kultur“ (z. B. Recht, Kunst, Religion, Ethik) und zum andern von den „Systemen der äußeren Organisation der Gesellschaft“ (z. B. Staat, Regierung und Verwaltung, die allgemeinen Ordnungssysteme). Diese Geisteswissenschaften als hermeneutisch-pragmatische bedürfen keiner zusätzlichen Legitimation, weil sie diese durch die Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion erfahren. Dies ist ablesbar an der Entwicklung der geschichtlichen Welt, die ohne die einwirkenden geistigen, kulturellen, politischen, pädagogischen Kräfte, wie sie (nicht nur) die Geisteswissenschaften formulieren und propagieren, so nicht geschehen und daher unverständlich wäre (Dilthey 1961). Die Wissenschaften modellieren den geschichtlichen Aufbau der Lebenswelten, und diese wiederum modellieren die Fragestellungen der

Wissenschaften. „Endlos wälzt sich der Strom des unermesslichen Geschehens der Ewigkeit entgegen. Immer neu und anders gefärbt bilden sich die Kulturprobleme, welche die Menschen bewegen, flüssig bleibt damit der Umkreis dessen, was aus jenem stets gleich unendlichen Strome des Individuellen Sinn und Bedeutung für uns erhält, ‚historisches Individuum' wird." (Weber 1982, S. 184) Für die Wissenschaften, die dies thematisieren und reflektieren, bedeutet dies: „es gibt Wissenschaften, denen ewige Jugendlichkeit beschert ist, und das sind alle *historischen* Disziplinen, alle die, denen der ewig fortschreitende Fluss der Kultur stets neue Problemstellungen zuführt. Bei ihnen liegt die Vergänglichkeit *aller, aber* zugleich die Unvermeidlichkeit immer *neuer* idealtypischer Konstruktionen im Wesen der Aufgabe. Stets wiederholen sich die Versuche, den ‚eigentlichen', ‚wahren' Sinn historischer Begriffe festzustellen, und niemals gelangen sie zu Ende." (Ebd., S. 206)

Es ist dieses *Prinzip der Geschichtlichkeit*, das der Einsicht zugrunde liegt, dass die Selbstbegründungen von Wissenschaften (bzw. ihren Fragestellungen) immer zurückgebunden sind an *sich wandelnde lebensgeschichtliche Kontexte und Erfahrungen*. Wir können Begriffe und Kategorien bilden, um diese Sachverhalte zu identifizieren, zu verstehen und die Differenz zu anderen zu bestimmen. Aber in jedem Fall muss der jeweiligen begrifflichen (Re-)Konstruktion der Wirklichkeit ein Index beigegeben werden, der diese Konstruktion als gültig für bestimmte Lebenswelten, Lebenspraxen und deren Bedeutungen ausweist. Kurz gefasst: Historische Sachverhalte lassen sich nicht *definieren*, sondern nur *explizieren*, weil sich sowohl ihre sachliche Variabilität als auch ihre interpretatorische Mehrdeutigkeit einer eindeutigen Definition entzieht. Die „Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat" – so benannte Dilthey (1964) ursprünglich die Gruppe der Geisteswissenschaften – müssen daher „diskurs-sensibel" verfahren (Schlömerkemper 2021), und sie taten dies immer schon, wie besonders die Beispiele „Historisches Wörterbuch der Philosophie" und „Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland" zeigen; denn in der Geschichte des Denkens und des Erfahrens von lebensweltlichen Veränderungen kann ohne sprachliche Differenzierungen kein reflektierter Erkenntnisgewinn erwartet werden. „Ein System der Kulturwissenschaften auch nur in dem Sinne einer definitiven, objektiv gültigen, systematisierenden Fixierung der *Fragen* und *Gebiete,* von denen sie zu handeln berufen sein sollen, wäre ein Unsinn in sich: stets kann bei einem solchen Versuch nur eine Aneinanderreihung von mehreren, spezifisch besonderen, untereinander vielfach heterogenen und disparaten Gesichtspunkten herauskommen, unter denen die Wirklichkeit für uns jeweils ‚Kultur', d.h. in ihrer Eigenart bedeutungsvoll war oder ist." (Weber 1982, S. 184f.)

V
Wozu Selbstbegründung?

Die Selbstbegründung einer Wissenschaft hat mehrere Funktionen: (1) Zunächst einmal dient sie der Legitimation für die Anerkennung als akademischer Disziplin; das hat für die Pädagogik innerhalb der Philosophischen Fakultät bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gedauert. (2) Sodann dient die Selbstbegründung der Anerkennung in interdisziplinären Diskursen, was für die Pädagogik ein besonderes Problem darstellt: die Fülle ihrer fachlich-sachlichen Zugänge zum „Pädagogischen" erlaubt aus Gründen sehr begrenzten akademischen Personals nur begrenzte transdisziplinäre Kooperationen, woraus die Wahrnehmung eines *status minor* resultiert. (3) Schließlich soll die Pädagogik, sofern sie wissenschaftlich vorgebildetes Personal für akademische Berufe ausbildet, durch ihre disziplinären Standards die Reputation ihrer Absolventen (und damit ihre eigene) festigen, was für die Universitätspädagogik ein schwieriges Terrain ist: die Absolventen z.B. der Sozialpädagogik konkurrieren mit der berufspraktischen Ausbildung der Fachhochschulabsolventen; und die Gymnasiallehrer betrachten ihre *fachwissenschaftliche* Expertise als ihre berufliche Qualifikation und nicht ihre berufsspezifische *pädagogische* Befähigung.

Zeitgleich mit dem oben angedeuteten Wandel im Verständnis von berufseinführender und theorieorientierter Pädagogik (seit Niemeyer und Schleiermacher) beginnt die „Literaturgeschichte" der „Allgemeinen Pädagogik", mit Herbart 1806 und endet fürs erste mit Benners „Allgemeiner Pädagogik" von 2001/2015. Zeitlich in etwa auf der Mitte liegt Wilhelm Flitners „Systematische Pädagogik" von 1933, nach 1945 bis Mitte der 1970er-Jahre *das* Lehrbuch der „Allgemeinen Pädagogik". Die Motive der Selbstbegründung sind sehr unterschiedlich. Herbart ging es um die „einheimischen Begriffe", die – im philosophischen Idealismus – den Kreis der reflektierten Erfahrung definieren. Dilthey (1958) ging von den „Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens" aus (u.a. Spiel, Gedächtnis, Denken), die ihm als eingebettet in die kulturellen und sozialen Lebens- und Erfahrungsräume (Institutionen der Lebenswelt) galten. Benner ermittelt aufgrund einer langen Disziplingeschichte eine Grundstruktur von Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns. Diese Antwort erhebt keinen Anspruch auf überhistorische Allgemeingültigkeit (Benner 2015, S. 128), sondern dient zunächst einmal der Erinnerung daran, dass die Frage nach der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns nicht in Vergessenheit geraten darf, wenn die Pädagogik einen disziplinären Kern behalten soll: einen „pädagogischen Grundgedankengang" (ebd., S. 9).

Diese Herausforderung einer differenzierten Selbstbegründung hat als erster Wilhelm Flitner in seiner „Systematischen Pädagogik" von 1933 durch die Explikation eines „pädagogischen Grundgedankengangs" durchgeführt (s.u.). Andernfalls droht, so kann gefolgert werden, die disziplinäre Auflösung der Universitätspädagogik. Benner sieht eine Lösung des Problems darin, dass die

Einzeldisziplinen ihrerseits ihre Stellung zu dieser Grundstruktur des pädagogischen Denkens und Handelns reflektieren sollen. Aber die vorgelegten Begriffsklärungen helfen hier kaum weiter, der Auflösungsprozess ist längst in vollem Gang (s. Kap. XI). Auf Flitner nimmt Benner über diese Erwähnung hinaus sachlich gar keinen Bezug, was bei seiner systematischen *begriffs*geschichtlichen Orientierung auch nicht zu erwarten ist; denn ein „Grundgedankengang" ergibt sich nicht aus Begriffen, sondern nur aus der gedanklichen Ordnung einer (Erziehungs-)Wirklichkeit in der Explikation von idealtypischen Handlungsmustern in ihren Kontexten und unter ihren Ermöglichungsbedingungen.

VI
Wodurch Selbstbegründung?

Zur Selbstbegründung bedarf es präziser Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, deutlicher Kategorien und klarer Begriffe. Das Instrument zu einer entsprechenden „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit" des (im weitesten Sinne) „sozialen Handelns" (Weber 1982, S. 150) ist der *Idealtypus* (vgl. Schütz 1960): „Dieses Gedankenbild vereinigt bestimmte Beziehungen und Vorgänge des historischen Lebens zu einem in sich widerspruchslosen Kosmos *gedachter* Zusammenhänge. […] Er *ist* nicht eine *Darstellung* des Wirklichen, aber er will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen. […] Er wird gewonnen durch eine einseitige *Steigerung eines* oder *einiger* Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzel*erscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde." (Weber 1982, S. 190f.) Ein Idealtypus soll kein *Gattungsbegriff* sein, sondern im Gegenteil „die *Eigenart* von Kulturerscheinungen scharf zum Bewusstsein bringen" (ebd., S. 202). Der Idealtypus verfährt dabei durch sachlogische Zuordnung und Subsumtion, nach Kriterien einer „Richtigkeitsrationalität". Er kann auch mögliche Figurationen vorwegnehmen und womöglich eine prognostische Funktion haben (Girndt 1976). Der Idealtypus kann dadurch die Funktion einer Hypothese haben – eine *mögliche* Figuration einer *möglichen* Wirklichkeit –, die sich dadurch bewährt, dass er empirisch zeigt, dass dieser möglichen Figuration eine bestimmte Wirklichkeit eben *nicht* entspricht (Weber 1982, S. 203). Er ist also in den Geisteswissenschaften ein unentbehrliches Instrument, um die wissenschaftslogisch entscheidende *Falsifikation* einer Aussage herbeizuführen, um im Umkehrschluss die „Objektivität" des konstruierten Idealtypus' zu sichern.

Damit erledigt sich die unentwegte Suche nach „richtigen" Definitionen des Pädagogischen; denn „definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat" (Koselleck 2004, S. XXIII), und „je ‚allgemeiner' das Problem ist, […] desto weniger ist es einer eindeutigen Beantwortung aus dem Material des Erfah-

rungswissens heraus zugänglich“ (Weber 1892, S. 153). Im Sinne Webers hängen demzufolge die Bedeutung und der Geltungsbereich einer Antwort in der Pädagogik ab

- *erstens* von der Berücksichtigung und Anerkennung von lebensbestimmenden Konstanten (Entwicklungsbiologie, -neurologie und -psychologie) sowie von konkreten Lebenslagen und sozio-kulturellen Milieus,
- *zweitens* von Wertentscheidungen (aufgrund von Wertideen, Idealen) bezüglich der erforderlichen, erlaubten und gebotenen Umgangsformen mit einem heranwachsenden Menschen im Hinblick auf seine Rechte auf körperliche, geistige und seelische Unversehrtheit und seine Ansprüche auf Förderung zu wachsender Selbständigkeit und Mündigkeit, und
- *drittens* von drei methodischen Operationen: die Betrachtung eines Sachverhalts als pädagogisch intendiert (gewollt), bedingt oder relevant (vgl. Weber 1982, S. 162).

Wiederum ist der Idealtypus das bewährte Instrument für die Überprüfung der Triftigkeit der Zuschreibung und Auswirkung von Faktoren und Funktionen, die sonst womöglich nur Vermutungen wären; bspw. kann der Lerneifer eines Schüler durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit entstanden oder durch erzieherische Ermutigung gefördert worden sein; er kann bedingt sein durch Benotungsdruck oder Vermeidung der Folgen von Misserfolg oder um Erwartungen der Eltern zu erfüllen etc. Er ist relevant für die Einschätzung des Schülers durch den Lehrer und für die Beziehung des Schülers zum Lehrer. Voraussetzungen für einen Lerneifer liegen in der Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Schülers, aber auch daran, dass die Schule an Leistung orientiert ist und dass die Wertidee „Lerneifer und Leistungsorientierung“ generell in einen spezifischen sozio-kulturellen Kontext erfolgreichen Lebens gehört. Dies alles *kann* so betrachtet, *so* oder auch *anders*, nämlich dann, wenn die genannte Wertidee ersetzt wird z.B. durch „Förderung der Selbstwirksamkeit“ oder „Stärken stärken“ oder im Wechsel von „System“ und „Person“.

VII
Selbstbegründung durch einen „Grundgedankengang“: das Beispiel Wilhelm Flitner

In den Vorreden zu Einführungen in wissenschaftliche Disziplinen bzw. deren Überblicksdarstellungen finden sich häufig Bemerkungen zu einem Grundgedanken oder Grundgedanken*gang*; letzteres auch, wenn für eine Sammlung von thematisch verwandten Aufsätzen deren innerer gedanklicher Zusammenhang hervorgehoben werden soll. Für einzelne (Forschungs-)Gebiete oder klar begrenzte Themen ist das nicht erforderlich und daher unüblich: die Überschrift sagt, worum es geht; so auch bei Darstellungen, obwohl dort in der Regel die

Angabe zur Thematik relativ unbestimmt ist – was kann sich nicht alles hinter der Einführung in die Ära Adenauer oder hinter Deutschlands langem Weg nach Westen verbergen? –, weshalb eine Vorrede oder Einleitung die Fragestellung(en) und den „roten Faden" des Werkes erläutert. Sie begründet die Perspektive des Autors auf seinen Gegenstand und dient der Orientierung des Lesers.

Die 1920er-Jahre waren in der akademischen Pädagogik Jahre der Debatte über die Eigenständigkeit der Pädagogik als akademische Disziplin, ausgeführt von unterschiedlichen philosophischen und weltanschaulichen Positionen aus. Wilhelm Flitner hat als Chronist und Kommentator dieser Diskussionen deren seltsame Ungeordnetheit, Disparatheit bemerkt, Abhilfe gefordert (Herrmann 2021, S. 86ff.) und sie auch als einziger unter den Zeitgenossen auf seine Weise geleistet. Er entwickelte in seiner „Systematischen Pädagogik" von 1933 einen „pädagogischen Grundgedankengang", und dies hatte einen präzisen Grund: Am Beginn seines akademischen Lehramts in Kiel (1926) und Hamburg (1929) musste es darum gehen, für ein Lehrgebiet, für das es keine systematische Einführung zu Lehr- und Studienzwecken gab, dessen gedankliche und begriffliche Struktur zu entwickeln (ebd., S. 113): *Theorie und Praxis des erzieherischen Handelns, seiner Voraussetzungen und Kontextbedingungen*.

Mit seiner „Systematischen Pädagogik" wollte Flitner einen Beitrag leisten zur Legitimation der *Pädagogik als einer eigenständigen akademischen Disziplin*. Dabei wollte er auch seine pädagogischen Erfahrungen aus der Jugendbewegung und der Reformpädagogik einbringen (Peukert 1992) und – im Dialog mit der Theologie – vor allem auch die Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens und Argumentierens begründen, um sie gegen weltanschauliche und politische Vereinnahmungen zu schützen; deshalb musste der Ethik pädagogischen Handelns eine besondere Bedeutung zukommen. Flitners Vorbilder waren Schleiermacher und Dilthey, auch sein Lehrer Herman Nohl, d.h. die Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik, in deren direkter Tradition Flitner sich verstand: Wie verstehen wir das pädagogische Verhältnis von Heranwachsenden und Erwachsenen in einer umfassenderen Lebenswelt als Erziehungswirklichkeit? Wie bekommen wir einen empirischen Zugang zu dieser Wirklichkeit? Wie können wir förderlich auf sie einwirken? Dass Flitner die Ausarbeitung dieser Pädagogik gelang, macht seine besondere Leistung und Sonderstellung im Kreise seiner maßgebenden akademischen Zeitgenossen aus (Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Aloys Fischer; vgl. Bollnow 1992). Flitners „Grundgedankengang" ist selber paradigmatisch geworden, wie die Erinnerung daran bei Benner (Benner 2015, S. 9) zeigt.

Flitners Grundgedankengang (Herrmann 1992) ist *eine* Möglichkeit, die Selbstbegründung der Pädagogik als Universitätsdisziplin vorzunehmen (Überblick: Herrmann 1992, S. 35f., 39; 2021, S 112f.): die konstitutiven pädagogischen vier „Sichtweisen" auf den Menschen zur Erschließung des pädagogischen Feldes mit jeweils spezifischen Fragestellungen (Flitner 1983, Systematische Pädagogik, S. 46f.).

Die vier Sichtweisen zur Erschließung des pädagogischen Feldes

„*Von außen und vom Einzelnen her* gesehen: […] mit dem Wachstumsprozess verbundene Entfaltung des Naturwesens Mensch zur Anpassung an die Lebensbedingungen.

Von außen und gesellschaftlich gesehen […] kultureller Einordnungsprozess […] bis zur sozialen Mündigkeit.

Von innen gesehen und von der geschichtlichen Seite […] geistiger Erweckungsprozess als Höherführung […] im geistigen Verkehr […] und zur Produktivität in den geistigen Grundtätigkeiten […].

Von innen gesehen und von der personalen Existenz des Menschen […] um das Sittliche wissen und dem Glauben erschlossen […].“

Die konkreten Kontexte dieser menschlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse sind – pädagogisch gewendet – (1) die Erziehungsgemeinschaften mit ihren jeweiligen pädagogischen Idealen, Praxen und Einrichtungen, (2) die Erziehungsmächte (Eltern, Lehrer, Erzieher, Geistliche, die pädagogischen Institutionen) und (3) die Sinngehalte der kulturellen Überlieferungen als Erziehungs- und Bildungsziele (ebd., S. 55f.). Daraus ergibt sich (als *eine* Möglichkeit) folgender Grundgedankengang für das Feld des pädagogischen Handelns (ebd., S. 56, s. Schema).

Die pädagogischen Kategorien von Erziehung und Bildung als Prozess

die handelnden Personen

Seite des Zöglings	Seite des Erziehers
Bildsamkeit	*erzieherische Intention*

Tun und Geschehen selbst

Seite des Zöglings	Seite des Erziehers
Bildungsprozess	*pädagogischer Weg und Methode*

Werk und Ergebnis des Tuns und Geschehens

Seite des Zöglings	Seite des Erziehers
Bildung als innere Gestalt	Zielsetzung (Erweckung, Mündigkeit)

Flitners Analyseschema der vier Sichtweisen sollte – auch nach Auffassung ihres Urhebers – eher als Heuristik gelesen werden und weniger als Systematik; denn jede Perspektive steht für sich, weitere könnten hinzutreten, während die Kategorientafel (vgl. Schema) die Abfolge zweier stringenter Handlungsstränge enthält. Flitner führt keine Definitionen ein, sondern Kategorien, innerhalb derer Idealtypen pädagogisch wirksamer Handlungen, Verhältnisse und Institutionen gebildet werden können, die für unterschiedliche konkrete Konstellationen offen sind.

Exkurs: verwandte Ansätze

Flitners „Grundgedankengang" war neu und originell, und er erwies sich anschlussfähig für zahlreiche historische, soziologische und psychologische Fragestellungen und Forschungsergebnisse mit Relevanz für Erziehung und Bildung. Das lag auf der Linie, die Diltheys Pädagogik vorgezeichnet hatte (Dilthey 1960, S. 190ff.; Herrmann 1971, S. 129ff.): die Grundlage der pädagogischen analytischen Reflexion ist die „Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling" (Dilthey 1966, S. 190ff.), skizziert in einem „Systematischen Teil" (ebd., S. 179f.): Analysis von Einzelvorgängen und deren Kausalzusammenhängen (Psychologie/Anthropologie, Statistik, Geschichte); Ableitung von idealtypischen Normen und Zielen; Analyse und (historischer) Vergleich der Institutionen für Erziehung und Bildung.

Flitner hatte einen anderen, klassischen Grundgedankengang vorgefunden: in Pestalozzis „Nachforschungen" von 1797 (Flitner in Pestalozzi 1961, S. 7): der Mensch als Werk der Natur, seiner selbst und der Geschichte (ebd., S. 94, 144ff., 150ff., 174ff.; zusammenfassend: S. 187ff., 218ff.). Diesen Grundgedankengang hat Fend seiner „Entwicklungspsychologie des Jugendalters" zugrunde gelegt aufgrund „eine/r überraschende(n) Koinzidenz [der modernen interdisziplinären Entwicklungspsychologie, UH] mit einer alten Vorstellung von den ‚Entwicklungsmächten' der Humangenese, die Pestalozzi bereits in seinen ‚Nachforschungen' formuliert hatte" (Fend 2000, S. 22).

Ein Grundgedankengang ergäbe sich für die Pädagogik, wenn sie Kants Position ausführen würde: der Mensch muss diszipliniert, kultiviert, zivilisiert und moralisiert werden (Kant 1964, S. 706f.). Bei Schleiermacher ergibt sich ein differenzierter Bauplan der Erziehung in Theorie und Praxis (Schleiermacher 1959, beigebundene Falttafel vom Herausgeber Ernst Lichtenstein), diskursiv in der Einleitung zu Schleiermachers Vorlesungen von 1826 zu einer „Erziehungskunst" (Schleiermacher 2000). Schleiermacher verneint die Möglichkeit einer „allgemein*gültigen* Pädagogik" (ebd., S. 21), weil der Prozess der Erziehung an menschliche Tätigkeit unter ihren jeweiligen Bedingungen gebunden ist, was aber nicht bedeutet, dass diese Tätigkeit nicht in formalen Begriffen gefasst werden kann: Gewährenlassen und Behüten, Gegenwirkung und Unterstützung (ebd.,, S. 72ff.).

Der „Allgemeine Teil“ der Schleiermacherschen Vorlesungen von 1826 kann auch – das zeigt das Beispiel des Flitnerschen Grundgedankengangs – als „Allgemeine Pädagogik“ gelesen werden. Diese ist als Heuristik der systematische Ort der Theoretischen Pädagogik, in deren Begriffen sich die Erziehungswissenschaft reflektiert und konstituiert. Flitner hatte seine erste Ausarbeitung wohlbedacht „Systematische Pädagogik“ benannt und konnte sie ohne inhaltliche Umakzentuierung als „Allgemeine Pädagogik“ erscheinen lassen.

Foto: Sascha Kabel

Ein anderer Ansatz – nur in Thesen formuliert – ist bis heute als solcher kaum wahrgenommen worden: derjenige von Siegfried Bernfeld in dessen „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ von 1925 (Bernfeld 2013). Bernfeld mischt sich in die zeitgenössischen Debatten über die „Grenzen der Erziehung“ (Dudek 1999) mit dem Ziel ein, der Pädagogik als Wissenschaft von der Praxis im Umgang mit heranwachsenden jungen Menschen eine empirische Grundlage zu geben, unabhängig von normativen Voraussetzungen wie Menschenbild, Moral, kulturelle Konventionen u. dgl. mehr. Ausgangspunkt allen pädagogischen Denkens müsse die biologische „ontogenetische postnatale Entwicklung“ des Menschen sein, wodurch Erziehung als Reaktion auf diese Tatsache „unvermeidlich als soziale Tatsache gegeben“ sei (Bernfeld 2013, S. 46;)[3]: Erziehung ist [auch] eine Funktion der Gesellschaft (Dilthey 1960, S. 192). Biologisch und sozial gesehen befindet sich der Mensch zunächst von Geburt an in einer symbiotischen Einbindung in die Paarbeziehung von Mutter und Vater, und später ist er unweigerlich eingebunden in die Zwänge und Chancen seiner sozialen Lage, seines Herkunftsmilieus: „Kindheit in Gesellschaft“. Für das Verständnis dieser Entwicklungstatsachen sind die Einsichten zum einen von Sigmund Freud, zum andern von Karl Marx grundlegend (Bernfeld 2013, S. 46f.): z.B. im Hinblick auf Triebregulation (vgl. dazu sein Buch über das Kinderheim Baumgarten, Bernfeld 2012) und auf die Reproduktion der Klassenlage und der sozialen Ungleichheit (dazu sein Buch über „Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“, Bernfeld 2016). Von diesen Positionen aus – der „Tatbestandsgesinnung“ (Bernfeld 2013, S. 19) bezüglich des pädagogisch Möglichen und Erreichbaren – lasse sich das ärgerliche Defizit der Unwissenschaftlichkeit der herrschenden Pädagogik beheben: durch die „Rationalisierung der Erziehung“ (ebd., S. 21), d.h. die Beachtung einer Zweck-Mittel-Rationalität (im Sinne Max Webers) des erzieherischen Handelns innerhalb ihrer grundlegenden Funktionen (ebd. passim), die sie als

3 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu Sozialität bei Bellmann 2016.

solche nicht ändern kann. – Bernfeld ging es nicht, wie Flitner, in konstruktiver Absicht um die Ausformulierung eines systematischen „Grundgedankengangs", sondern um eine polemische Streitschrift.

Vergleichbare Einführungen in pädagogisches Denken und Handeln wie die Wilhelm Flitners gab es auch in anderen Disziplinen, als Beispiel sei hier die „Einführung in die Politische Wissenschaft" (1965) von Otto Heinrich von der Gablentz angeführt. Auch sie entstand aus dem Bedürfnis, dem Fach eine lehrbare Gestalt zu geben, ausgehend nicht von theoretischen Überlegungen, sondern „von der vorwissenschaftlichen Erfahrung" her, jetzt unter spezifischen Fragestellungen „des Politischen" (ebd., S. 11f.), d.h. in der Perspektive der verstehenden Rekonstruktion eines Handelns, dem wir politische Bedeutung zumessen. Es kann nicht überraschen, dass von der Gablentz sich dabei auf Johann Gustav Droysen und Max Weber beruft (ebd., S. 13) und dessen Methode der Bildung von Idealtypen (ebd., S. 14f.).

VIII
Vom „Grundgedankengang" zur „disziplinären Matrix"

Der Hinweis auf Droysen lädt dazu ein, die Erörterung von Grundgedankengängen zu verlassen. Denn sie entspringen jeweiligen Konstellationen der wissenschaftlichen Erfahrung und Reflexion, dem wiederum ihre Kategorien und Begriffe entsprechen. Sie beziehen sich auf eine zeitgeschichtlich bestimmte Agenda wissenschaftlicher und lebenspraktischer Herausforderungen und deren Bedeutung, mit deren Wandel oder Verschwinden werden sie selber obsolet: sie verlieren ihre Orientierungs- und Legitimationsfunktion. Überhistorisch gesehen bleibt nur, wie Bernfeld in seinem *Sisyphos* (1925/2013) formulierte, z. B. die Situation des Neugeborenen als biologische und soziale „Entwicklungstatsache" zu betrachten, auf die reagiert werden *muss*. Darauf muss mit einer anderen Argumentationsfigur geantwortet werden, die nicht den inhaltlichen Vorgaben eines Grundgedankengangs folgt (ohne dessen grundlegende heuristische und hermeneutische Bedeutung in Frage zu stellen), sondern im Sinne Max Webers den Zusammenhang von Denken und Handeln in den Sinnkontexten der Lebenswelt zu erhalten.

Dazu bietet sich mit der Figur der „*disziplinären Matrix*" eine Argumentationsstrategie an, eine Ordnung von Fragestellungen und Themen, Wissenschafts-, Forschungs- und Praxisgebieten, die sich in der Selbstbegründung von Wissenschaft (auch der formalen und der Naturwissenschaften) als erfolgreich erwiesen hat; ursprünglich von Thomas S. Kuhn (1967/2020) als Leitfaden in die Wissenschaftsgeschichte eingeführt (und später durch die Bezeichnung „Paradigma" ersetzt). Für den Bereich der Geisteswissenschaften wird dafür hier die Geschichtswissenschaft in der maßgeblichen Konzeption von Jörn Rüsen herangezogen (Rüsen 1983, 1986, 1989).

Fünf Faktoren bilden den Zusammenhang des historischen Denkens (Rüsen 1983, S. 24ff., s. Abb. 2):

1. Orientierungsbedürfnisse in der Lebenswelt, Erkenntnisinteresse für deren Verständnis, Erklärung heischende Probleme
2. Sinnkriterien, Wertideen (Normen) zur Erschließung und Ordnung der sozialen Wirklichkeit
3. Methoden der Forschung zur Gewinnung von reflektierten Einsichten
4. Formen von deren Darstellung
5. Daseins- und Handlungsorientierung.

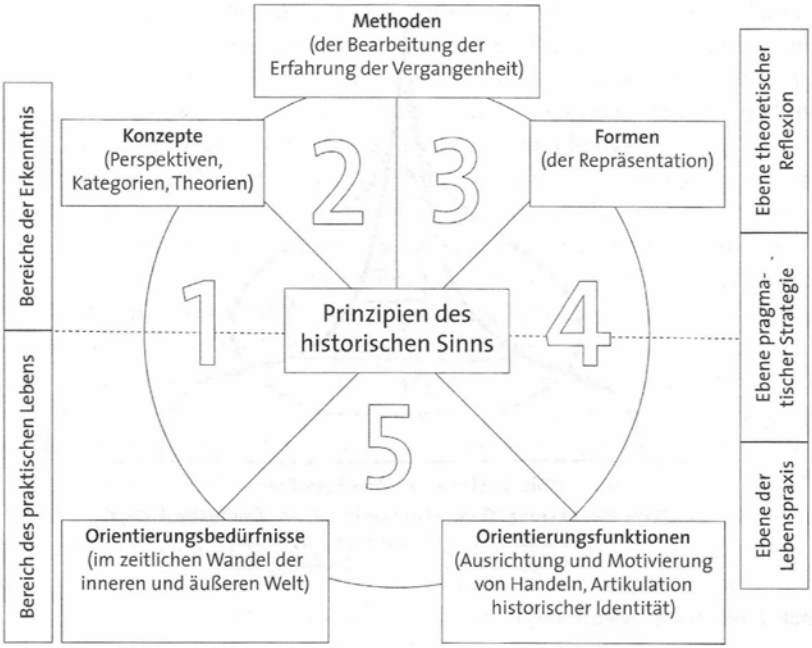

Abb. 1:
Rüsen 2013 zit. nach Sandkühler 2018, S. 124

Diese fünf Faktoren stehen in einem Wechselwirkungs- bzw. Verursachungszusammenhang und lassen sich auf die Pädagogik übertragen, die sich ja ebenfalls durch den Durchgang durch diese fünf Faktoren/Dimensionen konstituiert: ausgehend von vor- und außerwissenschaftlichen lebensweltlichen Erfahrungen bis hin zu Lehre und Beratung. Jede dieser Dimensionen kann für sich bearbeitet werden, zusammen ergeben sie die „Systematik" eines Lehrbuchs.

Diese Vorgehensweise kann auch anders begründet und formuliert werden, nämlich durch den Bezug auf die unterschiedlichen *Wissensformen und*

-*funktionen* in jenen pragmatischen Wissenschaften, die Theorien immer auch im Lichte von möglicher Praxis reflektieren. Dann geht es z.B. in der Pädagogik um Grundlagen-, Erklärungs-, Begründungs-, Kontext-, Orientierungs- und Handlungswissen (vgl. auch Reichenbach 2017; zur Methodik vgl. Paschen 1992, S. 145f.), für die Lehrerausbildung um *Kompetenzen*, deren Aneignung in der Ausbildung ermöglicht werden soll: „Zugänge eröffnen, Fragestellungen entwickeln, Problembewusstsein anbahnen, Orientierung fördern, Problemlösungen erproben" (Potsdamer Modell 1992, S. 3, 9, 14, 30; mit dieser Intention KMK 2004, S. 7ff.). Steht hier die *Pragmatik* des mehrdimensionalen Lehramtsstudiums im Zentrum, ist eine disziplinäre Selbstbegründung etwa als Berufswissenschaft überflüssig, weil sich die heterogenen Module eines solchen Studiums durch ihren spezifischen konstruktiven Beitrag legitimieren müssen.

Werden einzelne Dimensionen des Rüsen'schen Schemas verselbständigt, löst sich der eine Pädagogik konstituierende Zusammenhang der Faktoren, d. h. das Fach selber, auf; z. B.: Bemühungen unter 2. zeitigen nützliche Begriffs- und Bereichsklärungen, aber mehr nicht, wenn sie nicht Zugewinne unter 3. bis 5. bewirken; unter 3. entsteht eine „Tatsachenforschung" (auch in der heutigen Form der sog. Empirischen Bildungsforschung, die alles Mögliche erforscht, aber nicht „Bildung" und ihre Prozesse) und Gefahr läuft, ihre „Daten" unkritisch affirmativ als „pädagogische Wirklichkeit" zu behaupten; unter 4. finden sich unaufhörlich lediglich praxeologische „Einführungen in …"; unter 5. ist dann die Tür zur unkritischen weltanschaulichen Beliebigkeit geöffnet. – Dies ist der Grund dafür, dass Benner daran erinnerte, dass der „Grundgedankengang", die „disziplinäre Matrix" nicht in Vergessenheit geraten darf, weil dies ein Identität stiftendes (*und* transdisziplinäres) Selbstverständnis „des Faches" in Gefahr bringt. Wissenschaftsentwicklung kann auch Selbstauflösung und Trivialisierung bedeuten: „Die Wissenschaften zerstören sich auf doppelte Weise selbst: durch die Breite, in die sie gehen, und durch die Tiefe, in die sie sich versenken." – wusste schon Goethe (Maximen und Reflexionen Nr. 402).

IX
Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: eine Disziplin löst sich auf

Welche Disziplin, welches „Fach" ist hier gemeint? Es ist die bis in die 1970er-Jahre übliche Universitätspädagogik, die sich seither in mehrere Richtungen veränderte:

Erstens durch eine genauere Klärung des Unterschieds von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die bisher in der Regel synonym gebraucht wurden, wodurch aber der Unterschied, den die Begriffe signalisieren, unterschlagen wurde.

Zweitens durch eine Erweiterung in ein Konglomerat von Erziehungswissenschaften (Plural) mit einer Einbeziehung unterschiedlicher pädagogischer Themen, Berufsfelder und Fragestellungen, die zumeist mit Erziehung im engeren Sinne gar nichts zu tun haben: die Sozialpädagogik (Beraten und Helfen), die Erwachsenenbildung (Vermitteln und Aneignen), Integration und Inklusion, *gender studies* und dgl. mehr.

Drittens durch eine Engführung auf eine Empirische Bildungsforschung (mit starker Betonung, weil disziplinärer Herkunft aus der Lernpsychologie), die im Wesentlichen mit großem finanziellen und personellen Aufwand (international und national) vergleichend Schulleistungs- und Sozialdaten zusammenträgt und bilanziert, ohne das Zustandekommen der ermittelten Leistungen und deren Spezifika erklären zu können – oder auch nur zu wollen! In Anspielung auf Habermas (1968): Erkenntnis ohne Interesse?

Viertens in „Bildungswissenschaften", die ein Konglomerat von Wissenschaften (oder deren Teilbereichen) enthalten, die prinzipiell lediglich eine Umbenennung der „Erziehungswissenschaften" darstellen, hier fokussiert auf die für wichtig gehaltenen Bestandteile einer „Berufswissenschaft" von Lehrern, Erziehern und in sozialpädagogischen Berufen Tätigen.

Zu (1): „Von der Pädagogik zu Erziehungswissenschaft"

Dass der Terminus Pädagogik etymologisch eine Kunstlehre der Menschenführung im Kindes- und Jugendalter bedeutet und doch an Universitäten gelehrt wurde (vgl. Schleiermacher 1826), hat dort lange Zeit niemanden gestört, da es sich um die Weitergabe von Praxiswissen für angehende Lehrer (und Erzieher) handelte, analog zur Chirurgie, die *in praxi* Kunsthandwerk war und ist, oder wie im Rahmen der Theologie die Katechetik und Homiletik. Theologie kann keineswegs weder nur Dogmatik meinen noch in Religionswissenschaft aufgehen – wo bliebe z.B. die Bibelwissenschaft, die Textkritik/-hermeneutik; wie sollte ein angehender Pfarrer lernen, das Wort Gottes zugleich text- und sinnkritisch auszulegen und auf die Lebenswelt der Menschen heute zu beziehen? Pädagogik war und ist etwas genuin anderes als Erziehungswissenschaft, nämlich Reflexion einer Praxis, innerhalb derer die Erziehungswissenschaft Theorie, Geschichte und empirische Forschung beackert.

Der von Wolfgang Brezinka gewählte Buchtitel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissnschaft" (1971) suggeriert einen Wandel „von – zu", was aber tatsächlich gar nicht intendiert oder gemeint ist. Brezinkas Anliegen war es lediglich darzulegen, dass sich unter dem Oberbegriff „Pädagogik" unterschiedliche Aussagensysteme verbergen, die man – je nach Erkenntnisinteresse – tunlichst metatheoretisch auseinander hält: Theoretische (und Historische) Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung (inkl. Ethik) und Praktische Pädagogik. Wissenschaftstheoretisch orientierte Brezinka sich dabei an Hans Albert und dessen Position des Kritischen Rationalismus im Gefolge von Karl Popper. Sachlich blieb Brezinka der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

und ihren zeitgenössischen Hauptvertretern (Nohl, Weniger, Flitner, Bollnow) verpflichtet (Brezinka 1971, S. VIIf.). Es handelt sich also um eine *metatheoretische disziplininterne* Klärung. Deshalb ist auch die Frage aufgeworfen worden, ob es nicht auch Wege zurück von diesem Verständnis von Erziehungswissenschaft zur Pädagogik geben könne und müsse (Pollak/Heid 1994), weil die Spezifik pädagogischen Handelns – vor allem die situativen intersubjektiven Beeinflussungen in Beziehungen – nicht in den Kategorien der Zweck-Mittel-Rationalität des Kritischen Rationalismus zureichend erfasst werde (Heid 1994, pointiert Arnold 2009).

Zu (2): Die Gegenstands- und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaften (Plural)

Die „Konferenz der Universitätspädagogen", aus der die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hervorging, diskutierte 1966 die Lage der Universitätspädagogik und den Plan der „Einführung einer Diplomprüfung als einer akademischen Abschlussprüfung in der Erziehungswissenschaft" (Scheibe 1966). Ziel sollte sein, „in definierten Lehrgängen klarzustellen, was Pädagogik zu studieren *in concreto* überhaupt heißt" (Heinrich Roth zit. nach ebd., S. 270. Die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft" wurde von der KMK 1969 beschlossen und veröffentlicht. Zum Vordiplom war das Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie nachzuweisen, zum Hauptdiplom in einer der Studienrichtungen Schule, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, Betriebliches Ausbildungswesen, Sonderpädagogische Einrichtungen. Diese bewusst unscharf gewählte Terminologie besagte, dass es sich um *Berufsfelder* handelte und dass eine Qualifizierung in Erziehungswissenschaft entgegen den ursprünglichen Absichten gerade *nicht* mehr vorgesehen war. Erläuterungen öffneten die Wege zu zahllosen ortsspezifischen Angeboten, so dass von „definierten Lehrgängen" bis heute keine Rede sein kann. Entgegen der Überschrift dieser Diplomordnung schaffte sich die Erziehungswissenschaft als disziplinärer Kern von pädagogischen Berufswissenschaften selber ab.

Zu (3): Das Aufkommen der Empirischen Bildungsforschung

Hintergrund für das Aufkommen der Empirischen Bildungsforschung ist die Aufforderung zu datenbasierter Politikberatung (Ditton 2011, Gräsel 2011), die in den Reformprozessen, die der Deutsche Bildungsrat seit 1965 angestoßen hatte, mit misslichen Folgen nicht zur Verfügung stand; das sollte sich mit PISA nicht wiederholen (Reinders et al. 2011b, S. 9f.). Man wird daher keine Beiträge einer Bildungsforschung erwarten, die diese Bezeichnung durch die Analyse von *Bildungs*prozessen rechtfertigen würden (vgl. Reinders et al. 2011). Das ist aufgrund der Entstehungsgeschichte nur konsequent. Konsequent ist dann auch, wenn festgestellt wird, dass – zum einen – die Empirische Bildungs-

forschung „in ihren Inhalten wenig klar umrissen ist“ (Reinders et al. 2011b, S. 9) und diese Forschungsrichtung – zum andern – „sinnvoll“ nicht der Erziehungswissenschaft zuzurechnen ist, weil sie methodologisch an Psychologie und Soziologie orientiert ist (Gräsel 2011, S. 24f.). Gleichwohl werden in einem Atemzug als „Gegenstandsbereich“ der Empirischen Bildungsforschung „die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, innerhalb und außerhalb von (Bildungs-)Institutionen“ genannt (Prezel zit. nach ebd.). Ein solches Hybrid-Programm ist jedoch aufgrund seiner Unbestimmtheit und Grenzenlosigkeit ist nicht einlösbar. Es dient offensichtlich nur der Beförderung und Legitimierung forschungspolitischer Interessen, ohne theoriekritische Basis

Dass pädagogische Reflexion und Praxisanleitung über individuelle bzw. kollegiale Erfahrungen hinaus auch anderwärts gewonnener und gesicherter Informationen bedarf – sei es empirisch gewonnener „Daten“ oder evidenter „Einsichten“ – steht außer Frage: anders ist eine erfolgreiche Berufspraxis z. B. bei Lehrpersonen, Ärzten, Psychologen gar nicht möglich, also überall dort, wo die Tätigkeit eine im eigentlichen Sinne des Begriffs Praxis bedeutet: das *Bewirken* und nicht das *Herstellen* von etwas. Es gilt daher eine ausschlaggebende Bedingung: diese Daten und Einsichten müssen *praxisrelevant* sein, d. h. sie müssen nicht nur dem *Erkenntnis*interesse folgen, etwas „feststellen“ (und möglichst erklären) zu wollen, sondern sie müssen einem damit verbundenen *Praxis*interesse dienen: wie man zum Zwecke der Verbesserung *pädagogischer* Praxis Daten erhebt und Empfehlungen formuliert. Die Gefahr besteht darin (Bittner 1969), dass die empirische Forschung die komplexe Erziehungswirklichkeit bzw. die Verflochtenheiten der Faktoren in Erziehungs- und Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen in Artefakte zerlegt, deren Ermittlung über die Wirklichkeit kaum noch etwas aussagt (Gruschka 2016, S. 52). Nun kann man mit Recht reklamieren, dass Forschung unvermeidlich Komplexitätsreduktion verlangt. Dann muss aber auch zugestanden werden, dass Artefakte (wie z. B. die heute üblichen Merkmale „guten Unterrichts“ wie „kognitive Aktivierung“ u.dgl.) womöglich auf erkennbare Defizite einer Praxis verweisen, aber bei der Problembearbeitung nicht weiterhelfen, weil deren *Ursachen* erst noch zu ermitteln sind, womit sich dann erst die *sachlichen* Aspekte der Problembearbeitung herausstellen. Denn „kognitive“ Aktivierung kann sich auf alles Mögliche beziehen – Interesse, Aufmerksamkeit, Nachdenken – und „Aktivierung“ lässt sich auf sehr unterschiedliche Weise inszenieren. Und was ist, wenn sich der „absente“, passive Schüler als intensiver Zuhörer und erfolgreicher Lerner erweist – was die Forscher nicht mal ahnen können, wenn sie ihn nicht befragen. Kurzum: Wie wird sichergestellt, dass die Bildungsforscher dasjenige erfahren, was zu erforschen sie vorgeben?

Hier ist vor allem auf die Beiträge von Helmut Heid zu verweisen, dass die Empirische Bildungsforschung von Voraussetzungen ausgeht, die den Charakter von *Vermutungen* haben (sie mögen im Kontext ihrer methodologischen

Verfahren durchaus plausibel erscheinen), besonders hinsichtlich des Zustandekommens von erfolgreichem Lernen in der Schule, das sich in (testweise und standardisierten) Schülerleistungen niederschlägt, oder auch von „gutem Unterricht", der sich (angeblich) aus einem (unaufgeklärten) Zusammenwirken von Bedingungen und Faktoren ergibt, deren (Wechselwirkungs-)Kausalität aber eine nicht erwiesene *Unterstellung* darstellt. Gewiss gibt es plausible Vermutungen, wenn man Hattie/Zierer (2018) folgen mag, aber über deren Triftigkeit entscheiden allemal die Erfahrungen der Praktiker – aber diese können durchaus variant oder kontrovers sein wie die Positionen der Forscher (Heid 2015, S. 396). Das gilt erst recht für die großen Leistungsvergleichsstudien (PISA, VERA), bei denen die „Gegenstände" der Vergleiche ebenso strittig sind wie die normativen Vorstellungen davon, welche Schlussfolgerungen im Sinne von Optimierung (von was?) daraus zu ziehen sind (ebd. S. 397f.). Die Frage lautet nämlich:

„*Was* genau wird von *wem* mit Bezug auf welches *Bewertungskriterium* mit welcher Definitions*macht* als optimal *beurteilt* – und was kann von *wem* mit welcher Kompetenz (einschl. Legitimation) durch *welche Maßnahmen* an *welchem Ort* (Forschungslabor vs. außerwiss. Handlungs-„Feld") zu welchem *Zeitpunkt* und in welcher *Zeit* mit Bezug auf welches von wem bestimmte und wie legitimierte Optimalitäts-*Kriterium* und -Urteil unter welchen der vielfältigen *Realisierungsbedingungen* mit welcher theoretisch begründeten *Erfolgs*aussicht *wie* realisiert werden?" (Ebd., S. 398; Hervorheb. im Orig.) Fazit: Forscher und Praktiker sollten sich nicht gegenseitig vorschreiben, was zu tun ist, sondern voneinander lernen, vor allem erstere von letzteren, weil sie – und *nur* sie! – Risiken und Verantwortungen für die Umsetzung von Empfehlungen tragen!

Aus ähnlicher Perspektive formuliert Roland Reichenbach seine vernichtende Analyse. „Neuerdings trägt die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung ‚marxistische' Züge. Sie will die Welt verändern, ohne sie noch weiter verstehen und interpretieren zu wollen." (Reichenbach 2017, S. 127) Sie operiert mit Artefakten, die die Komplexität ihrer „Gegenstände" ausblendet, und unterstellt Wirkungs- und Kausalverhältnisse, die sie nicht erweisen kann (Helmut Heid zit. nach ebd., S. 131, 136, 134). *„Die Erzeugung von Problemen, Präferenzen und Problempräferenzen durch Lösungsmittel führt dazu, dass kaum noch gefragt wird, welcher Gegenstand eigentlich und warum er erforscht werden soll."* (ebd., S. 136) Man kann es auch so ausdrücken: Es wird nicht geliefert, was versprochen wurde, und dies ruft ein beträchtliches Akzeptanzproblem hervor. Denn alles, was die strukturell-systemischen Probleme des Bildungssystems heute ausmacht (ebd., S. 136f.), von den aktuellen im Schulalltag gar nicht erst zu reden, ist „nicht Gegenstand der internationalen und nationalen Evaluationen" von PISA (ebd., S. 137). Wünschenswert ist *Orientierungs*- statt angemaßtes *Steuerungs*wissen; statt „evidenzbasierte Bildungspolitik" anzustreben, sollte bescheidener, aber wirksamer „problem-

orientiert“ gearbeitet werden (ebd.). Fazit: „Die empirische Bildungsforschung ist zwar nicht ganz normal, aber sie wird es vielleicht wieder werden“ (ebd.).

Zu (4): Bildungswissenschaften

Die „Bildungswissenschaften“ haben in der jüngsten Zeit eine wunderliche Karriere gemacht.

Der Sammelbegriff „Bildungswissenschaften“ für Erziehungswissenschaften (im Plural) bzw. die Berufswissenschaft der pädagogischen Berufe hat sich schon vor Jahrzehnten in Österreich und in der Schweiz eingebürgert (1970 Gründung der Hochschule [jetzt Universität] für Bildungswissenschaften in Klagenfurt; 1976 Gründung der Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften (aus der dann die Fachhochschule Nordwestschweiz hervorgegangen ist). Es ging um einen Sammelbegriff für diejenigen „Fächer“, die vor allem an der Lehrerausbildung beteiligt sind oder sich beteiligen sollen. Der Sprachgebrauch setzte sich über Publikationen der OECD durch (Bellmann 2016; Casale 2010 et al., 2021), der Wissenschaftsrat schloss sich an (2001, S. 45ff.: Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer; 2004). Inzwischen liegen zahlreiche Einführungen in die Gegenstands- und Funktionsbereiche der Bildungswissenschaften vor (Zusammenstellung bei Schreiber 2022): sie stellen allesamt eine Re-Formulierung der konventionellen „Erziehungswissenschaften“ dar, vermeiden aber den Leitbegriff „Erziehung“, den man mit guten Gründen ebenso wie den der „Pädagogik“ in diesem Kontext als zu eng gefasst kritisieren kann. Aber wird im Hinblick auf die Sache und den Begriff von „Bildung“ nicht der eine „falsche“ Begriff durch einen anderen „falschen“ ersetzt? Ansonsten müsste eine Philosophie/Theorie der Bildung das zentrierende Element für die Gegenstandsfelder der „Bildungswissenschaften“ sein (Wacker et al. 2020, S. 35), was aber ausweislich der Themenübersichten nicht der Fall ist.

Warum wurde der neue Sammelbegriff weitgehend akzeptiert? Ist nicht zu erwarten, dass durch eine solche Bezeichnung analog zu den Lebens- und Humanwissenschaften nicht mehr angegeben werden kann, welche Kompetenzen genau hier erworben werden können? Handelt es sich um „Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff“ (Terhart 2012)? Oder ist, besonders für den Bereich der Lehrerausbildung, ein Zugewinn an Differenzierungen und Vertiefungen disziplinären bzw. analytischen Zugängen und praxisrelevanten Forschungen möglich (Wacker et al. 2020)? Aber worin soll der pädagogisch zentrierende Grundgedanke, das „Gegenstandsfeld“ (in Anführungszeichen im Original!) bestehen (ebd., S. 35)?[4] Die Unsicherheit und Verwirrung in der Sache ist beträchtlich (Dammer 2022, Schreiber 2022). Eine sehr gute Orientierung bietet Kiper (2009). Es wird deutlich, dass es sich bei den „Bildungswissenschaften“ der Sache nach um die Bestandteile eines *Curriculums* für die Lehrerausbildung handelt. Der „zentrierende Grundgedanke“ ergibt sich nicht

4 Vgl. dazu mit Bezug auf den Bildungsbegriff kritisch-pointiert Arnold 2009.

aus dem Bereich der Wissenschaft, sondern durch die Ausbildungsfunktion der Bildungswissenschaften fürs Lehramt. Eine disziplinäre Selbstbegründung entfällt, es geht um Berechtigungen im Bereich des Kompetenzerwerbs (KMK 2004, Kiper 2009).

Foto: Sascha Kabel

Mit Terhart (2012) könnte man die Erörterung von Inhalt und Umfang der Bildungswissenschaften auf sich beruhen lassen (abgesehen von problematischen Umschichtungen von Personalressourcen). Keiner weist aber darauf hin, dass „Begriffe und Selbstbezeichnungen des Faches – Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – […] doch nicht nur ‚Schall' und ‚Rauch' [sind], sondern auch Instrumente für die Durchsetzung von Definitionsmacht, Geld und Positionen, die man durchaus auch unter generationenspezifischen Aspekten sehen kann" (Keiner 2015, S. 31). D.h. im Hinblick auf die Implikationen und Folgen bei Personalrekrutierungen hinsichtlich der Anforderungen, Inhalte und Maßstäbe bei Promotionen und Habilitationen. Denn mit dem Übergang von den Erziehungs- zu den Bildungswissenschaften „verschiebt sich das, was früher ‚erziehungswissenschaftliches' Wissen genannt wurde, und was die Vielfältigkeit des disziplinären Corpus ausmacht – bis hin zur Kritik seiner Beliebigkeit […] – zu einem multidisziplinären Fleckenteppich (sic!) von Wissenssegmenten über den Erziehungs- und Bildungsbereich, aus denen sich die jeweiligen Produzenten, insbesondere aber Abnehmer und Nutzer nach ihren je eigenen Relevanzkriterien selektiv und kreativ bedienen können […]. Aus der systematischen Begründung und Kontextualisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens wird so die zeit- und politikangemessene Montage von Wissensstücken, deren Qualität in hohem Maße von dem Grad plausibler Kombinatorik und Problemlösungsversprechen und den damit verbundenen öffentlichen und (bildungs-)politischen Rezeptionsquoten bestimmt wird" (ebd., S. 13f.).

Dies sei am Beispiel der Universität Tübingen erläutert. Seit den 1950er-Jahren wurden folgende Plazierungen der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft vorgenommen: zunächst in der Philosophischen Fakultät als eines der Lehrgebiete von „Philosophie und Pädagogik", Ende der 1960er-Jahre als „Erziehungswissenschaft" (im Rahmen eines eigenen Diplomstudiengangs) in der Fakultät für Sozialwissenschaften (mit dem Zusatz!) und Pädagogik, zuletzt in der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, ohne dass Pädagogik oder Erziehungswissenschaft noch aufscheint; im Institut für Erziehungswissenschaft dominiert seit Anfang der 1970er-Jahre die Sozialpädagogik (im Rahmen des Diplomstudiums), und neuerdings ist neben einer *Tübingen School*

of Education und einem Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung die Schulpädagogik samt der Allgemeinen Pädagogik marginalisiert – was freilich in der BA/MA-Studienstruktur niemanden mehr stört, da ein eigenständiger universitärer Lehramtsstudiengang nicht mehr existiert.

X
Von der Selbst- zur Fremdbegründung

Wie lässt sich über dieses Beispiel hinaus der hier angedeutete Prozess genauer verstehen und und in seiner Bedeutung einschätzen? Handelt es sich um mehr oder weniger intendierte oder unkontrollierte Auflösungs-, Differenzierungs-, Transformationsvorgänge? Terhart (2012) neigt zu der Auffassung, dass, wie am Beispiel der „Kulturwissenschaften" studiert werden könne (aber auch an den *Life Sciences*), im akademischen Bereich der Pädagogik/Erziehungswissenschaft strukturell und institutionell gesehen ein Prozess „normaler" Dynamik einer Wissenschaftsentwicklung vorliege. (In Tübingen war es der Übergang von der „Volkskunde" zur „Empirischen Kulturwissenschaft".) „Normalität" kann in solchen Transformationsprozessen aber auch „Trivialisierung" bedeuten (so Friedrich H. Tenbruck über den Wandel von der Soziologie als Theorie der Gesellschaft zur Empirischen Sozialforschung, analog heute: von der Pädagogik im Kontext der Anthropologie der Persona-Genese zur Empirischen Bildungsforschung); von der Wissenschafts- zur Berufsorientierung (im Diplomstudium); von der disziplinär präzisierten Differenzierung zur pragmatisch-curricularen Variabilität. Für diese Vorgänge wurden nun auch bewertende Bezeichnungen gewählt wie

- „Entkoppelung" von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft durch Anbindung ersterer an Bildungswissenschaften (Casale et al. 2010)
- „Enteignung und Selbstenteignung in der Erziehungswissenschaft" (Bernhard/Rühle 2018) durch ihre Auflösung als gesellschaftskritischer Disziplin
- „Entsachlichung" der Pädagogik (Gruschka 2016) durch die Reduktion der Erziehungswirklichkeit auf Artefakte, die Vorgaben der „empirischen" Forschung gehorchen; das bedeutet zugleich
- „Entfachlichung", weil die genuin *pädagogischen* Fragestellungen aus dem Blick geraten
- „Praxisverlust und Expertokratie" infolge einer „Fixierung auf Kontroll- und Feststellungswissen" (Harant 2016), und schließlich:
- „Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften" (Pongratz 2014).

XI
Fazit

Ob man den Weg von der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften als Verlust- oder Gewinngeschichte bewerten will, hängt nicht zuletzt davon ab, wie man die Folgen und die Reaktion darauf einschätzt. Wenn sich die herkömmliche Schulpädagogik in den Institutionen der Lehrerausbildung auf „Bildungswissenschaften" als Curriculum verständigt hat, kann das einen Zugewinn bedeuten, wenn denn die pädagogischen und didaktischen beruflichen Kernkompetenzen des Lehrerberufs im Zentrum bleiben. Und wo bleibt eine kritische Theorie der Schule (etwa Lenhardt 1984, S. 183ff.)? Eine curriculare Studien- und Praktikumsstruktur wird von den KMK-Vorgaben gefordert, diese Fremdbegründung bietet institutionelle Garantien. Aber darf deswegen der „erziehende Unterricht" hinter der Lernpsychologie verschwinden oder in einer benachteiligenden Schulstruktur die Optimierung des Falschen das Ziel sein?

Im Unterschied zur Fremdbegründung muss die Selbstbegründung aus eigenem Recht erfolgen. Das leistete ursprünglich die „Allgemeine Pädagogik" (Flitner, dazu Kauder 2010). Das MPI für Bildungsforschung in Berlin und das Frankfurter DIPF fungieren nicht als Anwälte der Pädagogik, nur das DJI in München auf seinem Spezialgebiet recht wirkungsvoll. Die vor einigen Jahren gegründete „Gesellschaft für Bildung und Wissen" konnte sich nicht Gehör verschaffen, und der „Bildungs-Rat" ihres Präsidenten (Gruschka 2015) verhallte ohne öffentliche oder akademische Resonanz. Das ist nur erklärlich dadurch, dass die öffentlich als *mainstream* der Erziehungswissenschaft wahrgenommene technisch-instrumentelle Bildungsforschung das Potential der Kritischen Pädagogik verdrängt hat, und weil „Bildungswissenschaften" ohne Bildungsbegriff der pädagogischen Reflexion „ihr eigenes Motiv" ausgetrieben haben (Blankertz 2015, S. 306). Die Kritische Pädagogik ist jedoch kein antiquarisches Archiv, in dem „vergessene Zusammenhänge" vergessen werden, sondern der kritische Gegenpol zu einem Szientismus, der nicht imstande ist, die „Eigenstruktur der Erziehung" (ebd.) präsent zu halten, geschweige denn zur Geltung zu bringen: die Spannung der pädagogisch „unbedingten Zwecksetzung" der Mündigkeit des Menschen und „den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen" (ebd.). In der Ausarbeitung dieses „Grundgedankengangs" vollzieht sich die Selbstbegründung einer Kritischen Pädagogik, die wir mit den Namen Heinz-Joachim Heydorn, Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Andreas Gruschka und Konrad Paul Liessmann verbinden.

Literatur

Aus Umfangsgründen wurden alle Herausgebernamen von Werkausgaben, Handbüchern usw. sowie alle Reihentitel, öfters auch entbehrliche Untertitel weggelassen. – Die Themen Empirische Bildungsforschung und Bildungswissenschaften haben eine solche Fülle von Einführungen hervorgerufen, dass nur einige repräsentative beigezogen wurden. Einige Referenzen mehr oder weniger tragen zur Tragfähigkeit der hier formulierten Positionen und Argumente nichts bei.

Arnold, Rolf (2009): Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik. In: PÄD-forum 37/28, 3, S. 125f.

Bauer, Joachim (2020): Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Aufl., Weinheim/Basel, S. 139-150.

Bellmann, Johannes (2016): Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert, et al. (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn, S. 51-70.

Benner, Dietrich (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 1. Weinheim/München.

Ders. (2001/2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns [1987]. 8. überarb. Aufl., Weinheim/Basel.

Bernfeld, Siegfried (2012): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: Ders.: Sozialpädagogik. (Werke, Bd. 4). Gießen, S. 9-155.

Ders. (2013): Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung (1925). In: Ders.: Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. (Werke, Bd. 5). Gießen, S. 11-130.

Ders. (2016): Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. (Werke, Bd. 8). Gießen.

Bernhard, Armin / Rühle, Manuel (2018): Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 57, S. 17-32

Beutel, Albrecht (2004): Die Bestimmung des Menschen. Vor 200 Jahren starb der Theologe Johann Joachim Spalding. In: FAZ Nr. 108 vom 10.5.2004, S. 8.

Bittner, Günther (1969): Aufgaben und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. München, S. 192-203.

Blankertz, Herwig (2015): Geschichte der Pädagogik. 15. Aufl., Wetzlar.

Bollnow, Otto Friedrich (1965): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. 2. Aufl., Heidelberg.

Ders. (1992): Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neuen Pädagogik. In: Peukert / Scheuerl, S. 47-57.

Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim.

Casale, Rita (2021): Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaften als Leitdisziplin in den 1990er

Jahren. In: Dies. et al. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Bad Heilbrunn, S. 212-224.
Dies. et al. (2010): Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Heft 41, S. 43-66.
Dammer, Karl-Heinz (2022): Theorien in den Bildungswissenschaften. Opladen/Stuttgart.
Dilthey, Wilhelm (1958): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Gesammelte Schriften, Bd. VI. Göttingen, S. 56-82.
Ders. (1960): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften, Bd. IX. Göttingen.
Ders. (1961): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften [1910]. Gesammelte Schriften, Bd. VII. Göttingen, S. 79-188.
Ders. (1962): Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte [1883]. Gesammelte Schriften, Bd. I. Göttingen.
Ders. (1964): Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat [1875]. In: Ders.: Die geistige Welt. Gesammelte Schriften, Bd. V. Göttingen, S. 31-73.
Ditton, Hartmut (2011): Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom Deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen. In: Reinders et al., S. 29-42.
Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn.
Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.
Flitner, Andreas (1977): Missratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München.
Ders. (2004): Konrad, sprach die Frau Mama… Über Erziehung und Nicht-Erziehung. [1982] 13. Aufl., Weinheim/Basel.
Flitner, Wilhelm (1983): Systematische Pädagogik – Allgemeine Pädagogik [1933/1950]. Gesammelte Schriften, Bd. 2. Paderborn.
Ders. (1989): Theoretische Schriften. Gesammelte Schriften, Bd. 3. Paderborn; darin u.a.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart [1957], S. 310-349; Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien [1966], S. 467-486; Zur Struktur der pädagogischen Disziplin [1978], S. 499-503.
Girndt, H. (1976): Art. Idealtypus. In: Histor. WB d. Philos., Bd. 4, Basel/Stuttgart, Sp. 47f.
Gräsel Cornelia (2011): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders et al., S. 13-27.
Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen.
Ders. (2016): Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 53, S. 48-57.
Ders. / Nabuco Lastória, Luiz A.C. (Hrsg.) (2015): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Opladen.
Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie'. Frankfurt/M., S. 146-168.

Harant, Martin (2016): Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 53, S. 4-25.
Hattie, John / Zierer, Klaus (2018): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning" für die Unterrichtspraxis. 3. Aufl., Baltmannsweiler.
Heid, Helmut (1994): Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher" Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: Pollak/Heid 1994, S. 133-147.
Ders. (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., S. 390-409.
Ders. (2017): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, Dietrich (2017): Bildungsstandards. Paderborn, S. 29-48.
Herrmann, Ulrich (1971): Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen.
Ders. (1992): „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang". Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: Peukert/Scheuerl, S. 31-46.
Ders. (2007): Das erste deutsche Hand- und Lehrbuch der Pädagogik – August Hermann Niemeyers „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher" aus dem Jahre 1796. In: Soboth, Christian (Hrsg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt." August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung. Tübingen, S. 57-72.
Ders. (2021): Wilhelm Flitner 1889-1990: Pädagoge und Bildungstheoretiker, Goethe-Forscher und Kulturphilosoph. Eine biographie intellectuelle. Bad Heilbrunn.
Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichhheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.
Hofstetter, Rita, et al. (2000): Editorial - Die Bildungswissenschaften in einem sich wandelnden Umfeld. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Vol. 22, S. 1-11.
Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn.
Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Glaser, Edith/ Keiner, Edwin (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 13-34.
Kiper, Hanna (2009): Bildungswissenschaften: Begriff – Profile – Perspektiven. In: PÄD-forum 37/28, 3, S. 127-131.
Koselleck, Reinhart (2004): Einleitung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1, Stuttgart, S. XI-II-XXVII.
Kuhn, Thomas S. (2020): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 26. Aufl. Frankfurt/M.
KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn.
Lenhardt, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.
Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München

Niemeyer, August Hermann (1970): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. [1796] Paderborn.

Paschen, Harm (1992): Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Ders. / Wigger, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim, S. 141-153.

Pestalozzi, J.H. (1961): Ausgewählte pädagogische Schriften. 3. Aufl., Düsseldorf/ München.

Peukert, Helmut (1992): Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken: In: Ders. / Scheuerl, S. 15-27.

Peukert, Helmut / Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1992): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel.

Pollak, Guido / Heid, Helmut (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim.

Potsdamer Modell der Lehrerbildung. [Kommission unter Leitung von Wolfgang Edelstein und Ulrich Herrmann] (1992): Universität Potsdam, verviel. Typoskr.

Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluss der KMK vom 20.3.1969 (1969). Gedruckt in: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Jg., S. 209-220.

Reichenbach, Roland (2017): Theoriefreie Bildungsforschung? In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn, S. 127-138.

Reinders, Heinz, et al. (Hrsg.) (2011): Empirische Bildungsforschung. 2 Bde. Wiesbaden.

Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 482-490.

Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen.

Ders. (1986): Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen.

Ders. (1989): Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen.

Ders. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.

Sandkühler, Thomas (2018): Jörn Rüsens „disziplinäre Matrix“. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Historik. In: Sandkühler, Thomas / Blanke, Horst Walter (Hrsg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag. Köln, S. 87-125.

Scheibe, Wolfgang (1966): Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen 1966 [Konferenzbericht]. In: Zeitschrift für Pädagogik. 12. Jg., S. 269-273.

Schleiermacher, Friedrich D. E. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.

Ders. (2000): Texte zur Pädagogik. Bd. 2: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). Frankfurt/M.

Schreiber, Felix (2022): Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. Typoskr. Tübingen (im Druck).

Schütz, Alfred (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie. 2. Aufl. Wien.

Tenorth, H.-Elmar (1994): Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das Alltägliche in der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft. In: Horn, Klaus-Peter / Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 35-47.

Ders. (2004): Art. Erziehungswissenschaft. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 341-382.

Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik. 58. Jg., S. 22-39.

Wacker, Albrecht, et al. (2020): Die Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder. In: heiEDUCATION 6 (2020), S. 11-43.

Weber, Max (1982): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis [1904]. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146-214.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Ders. (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Köln.