

Rothland, Martin

Erziehungswissenschaft zwischen realer Macht und praktischer Folgenlosigkeit. Zur Normalität einer wissenschaftlichen Disziplin

Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 510-514



Quellenangabe/ Reference:

Rothland, Martin: Erziehungswissenschaft zwischen realer Macht und praktischer Folgenlosigkeit. Zur Normalität einer wissenschaftlichen Disziplin - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 510-514 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273543 - DOI: 10.25656/01:27354

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273543>

<https://doi.org/10.25656/01:27354>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Martin Rothland

Erziehungswissenschaft zwischen realer Macht und praktischer Folgenlosigkeit

Zur Normalität einer wissenschaftlichen Disziplin

Die deutsche Erziehungswissenschaft gehört sicher nicht zu den machtbewussten wissenschaftlichen Disziplinen, die vor Selbstvertrauen nur so strotzen und von pauschalen Kritiken und populären Schmähungen grundsätzlich eher unbeeindruckt bleiben. Wäre in DIE ZEIT die Wissenschaftlichkeit der universitären Physik oder Medizin angezweifelt worden, die Vertreter ihrer jeweiligen Fachgesellschaften und Verbände hätten die ‚unwissenden‘ Verfasser mit ihrer unqualifizierten Diagnose womöglich schlichtweg ignoriert. Ganz anders verhält es sich mit der Erziehungswissenschaft: Hier wird sich so mancher Disziplinvertreter bei der Lektüre sorgenvoll die Angehörigen des Rektorats seiner jeweiligen Hochschule vorgestellt haben, wie diese sich an der in der ZEIT behaupteten „bedingten Wissenschaftlichkeit“ (Kahl/Spiewak 2005) der Erziehungswissenschaft ergötzen und meinen, nun schwarz auf weiß bestätigt zu finden, was sie seit Jahren ohnehin längst zu wissen glaubten.

Um bei diesem Beispiel zu bleiben: An den einzelnen Universitäten ist es um den *Status der Erziehungswissenschaft*, ihre Reputation und schließlich wohl auch um ihr Selbstbewusstsein nicht immer allzu gut bestellt. Umso bemerkenswerter erscheint es daher, dass sich *Edwin Keiner und Heinz-Elmar Tenorth* (2007) erfreulich offensiv der „*Macht der Disziplin*“, der Macht der Erziehungswissenschaft widmen.¹ Denn obwohl die Erziehungswissenschaft an den deutschen Hochschulen in den vergangenen 50 Jahren eine beispiellose Entwicklung von einer kaum eigens institutionalisierten philosophierenden Klein-Disziplin zum fünftgrößten Studienfach, unter Berücksichtigung der Lehramtsstudierenden sogar zum drittgrößten Studienfach und damit zu einem disziplinären Schwergewicht in der deutschen Hochschullandschaft vollzogen hat (vgl. Otto/Zedler 2000), scheint ihr Einfluss und ihre reale „Macht“ bspw. in den universitären Kontexten doch eher begrenzt.

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu einem derart nachgefragten Fach selbst ist untrennbar mit der Profilierung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge verknüpft, wobei die eingeschränkte Macht und Ein-

1 Der Aufsatz von Keiner/Tenorth geht auf einen Vortrag am 21.03.2006 beim Symposium 06 der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft (Kommission Wissenschaftsforschung) über „Macht in Bildungsprozessen“ auf dem Kongress „Bildung Macht Gesellschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt am Main, zurück. Die hier formulierten Überlegungen schließen an einen Kommentar des Autors zu diesem Vortrag an.

flussmöglichkeit an den einzelnen Hochschulstandorten vor allem auch mit der Lehrerausbildung in Verbindung zu bringen ist, die in der Außenwahrnehmung mit der Erziehungswissenschaft als vermeintlichem Ausbildungsfach in eins gesetzt wird (vgl. Keiner 2000).

Die Konsequenzen lassen sich an einem Beispiel verdeutlichen: Während in fachübergreifenden universitären Gremien die Exklusivität des Wissens und der Kompetenz etwa von Mediziner*innen fraglos anerkannt wird – in keinem Hochschulsenat würden die Mitglieder unbedarft über die Details der Ausbildung von Herzchirurgen oder die medizinische Forschung debattieren – so ist dies mit Blick auf die Erziehungswissenschaft und hier vor allem eben hinsichtlich Lehrerausbildung anders. Obwohl sehr häufig – wenn überhaupt – nur *ein* Experte, *ein* Erziehungswissenschaftler, vertreten ist, sehen sich doch auch die übrigen Senatsmitglieder als kompetent und entscheidungsfähig in Fragen der Ausbildung von Lehrer*innen und Lehrern an. Einfluss, geschweige denn *Macht*, sind hier doch sehr begrenzt. Und auf anderen Ebenen der Universitätsverwaltung ist das in der Regel wohl nicht anders.

Nun soll hier weder in die unter Erziehungswissenschaftlern zuweilen durchaus beliebte Klage über mangelnde Akzeptanz, Fremdbestimmung sowie Macht- und Einflusslosigkeit der Disziplin eingestimmt noch an die fortwährende Infragestellung der fachlich-disziplinären Identität und des Status der Erziehungswissenschaft angeschlossen werden. Den zweifelnden Selbstvergewisserungen zum Trotz ist die *Grundsatzfrage nach dem Status der Disziplin* ohnehin faktisch durch ihre Entwicklung und disziplinäre Praxis *positiv beantwortet* worden. Und gerade in dieser historischen Entwicklung und disziplininternen Praxis zeigt sich unter anderem auch, wie die Erziehungswissenschaft in einem Prozess der Formierung und Emanzipation Macht über ihre soziale Gestalt und wissenschaftliche Praxis gewonnen hat. Keiner und Tenorth verdeutlichen dies am Beispiel der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses und belegen die erste von drei zentralen Thesen mit Daten zur erziehungswissenschaftlichen Disziplinreproduktion:

Erste These: „In der langen Dauer, die sich für den Prozess disziplinärer Ausdifferenzierung in der Moderne inzwischen ergeben hat, hat die Disziplin Autonomie in der Selbstreproduktion gewonnen“ (Keiner/Tenorth 2007, S. 156).

Auch in der Entwicklung der Binnenstruktur weist die Erziehungswissenschaft nicht nur die üblichen Muster von internen Hierarchisierungen, Schulenburg und „herrschender Lehre“ auf, die – wenn man so will – Aufschluss über disziplininterne Machtverhältnisse geben, sie kontrolliert auch ihre kognitive Entwicklung selbst und *konstruiert selbstbestimmt ihre einzelnen Segmente und ihre Repräsentanz*. Auch dies vermögen Keiner und Tenorth im Anschluss an ihre zweite These u.a. am Beispiel von Berufsdaten, den Praktiken disziplininterner Schulbildungen und der Beschaffenheit kommunikativer Netzwerke (hier die Autorenschaft der *Zeitschrift für Pädagogik* und der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*) zu untermauern.

Zweite These: „Im institutionalisierten generationenübergreifenden Wandel, der sich im Wissenschaftssystem spätestens seit dem 20. Jahrhundert etabliert hat, reguliert die Disziplin ihre Binnenstruktur und die interne Hierarchisierung inzwischen eindeutig nach disziplininternen Kriterien, abgestützt im Mechanismus der Schulbildung und in der Konstruktion einer „herrschenden Lehre“, Keiner/Tenorth 2007, S. 157f.).

Die dritte These von der Bestimmung der Bildungs- und Erziehungspolitik durch die Disziplin als *Indiz ihrer realen Macht* („Helfer der KMK“ – oder: wie die Disziplin die Bildungs- und Erziehungspolitik bestimmt“, Keiner/Tenorth 2007, S. 164) lässt schon deshalb aufhorchen, weil man eine solch selbstbewusste Positionsbestimmung in der Erziehungswissenschaft nicht gewohnt ist. Die These scheint sich jedenfalls nicht ohne weiteres mit der Außenwahrnehmung der Erziehungswissenschaft zu decken. So hat etwa Hans Weiler auf dem Münchener DGfE-Kongress 2002 der Erziehungswissenschaft attestiert, dass ihr tatsächlicher Einfluss kaum zugesprochen werden könne (Weiler 2003) – von *Macht* hat er erst gar nicht gesprochen.

Nun haben sich Erziehungswissenschaftler schon früh an *Gremien der Politikberatung* beteiligt oder wurden etwa bereits im späten 18. Jahrhundert als Experten nachgefragt. Die empirische Bildungsforschung als Instanz der Politikberatung hat dagegen keine lange Tradition in Deutschland (vgl. Terhart 2001). Ein empirisch abgesichertes Analyse- und Konstruktionswissen konnten die frühen Disziplinvertreter in den entsprechenden Gremien in der Regel also lange nicht anbieten. Gefragt waren sie aber dennoch und so bot sich kontinuierlich die Möglichkeit, Einfluss geltend zu machen und bildungs- sowie erziehungspolitische Initiativen an maßgeblicher Stelle zu begleiten.

Bei der Frage nach Macht und Einfluss der Disziplin ist jedoch auch nach den Folgen und der *Wirksamkeit der Einflussnahme* zu fragen. Eine Gruppe um den ersten Inhaber eines pädagogischen Lehrstuhls an einer deutschen Universität (1779 bis 1782), Ernst Christian Trapp, – Keiner und Tenorth erwähnen es selbst (S. 164) – war am Ende jedenfalls im Rahmen ihrer Politikberatung erfolglos. Auch jüngere Beispiele zeigen, dass der faktische Einfluss wissenschaftlicher Beratungstätigkeit und die Umsetzung entsprechender Konzepte bekanntlich nicht immer aus Sicht beteiligter Erziehungswissenschaftler sonderlich befriedigend sind. Genauso, wie sich Herwig Blankertz die Kollegschule anders vorgestellt hat, als sie schließlich im Kollegschulversuch in NRW umgesetzt wurde, und vor allem anders, als heute doppeltqualifizierende Bildungsgänge nur innerhalb der Berufskollegs angeboten werden, so hat sich die Reform der universitären Lehrerbildung auch einigermaßen unbeeindruckt von den in der KMK-Kommission zur Lehrerbildung unter Leitung von Ewald Terhart erarbeiteten Perspektiven entwickelt – wobei man hier noch Hoffnungen haben kann, da noch sehr viele Dinge im Fluss sind. Andere, historische wie aktuelle Beispiele dieser Art ließen sich leicht anfügen.

Die Erfahrung praktischer Folgenlosigkeit oder der Relativierung erziehungswissenschaftlicher Politikberatung sollte nun aber nicht Anlass dazu geben, der Einfluss- und Machtlosigkeit der Erziehungswissenschaft in bildungs- und erziehungspolitischen Belangen das Wort zu reden oder hier den Beweis für die allein legitimatorisch motivierte Nachfrage nach erziehungswissenschaftlicher Expertise zu sehen. Vielmehr gehört die Erfahrung von Folgenlosigkeit oder – im besseren Fall – Verwässerung wissenschaftlicher Entwürfe und Konzepte in der faktischen Umsetzung zur *Normalität wissenschaftlicher Politikberatung* genauso wie die Erfahrung praktischer Folgenlosigkeit wissenschaftlicher Forschung. Einen direkten Transfer von erziehungswissenschaft-

lichem Forschungswissen in die Bildungspolitik gibt es ohnehin kaum – Stichwort: „Verwendung als Verwandlung“ (vgl. Stamm 2005).²

Den prominenten gesundheits-, finanz- und wirtschaftspolitischen Experten wie Karl Lauterbach und Bert Rürup geht es da nicht anders als den Erziehungswissenschaftlern. Ein Indiz für Macht- und Einflusslosigkeit ist hier jedenfalls nicht zu sehen. Allenfalls ist die „*Macht der Disziplin*“ und ihre Einflussmöglichkeiten zu relativieren – nicht, um kleinmütig und ängstlich die Relevanz der erziehungswissenschaftlichen Zunft in wissenschaftsexternen Bereichen aus Furcht vor dem Vorwurf der Anmaßung klein zureden, sondern um ein weiteres Beispiel für die *Normalität* der Erziehungswissenschaft im Kanon wissenschaftlicher Disziplin auch in ihrer „äußeren“ Wirkungsmacht auszuweisen.

Im Übrigen ist Normalität auch in der *Verteilung der Einflussmöglichkeiten* bzw. – um im Bild zu bleiben – der „Macht“, mit Blick auf die Bildungs- und Erziehungspolitik auf einen beschränkten Personenkreis zu sehen – auch dann, wenn diese außeruniversitären Einrichtungen angehören. Von Kartellen etwa nach kolumbianischen Vorbild zu sprechen, wie dies Keiner und Tenorth (2007, S. 164ff.) tun, ist etwas überzogen, denn dies würde denjenigen, die im Rahmen der Politikberatung um Rat und Expertise gefragt werden, unterstellen, sie würden als verschworene Gemeinschaft planmäßig die Exklusivität ihres Kreises verteidigen.

Womöglich wird dies sogar von den Kritikern genau so gesehen. Die immergleichen Namen der im Rahmen der Politikberatung aktiven Erziehungswissenschaftler haben sich aber nicht – wie ihre Kritiker dem Fachpublikum weismachen wollen – als Büchsenspanner einer fehlgeleiteten Bildungspolitik angebiedert. Vielmehr wird im Bereich der Bildungs- wie auch in der Gesundheits- oder Wirtschafts- und Finanzpolitik schlichtweg gefragt, wer (1.) konstruktiv etwas zu sagen hat, (2.) über empirisch gesichertes Analyse- und Konstruktionswissen verfügt und (3.) nicht grundsätzliche gesellschaftspolitische Veränderungen zur Voraussetzung konkreter wissenschaftlicher Beratungstätigkeit macht. Auch hier ergeht es der Erziehungswissenschaft nicht anders als den übrigen wissenschaftlichen Disziplinen, die im Rahmen der Politikberatung nachgefragt werden. Und auch in diesen anderen Disziplinen sind es die immer gleichen Namen, die uns unter anderem in den Medien begegnen.

Also: *kein Anlass zum Generalverdacht* oder gar zur Klage darüber, dass es eben nur einzelne Disziplinvertreter seien, die Einfluss nehmen bzw. deren Expertise gefragt wird, während die Disziplin als Ganze im Grunde macht- und einflusslos bleibe.

Die beachtliche öffentliche Resonanz, auf die die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung gegenwärtig stoßen, und durch die die Bildungspolitik zu Reaktionen gezwungen wird, sind eindeutige *Indizien für eine in*

2 Was das Bild einer durchaus wirkungsmächtigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin einschränkt, ist des Weiteren die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens in praktischen Feldern, wenn man hierin ein Kriterium für die Macht und Einflussmöglichkeiten sieht.

jüngster Zeit weiter zunehmende Macht und Einflussmöglichkeit der Disziplin. Auch wenn es wiederum eine Minderheit – in diesem Falle unter anderem quantitativ-empirisch arbeitende Schulforscher – ist, welche die gegenwärtige Diskussion dominiert, so ist hier nicht allein erneut der Beleg für die Normalität der Disziplin auch hinsichtlich der Verteilung ihrer Macht und Einflussmöglichkeiten zu sehen, sondern die Disziplin kann auch als Ganzes von diesem Zuwachs an Einflussmöglichkeiten profitieren.

Dies kann aber nur gelingen, wenn sie nicht aufgrund welcher kritischen Motive auch immer in eben diesen Vertretern der Erziehungswissenschaft die Erfüllungsgehilfen einer fehlgeleiteten bildungspolitischen Entwicklung sieht, sondern zum einen unmittelbar die Gelegenheit einer konstruktiven Einflussnahme und zum anderen langfristig die Möglichkeit zur Verbesserung des disziplinären Status in den Umweltbeziehungen der Erziehungswissenschaft produktiv nutzt.

An Stelle permanenter Defensive kann die selbstbewusste Identifizierung der Macht der Erziehungswissenschaft und ihrer realen disziplinexternen Einflussmöglichkeiten als Voraussetzung dafür angesehen werden, sich entsprechend *offensiv zu positionieren*. Fortwährend demonstrativ beklagte Machtlosigkeit (womöglich zum vermeintlichen Zwecke des Machterhalts) wird der Erziehungswissenschaft und ihrem Status auf Dauer sicher nicht nutzen.

Literatur

- Kahl, Reinhard; Martin Spiewak 2005: Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerbildung versagt. Eine Polemik. In: Die ZEIT, Nr. 11, S. 33-35
- Keiner, Edwin 2000: Erziehungswissenschaft im Blick wissenschaftspolitischer und -administrativer Einrichtungen. In: Edwin Keiner, Guido Pollak (Hg.): Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 187-198
- Keiner, Edwin; Heinz-Elmar Tenorth 2007: Die Macht der Disziplin. In: Volker Kraft (Hg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 155-173 (im Druck)
- Otto, Hans-Uwe; Peter Zedler 2000: Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Hans-Uwe Otto u.a. (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-23
- Stamm, Margrit 2005: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Perspektiven eines schwierigen Verhältnisses. In: Die Deutsche Schule, 97, S. 421-431
- Terhart, Ewald 2001: Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung. In: Klaus-Jürgen Tillmann, Witlof Vollstädt (Hg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-32
- Weiler, Hans N. 2003: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Gogolin, Rudolf Tippelt (Hg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE. Opladen: Leske + Budrich, S. 181-203

Martin Rothland, geb. 1974, wiss. Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Universität Münster.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster;
Email: Martin.Rothland@uni-muenster.de