

Oelkers, Jürgen

Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 85-101. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Oelkers, Jürgen: Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 85-101. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90886

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

60. Beiheft

April 2014

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft:
Geschichte und Gegenwart**

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443502

Inhaltsverzeichnis

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)	14
--	----

Patrick Bühler

Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung	33
--	----

Michael Geiss

Die angemessene Form: Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül	47
--	----

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945	66
--	----

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft	85
--	----

Olaf Köller

Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung	102
--	-----

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich	123
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft	139
--	-----

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)	172
--	-----

Peter Kauder

Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009	184
---	-----

Nicole Becker

Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften	208
---	-----

Essay

Roland Reichenbach

Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung	226
---	-----

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft

Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft

1. Zweifel an der Wissenschaftlichkeit

1891, im ersten Jahrgang der neuen pädagogischen Monatsschrift *Educational Review*, stellte Josiah Royce, Philosophiedozent an der Harvard University, die Frage: „Is There a Science of Education?“ Die Frage wurde einleitend so gefasst:

The teacher ought to be a man of ideals. The end of education is ethical. We desire to give the state a loyal subject, and society a worthy fellow-worker. To this end we labor with our pupil. Is it possible, then, to define in any scientific terms the moral ideal? Is it useful for the teachers to have studied ethics? (Royce, 1891, S. 121)

Royce¹ stand in der Philosophie dem deutschen Idealismus nahe und war als Hegelianer einer der Anreger, doch zugleich auch der zentrale Gegenspieler des amerikanischen Pragmatismus, einer Richtung der Philosophie, die auf Letztbegründungen und so auf Metaphysik verzichtete. Stattdessen rückte Erfahrung in den Mittelpunkt des philosophischen Interesses und mit der Erfahrung das Verhältnis von Lernen, Intelligenz und Handeln.

Denken ist Problemlösen, neue Lösungen setzen Lernen voraus und das Lernen kann je nach Erfahrung mehr oder weniger intelligent sein. Der Idealismus dagegen sucht nach philosophischer Gewissheit, die nicht durch neue Erfahrung korrigiert werden kann. Gewissheit ist keine Gewohnheit. Der Rahmen des Denkens ist gegeben mit dem menschlichen Geist, der sich nur auf sich selbst beziehen kann und keine bestimmte Gesellschaft voraussetzt, während der Pragmatismus seit John Dewey die Demokratie als

1 Josiah Royce (1855–1916) studierte nach seinem Bachelor-Examen an der University of California at Berkeley (1875) in Göttingen bei Hermann Lotze (1817–1881). Royce promovierte 1878 an der neu gegründeten Johns Hopkins University in Baltimore und erhielt 1885 eine Stelle im Philosophie-Department der Harvard University. Unter Vermittlung von William James wurde daraus eine Professur, die Royce bis zu seinem Tode 1916 innehatte (vgl. Clendenning, 1999).

sozialen Rahmen für Denken und Handeln annimmt. Demokratie ist die Selbstkorrektur der politischen Erfahrung und keine philosophische Weltanschauung, die als Deutung Einfluss auf die Gesellschaft gewinnen will.

William James, der Mitbegründer des Pragmatismus, war ein persönlicher Freund von Royce und zugleich sein philosophischer Gegner, weil sich zwischen Idealismus und Pragmatismus keine Brücke spannen lässt. Ideen können nicht wie Hypothesen verstanden werden, wenn sie philosophischen Rang haben sollen. Hypothesen kann man verwerfen, Ideen nur glauben oder nicht. Royce' Theorie, dass „Bewusstsein“ die Einheit von Idee und Objekt sei, ist exakt das, was von James bestritten wurde. Deswegen schrieb er seine berühmten und bis heute wichtigen *Principles of Psychology*, die erstmals 1890 veröffentlicht wurden.

Sie sind der Versuch, eine Psychologie zu begründen, die weder spekulativ noch materialistisch verfährt, aber auch jede Form von Idealismus ablehnt, ohne auf die Assoziationspsychologie des 18. Jahrhunderts zurückzukommen oder sich rein physiologisch zu verstehen. Grundlegend sind die Fragen, Ansätze und Resultate der experimentellen Psychologie, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte. James, der im Fach Medizin promoviert hatte, gründete 1875 das erste Labor für experimentelle Psychologie in den Vereinigten Staaten, während Royce der deutschen idealistischen Philosophie verpflichtet blieb und die naturwissenschaftliche Psychologie als reduktionistisch ansah.

Das hinderte Royce nicht daran, die Frage, ob es eine Wissenschaft der Erziehung geben könne, gerade *mit* dem Hinweis auf die Psychologie² zu verneinen. Erziehung sei Praxis und im Sinne ihrer moralischen Grundprobleme auf die Ethik verwiesen. Für die Kunst des täglichen Handelns gäbe es keine wissenschaftliche Sicherheit, wohl aber Hilfe durch die Psychologie. Und die beste Hilfe sei, das Fach zu studieren, *ohne* eine praktische Absicht damit zu verbinden. Hilfe könne nur durch Einsicht gefunden werden, wie sie ein gründliches Studium vermittele. Die Praxis müsse man selbst herausfinden, sie könne nicht antizipiert werden. Einen Transfer des Gelernten gäbe es nicht, in dem Sinne, dass keine Theorie den späteren Handlungsfall vorhersehen kann.

Lehrerinnen und Lehrer sind für Royce Praktiker, die Psychologie kann bei der Diagnose ihrer Tätigkeit helfen, soweit diese mit „mental facts“ zu tun hat (Royce, 1891, S. 127). Eine eigene „science of teaching“ ist dafür nicht erforderlich; wo das versucht wurde, seien nur die zahllosen pädagogischen Schrullen³ entstanden, die niemand ernst nehmen könne (S. 129). Es sind Marotten wie der Glaube an die einzig wirksame Methode, der tatsächlich in der Lehrerliteratur das 19. und frühe 20. Jahrhundert geprägt hat. Die Ambition, Wissenschaft zu werden, erklärt sich neben Statusgründen auch aus der Suche nach der wirksamen Methode. Diese Suche war nie abschliessend erfolgreich.

Gemäss Royce kann man wohl Rat bei der Wissenschaft suchen, aber sollte in den Ansprüchen bescheiden bleiben. Die Probleme, die sich konkret in der Praxis stellen, lassen sich nicht unter Hinweis auf die eine „wahre“ Methode lösen. Es gibt keinen Kö-

2 Royce' eigene *Outlines of Psychology* sind 1988 nochmals aufgelegt worden.

3 „Numberless pedagogical ‚fads‘“ (Royce, 1891, S. 129).

nigsweg des erzieherischen Handelns, den eine solche Methode weisen würde, vielmehr löst jeder Anspruch, die wahre Methode gefunden zu haben, nur weiteren Streit aus. Daher ist das Urteil von Royce eindeutig: „Teaching is an art. Therefore there is indeed no science of education. But what there is, is the world of science furnishing material for the educator to study“ (Royce, 1891, S. 132).

Ein Heilsversprechen ist damit nicht verbunden. „If he [e. g. the teacher; d. Verf.] seeks in that world [of science; d. Verf.] for exact and universally valid direction, he will fail to get it, and deservedly fail, because science is not there to win anybody's bread, nor yet to furnish short and easy roads to even the noblest callings“ (Royce, 1891, S. 132). Allenfalls kann der Erzieher mit Hilfe der Psychologie besser verstehen, was es mit dem Geist der Kinder auf sich hat, und er kann auch die Ethik bemühen, um die tieferen Probleme seines Handelns zu verstehen (ebd.). Was er *nicht* braucht, ist eine davon unterschiedene „science of education“.

Doch: Diese Prognose war falsch. Es *entstand* eine wissenschaftliche Pädagogik, aus der Praxis heraus und mit Annahmen ihres Nutzens. Wenn philosophisch zunächst alles dagegen sprach, dann war das eher ein Anreiz als ein Hindernis. Erziehung *sollte* Objekt der Forschung werden, in der Erwartung, dass sich mit den Ergebnissen die Praxis verbessern würde. Der Nutzen war also gebunden an eine Fortschrittsannahme. Damit aber kam die Frage auf, von welcher Wissenschaft die Rede ist, wenn von „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ gesprochen wird.

2. Orientierung an der Wissenschaftstheorie

Zu Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts diskutierte die akademische Pädagogik in Deutschland heftig ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen. Die akademische Pädagogik war keine grosse Disziplin, seit Beginn des Jahrhunderts ist sie an den Universitäten allmählich etabliert worden, ein gewisser Entwicklungsschub setzte nach dem Ersten Weltkrieg ein, aber erst die Bildungsreform der sechziger Jahre führte zu einer starken Expansion, die im Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung gesehen werden muss, die lange eine Standesforderung war und nunmehr von den Bundesländern fast zeitgleich realisiert wurde. Die Zeit für diesen Schritt schien endlich reif zu sein.

Die „Universitatspadagogik“, wie sie genannt wurde, war zuvor nur für das Begleitstudium der angehenden Gymnasiallehrer zuständig und wurde nunmehr zu einer Disziplin ausgebaut, die eigene Studienanteile in der gesamten Lehrerausbildung sowie davon unterschieden einen eigenen Diplomstudiengang erhielt. In fast allen Bundesländern wurden die Pädagogischen Hochschulen in die vor Ort bestehenden Universitäten integriert oder zu Universitäten ausgebaut. In der DDR ist die Lehrerbildung schon von 1947 an zielstrebig akademisiert worden, ohne damit wissenschaftstheoretische Fragen der Disziplin „Pädagogik“ zu verbinden.

Im Rahmen dieser Entwicklung in der Bundesrepublik muss die wissenschaftstheoretische Diskussion verstanden werden. Sie bezog sich nicht auf die Praxis der For-

schung, sondern auf die Legitimität der Disziplin. Die Kernfrage schien zu sein, ob die Disziplin sich weiterhin als „Pädagogik“ ansehen oder neu als „Erziehungswissenschaft“ entwickeln soll (Brezinka, 1971). Unter „Pädagogik“ wurde eine normative Disziplin verstanden, die philosophisch-historisch ausgerichtet war; die „Erziehungswissenschaft“ dagegen sollte zu einer Disziplin entwickelt werden, die empirisch und wertfrei verfahren würde. Die Probleme wurden von der damaligen Wissenschaftsphilosophie her bestimmt und nicht aus der Mitte der Forschung.

Gelöst wurde der Streit durch die Übernahme und Adaption des von Jürgen Habermas (1965) entwickelten Modells der drei grundlegenden Erkenntnisinteressen und somit Wissenschaftsrichtungen. Unterschieden wurde auf dieser Linie eine „historisch-hermeneutische“, eine „empirisch-analytische“ und eine „kritisch-emanzipatorische“ Erziehungswissenschaft (Klafki, 1971). Die Geschichte der Pädagogik sollte das normative Selbstverständnis besorgen und mit grossen Texten die gültige Tradition sichtbar machen, die Empirie sollte die Wirklichkeit der Erziehung beschreiben, die Emanzipationspädagogik sollte die Ziele der Erziehung bestimmen und absichern.

Die in der damaligen Pädagogik versammelten verschiedenen Ansätze und Richtungen konnten sich damit auf einer scheinbar verlässlichen Metaebene neu ordnen und legitimieren. Mit der Zuordnung zu bestimmten Wissenschaftstypen stellte sich die Frage der tatsächlichen Forschungsleistung nicht oder nur nachgeordnet. Die Wissenschaftstheorie sicherte den Status und die Legitimität, das heisst, sie wirkte als begrifflich-normativer Überbau, auf den man sich zwanglos beziehen konnte. In Rahmen dieser Dreiteilung konnte alles „Forschung“ genannt werden, was damit verträglich war.

Auf der anderen Seite blieb die stark normative Ausrichtung erhalten und verstärkte sich sogar noch. Schnell entstand unter Berufung auf Habermas das Paradigma einer „Emanzipationswissenschaft“, die sich auf Marx und Freud beziehen konnte, stark an der Kritischen Theorie orientiert war und auf eigene Theorien oder gar Überprüfung der leitenden Annahmen verzichtete. Die Pädagogik, anders gesagt, blieb in diesem Kern Ideologie, die sich inzwischen weitgehend verflüchtigt hat, auch weil schnell klar wurde, dass eine allgemeine Emanzipationswissenschaft weder der Emanzipation noch der Wissenschaft dienen würde.

Dieses Konstrukt der dreiteiligen „Erziehungswissenschaft“ hält sich bis heute, sagt aber über die Geschichte und Entwicklung des Faches wenig aus. Insbesondere wird in dieser klassifikatorischen Sicht die Besonderheit der deutschen Pädagogik nicht deutlich, die sich gerade nicht als deskriptive und falsifikatorische Wissenschaft verstehen sollte. Die schnelle Zustimmung zu Habermas' Modell erklärt sich auch aus der Abwehr einer normativ unbelasteten Forschung, die sich fernhält von jeglicher Mission, die der Pädagogik aber seit jeher eigen ist. Erziehung sollte der Verbesserung der Welt dienen, und dieses Erbe der Reformation wurde nicht aufgegeben.

Programmatische Ansätze zu einer empirischen *science de l'éducation* wurden bereits im 18. Jahrhundert diskutiert, die dabei massgebende sensualistische Psychologie ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts so weiterentwickelt worden, dass eine experimentell verfahrenende, technisch anspruchsvolle Disziplin der wissenschaftlichen Psychologie entstehen konnte. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden der von Pawlow und Watson

begründete Behaviorismus sowie die vor allem von Thorndike entwickelte Theorie des Lernens zu psychologischen Leitdisziplinen, die stark auf die amerikanische Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung zurückwirkten.

Zentrale Begründungen der heutigen internationalen Erziehungswissenschaft stammen jedoch nicht aus den Spätformen des Sensualismus, sondern aus der Entwicklung der Philosophie des Pragmatismus, der Psychologie des Problemlösens sowie aus den kognitiven und sozialen Theorien der menschlichen Entwicklung. Seit Etablierung der empirischen Bildungsforschung an den amerikanischen Universitäten in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist die *science of education* eine praxisbezogene Disziplin, die sich methodisch und theoretisch in verschiedene Ansätze und Forschungstraditionen aufteilt, aber nicht in Richtungen zerfällt, die grundsätzlich unvereinbar sind oder dies von sich annehmen.

Eine eigene wissenschaftstheoretisch begründete Matrix als „Erziehungswissenschaft“ ist dafür nicht erforderlich. Die Praxis der Erziehung gibt die Probleme vor und erwartet wird, dass sie bearbeitet werden. Die Forschung definiert sich über Projekte, Themen, Methoden, Referenzen und Netzwerke, also weder über einen Kanon noch über das dazu passende Personal. Nicht die Geschichte des Faches ist massgebend, sondern der Forschungserfolg, der sich zweifach definiert, von der Forschungsgemeinschaft her und über die Praxisfelder der Erziehung.

Diese Position ist in Deutschland vor allem unter Berufung auf den Bildungsbegriff und die Pädagogik der idealistischen Philosophie bestritten worden. Dazu trug auch das Schisma zwischen „Naturwissenschaften“ und „Geisteswissenschaften“ bei, das im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden ist und bis heute auch zur Begründung von Bildung nachwirkt. „Bildung“ ist in Deutschland *geistige* Bildung, die die Naturwissenschaften in ihrer Spezialisierung und so beschränkten Verständlichkeit ausschliesst oder nachgeordnet versteht.

Gebildet ist, wer sich mit Texten auskennt und in der Kultur bewegen kann, damit Autorität gewinnt und eine eigene Aura aufbauen kann. Eine enge Spezialisierung soll vermieden werden, wie sie aber in jeder Wissenschaft abverlangt wird.

3. Erklären und Verstehen

Der Terminus „Geisteswissenschaften“ bürgerte sich erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts ein und verbindet sich vor allem mit dem Namen des Philosophiehistorikers Wilhelm Dilthey. Ursprünglich handelte es sich bei dem Begriff um die deutsche Übersetzung von John Stuart Mills „moral sciences“.⁴ Ein Fachterminus wurde daraus durch die Entstehung von neuartigen philosophischen Fakultäten an den deutschen Universitäten, von denen sich die Naturwissenschaften abgegrenzt haben. Das entspricht der Unterscheidung von Mill, der davon ausgeht, dass „moral sciences“ anders verfahren

4 *System der deduktiven und induktiven Logik* (1863, 6. Buch). Übersetzer war der Heidelberger Naturforscher Johannes Schiel.

als physikalische oder technische Wissenschaften, ohne eine allgemeine Theorie der Wissenschaft ins Spiel zu bringen.

Aus Fächern mit Rückhalt in der eigenen Überlieferung wurden im 19. Jahrhundert forschende Disziplinen, die sich fragen mussten, was sie von den scheinbar übermächtigen Naturwissenschaften unterscheidet. Das schien nur möglich mit einer besonderen Methode, für die aber nicht auf die Forschungspraxis der einzelnen Disziplinen zurückgegriffen wurde, sondern die philosophisch, mit den Mitteln der Erkenntnistheorie, bestimmt werden sollte. Eingeführt wurde eine begriffliche Unterscheidung, die in einer frühen Fassung auf den neukantianischen Philosophen Alois Riehl zurückgeht und die auch von Wilhelm Dilthey gebraucht wurde.

Es geht um die Unterscheidung von „Verstehen“ und „Erklären“, die auf Geist einerseits und Natur andererseits bezogen wird. Vorausgesetzt ist dabei die Hegel-Kritik von Wilhelm Diltheys Lehrer Friedrich Adolf Trendelenburg, der in seinen logischen Untersuchungen davon ausging, dass alles Verständnis „Interpretation“ sei, des „gesprochenen Wortes“ ebenso wie „der sinnvollen Erscheinungen selbst“ (Trendelenburg, 1862, S. 408). Das analytische Verfahren wird „Verstehen“ genannt (S. 409) und ist auf diesem Wege hochgewertet worden.

Erst Riehl machte daraus den Dualismus von „verstehen“ und „erklären“. Zur methodischen Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften diente diese Unterscheidung, seitdem Wilhelm Dilthey in seiner *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1883) die Geisteswissenschaften als ein „selbständiges Ganzes neben den Naturwissenschaften“ verstanden wissen wollte, begründet durch die eigene Methode des „Verstehens“ (Dilthey, 1979, S. 12). Das war willkommen, weil damit der Weg zu einer Einheitswissenschaft verstellt werden konnte.

Grundlegend für Dilthey ist die Annahme, dass „zwischen den Beziehungen geistiger Tatsachen und den Gleichförmigkeiten materieller Vorgänge“ eine „bestimmte Art von Unvergleichbarkeit“ angenommen werden muss. Das „psychische Leben“ lässt sich nicht materiell erklären, sondern will verstanden sein (ebd.). Dilthey hat diese Unterscheidung von „Erklären“ und „Verstehen“ mit hohem Aufwand philosophiehistorisch zu untermauern versucht, ohne sie deswegen wirklich begründen zu können. Und er denkt vor dem Hintergrund der mechanischen Physik, die zeitgenössisch gerade fraglich wurde und wenige Jahrzehnte später als Paradigma der Naturwissenschaft überwunden war.

Damit war eigentlich auch Diltheys Problem verschwunden. Es gibt nicht lediglich zwei Gruppen von Wissenschaften, die sich je mit einem bestimmten Verfahren unterscheiden liessen. Disziplinen entwickeln sich nicht erkenntnistheoretisch. Und: „Verstehen“ und „Erklären“ sind keine Methoden, sondern wenn, dann mentale Operationen, und genauer: umgangssprachliche Bezeichnungen solcher Operationen. Sie beschreiben nicht, was in der Praxis der Wissenschaften geschieht, und das wiederum kann nicht zurückgeführt werden auf zwei getrennte Operationen des Geistes.

Hinter dem Konzept des „Verstehens“ als besonderes Verfahren der Geisteswissenschaften stand eine Seelentheorie, die im 19. Jahrhundert durch die Entwicklung der Physiologie schon überwunden schien. Die Geisteswissenschaften profilierten sich als

Gegner des philosophischen Materialismus, der für Konzepte wie „Geist“ oder „Seele“ keinen Platz mehr hatte. Aus der Physiologie, die eine Leitdisziplin des 19. Jahrhunderts war, entwickelte sich die empirische Psychologie, wie sie heute an den Universitäten Standard ist. Sie befasst sich mit Fragen des Verhaltens, des Lernens oder der Entwicklung, ohne auf einen tradierten Seelenbegriff zurückgreifen zu müssen.

Wenn von „Geist“ die Rede ist, dann im Sinne von Kognitionen. Der protestantische Geist ist schon im 19. Jahrhundert im Gehirn vermutet worden, was den Geisteswissenschaften eigentlich ihren Leitbegriff hätte nehmen müssen. Verhindert hat das die Orientierung an der Philosophie des deutschen Idealismus. Sie wirkt bis heute nach, damit auch der historische Gegensatz zwischen Idealismus und Empirismus oder zwischen Kant und Locke. Aber man hat zum Beispiel in einer Fachdidaktik nicht die Wahl, von Kant oder von Locke auszugehen, die Voraussetzung ist vielmehr die Praxis der Forschung, auch wenn man natürlich überall ein philosophisches Problem sehen kann.

Gegen die Entwicklung hin zu Erfahrungswissenschaften haben sich die deutschen Geisteswissenschaften stark zu machen versucht und ihre methodologische Eigenständigkeit behauptet. Die kategoriale Unterscheidung zwischen „Verstehen“ und „Erklären“ war lange das dazu passende Scharnier, mit dem sich das Terrain aufteilen liess. Bis hin zu den wissenschaftstheoretischen Diskussionen der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts, etwa bei Hans-Georg Gadamer oder Jürgen Habermas, ist den Geisteswissenschaften ein besonderes Verfahren zuerkannt worden, das mit Hermeneutik bezeichnet wird und als Kern das Konzept des Verstehens hat.

Ob die Geisteswissenschaften tatsächlich so verfahren, war seinerzeit nicht die Frage. Massgebend war die Philosophie der Wissenschaft, nicht diese selbst. Dass hier ein Unterschied besteht, ist seinerzeit nur sehr am Rande thematisiert worden. Die Diskussion konzentrierte sich auf die Wissenschaftstheorie und blieb so im Kern kantianisch. Es ging um die Frage, was „Wissenschaft“ *an sich* ist und wie sie vom Gegenteil – „Nicht-Wissenschaft“ – unterschieden werden kann, was sich nur sehr abstrakt überhaupt thematisieren lässt. Dass Wissenschaften über die eigene „Wissenschaftlichkeit“ selbst entscheiden müssen, und zwar mit ihren Leistungen, war kein Thema.

Man kann aber von der Logik der Forschung nicht auf die Forschung selbst schliessen, wie seinerzeit vor allem Paul Feyerabend effektiv gegen Karl Popper dargelegt hat, nur um es dann mit dem Anarchismus der Forschung zu übertreiben. Seine Parole „against method“ verkennt die Steuerung der Forschungspraxis durch Methoden, wenn gleich nicht solchen, die die Philosophie gutgeheissen hat. Wahrscheinlich hat Charles Sanders Peirce recht, wenn er die Praxis der Forschung von Physikern, Astronomen oder Geodätikern wie ihn als geduldiges und zugleich ökonomisches Experimentieren versteht, bei dem es darauf ankommt, dass der Forscher versteht, sich überraschen zu lassen. Nur so lernt man.

Aber auch damit ist nur ein Ausschnitt dessen erfasst, was „Wissenschaft“ genannt und akademisch verortet wird. Jeder allgemeine Begriff von Wissenschaft schliesst zu viel aus und verkennt die Eigenentwicklung in den verschiedenen Disziplinen; davon jedoch sollte die Diskussion ihren Ausgang nehmen. Jede Disziplin muss selbst dafür sorgen, was oder wen sie zulässt und was oder wen sie ausschliesst. Auch sollte beach-

tet werden, dass Methoden heute quer zu den einzelnen Disziplinen Anwendung finden. Vor Verfahren der Quantifizierung ist auch die Geschichtswissenschaft nicht sicher. Und statistische Methoden werden inzwischen in fast jeder Wissenschaft gebraucht.

Es ist seinerzeit auch wenig beachtet worden, dass die Hermeneutik in der Theologie und in der Jurisprudenz entwickelt wurde. Gemeint waren Kunstregeln der Interpretation und nicht ein besonderes Verfahren, das „Verstehen“ genannt wurde. Zu einer universellen Kategorie wurde das Verstehen erst in der Hermeneutik von Friedrich Schleiermacher, die auch die Form des Textes entgrenzt hat. „Text“ war nunmehr gleichbedeutend mit Sprache und so eine universelle Kategorie, die sich nicht auf heilige oder kanonische Texte reduzieren lässt, wie dies in der Theologie oder in der Jurisprudenz notwendig ist.

Aber auch hier geht es nur sehr eingeschränkt noch um die freie Interpretation einzelner Texte. Vielmehr muss in beiden klassischen hermeneutischen Fächern das Verfahren, also die Interpretation, kontrolliert werden oder sich kontrollieren lassen. Das geschieht durch Vergleiche, etwa mit Fällen, oder durch Kritik, die eine bestimmte Deutungshoheit ausschliesst. Zudem werden in der Theologie und in der Jurisprudenz zunehmend mehr empirische Methoden angewendet, die nichts mehr mit der reinen Textarbeit zu tun haben.

Die Geisteswissenschaften selbst sind ein Bündel von Fächern, die ganz unterschiedlich verfahren und nicht durch den Begriff „Geist“ zusammengehalten werden können, wie man das im 19. Jahrhundert angenommen hat. Die Musikwissenschaft verfährt anders als die Philologien, die Ethnologie, die Literaturwissenschaften oder die Geschichtswissenschaft. Alle diese Disziplinen führen inzwischen eigene methodologische Diskussionen, die nicht länger am hermeneutischen Verstehensbegriff festhalten oder sich zumindest nicht länger darauf fixieren lassen. Damit wird fraglich, was lange Zeit die Diskussion bestimmt hat, nämlich die kategoriale und methodische Differenz zwischen „Verstehen“ und „Erklären“.

„Verstehen“ mag eine andere Operation sein als „Erklären“,⁵ aber sicher kann man die heutigen Wissenschaften nicht danach unterscheiden, dass die einen erklären und die anderen verstehen. Die Kategorien mischen sich mit Notwendigkeit und sind in der Forschungspraxis ohnehin nicht auseinanderzuhalten. „Verstehen“ ist letztlich das Ziel jeder Forschung (Lundberg, 1939, S. 51), die aber mit dem je erreichten Stand nicht abgeschlossen ist, weil kein Verstehen alle Probleme erfasst oder gar löst und jede Erklärung durch eine bessere abgelöst werden kann. Zudem muss jede Disziplin auch dann mit Vergessen rechnen, wenn sie ein historisches Gedächtnis pflegt.

Die Unterscheidung von „Verstehen“ und „Erklären“ ist also künstlich und diente am Ende des 19. Jahrhunderts einem bildungspolitischen Zweck, nämlich der Etablierung eigener Fakultäten und dem Vermeiden einer naturwissenschaftlich geprägten Universalwissenschaft, die sich so verhalten hätte, wie Francis Bacon dies im *novum organon scientiarum* (1620) vorgeschlagen hat. Eine solche Universalwissenschaft mag

5 Das legte auch die frühe amerikanische Kritik am deutschen Verstehensbegriff nahe (Abel, 1948).

tatsächlich keine gute Option sein, aber die kategorische Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften ist genauso fragwürdig. Das gleiche gilt für die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, auch weil sie Pädagogik ist und nicht Geisteswissenschaft.

Was „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ genannt wird und bis heute als wissenschaftlicher Ansatz gilt, ist ein deutsches Phänomen. Zentrale Autoren wie Eduard Spranger oder Herman Nohl und zuletzt Wolfgang Klafki sind ausserhalb der deutschsprachigen Pädagogik weitgehend unbekannt und jedenfalls keine Orientierung für Forschung und Lehre, ohne dass damit ein Nachteil verbunden wäre. Mit diesen Namen ist kein Anschluss an die sich global entwickelnde Erziehungswissenschaft möglich, schon weil diese sich nicht aus einer nationalen Tradition heraus verstehen kann. Umgekehrt behindert die Fixierung auf Traditionen die eigene Entwicklung, die sich zunehmend an internationalen Trends orientieren muss.

4. Internationalisierung der Erziehungswissenschaft

In diesem Rahmen heissen die bis heute zentralen Autoren nicht zufällig John Dewey und Jean Piaget. Deweys Wissenschaftsverständnis bezieht Forschung und Entwicklung aufeinander, wobei zwischen individueller und sozialer Entwicklung nicht grundsätzlich unterschieden wird. Ebenso wenig wird Forschung zwischen „Ansätzen“ oder „Richtungen“ aufgeteilt, sondern methodisch verstanden (Dewey, 2002, S. 101 ff.). Theorien sind Hypothesen, die an der Erfahrung getestet werden müssen und also auch scheitern können. Das gilt insbesondere für Theorien der Sozialreform oder der Reformpädagogik (Mead, 1899), die sich nicht einfach auf bestimmte Autoren berufen können, sondern von ihren praktischen Effekten her verstanden werden müssen.

Dieser pragmatische Falsifikationismus ist der deutschen Pädagogik lange fremd gewesen, auch da, wo sie empirische Ansätze entwickelt hat, also seit Ernst Meumanns Begründung und Ausgestaltung der experimentellen Pädagogik. Diese Richtung war interessiert an Gesetzen des Verhaltens, etwa im Blick auf Gedächtnisleistungen des Schulkindes oder Kurven der Aufmerksamkeit im Unterricht, ohne damit Theorien oder Verfahren der menschlichen Entwicklung zu verbinden. Nicht zufällig entstand die heute dominante Version der Entwicklungspsychologie in Genf. Jean Piagets Theorie des genetischen Aufbaus des menschlichen Geistes setzt die kindzentrierte Reformpädagogik in Genf voraus, deren Intuitionen durch Piaget eine begrifflich schärfere und theoretisch elaborierte Fassung erhielten (Kohler, 2009).

Eine Gemeinsamkeit zwischen Dewey und Piaget ist der demokratiethoretische Rahmen ihrer Pädagogik. Beide gehen aus von sozialer Wechselwirkung in demokratischen Gesellschaften, nur betont Piaget stärker den Aspekt der individuellen und Dewey stärker den Aspekt der sozialen Entwicklung. „Entwicklung“ selbst wird allerdings verschieden gefasst. Piaget beschreibt genetische Stufen in einem Prozess der sozialen Erfahrung, die nicht teleologisch, wohl aber strukturell verstanden werden. Die erreichten Stufen sind – anders als bei Freud – nicht reversibel. Der Prozess wird gesteuert durch Assimilation einerseits, Akkomodation andererseits, Piaget übernimmt Herbarts

Begriff der „Assimilation“ und ergänzt ihn durch das Konzept des Aufbaus kognitiver Strukturen.

Dewey sieht individuelle Gewohnheiten (habits) als das Ergebnis sozialer Erfahrungen, ohne eine Strukturtheorie des Geistes vor Augen zu haben. Die nachfolgende Erfahrung kann jede Gewohnheit verändern, nur nicht alle Gewohnheiten auf einmal. Eine eigene Theorie des Kindes und seiner Entwicklung gibt es bei Dewey nicht. Die grundlegenden pädagogischen Kategorien sind „Lernen“ und „Handeln“, Denken ist identisch mit Problemlösen, die soziale Realität ist unter dem Einfluss von Bergsons Theorie der Zeitlichkeit bezogen auf das „vorher“ und „nachher“ sozialer Situationen. Die fortlaufende Rekonstruktion der Erfahrung ist dann das eigentliche Medium der Erziehung.

Die deutsche Pädagogik hat im 19. Jahrhundert eine grundlegend andere Richtung genommen. Die frühen Ansätze einer empirischen Erziehungslehre auf sensualistischer Basis, die Ende des 18. Jahrhunderts mit einer bestimmten Trägergruppe verbunden war,⁶ wurden nicht weiter verfolgt und gerieten rasch in Vergessenheit. Die Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts nahm gelegentlich noch englische Diskussionen wahr, etwa die zur induktiven Logik und zur Wissenschaftslehre im Umkreis von John Stuart Mill, aber eine grundlegende Orientierung war das nicht mehr.

Bis Ende des Jahrhunderts behielten die pädagogischen, psychologischen und ethischen Lehren Herbarts ihren Einfluss, die in den Vereinigten Staaten sehr schnell obsolet wurden. Die Reformpädagogik orientierte sich an der zeitgenössischen Kinderpsychologie und die akademische Pädagogik war philosophisch geprägt, eingeschlossen darin die Wende zur historischen Strukturtheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. An bestimmten Universitäten wurden nach dem Ersten Weltkrieg empirische Lehrstühle eingerichtet, die aber keine Dominanz entwickeln konnten.

Die einschneidendste Theorie des 19. Jahrhunderts, Charles Darwins Lehre der Entwicklung der Arten, hat die deutsche Pädagogik praktisch nicht tangiert. Das gilt auch für andere naturwissenschaftliche Theorien, die populär wurden, ohne die Pädagogik zu erreichen, etwa Ernst Haeckels Lehre vom Monismus oder Wilhelm Ostwalds energetischer Imperativ. Beide waren in der pädagogischen Öffentlichkeit am Ende des 19. Jahrhunderts sehr präsent, etwa in der Lehrerschaft, nicht aber in den Theorien der Erziehung und Bildung. Sie blieben häufig orientiert an romantischen Varianten der „inneren Welt“, hielten fest an der protestantischen Kategorie des „Geistes“ oder waren fixiert auf politische Kategorien wie „Volk“ oder „Staat“.

Die einflussreichste bildungspolitische Schrift bis zum Ende des Ersten Weltkriegs waren vermutlich Johann Gottlieb Fichtes *Reden an die deutsche Nation* von 1808. Die hier entwickelte Theorie der autarken Volksgemeinschaft, die sich über Landerziehungsheime pädagogisch zu regenerieren versteht, wurde zu einem Leitideal, das die verschiedenen Staats- und Gesellschaftsformen Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert weitgehend unangetastet überstand. Der Grund ist die Verknüpfung von radikaler Erneuerung und Methode, die – zurückgeführt auf Pestalozzi – gewährleisten sollte,

6 Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher (16 Bände, 1785–1792).

dass innerhalb einer einzigen Generation vollständig neue und sittlich reine gesellschaftliche Verhältnisse entstehen würden.

Diese politische Utopie hat sich in immer neuen Varianten des Konzepts der „Gesellschaftsveränderung durch Erziehung“ fortgesetzt, zu dem dann die passende Wissenschaft gefunden werden musste. Das war für die linke wie für die rechte politische Pädagogik lange sinnstiftend, um den Preis, dass sie ihr Grunddogma nicht antasten durfte und sich nie fragen musste, ob überhaupt möglich ist, was gefordert wurde. Die Verfassung der Gesellschaft wechselte, der pädagogische Anspruch, sie zu verändern und die Übel der Welt zu beseitigen, nicht.

Gegenüber der Situation zur Zeit der Lebensreform vor hundert Jahren und ihrer Pädagogik hat sich die erziehungswissenschaftliche Forschung so weit entwickelt, dass sie nicht mehr lediglich die „neue Erziehung“ sanktioniert und so auf automatische Zustimmung oder Ablehnung rechnen kann. Die Lager der Reformpädagogik waren in dieser Hinsicht zunächst ein Vorteil, weil die Zugehörigkeit die Rezeption von Theorien erleichterte, die dann allerdings schnell die Gestalt von Heilslehren annahmen. Sie waren zur Sicherung eines pädagogischen Glaubens unentbehrlich und so sakrosankt. Andererseits ist es ein eigentümlicher Test der Forschung, Akzeptanz auch dann zu finden, wenn *kein* oder nur *schwacher* Bedarf besteht.

Bedarf für *Kritik* gibt es in reformpädagogischen Lagern naturgemäss kaum, während keine Wissenschaft einfach nur Glaubenssätze bestärken kann. Das fällt angesichts der verschiedenen Sprachen, die alle „Pädagogik“ genannt werden, schwer. Andererseits kann sich die erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach von ihren Ausgangsbedingungen verabschieden. Sie bedient nach wie vor öffentliche Interessen, bearbeitet Probleme der Erziehungssysteme, erfüllt Aufgaben der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, reflektiert Krisen und Defizite der gesellschaftlichen Erfahrung und liefert Hoffnungsprogramme.

Das ist nicht unbedingt nur ein Nachteil, weil Legitimation unmittelbar gegeben ist, die Probleme, Krisen und Defizite nicht abgewiesen werden können und eine andere Spezialisierung im Spektrum der Wissenschaften entweder nicht vorhanden ist oder nicht nachgefragt wird. Die Frage ist gleichwohl, wie korrigierbar pädagogische Sätze sind, ob Forschung Distanz erlaubt und welche Rolle die öffentlichen Diskussionen spielen sollen, von denen sich keine Erziehungswissenschaft verabschieden kann. Ihre Themen sind oft nicht selbst erzeugt, sondern reflektieren allgemeine Problemlagen oder was medial dafür gehalten wird.

Auf der anderen Seite stehen die Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft selbst, also Karrieren von Theorien, die nicht selten nur probenhalber übernommen werden und aber publizistische Aufmerksamkeit und Autorenehrgeiz binden. Der Ertrag für Fragen der Erziehung und Bildung ist nicht einfach gegeben, sondern muss getestet werden, während der pädagogische Reflexionskern weitgehend stabil bleibt, weil er stark von der Umfangssprache abhängig ist. Er kann nicht einfach ausgetauscht werden, in diesem Sinne gibt es die viel zitierten „Paradigmenwechsel“ nicht.

Man kann das Problem an Theorieberührungen verdeutlichen, die sich *nicht* durchgesetzt haben. Théodore Flournoy war, was wenig bekannt ist, ein Pionier der Psy-

choanalyse in der französischen Welt (Cifali, 1983). Piagets erster Kontakt mit Freuds Lehre ging auf einen Vortrag von Flournoy im Jahre 1916 zurück.⁷ Die Psychoanalyse war in den zwanziger Jahren eine zentrale Einflussgrösse der internationalen Reformpädagogik, und dies auf scheinbar unwiderstehliche Weise, ohne dass Freuds Warnungen vor der Laienanalyse sonderlich Eindruck gemacht hätten. Wenn trotz der engen Verknüpfung mit der „neuen Erziehung“ die Lehren Freuds sich nicht durchgesetzt haben, dann aufgrund der *systemischen* Differenz.

Der Bezug zur Psychoanalyse musste *pädagogisch* spezialisiert werden, oft unter Zuhilfenahme von Freuds Beobachtungen zur Übertragung im Prozess der Psychotherapie (Bühler, 2014). Aber genau davor hatte Freud gewarnt, Erziehung ist nicht Therapie und das Unbewusste ist kein Königsweg zum Verstehen des Kindes. Wer in pädagogischen Feldern Umgang mit Kindern hat, kann nicht einfach die Übertragung nutzen, etwa um die Entstehung von Neurosen zu vermeiden. Nach Freud ist das ausgeschlossen, aber dann bleibt für die Erziehung kein Spielraum mehr. Dann hilft nur, sich von der Neurosenlehre und so der Psychoanalyse zu verabschieden.

Es ist jedenfalls kein Zufall, dass Piaget heute die internationale Pädagogik dominiert und nicht Freud. Und ebenso wenig ist es ein Zufall, dass pragmatische Vorstellungen von „Systementwicklung“ die Reformdiskussion bestimmen, in der mit der Widerständigkeit der Praxis gerechnet wird. Dewey ist auch deswegen so einflussreich, weil er die Mühen der Schulreform nicht gescheut hat und wusste, wie schnell man scheitern kann. Als Erlösungsfigur taugt er nicht, wie generell solche Figuren fragwürdig geworden sind (Bühler, Bühler & Osterwalder, 2013).

5. Forschungspraxis und Umfeld

Wenn man heute die Frage stellt, ob es eine Erziehungswissenschaft gibt und geben muss, dann liegen drei Antworten nahe: „Erziehungswissenschaft“ ist kein geschlossenes Fach, sondern ein multiples Ensemble mit drei Kernen in der Forschungsstruktur, nämlich Empirie, Geschichte und Philosophie. In der französischen Welt ist daher von den „sciences de l'éducation“ die Rede. Dieses wissenschaftliche Ensemble bearbeitet pädagogische Themen für praktische Problemlösungen in spezialisierter Weise. Die Identität des Faches ergibt sich aus der Kontinuität der Fragen und so der Themen, nicht aus der exklusiven Methode oder dem einzigartigen Kanon.

Mit dieser Struktur muss umgehen lernen, wer sich in den *sciences de l'éducation* bewegen will. Disziplin, Profession, System und Öffentlichkeit sind keine strikt getrennten Grössen, die wissenschaftliche Disziplin unterscheidet sich durch öffentliche Platzierung und Beachtung, was zugleich eine Stärke und eine Schwäche ist. Die schnelle Nachfrage behindert nicht selten die Forschung, die aber oft nur deswegen

⁷ *Religion et psychoanalyse*. Die Notizen dieses Vortrages sind veröffentlicht in Flournoy (1984). Es handelte sich um einen Vortrag in Sainte-Croix anlässlich des Jahrestreffens der Christlichen Studentenvereinigung der Schweiz (Vidal, 1994, S. 206–207).

möglich ist und finanziert wird, weil die Nachfrage besteht oder erzeugt werden kann und die Dringlichkeit des Problems gegeben ist.

Das ist in eher geschlossenen Fächern wie Philosophie, Geschichte oder Psychologie anders, die sich zunächst und grundlegend auf sich beziehen, aber dann Nachfrage auch selbst erzeugen müssen. Probleme der Erziehung und Bildung sind immer gleichbedeutend *mit* Nachfrage. Darauf reagiert eine spezialisierte Forschung, die sich an die üblichen Regeln hält, ohne die üblichen Disziplingrenzen beachten zu können. Das gilt auch für die deutsche „Erziehungswissenschaft“, die keine Einheit ist, sondern das Ensemble in sich reproduziert, ohne ein Ganzes zu bilden.

„Schulpädagogik“ etwa ist nicht einfach eine Teildisziplin, sondern ein gewichtetes Verhältnis zwischen normativ-praktischen Postulaten, empirischen Aussagen und historischen Befunden. Unterscheidbar ist die *Gewichtung*, nicht die Struktur der Forschung, die sich überall findet, wo „Erziehung“, „Bildung“ und deren Assoziationsfelder thematisiert werden, wenngleich die „Allgemeine Pädagogik“ mit einem ersichtlich höheren Anteil von Erziehungsphilosophie als von Empirie auskommt, was nicht unbedingt als Vorteil verstanden werden sollte, auch weil das Verständnis von Philosophie ein anderes geworden ist.

Es reicht nicht mehr aus, Fragen allgemeiner Natur, also solche, die sich nicht auf bestimmte Institutionen oder Situationen beziehen lassen, unter Hinweis auf grosse Namen und unter Absehung empirischer und historischer Studien zu beantworten. Nur weil Kant etwas vertreten hat, muss es nicht richtig sein, und die Argumente des Idealismus, so respektabel sie sein mögen, sind zu prüfen und nicht einfach zu übernehmen. Das fällt einer immer noch sehr nah an Glaubensüberzeugungen gebauten Disziplin nicht leicht. Der naheliegende Reflex ist pädagogisch, über „Erziehung“ muss *erzogen* werden, sodass Maria Montessori nicht zufällig weit mehr Anhänger als Kritiker hat.

Die drei Komponenten des Ensembles Erziehungswissenschaft sind in der Entwicklung dieser zusammengesetzten Disziplin von Anfang an vorhanden gewesen, wenngleich in je unterschiedlicher Gewichtung. Die Kategorien selbst ändern sich im Laufe der Entwicklung, „Geschichte“ ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein anderes Forschungsunternehmen als am Ende, ebenso „Empirie“ und „Philosophie“, nicht zuletzt, weil der historische Abstand Selbstkritik möglich macht, ohne dass dadurch die Segmente und ihre Beziehungen anders geworden wären.

Das gilt international: Auch da, wo es keine Erziehungswissenschaft im deutschen Sinne gibt, sind die drei disziplinären Komponenten ausgeprägt. Das Problem ist also nicht die *Reduktion* von verschiedenen Segmenten auf eines, das dann allein bestimmen würde, was „Forschung“ ausmacht, sondern die *Isolation*. Geschichte der Erziehung ist fast nie auch Erziehungsphilosophie, die empirische Bildungsforschung hat keinen Kontakt zur historischen Bildungsforschung, die Philosophie der Erziehung wird selten auf empirischer Basis und in historischer Absicherung diskutiert.

Das ist bedauerlich, entspricht aber dem Spezialisierungstrend sämtlicher Disziplinen der Humanwissenschaften, ist also keine Anomalie oder Rückständigkeit. Bedauerlich ist die Isolierung aus handfesten Gründen: Die Themenbearbeitung ist historisch unkontrolliert, frühere gute Lösungen geraten unter dem Druck der aktuellen Erwar-

tungen in Vergessenheit, neue Lösungen müssen sehr schnell angeboten werden und oft wird nur die Sprache verändert, ohne den perennierenden Lösungskern als solchen zu erkennen, weil Kontinuität nur unter der Hand gegeben ist.

Wer also die heutige Situation zum Beispiel der pädagogischen Psychologie mit der in den dreissiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vergleicht, wird seinerzeit nicht eine Dominanz Piagets feststellen, der wohl früh in englischen und deutschen Übersetzungen präsent war, aber Rivalen hatte, die heute vergessen sind, ohne dass klar wäre, ob sich wirklich ein überlegenes Modell durchgesetzt hat (Oelkers, 1998). Diese Frage wird nicht bearbeitet, während das Thema „Entwicklung“ ständig Beachtung findet und finden muss, weil der Forschungsgegenstand davon unmittelbar berührt ist. Wie könnte man Aussagen über „Erziehung“ machen, wenn nicht zugleich die Entwicklung des Kindes in Rechnung gestellt wird?

Eine respektierte Form von Erziehungsphilosophie ignoriert solche Fragen der Wissenschaftsgeschichte, ohne dadurch einen Nachteil zu erleiden. Interessant ist, dass „Erziehungsphilosophie“ generell so verfährt, unabhängig davon, wo und wie sie akademisch verortet wird. Ihre Absicht ist analytisch und praktisch-normativ, ohne einfach nur philosophische Systeme anzuwenden (Oelkers, 2013). Was zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch selbstverständlich war, nämlich die Aufteilung der pädagogischen Welt in einander feindlich gesinnte philosophische Lager, ist inzwischen einer Orientierung an Themen und Problemen gewichen, für die *philosophische* – im Unterschied zu empirischen und historischen – Antworten gefunden werden sollen. Die Unterscheidung ist sinnvoll, die Isolierung freilich nicht.

Ähnlich gewandelt hat sich auch die historische Forschung. Sie ist nicht mehr kanonbezogene Legitimation, sondern *Kontextualisierung* pädagogischer Aussagen, wobei das Schisma von „Sozial-“ und „Ideengeschichte“ zunehmend an Bedeutung verliert. Kontexte sind Forschungskonstruktionen, keine Dogmen. Es macht also einen Unterschied, ob man Piaget glaubt, dass Rousseau sein *précurseur* gewesen sei, oder diese Behauptung prüft, also fragt, ob sie historisch überhaupt zutreffen kann und wenn ja, welche Folgen sie gehabt hat (Oelkers, 2002). Je nachdem wird Piagets zentrales Konzept, die Entwicklung „des“ Kindes, anders aussehen.

Die empirische Bildungsforschung, schliesslich, hat sich weit von den Begründungsfiguren der experimentellen Pädagogik entfernt, ohne Max Webers Idee der „Wertfreiheit“ grundsätzlich preiszugeben. Mindestens gilt das in dem Sinne, dass die Forschung das System beobachtet und nicht vorher weiss, was ihr Ergebnis ist. Die Forschung ist nicht Teil der Wertungen *im* System, und sie hat gelernt, sich im Blick darauf überraschen zu lassen. Das heisst natürlich nicht, dass überhaupt keine Werte vorhanden sind, denn auch Forschung lässt sich als „Wert“ diskutieren. Das Problem der „Wertfreiheit“ bezieht sich auf die Stellung der Beobachtung und die Disziplin der Beurteilung.

Dabei muss allerdings auch in Rechnung gestellt werden, dass Forschung in diesem Sinne nicht den Hauptteil der pädagogischen Reflexion überhaupt ausmacht. Die Nähe zur Praxis oder die wie immer kritische Affinität zum System zwingt dazu, Sprache und Reflexionsstil auch alltagsnah zu halten. Zudem müssen Theorien und Resultate der Forschung übersetzt werden, sie reagieren auf öffentliches Interesse und Nachfrage,

das heisst, sie können nicht einfach in den Rahmen einer rein disziplinären Kommunikation eingespannt bleiben.

Nicht zufällig gibt es in der Erziehungswissenschaft bislang kaum langfristige Datensätze, die Entwicklungen über Generationen beschreiben würden.

Die Reflexion reagiert sehr stark auf Aktualität, also oft darauf, dass alte Probleme in neuem Gewand auftreten, ohne die früheren Lösungen zur Hand zu haben.

Vielfach stösst die Reflexion auch ab, was sie stört, zumal dann, wenn die pädagogischen Aussagen lexikalisiert sind und so kanonischen Status erhalten haben. Es ist daher erwartbar, dass im Internet Versionen von „progressive education“ auftauchen, die von der Forschung bestritten und zu einem guten Teil auch widerlegt sind. Etwa wenn Rousseau, Pestalozzi und Fröbel in einer Reihe als (die einzigen) Quellen der reformpädagogischen Bewegungen gefasst werden.⁸

Auf der anderen Seite ist erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach zufällig oder gar irrtümlich vorhanden. Sie bezieht sich auf *Systementwicklung*, was sie von theoretischer Physik, philosophischer Logik oder der experimentellen Psychologie Wilhelm Wundts unterscheidet. Genauer: Erziehungswissenschaftliche Forschung muss *funktional* und nicht einfach nur disziplinär verstanden werden, ohne dass die beliebte Unterscheidung von „Grundlagen-“ und „angewandter Forschung“ sehr hilfreich wäre.

Es geht nicht um die Anwendung von Theorien, die woanders erzeugt werden, im Feld, sondern um die Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung, wobei immer mehr im Spiel ist als nur Wissenschaft, nämlich Politik, Entwicklung, Reform und die „vanities of education“ (Kneller, 1994), also das Wichtigtuerische der Anliegen oder die Aufgeblasenheit der Sprache, mithin das, was den gelegentlich nicht so guten Ruf der Pädagogik bestimmt. Forschung muss sich in diesem Feld behaupten.

Entmythologisierung wird nur mit Forschung möglich. In diesem Sinne bezieht sich auch die Erziehungswissenschaft auf sich selbst, sie kann durch Abstandnehmen vom unmittelbaren Problem vergleichen und durch neue Einsichten relativieren. Das verlangt die Unterscheidung von *Forschung* und *Nicht-Forschung*, was wesentlich leichter ist, als die „richtigen“ von den „falschen“ Wissenschaften zu unterscheiden, wie dies etwa im „Positivismusstreit“ der deutschen Soziologie versucht wurde, der mit hohem Aufwand in der Ergebnislosigkeit endete.

Nicht alles, was im Feld der Erziehung geschieht, ist Forschung oder sollte es sein. Es gibt viele Systemprobleme, auf die Forschung gar nicht reagieren kann, weil sie viel zu komplex sind oder praktische Entwicklungsarbeit verlangen, die sich nicht auf Beobachtung zurückziehen kann. Forschung aber ist distanzierte, methodische Beobachtung, die nicht zugleich loyal sein kann. Auch diese Differenz fällt der Erziehungswissenschaft schwer, aber sie ist die einzige Möglichkeit, die Regeln der Kunst vorausgesetzt, Forschung abzugrenzen und zugleich in einer systemischen Funktion zu halten.

Nur so kann die Wiederkehr – und wenn nicht die Wiederkehr, dann der Einfluss – der *falschen* und der *schlechten* Fragen vermieden werden. Solche Fragen sind:

8 Stichwort „Progressive Education“ in der *Concise Columbia Encyclopedia*: http://www.ilt.columbia.edu/academic/digitexts/notes/prog_education.html

- Dient die Erziehung dem Leben?
- Ist Unterrichten eine Kunst und also keine Wissenschaft?
- Gibt es den „geborenen Pädagogen“?
- Sind Kinder unsere Zukunft?
- Ist die „Pädagogik“ von der „Erziehungswissenschaft“ unterschieden?⁹
- Dient die Theorie der Praxis?

Das sind *keine* beunruhigenden Fragen oder wenigstens keine Fragen, auf die mit *Forschung* irgendwie definitiv reagiert werden kann, ausgenommen, dass die Geschichte dieser Fragen eine erstaunliche Kontinuität, man könnte auch sagen, eine erstaunliche Lernunfähigkeit, zutage fördern würde, die ihrerseits erklärt werden muss.

Die Kritik an der Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft, die mit ihrem Entstehen einsetzte, hat sich immer auf Fragen bezogen, die niemand beantworten kann. Damit kann nur ein Entwertungseffekt erreicht werden, die der tatsächlichen Leistungen ignoriert und die Betroffenen irgendwie mutlos macht. Das ist immer noch üblich, aber wie schon vor hundert Jahren immer noch nicht sehr hilfreich. Auf der anderen Seite muss die Erziehungswissenschaft zeigen, dass sie mehr kann, als nur ständig Reformervorgängen aufzubauen, ohne dafür verantwortlich gemacht zu werden. Dafür stehen die Zeichen eigentlich günstig.

Die empirische Forschung hat ihre Funktion im Feld gefunden, die künftige Entwicklung der Bildungssysteme verlangt eine sehr weitgehende Steigerung des Forschungsaufkommens und neue Wege der Verwendung der Daten zur Systemsteuerung. Die Philosophie der Erziehung ist nicht einfach mehr Legitimation mit grossen Figuren, sondern Auseinandersetzung mit öffentlichen Problemen sowie Konzepten der Erziehung und Bildung. Und die Geschichte der Pädagogik hat sich von der Idee verabschiedet, ihr Kanon könnte jene Werte der Erziehung und Bildung bereitstellen, die sich in der Gegenwart nicht finden. In diesem Sinne ist die Geschichte der Pädagogik zu einem offenen Problem geworden.

Insgesamt ist das etwas zu optimistisch und sicherlich eine Generalisierung *pro domo*, aber andererseits auch keine schlechte Bilanz. Josiah Royce' (1891, S. 130) Prognose, wonach nur die Propheten das Fach bestimmen, hat sich wenigstens als unwahr herausgestellt. Wahr ist, dass es immer neue pädagogische Propheten gibt, die umso weniger Einfluss auf die Wissenschaft nehmen, je besser sie von ihr durchschaut werden.

⁹ Dies als *dauerhafte* Frage ohne Antwort.

Literatur

- Abel, Th. (1948). The Operation Called „Verstehen“. *American Journal of Sociology*, 54(3), 211–218.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bühler, P. (2014). Liebe, Libido und Reformpädagogik. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* (S. 257–276). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bühler, P., Bühler, Th., & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2013). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt.
- Cifali, M. (1983). Théodore Flournoy, la découverte de l'inconscient. *Le Bloc-notes de la psychoanalyse*, 4, 111–131.
- Clenning, J. (1999). *The Life and Thought of Josiah Royce* (revised and expanded edition). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Dewey, J. (2002). *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944)* (mit einer Einleitung neu hrsg. v. R. Horlacher & J. Oelkers). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dilthey, W. (1979). *Gesammelte Schriften, Bd. 1: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* (8., unveränderte Aufl.). Stuttgart/Göttingen: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.
- Flournoy, Th. (1984). Religion et psychoanalyse. *Le Bloc-notes de la psychoanalyse*, 4, 191–199.
- Habermas, J. (1965). Erkenntnis und Interesse. *Merkur*, XIX(213), 1139–1153.
- Klafki, W. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17(3), 351–385.
- Kneller, G. F. (1994). *Educationists and Their Vanities: One Hundred Missives to My Colleagues*. San Francisco: Caddo Gap Press.
- Kohler, R. (2009). *Piaget und die Pädagogik. Eine historiografische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lundberg, G. A. (1939). *Foundations of Sociology*. New York: Macmillan.
- Mead, G. H. (1899). The Working Hypothesis in Social Reform. *American Journal of Sociology*, 5, 367–371.
- Oelkers, J. (1998). Empirical Research in Progressive Education. *International Journal of Educational Research*, 27(8), 715–722.
- Oelkers, J. (2002). Rousseau and the Image of „Modern Education“. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 679–698.
- Oelkers, J. (2013). Philosophy of Education and the Growing Impact of Empirical Research. Ms. Zürich: Institute of Education.
- Royce, J. (1891). Is There a Science of Education? *Educational Review*, Vol. 1 (January–May), 121–132.
- Trendelenburg, A. (1862). *Logische Untersuchungen* (erster Bd., 2. ergänzte Aufl.). Leipzig: Verlag von S. Hirzel.
- Vidal, F. (1994). *Piaget Before Piaget*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Anschrift des Autors

Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch