

Bernhard, Armin; Rühle, Manuel
Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin

Pädagogische Korrespondenz (2018) 57, S. 17-32



Quellenangabe/ Reference:

Bernhard, Armin; Rühle, Manuel: Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin - In: Pädagogische Korrespondenz (2018) 57, S. 17-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210976 - DOI: 10.25656/01:21097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210976>

<https://doi.org/10.25656/01:21097>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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. 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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Erregte Abrechnung – Die Aberkennung des Trapp-Preises der
„Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ an Hartmut
von Hentig. Ein Lehrstück über moralisches Versagen
- 17 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Armin Bernhard/Manuel Rühle
Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer
Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin
- 33 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Stephan Ellinger/Katja Koch
Zum Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen
Forschung und Lehre. Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in
der Sonderpädagogik
- 38 **DISKUSSION**
Ralf Wiechmann
Sich bilden am Proprium der Sache
- 55 **DIDAKTIKUM**
Sieglinde Jornitz/Christoph Leser
Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm
der Bock zum Gärtner macht
- 74 **GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE**
Wolfgang Kühnel
Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem
StEG-Bericht schöngeredet?
- 87 **SINNBILDER**
Johannes Twardella
Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des
„Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey
- 101 **WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Bernhard Hemetsberger
Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen
- 114 **DOKUMENTATION**
Finde den Fehler!

Armin Bernhard/Manuel Rühle

Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin

Wenn wir im Folgenden eine Reihe von wirkmächtigen Tendenzen innerhalb der gegenwärtigen pädagogischen Disziplin in den Blick zu nehmen versuchen, so geschieht dies nicht mit dem Anspruch einer umfassenden Bestandsaufnahme, etwa in Form einer Diskussion empirischer Befunde.¹ Skizziert werden sollen einige ausgewählte Entwicklungslinien, die mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen der letzten Jahrzehnte in Zusammenhang stehen, und die von uns als hochgradig problematisch eingestuft werden, weil sie das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als einer notwendig gesellschaftskritischen Disziplin auflösen und den emanzipatorischen Handlungsspielraum der mit ihr verbundenen Profession gravierend einengen.

I

Zur Problemstellung

Ihrem neuzeitlichen Selbstverständnis nach, wie es im 17./18. Jahrhundert schrittweise auf den Begriff gebracht wurde, findet Wissenschaft ihr legitimatorisches Fundament in der universelle Gültigkeit beanspruchenden Vernunft, d.h. in einem Vermögen, das allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Stellung zugesprochen wird und als ein, wenn nicht *das* wesentliche Merkmal der menschlichen Gattung angesehen wird. Ihr Programm einer „Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht“ (Descartes 1959) beruht auf der kategorischen Unterscheidung von wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits, Alltagsvorstellungen und religiösem Glauben andererseits. Es impliziert die prinzipielle Hinterfragung von Traditionen und Konventionen ebenso, wie es mit einer radikalen Infragestellung von Autoritäten verbunden ist, deren Machtanspruch nicht rational ausgewiesen werden kann. Sein Ziel ist die umfassende Aufklärung der natürlichen und menschlichen Verhältnisse; mit der berühmten Formel Kants ausgedrückt: „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 2000, S. 53). Indem sie dergestalt angetreten ist, den Menschen aus Abhängigkeitsverhältnissen jeglicher Art zu befreien, ist der Anspruch der neuzeitlichen Wissenschaft emanzipatorisch. Ihr Modus ist die Kritik, verstanden als die systematische Beurteilung der Wahrheit bzw.

1 Hinsichtlich empirischer Befunde sei auf die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegebenen Datenreporte verwiesen. Zuletzt: Koller et al. 2016.

Rechtmäßigkeit von Aussagen, Sachverhalten und sozialen Verhältnissen am Maßstab der Vernunft.

Dieser radikale Impuls droht im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb des weltumspannenden Kapitalismus‘ weitgehend verloren zu gehen. Die Hochschulen, denen eine fundamentale Rolle für das Projekt einer in kollektiver Mündigkeit sich selbst aufklärenden Gesellschaft zukäme, haben sich sukzessive in Institutionen transformieren lassen, in denen die immer seltener artikulierte Forderung nach Demokratie in Forschung, Lehre und Verwaltung als Relikt erscheint. Die neoliberale Formel von der „Autonomie der Hochschulen“ verklausuliert ideologisch deren fortschreitende Abrichtung auf die Bedürfnisse der Märkte und der Produktion: Ihr primärer, von der herrschenden Politik vorgegebener und über weite Strecken internalisierter Zweck liegt in der nachhaltigen Sicherung des „nationalen Wirtschaftsstandorts“, dessen internationale Wettbewerbsfähigkeit sie mittels der Generierung von ökonomisch verwertbarem Wissen und einer marktkonformen Arbeitskräftequalifizierung stärken sollen (vgl. Butterwege 2007; Krautz 2014, S. 97ff.; Pongratz 2009, S. 9ff.). Menschen interessieren dabei fast ausschließlich als „Humanressourcen“, als menschliches Rohmaterial, das im Zuge seiner Bearbeitung durch Erziehung und Bildung in „Humankapital“ umgewandelt wird, d.h. in sich möglichst lebenslang selbst verwertende Arbeitskraft (vgl. Bernhard 2010).

Wenngleich Wissenschaft zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte frei vom Zugriff politischer und ökonomischer Mächte war, so lässt sich heute doch insofern eine neue Qualität ihrer Indienstnahme für Partikularinteressen konstatieren, als die immer direktere Einflussnahme auf ihre Potentiale zugleich als die Gewährung von größerer Freiheit erscheint. Wie jede Ideologie, so hat auch diese ihren wahren, allerdings verdrehten Kern: Wissenschaft wird in gewisser Hinsicht tatsächlich „freier“. Sie „emanzipiert“ sich von hierarchischen, staatlich-bürokratischen Regelungsformen, jedoch nur, um sich den wechselnden Erfordernissen kapitalistischer Verwertungsprozesse desto flexibler und präziser anpassen zu können. Das Ergebnis ihrer Entlassung in den globalen Wettbewerb ist somit lediglich eine neue Abhängigkeit, nämlich die von der politisch forcierten Anarchie des Marktes.

II

Pädagogik im Kontext des neoliberalen Gesellschaftsumbaus

Die politische Agenda, die seit mittlerweile drei Jahrzehnten die Geschehnisse der kapitalistischen Gesellschaften und somit auch deren Bildungspolitik maßgeblich bestimmt, ist unter der Bezeichnung Neoliberalismus bekannt. Die zentrale Forderung dieser „Ideologie des entfesselten Kapitalismus“ (Herkommer 2004, S. 113) lautet bekanntlich, dass das Marktprinzip in allen gesellschaftlichen Bereichen zu installieren sei und der Staat sich als Akteur aus dem Wirtschaftsgeschehen weitgehend herauszuhalten habe. Seine Aufgabe soll sich darauf konzentrieren, die erforderlichen Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Wettbewerb aller mit allen zu sichern. Konkurrenz gilt als das Mittel par excellence, um gesellschaftliche Prozesse auf sämtlichen Ebenen effizient,

d.h. Kosten-Nutzen-optimierend zu organisieren; die gesellschaftliche Entwicklung selbst wird sozialdarwinistisch als ein quasi-evolutionärer Prozess angesehen, in dessen Verlauf sich stets die bestangepassten Individuen und Gruppen durchsetzen (vgl. Stapelfeldt 2010, S. 85ff.). Typische Maßnahmen neoliberaler Politik sind in diesem Sinne der Abbau gesetzlicher Regulierungen von Märkten durch Vorschriften und Bestimmungen (insbesondere der Finanzmärkte und des Arbeitsmarktes), die Schaffung neuer Märkte durch die (Teil-)Privatisierung vormals staatlicher Leistungen wie des öffentlichen Verkehrs, der Wasser- und Energieversorgung, der Kommunikationsdienste, des Gesundheits- und Bildungssystems etc., sowie ein genereller Rückbau der sozialen Sicherungssysteme und/oder deren Privatisierung. Auf diese Weise werden zum einen neue gesellschaftliche Sphären für die Kapitalverwertung erschlossen, zum anderen wird der ökonomische Druck auf die die lohnabhängig Beschäftigten zusätzlich gesteigert. Eine „aktivierende“, d.h. mit vielgestaltigen Kontroll- und Repressionsinstrumenten versehene, auf rasche Arbeitsmarkt(re-)integration gerichtete Sozialpolitik soll die Menschen verstärkt zur „Sorge um sich selbst“ anhalten (vgl. Lessenich 2009, S. 73ff.), was letztlich nichts anderes bedeutet, als dass sie die volle Verantwortung für ihre soziales Schicksal zu tragen haben. Erfolg haben sie gemäß der neoliberalen Ideologie nur dann, wenn sie ihr Denken und Handeln durchgängig an den Kriterien betriebswirtschaftlicher Effizienz ausrichten. Als idealer Subjekttypus gilt das „unternehmerische Selbst“, das sämtliche Lebensbereiche bis in seine Intimbeziehungen hinein Kosten-Nutzen-effizient „managt“ (vgl. Bröckling 2007). Sein Selbst- und Weltverhältnis besteht im Wesentlichen darin, dass es sich permanent selbst „evaluiert“, d.h. daraufhin überprüft, inwiefern es den Anforderungen seiner jeweiligen Umgebung genügt und sich entsprechend der festgestellten Defizite kontinuierlich „optimiert“.

Der derzeitige Wissenschaftsbetrieb, wie ihn die Gesellschaft dem Entwicklungsstand ihrer Produktivkräfte gemäß zu entwickeln sucht, muss ebenso als Ausdruck wie als entscheidende Triebkraft dieser gesamtgesellschaftlichen Tendenzen verstanden werden. Erforscht und gelehrt werden soll aus Sicht der herrschenden Politik jeweils das, was zur Beförderung der Kapitalakkumulation, verklausuliert ausgedrückt: des Wirtschaftswachstums, beiträgt. Die oberste wissenschaftspolitische Priorität gilt in hiesigen Breiten der Sicherung des „Wirtschaftsstandorts Deutschland“ im internationalen Konkurrenzkampf. Deutlich wird dies u.a. an der gegenwärtigen Wissenschaftspolitik der Bundesregierung: So hat die „neue High-Tech-Strategie“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „das Ziel, Deutschland auf dem Weg zum weltweiten Innovationsführer voranzubringen. Gute Ideen sollen schnell in innovative Produkte und Dienstleistungen überführt werden.“ (BMBF 2014, S. 3) Abgesehen von der Tatsache, dass deutsche Führungsansprüche, insbesondere solche mit globaler Reichweite, nach den von dieser Nation zu verantwortenden mörderischen Katastrophen im 20. Jahrhundert grundsätzlich obsolet sein sollten, bringt sich in dieser Formulierung der Geist des hegemonialen Wissenschaftsverständnisses relativ unverhüllt zum Ausdruck. Wissenschaft hat ökonomischen – und unter

kapitalistischen Bedingungen bedeutet dies: privatwirtschaftlichen – Zwecken zu dienen, die zugleich ideologisch verklärt als „Gemeinwohlinteressen“ ausgegeben werden, die angeblich „wir alle“ teilen: „Denn innovative Lösungen sind die treibende Kraft unseres Wohlstandes und unserer Lebensqualität“ (ebd.).

Ihre medial verstärkte Wirkung entfaltet diese Sichtweise dank eines breiten Konsenses unter dem Spitzenpersonal in Politik, Wirtschaft und eben auch der Wissenschaft, wonach eine „engere Verzahnung von Wirtschaft und Wissenschaft“ in Forschung und Lehre anzustreben sei. Der deutsche Wissenschaftsrat bringt dies in seinen „Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft“ folgendermaßen zum Ausdruck: „Eine Steigerung der Effektivität des Wissens- und Technologietransfers muss durch eine konsequentere und systematischere Nutzung des vorhandenen Transferpotentials, durch eine Verbesserung und optimierte Förderung von Verwertungsprozessen und vor allem durch nachhaltige Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft gelingen“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 7). Dies führt dazu, dass außerwissenschaftliche Interessengruppen auf immer direkterem Wege Zugang zum wissenschaftlichen Feld erhalten; eine Entwicklung, die sich anhand der Erziehungswissenschaft besonders eindrucksvoll dokumentieren lässt (vgl. Radtke 2014; Radtke 2016). Neben demokratisch kaum kontrollierten supranationalen Akteuren wie EU und OECD, deren „Reformempfehlungen“ in der deutschen Bildungspolitik, aber auch in weiten Teilen der Disziplin beinahe Gesetzescharakter haben, wirken zahllose privatwirtschaftliche Initiativen im Feld der Erziehung und Bildung und fungieren als Taktgeber für den disziplinären Diskurs. Ein entscheidender Hebel ihrer Einflussnahme ist die direkte oder indirekte Finanzierung von Forschungsprojekten: Begünstigt durch eine langjährige Unterfinanzierung der Hochschulen unter dem neoliberalen Austeritätsregime, ist die Bedeutung einer Forschungsförderung durch sogenannte Drittmittel in den letzten Jahren deutlich gestiegen, womit zahlungskräftige Akteure einen noch nie dagewesenen Einfluss auf Struktur und Arbeitsweise der Erziehungswissenschaft nehmen können. So handelt es sich bei sämtlichen, den Fachdiskurs derzeit beherrschenden Themen wie Kompetenzmessung, Inklusion, frühkindliche Bildung, Digitalisierung und Lehrerbildung (um nur einige prominente Beispiele anzuführen) weniger um Resultate des fachwissenschaftlichen Diskurses denn um solche erfolgreichen Agenda-Settings, in Kombination mit einer umfangreichen Forschungsförderung durch Staat, Unternehmen, Stiftungen und Verbände.

Die Gründe für die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft im Rahmen des neoliberalen Gesellschaftsumbaus besonders intensiv in Anspruch genommen wird, liegen auf der Hand: Pädagogischen Prozessen kommt darin insofern eine herausragende Bedeutung zu, als in ihrem Vollzug die geforderten Subjektdispositionen planvoll erzeugt werden sollen. Neben einer den Produktionsbedürfnissen entsprechenden Qualifikation der künftigen Arbeitskräfte, wie sie eine prinzipielle Anforderung an (Aus-)Bildungsprozesse in kapitalistischen Gesellschaften beschreibt, wird unter neoliberalen Vorzeichen vor allem die Bereitschaft zur andauernden Selbstzurichtung mittels „lebenslangen

Lernens“ verlangt, um die eigene „Beschäftigungsfähigkeit“ unter hochdynamischen Marktbedingungen aufrechterhalten zu können. In dem nicht nur in der Erwachsenenbildung wirkmächtig gewordenen „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000 heißt es hierzu unmissverständlich: „Lernen zu lernen, sich dem Wandel anzupassen und die Informationsflut zu bewältigen sind Fertigkeiten geworden, die jeder erwerben sollte“ (KEG 2000, S. 13; zur Kritik vgl. Bernhard 2013; Pongratz 2010, S. 153ff.). Die subjektiven Voraussetzungen hierfür sollen von einem Schulsystem angebahnt werden, dessen „funktionalistisch orientierte[s] Grundbildungsverständnis“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 16) seinen Maßstab in der erfolgreichen Bewältigung von Alltagssituationen hat. Dies erfolgt mittels sogenannter „Kompetenzen“ als Problemlösefunktionen, die die geforderte universelle Disponibilität des Menschen für beliebige ökonomische Zwecke zu ermöglichen versprechen.

Neben thematisch gebundenen Förderprogrammen in Verbindung mit einer allgemeinen Fetischisierung von Drittmittel-Einwerbungen, welche mittlerweile „eine Art kategorischer Imperativ“ (Waldenfels 2009) für das Weiterkommen innerhalb des Wissenschaftsbetriebs bezeichnen, sind es vor allem medial inszenierte „Exzellenzwettbewerbe“, die Definition von fachfremden „Qualitätsstandards“, peer-review-gesteuerte Publikationsverfahren sowie fragwürdige Hochschul- und Zitationsrankings, die Forschung und Lehre immer unmittelbarer dem Einfluss öffentlicher und privater Geldgeber unterwerfen. Auf diese Weise verliert Wissenschaft nicht nur ihre relative Unabhängigkeit gegenüber gesellschaftlichen Partikularinteressen, sondern es werden zugleich die strukturellen Voraussetzungen für eine schöpferische Erkenntnissuche immer weiter untergraben. Die fortschreitende Subsumtion von Forschungsprozessen unter externe Vorgaben und Kontrollmechanismen sorgt für deren tendenzielle Homogenisierung hinsichtlich Forschungsgegenständen und -ansätzen, Fragestellungen und Methoden. Ironischerweise wird hierdurch dem vielbeschworenen „Innovationspotential“ der Wissenschaft, das durch diese Maßnahmen im ökonomischen Interesse gestärkt werden soll, systematisch seine Grundlage entzogen: Das anarchische Moment, das jeder kreativen Wissenschaft innewohnt, das streitbare Denken abseits von und entgegen konventionellen Lehrmeinungen, wird tendenziell außer Kraft gesetzt und damit das Vermögen von Wissenschaft, wahrhaft neue Einsichten hervorzubringen, beschnitten – hätte Galileo Galilei sich in den festen Bahnen der offiziellen philosophisch-theologischen Tradition seiner Zeit bewegt, wäre er wohl kaum zu seinen weltverändernden Erkenntnissen gelangt. Das Ergebnis ist, dass zunehmend nur noch solche Arbeiten realisiert werden können, die einen unmittelbaren Nutzen gemäß der Definition der geldgebenden politischen und/oder privatwirtschaftlichen Interessengruppen abzuwerfen versprechen. Unter Umgehung eines rationalen, auf sachlicher Argumentation beruhenden Diskurses wird Wissenschaft auf diese Weise nicht nur stromlinienförmig gemacht und ihres gesellschaftskritischen Potentials beraubt, sondern zugleich auch schleichend entdemokratisiert.

III

Enteignung und Selbstenteignung in der Erziehungswissenschaft

Mit der wachsenden Dominanz einer neoliberalen Umstrukturierung der gesellschaftlichen Gesamtverhältnisse und der folgenreichen Aufgabe des Emanzipations-Paradigmas, das ab 1967 in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen hatte, hängt ein intellektueller Selbstenteignungsprozess eigener Art zusammen, dessen Ursachen an dieser Stelle nicht im Einzelnen rekonstruiert werden können. Diese in vorauseilendem Gehorsam vorgenommene Selbstenteignung, wie sie in den letzten drei Jahrzehnten in der pädagogischen Wissenschaft virulent ist, meint die Mitwirkung der Disziplin bei der Demontage ihres eigenen begrifflichen, theoretischen und methodischen Instrumentariums, mit dem sie auf ihre spezifische Weise versucht, Wirklichkeit begreifbar zu machen. Sie geht einher mit der Preisgabe des Vermögens, gesellschaftliche Entwicklungstendenzen aus dem Blickwinkel der Fachwissenschaft in ihrer widersprüchlichen Konstitution kritisch-distanziert zu beurteilen, anstatt an ihrer affirmativen Durchsetzung zu arbeiten. Der fehlende Widerstand der Erziehungswissenschaft gegen die Umsetzung der Imperative des so genannten Bologna-Prozesses ist nur ein Indiz dieser bereits von Heydorn konstatierten „Herrschaftswillfährigkeit“ (Heydorn 1995a, S. 306). Die Erziehungswissenschaft repräsentiert eine Disziplin, die wie keine andere Wissenschaft für diesen Prozess der Selbstenteignung anfällig zu sein scheint, gesellschaftliche Moden nahezu begierig aufsaugt und sich dann kraft ihrer modischen Schminke nach außen als modernisierende Instanz geriert.



Im Rahmen der neoliberalen Umstrukturierung der Gesellschaft werden Grundbegriffe der Pädagogik systematisch abgewertet oder gar zur Disposition gestellt, die das aufklärerische Projekt humaner Subjektwerdung umreißen: Bildung, Erziehung, pädagogisches Handeln, intergeneratives Verhältnis. Diese Begriffe erscheinen in den gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskursen geradezu als antiquierte Überbleibsel in einer angeblich radikal liberalisierten „postmodernen“ Welt voller frei flottierender Individuen. Der Abwertung der Grundbegriffe kommt der Versuch der Disziplin entgegen, sich über die Einfuhr von disziplinfremden Begriffen aus benachbarten Sozialwissenschaften, zunehmend jedoch auch aus den Naturwissenschaften, Reputation als „harte“ Disziplin zu verschaffen (vgl. Anhalt 2012, S. 126): Diversität, Heterogenität, Selbststeuerung, Selbstregulation, kooperatives Lernen, Inklusion – weitere Modernität suggerierende Kategorien werden folgen. In schwindelerregendem Tempo werden Begriffe und Theorieversatzstücke assimiliert, ohne dass deren Entstehungskontext, ihre ursprüngliche Bedeutung, ihre Interessenbedingtheit und vor allem ihr Verwendungszusammenhang noch eigens reflektiert würden. Dabei ist der sozialtechnologische, auf eine funktionalistische „Optimierung“ von Erziehungs- und Bildungsprozessen gerichtete Grundcharakter unschwer zu erkennen: Stets geht es um den ressourceneffizienten Umgang mit dem jeweiligen „Humankapital“, dessen „Potentiale“ identifiziert und in systemkonformer Weise zur Entfaltung gebracht werden sollen (bzw. sich idealerweise selbst zur Entfaltung bringen sollen). Durch die Adaption der entsprechenden Kategorien scheint sich die Erziehungswissenschaft endlich und endgültig in die Reihe anerkannter Sozialwissenschaften einfügen zu können; faktisch schwächt sie jedoch lediglich ihr originäres Erkenntnispotential und liefert sich mehr oder weniger bereitwillig an außerwissenschaftliche Verwertungszusammenhänge aus. Die kritiklose Einfuhr disziplinfremder Begriffe gleicht damit einer feindlichen Übernahme erziehungswissenschaftlicher Forschung und in der Folge pädagogischer Praxis: Indem die gesellschaftliche Herkunft neuer Wörter ausgeblendet oder verschleiert wird, können ökonomische Herrschaftsinteressen unerkannt in die Debatten der Disziplin gelangen und sich erziehungswissenschaftliche Legitimation erschleichen. Die zu Kulturwaren herabgewürdigten Wörter sind als Teil der Hegemonie dominanter Gruppen anzusehen, mit deren Hilfe deren partikulare Machtansprüche unter der Hand durchgesetzt werden. In einer wissenschaftlichen Disziplin, die ihre Grundbegriffe nicht mehr für die Klärung ihres Selbstverständnisses nutzt und sich von den emanzipatorischen Zielperspektiven pädagogischen Handelns – Mündigkeit, Autonomie, Solidarität – teils klammheimlich, teils ganz offen distanziert, trifft diese feindliche Übernahme des Begriffsinstrumentariums durch importierte, aus außerpädagogischen Diskursen stammenden Wörtern kaum noch auf Gegenwehr: Wörter, die die Erziehungswissenschaft als „Kulturwaren“ (Adorno 1977, S. 338) aufnimmt und weiterverbreitet, womit sie sich zugleich der eigenen disziplinären Identität als praktisch-aufklärerische Wissenschaft entledigt.

Die Voraussetzungen und Bedingungen für diese intellektuelle Selbstentignung werden freilich von den politisch-gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen bestimmt. Zu ihrem Kern gehört die von der Ökonomie diktierte Aufwertung von Inhalten technologischer Anwendungswissenschaften auf Kosten von Bereichen, die den Kernbestand erziehungswissenschaftlichen Wissens bearbeiten und für die Heranbildung des allgemeinen Reflexions- und Urteilsvermögen der pädagogischen Profession zuständig sind. Allgemeinpädagogische Grundlagen, die nicht unmittelbar anwendungsbezogenen Charakter aufweisen, nicht „evidenzbasiert“ sind, aber für ein kritisches Reflexions- und Urteilsvermögen von Pädagoginnen und Pädagogen konstitutiv wären, werden für das sozialtechnologische „Managen“ von Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssituationen nicht benötigt. Rückläufig sind demzufolge Lehrstühle für Allgemeine Pädagogik, in denen diese Grundlagen aufgebaut, überprüft und kritisch weiterentwickelt werden sollten. Gleiches gilt für das Feld der Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung, in dem die Entstehungs- und Konstitutionsbedingungen der pädagogischen und pädagogisch relevanten Problemstellungen erforscht werden: Obgleich die gegenwärtigen und zukünftigen Erziehungs- und Bildungsfragen nur aus ihren historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen heraus begriffen werden können, ist pädagogisch-professionelles Geschichtsbewusstsein alles andere als eine zentrale Zielperspektive der Erziehungswissenschaft. Sowohl in der Forschung als auch in der Ausbildung wird bereitwillig auf das gewaltige Erkenntnispotential, das in der gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichte gespeichert ist, verzichtet. Was aber bleibt von Pädagogik noch übrig, wenn die Inhalte der Allgemeinen Pädagogik und der Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung systematisch ausgedünnt werden? Die Auflösung dieser beiden fundamentalen Bereiche und die mit ihr einhergehende, schon länger beobachtbare Tendenz der ‚Verselbständigung‘ von Subdisziplinen (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994), gefährdet in hohem Maße die disziplinäre Einheit der Erziehungswissenschaft.

IV

Empirische Bildungsforschung und Bildungswissenschaften als sozialtechnologische Steuerungsinstrumente

Dass Wissenschaft nicht jenseits von Gesellschaft und den dieser immanenten Macht- und Herrschaftsverhältnissen existiert, gehört zu den Grundeinsichten kritischer Gesellschaftstheorien in Marxscher Tradition. Erkenntnisprozesse sind in ihrer Anlage und ihrem Zuschnitt stets abhängig von den gesellschaftlichen Gegebenheiten, in deren Rahmen sie sich vollziehen und auf die sie ihrerseits modifizierend zurückwirken. Welche Gegenstände und Fragestellungen eine Disziplin überhaupt thematisiert, welche methodischen Verfahren sie dabei zur Anwendung bringt, ob sie sich der Bedingtheit und Begrenztheit der gewählten Zugänge bewusst ist oder ob sie diese ausblendet, entscheidet sich im Normalfall nicht in einem herrschaftsfreien Diskurs,

sondern liegt in realitätsmächtigen Tendenzen begründet, deren Einfluss ideologiekritisch herauszuarbeiten ist. Keineswegs jedoch muss Wissenschaft notwendig funktional auf die gesellschaftliche Reproduktion bezogen sein: Es kommt auf die jeweiligen Erkenntnismittel, aber auch auf den Willen und die Zivilcourage der wissenschaftlichen Intellektuellen an, wie sie sich in ihrer Praxis gegenüber den Ansprüchen von Macht und Herrschaft positionieren.

Ein wesentliches Moment dieser realitätsmächtigen Tendenzen stellen wissenschaftspolitische Versuche dar, wissenschaftliches Denken auf bestimmte Paradigmen festzuschreiben, von denen angenommen wird, dass sie die gewünschten, ökonomisch verwertbaren Erkenntnisbestände zu generieren vermögen. Im Bereich der Erziehung und Bildung trifft dies derzeit vor allem auf die empirische Bildungsforschung zu, ein interdisziplinäres Forschungsfeld, an dem neben der Erziehungswissenschaft auch die Soziologie, die Psychologie und die Bildungsökonomie beteiligt sind. Mit dem Siegeszug des Neoliberalismus in den 1990er Jahren, verstärkt dann im Sog der PISA-Studien nach der Jahrtausendwende, wurde die empirische Bildungsforschung zum Gegenstand massiver staatlicher Zuwendungen, die darauf ausgerichtet sind, sie „insgesamt strukturell und damit langfristig zu stärken“ (BMBF 2007, S. 5). Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007 gestartete *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung* umreißt lakonisch die politischen Erwartungen, die mit der Durchsetzung dieses Paradigmas verknüpft werden: Um die internationale Konkurrenzfähigkeit Deutschlands im Wettstreit der so genannten „postindustriellen und in hohem Maße wissensbasierten“ Gesellschaften zu garantieren, sei es erforderlich, „früh, konsequent und effektiv in lebenslanges Lernen [zu] investieren und die Systeme von Wissenschaft und Forschung [zu] optimieren.“ Eine „produktive Entwicklung und erfolgreiche Positionierung im globalen Wettbewerb“ sei nur mittels der Errichtung von „leistungsfähigen Strukturen im Bildungsbereich“ möglich, welche ihrerseits auf entsprechende Forschungsanstrengungen angewiesen sei (ebd.): Die Sicherung und Entwicklung von „Qualität“ im Bildungswesen erforderten ein neues wissenschaftliches Instrumentarium, über dessen Ergebnisse verlässliche Beurteilungen und Gestaltungsperspektiven möglich seien. Deklariert wird die angebliche Notwendigkeit eines Wechsels von der traditionell inputorientierten, d.h. die Bedingungen für erfolgreiche Lernprozesse in den Blick nehmenden, zu einer „output- und evidenzbasierten“, d.h. die erwünschten Lernresultate im Voraus definierenden Sichtweise, woraus wiederum die Aufgaben einer „exzellenten“ empirischen Bildungsforschung abgeleitet werden: Sie soll die Voraussetzungen für die Gewinnung „wissenschaftlich fundierter Aussagen über die Wirkungsmechanismen von Lehr-Lernprozessen“ schaffen, als Grundlage für die Durchführung von Leistungsuntersuchungen dienen sowie die Planungsvoraussetzungen für die Entwicklung interner und externer Evaluationen zur Verfügung stellen (ebd., S. 5). Die Entwicklung einer „leistungsfähigen Bildungsstatistik“ gehört konstitutiv in diese, als „Steuerungsphilosophie“ bezeichnete Programmatik, deren erklärte

Absicht es ist, „den ‚Zwang zum Lernen‘ im System selbst [zu] verankern“ (ebd., S. 6).

Empirische Bildungsforschung lässt sich damit als ein tragendes Element im Rahmen der neoliberalen Reformagenda verstehen, mit dem die ‚Modernisierung‘ des Bildungssystems im Hinblick auf die Kapitalverwertungserfordernisse im 21. Jahrhundert vorangetrieben werden soll (zur Kritik vgl. Bellmann/Müller 2011; Dammer 2015). Dementsprechend geht es diesem Forschungsfeld auch nicht um die Erfassung von Bildungsprozessen im Sinne von reflexiven Subjektwerdungsprozessen, in deren Vollzug die Heranwachsenden die Fähigkeit zu gedanklicher und handelnder Distanznahme gegenüber dem Bestehenden erwerben könnten. Angestrebt wird vielmehr die Durchsetzung eines bestimmten, instrumentell reduzierten Verständnisses von Bildung als „Kompetenzerwerb“, mit dem die politisch und ökonomisch geforderte lebenslange Anpassungsfähigkeit der Subjekte an sich permanent wandelnde Umweltbedingungen gewährleistet werden soll (vgl. Koch 2004). In ihrer kategorischen Ablehnung eines Begriffs gesellschaftlicher Totalität, die allen Forschungsprozessen ebenso wie den Gegenständen dieser Forschung immer schon vorgelagert ist, schneidet eine so verstandene Bildungsforschung all das ab, was Bildung als einen reflexiv vermittelten Erfahrungsprozess ausmacht: Spontaneität, Offenheit der Erkenntnissituation, Vielseitigkeit der Weltzüge, intellektuelle Anstrengung, spekulatives Denken, antizipierende Imagination, etc. In Kompetenzmodellen, Bildungsstandards, Testschablonen und Evaluationsbögen wird ein Prozess arretiert und zugerichtet, der kognitive Aspekte bei weitem übersteigt. Die theoretische Phantasie lebendiger Wissenschaft, die nicht zuletzt dank zahlreicher Impulse aus sozialen Bewegungen und kritischen Theorien der Gesellschaft in der Erziehungswissenschaft entfaltet wurde, degeneriert zur öden Erhebung psychometrischer Daten, um die Subjekteigenschaften des Menschen vermessen und bewerten zu können. Die „Sprache [...] der Übersetzung des Menschen in Psychometrie“ (Heydorn 1995b, S. 60) droht unter neoliberalen Gesellschaftsbedingungen vollends die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft zu durchdringen. Die Verödung der theoretischen Phantasie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnispraxis ist Folge der Verdinglichung des Forschungsgegenstands in seiner sozialen Vermitteltheit, welche nicht mehr erkannt und artikuliert werden kann und stattdessen gewaltförmig in eine ökonomisch funktionale Form gebracht werden soll.

Die hier formulierte Kritik an der Herrschaft beschränkter Empirie, die sich als Niederschlag allgemeiner gesellschaftlicher Entdemokratisierungstendenzen interpretieren lassen (vgl. Kluge/Steffens/Weiß 2009), darf keinesfalls als ein Angriff auf empirisch-pädagogische Forschung schlechthin missverstanden werden, soweit sich diese als kritische, auf humane Zwecke orientierte auszuweisen vermag. Kritisiert wird vielmehr der hegemonial gewordene, instrumentelle Zuschnitt empirischer erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch-psychologischer Forschung, der diese auf ein bloßes Mit-

tel zur Bedienung gesellschaftlicher Herrschaftsinteressen degradiert. Bildungsforschung wird in dem Maße zur Sozialtechnologie, in dem sie die wesentlichen Aspekte ihres Gegenstands – die Bildung lebendiger Subjekte – aus ihren Zugriffsformen ausschließt und isolierte Segmente im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von dessen Gesamtheit isoliert, um sie nach Vorgabe politischer und ökonomischer Anforderungen modifizierbar zu machen (vgl. Langenmayr 2004; Meyerhöfer 2006). Die gesellschaftliche Definitionsmacht hinsichtlich der Bildungsziele, der Auswahl der Forschungsfragen, der Selektion der Forschungsinstrumente wird dabei keiner reflexiven Überprüfung mehr unterzogen. Das Bekenntnis, dass Bildungsforschung keiner „weltanschaulichen oder utopischen Geschichtsphilosophie verpflichtet“ sei (Tippelt/Schmidt 2010, S. 12), deklariert diese zwar zu einer gesellschaftspolitisch interesselosen Veranstaltung; die offensive Engführung ihres Fragespektrums anhand des Maßstabs ökonomischer Wertschöpfung lässt den ideologische Charakter dieses Bekenntnisses jedoch deutlich zu Tage treten. Der Empirismus der gegenwärtigen Bildungsforschung basiert auf kaum verschleierte Normativen, die Auswahl, Anlage und Zuschnitt der Forschung ebenso bedingen wie die Interpretation ihrer Ergebnisse. Gesetzt, aber nicht legitimiert ist das erkenntnisleitende Interesse einer optimalen Umwandlung menschlicher Ressourcen in Humankapital, um die Produktivkraft Mensch im Kampf um Märkte und Marktvorteile in Stellung zu bringen. „Galt es im Zeichen der alteuropäischen Aufklärung noch, ‚alle Evidenzen in Probleme zu verwandeln‘ (Luhmann), so sollen nun unter dem neuen Regime des Pragmatismus alle Ungewissheiten wissenschaftlich beseitigt werden. Hatte vor dem Umbau die Politik vor der Wissenschaft sich zu rechtfertigen, so ist es heute die Wissenschaft, die sich vor der Politik unter der Maßgabe der Nützlichkeit verantworten muss“ (Radtko 2016, S. 727). In dem Maße, in dem wissenschaftliche Forschung diesem objektiven Druck nachgibt und sich mehr oder weniger bereitwillig an die geldgebenden Instanzen veräußert, verzichtet sie auf die Freisetzung des Humanisierungspotentials, das in einer selbstkritischen Wendung der Vernunft auf ihre historisch-gesellschaftlichen Grundlagen enthalten wäre.

Der politisch forcierte Ausbau der empirischen Bildungsforschung geht mit einer analogen Entwicklung im Bereich der Ausbildung künftiger pädagogischer Professioneller einher. Seit der Jahrtausendwende lassen sich weitreichende Vorstöße seitens der Regierungen von Bund und Ländern verzeichnen, die Lehrerbildung in Deutschland zu vereinheitlichen und mithilfe des Kompetenzbegriffs neu zu justieren (vgl. v.a. KMK 2014). Eine entscheidende Rolle spielt hierbei das begriffliche Konstrukt der Bildungswissenschaften, ein Schlagwort, unter dem erneut verschiedene sozialwissenschaftliche Teildisziplinen entlang der übergreifenden Aufgabenstellung einer Effizienzsteigerung von Unterrichtsprozessen zusammengeführt werden. Der Terminus ‚Bildungswissenschaften‘ stellt die deutsche Adaption des englischen Konzepts der „Learning Sciences“ dar, eines von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) als „transdisziplinär“ ausgewiesenen

Forschungsansatzes, dessen konzeptionelle Basis ein neurowissenschaftlich-psychologisches Verständnis von Lernen bildet. Mittels einer „evidenzbasierten“ Forschung soll dieser Ansatz einerseits empirisch gesichertes Wissen über Zusammenhänge zwischen Lehr- und Lernprozessen erarbeiten. Andererseits sollen hierauf aufbauend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten bestimmt werden, derer Lehrpersonen in einer „dynamischen Wissensgesellschaft“ bedürfen und die dementsprechend den Kern der reformierten Lehrerbildung ausmachen sollen (vgl. OECD 2002; zur Kritik vgl. Casale u.a. 2010).

Das deutsche Wort „Bildungswissenschaften“ zielt, indem es die Integration des Bildungsbegriffs suggeriert, offenkundig darauf ab, das Konzept der Learning Sciences an den hiesigen akademischen Diskurs anschlussfähig zu machen und mögliche Kritik an den massiven Verkürzungen, die mit diesem Lernverständnis einhergehen, abzuschwächen. Sein funktionalistischer, auf Output-Maximierung nach außerwissenschaftlichen Maßstäben gerichteter Grundcharakter tritt jedoch auch in dieser Einkleidung deutlich zu Tage. Auffallend ist vor allem der Umstand, dass mit der ‚Kompetenzorientierung‘ ein substantieller Bedeutungsverlust von historischen, systematischen, theoretischen und vor allem gesellschaftskritischen Bezügen in den bildungswissenschaftlichen Ausbildungsplänen einhergeht. Unter der Vorgabe, „den Praxisbezug im Lehramtsstudium [zu] verbessern“ (BMBF 2016, S. 16), wird der Fokus vom ersten Studiensemester an nicht auf erziehungswissenschaftliche Inhalte, sondern auf realitätsnahe Übungsszenarien gelegt. Diese sollen von den Studierenden zunächst methodisch beobachtet, dann zunehmend selbst in der Rolle der Lehrperson durchgeführt und fortlaufend evaluiert werden (vgl. ebd., S. 16ff.). An die Stelle einer fundierten pädagogischen Begriffsbildung und deren fortschreitende Vermittlung mit Fragen der Unterrichtsgestaltung tritt der anwendungsorientierte Erwerb von zeitgemäßen Unterrichtstechnologien in Form von diagnostischen, methodischen und managerialen Fähigkeiten, mit denen die fortlaufende „Optimierung“ qualifikationsbezogener Lehr-Lern-Prozesse sichergestellt werden soll. Die Frage nach der Legitimität pädagogischer Handlungen, nach ihrer prinzipiellen Begründbarkeit und situativen Angemessenheit, kann damit gar nicht mehr gestellt werden: „Reflexionswissen und vor allem Orientierungswissen“ treten gegenüber so genanntem „Verfügungswissen [...] weit in den Hintergrund [...], just jene Wissenstypen also, die etwas mit der Befähigung zur Beurteilung der Berechtigungsgründe des Tuns zu tun haben“ (Reichenbach 2004, S. 330). Das zugrundeliegende Lehrerleitbild ersetzt den Pädagogen durch den Sozialingenieur: Lehrerinnen und Lehrer sollen die Initiierung und Steuerung von output-orientierten Lernprozessen beherrschen; ihre Aufgabe wird in der Planung, Organisation, Innovierung und Evaluierung von Lernprozessen gesehen, deren Ziel die Erzeugung möglichst hoher ‚Kompetenzniveaus‘ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist. Das pädagogische Moment kommt bestenfalls noch als zugesetztes, technizistisch verkürztes Element vor; als durchgängiges, den Bildungsgang bestimmendes Prinzip wird es aufgelöst. Die Lehrperson handelt nicht mehr pädagogisch, sie ist

kompetent, indem sie sich als „Experte für Unterricht“ (Tenorth 2004, S. 15) versteht und sich in einem technizistischen Sinne „professionell“ verhält. Der Umstand, dass das welterschließende Potential von Unterricht grundlegend an die personale Komponente im Bildungsprozess, an das pädagogische Verhältnis, rückgebunden ist, wird im technokratischen Ansatz der transdisziplinären Bildungswissenschaften kategorisch ignoriert.

V

Erziehungswissenschaft als gesellschaftskritische Reflexionsinstanz

Die neuzeitliche Pädagogik stellt seit dem Beginn ihrer Entwicklungsgeschichte eine hochgradig widersprüchliche Komposition dar. Ökonomische Aspekte spielten und spielen stets eine grundlegende Rolle in ihrer Theoriebildung, sei es in Gestalt unreflektierter Affirmation, radikaler Zurückweisung oder auch als Versuch einer dialektischen Vermittlung von gesellschaftlichen Reproduktionszwängen und individuellen Autonomiebestrebungen unter den gegebenen geschichtlichen Bedingungen. Nicht selten ebnete eine wohlmeinende pädagogische Theorie einer antiemanzipatorischen pädagogischen Praxis den Weg, weil sie die Wirkungsmächtigkeit realgesellschaftlicher Prozesse schlicht unterschätzte. Doch neben dem Aspekt ihrer Funktionalität, der darin zum Ausdruck kommt, dass sie die gesellschaftlich benötigten Qualifikationen zur Verfügung stellt und damit die Menschen in die bestehenden Arbeitsverhältnisse eingliedert, transportiert sie immer auch das hierzu im Widerspruch stehende Potential, jene über Bewusstseinsbildung zur Selbstbefreiung zu befähigen. An diese Dialektik bürgerlicher Pädagogik ist aus kritisch-pädagogischer Sicht systematisch anzuknüpfen, um sie gegen die hier umrissenen Versuche ihrer herrschaftsförmigen Ruhigstellung zu wenden.

Damit dieses Potential zu praktischer Wirksamkeit gelangen kann, bedarf es nicht nur einer permanenten Analyse und Kritik der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse vor dem Hintergrund pädagogischer Fragestellungen. Erforderlich ist ebenso eine permanente erziehungswissenschaftliche Selbstkritik, welche die eigenen Verstrickungen als wissenschaftliche Disziplin in die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen radikal hinterfragt. Die konsequente Selbstaufklärung über die diesbezüglichen Vermittlungszusammenhänge bildet die unhintergehbare Voraussetzung dafür, dass Pädagogik ein hinreichendes Maß an kritischer Distanz gegenüber äußerlichen Erwartungen gewinnen und Instrumentalisierungsversuchen durch partikuläre Interessen entgegenzutreten vermag. Hierfür ist insbesondere eine ideologie- und herrschaftskritische Vorgehensweise erforderlich, welche nicht bereitwillig auf der Oberfläche des wissenschaftlichen Diskurses ‚mitschwimmt‘, sondern diesen selbst in seinen Tiefenstrukturen ausleuchtet und systematisch auf seine historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen bezieht (vgl. Bernhard 2012, S. 49ff.). Die Erarbeitung eines anspruchsvollen theoretischen Fundaments,

wie sie als zentrale Aufgabe Kritischer Erziehungswissenschaft verstanden werden kann, ist nicht zuletzt mit Blick auf die Orientierungsfunktion eines solchen Fundaments für das Handeln pädagogischer Praktikerinnen und Praktiker von Bedeutung: Indem die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung diesen dazu verhilft, sich reflexiv mit den gesellschaftlich vermittelten Bedingungen ihres Tuns und den darin enthaltenen Anforderungsstrukturen auseinanderzusetzen, trägt sie entscheidend dazu bei, dass die gesellschaftspädagogische Aufgabe (vgl. Gamm 1979, S. 32f.) erkannt und als eine bewusste Praxis vollzogen werden kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Anhalt, Elmar (2012): Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 124-131.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15-68.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden.
- Bernhard, Armin (2010): Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik. Hannover.
- Bernhard, Armin (2012): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Bernhard, Armin (2013): Humanressourcen und flexibles Subjekt. Anmerkungen zur vorherrschenden Bildungsauffassung und zu ihrer Bekämpfung im ‚Geist der Abspaltung‘. In: Das Argument 302, Jg. 55, Heft 3, S. 371-383.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_22.pdf (aufgerufen am 10.06.2018)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Die neue High-Tech-Strategie. Innovationen für Deutschland. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/pub_hts/HTS_Broschüre_Web.pdf (aufgerufen am 10.06.2018)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf (aufgerufen am 28.02.2018)
- Butterwegge, Christoph (2007): Globalisierung, Neoliberalismus und (Elite-)Bildung. Rahmenbedingungen für die Reform der Hochschulen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 83, Heft 1, S. 79-95.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 21, Heft 41, S. 43-66.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Steuerungsinstrument. Baltmannsweiler.
- Descartes, René (1959): Regeln zur Leitung des Geistes. Die Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht. Hrsg. von Artur Buchenau. Hamburg.

- Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen/Toronto.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.
- Herkommer, Sebastian (2004): Metamorphosen der Ideologie. Zur Analyse des Neoliberalismus durch Pierre Bourdieu und aus marxistischer Perspektive. Hamburg.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995a): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3. Hrsg. v. Irmgard Heydorn et al. Vaduz.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995b): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974. Werke Band 4. Hrsg. v. Irmgard Heydorn et al. Vaduz.
- Kant, Immanuel (2000): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Werkausgabe Band XI. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (aufgerufen am 28.02.2018)
- Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.) (2009): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt/Main.
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, Heft 2, S. 183-191.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000. Online: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (aufgerufen am 31.05.2017)
- Krautz, Jochen (2014): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Druck der Ökonomie. 4. Aufl. München.
- Krüger, Heinz-Herrmann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München.
- Langenmayr, Arnold (2004): Pisa und die Folgen. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, Jg. 28, Heft 1, S. 119-129.
- Lessenich, Stephan (2009): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 2. Aufl. Bielefeld.
- Merkens, Hans (2004): Zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 29, S. 11-22.
- Meyerhöfer, Wolfram (2006): PISA + Co als kulturindustrielle Phänomene. In: Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): PISA + Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/Berlin, S. 63-99.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn u.a.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden.
- Radtke, Frank-Olaf (2014): Leerstelle Profession: Berater, Experten und Manager im deutschen Erziehungssystem. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Winfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn, S. 283-315.
- Radtke, Frank-Olaf (2016): Konditionierte Strukturverbesserung. Umbau und Neuformierung der deutschen Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., Heft 5, S. 707-731.
- Reichenbach, Roland (2004): Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 22, Heft 3, S. 326-335.

- Stapelfeldt, Gerhardt (2010): Neoliberalismus – Autoritarismus – Strukturelle Gewalt. Aufsätze und Vorträge zur Kritik der ökonomischen Rationalität. Hamburg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Lernorte in der Berufsbiographie. In: Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe, S. 15-18. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (aufgerufen am 28.02.2018)
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (2010): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 9-18.
- Tippelt, Rudolf (2008): Erziehungswissenschaft im Vergleich mit Nachbarfächern. In: Tillmann, Klaus-Jürgen u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Opladen, S. 153-161.
- Waldenfels, Bernhard (2009): Universität als Grenzort. In: Haß, Ulrike/Müller-Schöll, Nikolaus (Hrsg.): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. Bielefeld, S. 11-25.
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft. Oldenburg. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7865-07.pdf> (aufgerufen am 28.02.2018)