

Christoph Storck

**Erziehungswissenschaft, Pädagogik und die Frage der „Effizienz“.
Kritische Anmerkungen zur Auseinandersetzung um „Fünf Einsprüche“
zwischen A.Gruschka u.a. einerseits und H.-E.Tenorth andererseits**

I Fünf Einsprüche und ein Widerspruch

Das „Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“, erklären A.Gruschka, U.Herrmann, U.Rauin, J.Ruhloff, H.Rumpf und M. Winkler und formulieren in fünf „Einsprüchen“ vehement Protest gegen gegenwärtige bildungspolitische Entwicklungen und Entscheidungen, die die Schulen wie Hochschulen betreffen. Schon bald hat ihr Protest vielfach Unterstützung besonders unter Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern gefunden. Auch viele bekannte und anerkannte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler haben diesen Aufruf mit ihrer Unterschrift unterstützt. Allerdings finden sich auch Gegenstimmen. So hat H.-E.Tenorth dem Vorwurf, das Bildungssystem werde zunehmend als „Wirtschaftsbetrieb“ betrachtet, mit Entschiedenheit widersprochen und diesen Vorwurf als „Milchmädchenrechnung“ zurückgewiesen.

Die Debatte um die „Fünf Einsprüche“ betrifft Lehrerinnen und Lehrer bzw. Studierende für das Unterrichtsfach Pädagogik in doppelter Weise. Sie sind einmal von bildungspolitischen Entscheidungen für Hochschulen und Schulen als Studierende oder Lehrende direkt betroffen, darüber hinaus müssen sie sich auf diese Weise mit der Frage nach der Bedeutung bzw. dem Stellenwert von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft konfrontiert sehen. Insofern betrifft diese Debatte zentral die Identität aller, die Pädagogik als ein „Hauptfach“ studieren oder lehren wollen.

Die Debatte ist geeignet, die Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft und in diesem Sinne auch der Pädagogik zu offenbaren. Die Frage „Wozu Erziehungswissenschaft?“ bzw. „Wozu Pädagogik?“ ist keineswegs neu.

Sie gewinnt hingegen eine neue Aktualität, da diese Frage keineswegs mehr primär in der Erziehungswissenschaft selbst gestellt wird, sondern zunehmend als gesellschaftliche Frage an die Erziehungswissenschaft aufgeworfen wird.

Insbesondere die Resultate der Pisa-Studien müssen in diesem Kontext als radikale Anfragen auch an die Erziehungswissenschaft gesehen werden. Die unbestreitbaren Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler in zunächst - auch in ideologiekritischer Perspektive – unverdächtigen Qualifikationsanforderungen waren offensichtlich kaum im Blickfeld der deutschen Erziehungswissenschaft bzw. blieben schlichtweg unbemerkt, bis die Veröffentlichung der Resultate der Studien eine Auseinandersetzung mit diesen Tatsachen unumgänglich werden ließ.

Wogegen richtet sich der Protest der Vertreter der „Fünf Einsprüche“?

Zunächst wird eine Veränderung des Bildungssystems „nach betriebswirtschaftlichen Mustern“ befürchtet. Auf diese Weise aber würden Schulen dazu gedrängt, „sich von weniger erfolgreichen Schülern zu entlasten“, und Wissenschaftler müssten so „ihren Bildungsauftrag [...] vernachlässigen, um kurzfristige Auftragsforschung zu betreiben“.

Zweitens wird erklärt, dass eine selbstverantwortete Praxis „durch von außen vorgeschriebene und erzwungene Kontroll-, Evaluierungs- und Akkreditierungsmaßnahmen“ erstickt werde. Demgegenüber wird postuliert, „Mitglieder einer Institution [müssten] selbst entscheiden, welche Mittel und Wege geeignet sind, eigene oder vorgegebene Ziele zu erreichen.“

Drittens wird befürchtet, dass zukünftig an Hochschulen nicht mehr „wissenschaftlich über die Grenzen und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung in der Moderne nachgedacht, handlungsentlastet geforscht und diskutiert“ werden könne.

Weiter wird viertens gegen eine „Verschulung“ der universitären Ausbildung – insbesondere auch der Lehrerbildung – protestiert, welche eine „Aushöhlung universitärer Studiengänge“ darstelle. Auf diese Weise werde auch „die bildende Funktion der Schulfächer“ ruiniert. Zuletzt werden fünftens „Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen“ in Frage gestellt, es wird eingewandt, wenn diese „lediglich für punktuelle Leistungstests genutzt [würden], zerstören sie die pädagogische Lernkultur der Schule“.

Heinz-Elmar Tenorth, ebenfalls renommierter Vertreter der deutschen Erziehungswissenschaft, hat diesen Einsprüchen entschieden widersprochen. Zunächst stellt er positiv heraus, dass unterdessen in der KMK „weitgehend Konsens über wesentliche Ziele, Strategien und Instrumente der Bildungspolitik“ herrsche. Tenorth will „Streit“ mit den Vertretern der Einsprüche suchen, „um die neuen Möglichkeiten nicht gleich zu Anfang zu verschenken und in den deutschen Fehler zu verfallen, in der Bildungspolitik alles zu wollen, ohne Rücksicht auf Ressourcenknappheit, aber das Mögliche zu ignorieren und sich mühsame Umstellungsprozesse mit dem guten Gefühl des Kritikers zu ersparen“. Sachlich weist Tenorth dann auch die Argumente der Vertreter der „Einsprüche“ zurück. Er erinnert daran, dass keine Evaluation an Hochschulen „ohne Beteiligung legitimer und anerkannter Fachvertreter“ stattfinde und ein Prozess der „Konstruktion disziplinelieferer Gütekriterien“ eingesetzt habe. Auch lasse sich die gegenwärtige Bildungsreform nicht einfach als „technokratisch“ diffamieren. Mit seinem Hinweis, „Evaluation und Akkreditierung liegen in der Kontrolle der Wissenschaften selbst“, weist er somit die Befürchtung, durch äußere Maßnahmen könnte zukünftig eine „selbstverantwortete Praxis“ an den Hochschulen „erstickt“ werden, als sachlich unbegründet zurück.

Hart urteilt Tenorth, wenn er daran erinnert, dass der Protest gegen eine vermeintlich „kurzzeitige Auftragsforschung“ vornehmlich „aus dem Munde von Disziplinen, die erst mühsam dazu gedrängt werden mussten, die Realität von Bildungsprozessen wirklich aufzuklären“, stamme. Der Vorwurf der Verschulung der „universitären Studiengänge“ stelle letztlich nur eine Desavouierung des Versuchs dar, „die Lehre an den Hochschulen transparenter und strukturierter zu gestalten“.

II Welche Ansprüche formulieren die „Fünf Einsprüche“? Welchen Ansprüchen müsste Erziehungswissenschaft gerecht werden?

Die Positionen der Vertreter der fünf Einsprüche einerseits und H.-E. Tenorths andererseits lassen erkennen, dass gegenwärtig heftig um die Zukunft der deutschen Erziehungswissenschaft nicht nur bildungspolitisch, sondern in der Erziehungswissenschaft selbst gestritten wird. Dieser Streit beinhaltet auch die Frage der universitären Ausbildung bzw. Bildung zukünftiger professioneller Pädagogen.

Aus diesem Grunde können und dürfen innerhalb dieser Auseinandersetzung nicht allein Bildungspolitiker und universitäre Erziehungswissenschaftler zu Worte kommen.

Gerade das aber postulieren Gruschka u.a. mit ihrem **zweiten Einspruch**: Mit der Forderung, „Mitglieder einer Institution [müssten] selbst entscheiden, welche Mittel und Wege geeignet sind, eigene oder vorgegebene Ziele zu erreichen“, wird mehr oder weniger direkt die Weigerung ausgesprochen, das jeweilige Bildungs- und Ausbildungsangebot außerhalb der eigenen Institution zu legitimieren. Letztlich widerspricht auch Tenorth dieser Weigerung nicht grundsätzlich, wenn er darauf hinweist, dass „Evaluation und Akkreditierung [...] in der Kontrolle der Wissenschaften selbst“ liegen sollten.

Warum wurde und wird erziehungswissenschaftlich im Grunde nur selten gefragt oder erforscht, welchen Stellenwert Erziehungswissenschaft bzw. das Studium der

Erziehungswissenschaft für diejenigen faktisch gewinnt bzw. gewinnen kann, die später auf der Basis dieses Studiums in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern professionell arbeiten? Die Resultate entsprechender Untersuchungen konstatieren eine „Marginalisierung der Erziehungswissenschaft“ innerhalb der Lehrerbildung oder stellen umgekehrt fest, dass Lehrerbildung allenfalls als ein „Stiefkind“ innerhalb der Erziehungswissenschaft betrachtet werde, weiter wird eine „weitgehende Ignoranz [in der Erziehungswissenschaft] gegenüber den Anforderungen in den beruflichen Handlungsfeldern“ insbesondere in den Schulen beklagt. So kann es nicht verwundern, wenn dann beispielsweise eingestanden werden muss, dass in den Schulen konkretes „Unterrichten ohne Bezug zu didaktischen Theorien“ stattfindet.

Diese Frage nach dem tatsächlichen Stellenwert der Erziehungswissenschaft für pädagogisches Denken und Handeln außerhalb der Universität verschärft sich noch, wenn man die Thesen **des ersten und vierten Einspruchs** genauer in den Blick nimmt. Während innerhalb des ersten Einspruchs davor gewarnt wird, dass Wissenschaftler bald aufgrund der Notwendigkeit kurzfristiger Auftragsforschung „ihren Bildungsauftrag [...] vernachlässigen müssten“, wird im vierten Einspruch gegen eine „Verschulung“ der universitären Ausbildung – insbesondere auch der Lehrerbildung – protestiert, welche eine „Aushöhlung universitärer Studiengänge“ darstelle, zumal auf diese Weise auch „die bildende Funktion der Schulfächer“ ruiniert werde.

Hingegen lassen sich solche Einwände nur rechtfertigen, wenn nachgewiesen werden könnte, dass einem Bildungsauftrag innerhalb der Universität überhaupt nachgekommen würde bzw. dass die Universität wirklich anstreben würde, fachwissenschaftlich das Fundament für die Betrachtung von Schulfächern solchermaßen zu legen, dass ihre bildende Funktion von Studierenden erfasst und verstanden werden könnte. Dieser Anspruch betrifft zwar alle für Schulfächer relevanten universitären Studiengänge, in besonderer Weise aber die universitäre Erziehungswissenschaft. Denn gerade im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Bildung müssten Studierende lernen können, nach dem bildenden Gehalt von Unterricht allgemein und Fachunterricht im Besonderen zu fragen.

Eine besondere Möglichkeit diesen Anspruch exemplarisch zu konkretisieren, wäre der Nachweis, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft gerade Lehrerinnen und Lehrer, die zukünftig das Unterrichtsfach Pädagogik an der Schule vertreten wollen und sollen, in besonderer Weise für diese Aufgabe nicht nur methodisch und inhaltlich qualifiziert, sondern darüber hinaus auch erziehungswissenschaftlich „gebildet“ würden. Tatsache ist, dass eine Vielzahl von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern nicht einmal weiß, dass ein solches Unterrichtsfach an der Schule existiert. Diese Tatsache kann belegen, wie wenig Erziehungswissenschaftler sich dafür interessieren, ob und inwieweit außerhalb der universitären Mauern Erziehungswissenschaft für Menschen Bedeutung gewinnt. Tenorths Vorwurf, dass gerade die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen „erst mühsam dazu gedrängt werden mussten, die Realität von Bildungsprozessen wirklich aufzuklären“, kann unterstreichen, dass die erzieherische Realität im Blickfeld der Erziehungswissenschaft selten hohen Stellenwert gewinnen konnte.

Sogar die universitär Lehrenden, welche die Aufgabe übernehmen, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Pädagogik in den Schulen fachdidaktisch vorzubereiten, kennen zumeist nicht einmal die Lehrpläne für das Fach an den unterschiedlichen Schulen. Nur selten haben sie sich differenziert mit der Geschichte des Faches auseinandergesetzt. Dass universitär Lehrende sich mit besonderem Engagement dafür einsetzen würden, dass erziehungswissenschaftliches Wissen und erziehungswissenschaftliche Reflexionen – z.B. über schulisches Unterrichten – über den Raum der Universität weiter vermittelt würden, lässt sich jedenfalls im Rahmen der Fachdidaktik Pädagogik an Hochschulen nicht erkennen.

Auf welche Weise „pädagogische Bildung“ gegenwärtig faktisch stattfindet, lässt sich an drei Beispielen veranschaulichen, welche ich in der jüngsten Vergangenheit selbst erlebt habe, wobei meine Erfahrungen mit vielen Erfahrungen anderer Betroffener übereinstimmen. Am Ende einer Ringvorlesungsreihe an einer bekannten deutschen Universität trägt der Initiator dieser Reihe abschließend seine Zusammenfassung und Deutung der jeweiligen Vorträge vor. Die Veranstaltung hat nur wenige Besucher gefunden. Unter diesen findet sich eine nicht unbeträchtliche Zahl der Studierenden, welche in den Bänken sitzen und unter den Tischen – ähnlich wie Schülerinnen und Schüler der unteren Klassen in den Schulen – lesen, schreiben oder malen. Nach der Vorlesung kann man weiter sehen, wie sie sich vom Referenten die Teilnahme an der Veranstaltung bescheinigen lassen. Der Vortrag interessiert sie schlichtweg nicht, vielleicht verstehen sie ihn auch nicht. Warum aber zeigen diese Studierenden kein Interesse? Warum wiederum bleibt unbemerkt, dass diese Studierenden kein Interesse zeigen? Interessiert es überhaupt den Lehrenden, dass er keinerlei Interesse findet?

Bei einer Diskussion mit verschiedenen Hochschullehrern versuche ich eine Aussage damit zu erläutern, dass ich auf das gegenwärtig in vielen und unterschiedlichen Medien vorgestellte und nicht selten sogar propagierte Erziehungsmodell von „Triple P“ hinweise. Ich kann meine Erläuterung dann aber nicht fortführen, da „Triple P“ für den Großteil der Anwesenden ein unbekannter Begriff ist. Die öffentlichen Diskussionen über Erziehung außerhalb der Universität sind offensichtlich den meisten Erziehungswissenschaftlern nicht bekannt. Offenbar interessieren sie sich nicht für Fragen der Pädagogik außerhalb ihres jeweils eigenen spezifischen besonderen Forschungsbereiches der Erziehungswissenschaft. Welche Bildung können aber Erziehungswissenschaftler mit einer solchen Haltung zur Pädagogik bzw. zu Fragen und Problemen der pädagogischen Praxis vermitteln?

In einer Prüfung für das erste Staatsexamen befasst sich die Kandidatin im ersten Teil der Prüfung mit der Pädagogik Maria Montessoris, während im zweiten Teil das Thema Notengebung im Vordergrund steht. Im ersten Teil erweist sie sich die als engagierte Verfechterin der Pädagogik Montessoris, im folgenden Teil befürwortet sie dann eine konsequente Notengebung in der Schule. Auf die Frage hin, ob und wie sie eine konsequente Notengebung mit Ansprüchen der Pädagogik Montessoris verbinden wolle, reagiert sie erstaunt und irritiert. Unübersehbar hat sie über diese Frage noch niemals nachgedacht. Wo hätte sie lernen können, das in einem Seminar Gelernte auf das in einem anderen Seminar Gelernte kritisch zu beziehen?

Staatsprüfungen im Fach Erziehungswissenschaft – ungeachtet der Frage, ob im Rahmen des sog. Begleitstudiums oder im Rahmen eines Hauptfachstudiums – erfolgen fast immer nach einem bestimmten Muster. Die Studierenden referieren Theoriewissen einiger weniger ausgewählter Theorien, manchmal stellen sie darüber hinaus noch Kontroversen um bestimmte fachwissenschaftliche Theorien vor – immer in dem Bemühen, ihr Wissen zu Theorien oder auch zu Kontroversen zu Theorien in einer Weise vorzutragen, dass sie letztlich die Auffassung ihrer jeweiligen universitären Prüferinnen und Prüfer widerspiegeln. Dafür werden sie mit guten Noten belohnt. Was im Regelfall niemals in den Blick genommen wird, ist die Frage nach dem Stellenwert des theoretischen Wissens für die – ja nun folgende – berufliche Praxis. Hochschullehrerinnen und –lehrer verteidigen das Zurückweisen einer solchen Frage häufig mit dem Hinweis, auf diese Weise würden unzulässigerweise unterschiedliche Wissens Ebenen vermengt. Dass erziehungswissenschaftliches Nachdenken und eine unmittelbar praxisbezogene pädagogische Reflexion tatsächlich verschiedene Wissens Ebenen betreffen, ist unbestreitbar. Ob aber damit die Frage nach Bezügen zwischen diesen „Wissensebenen“ tabuisiert werden kann und darf, muss mit Nachdruck in Frage gestellt werden. Diese Frage betrifft die Bedeutung und auch das Selbstverständnis der pädagogischen Wissenschaft.

Interessanterweise hat ausgerechnet der Initiator der „Einsprüche“ vor noch wenigen Jahren die Prüfungspraxis in Staatsexamina selbst problematisiert. Gruschka wörtlich: „In der mündlichen Prüfung sind Studenten oft überfordert, sobald man ihre Sätze aus der Klausur oder solche aus dem Original problematisiert.“ Damit spricht Gruschka offen aus, dass ungeachtet der Frage nach einem Praxisbezug von Theoriewissen Studierende am Ende ihres Studiums zu einer kritischen Reflexion von Aussagen erziehungswissenschaftlicher Theorien nur wenig in der Lage sind. Wenn diese Beobachtung tatsächlich, wie Gruschka annimmt, für eine überwältigende Mehrheit von Studierenden gilt, so muss dann auch gefragt werden, warum es Hochschullehrerinnen und Hochschullehren nicht gelingt, Studierende zu einem solchen Studium zu bewegen, dass zumindest die von Gruschka selbst geforderte „Bildung“ stattfinden würde.

Wenn es den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bislang nicht gelungen ist, Fundamente für „pädagogische Bildung“ zu legen, dann ist nicht zu erwarten, dass ohne äußere Zwänge die Bereitschaft zu tiefgreifenden Veränderungen in absehbarer Zeit entstehen könnte. Die Tatsache, dass der deutsche Wissenschaftsrat schon vor einigen Jahren angeregt hat, die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer zukünftig Fachhochschulen zu überantworten und somit der wissenschaftlichen Erziehungswissenschaft zu entziehen, kann anzeigen, dass die faktische universitäre Bildung der Lehrerinnen und Lehrer offenbar an vielen Orten wenig Anerkennung findet. Auch die Forderung nach einer „Berufsfakultät“ für die Lehrerbildung, welche in jüngerer Zeit auch innerhalb der Erziehungswissenschaft offen ausgesprochen wurde, kann unterstreichen, wie häufig und wie weitreichend „pädagogisches Misstrauen“ gegen eine erziehungswissenschaftliche „Bildung“ an den Universitäten geäußert wird.

„Pädagogische Bildung“ fände nur statt, wenn die Studierenden am Ende ihres Studiums nicht nur viel erziehungswissenschaftliches Wissen angehäuft hätten, sondern dieses Wissen auch zum Fundament für Reflexionen mit Blick auf ihre nahe zukünftige Praxis in pädagogischen Berufen - besonders in Schulen - werden könnte. Das würde voraussetzen, dass sie im Studium immer zugleich lernten, unterschiedliches erziehungswissenschaftliches Wissen kritisch aufeinander zu beziehen und auch zu fragen, welche Folgerungen daraus zu ziehen wären, wenn man – z.B. mit Blick auf bestimmte erzieherische Aufgaben oder Probleme - unterschiedliches Theoriewissen berücksichtigen wollte. Das aber könnten sie nur, wenn ihnen dieses Wissen in entsprechender Weise vermittelt würde.

Letztlich kann nicht ausreichen, unterschiedliche wissenschaftliche Aussagen und Überlegungen kritisch aufeinander zu beziehen. Die Ideen Kants, Herbarts, Humboldts, Schleiermachers und Diesterwegs beispielsweise lassen sich als Gegenstände des Studiums der Erziehungswissenschaft für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer nur dann legitimieren, wenn deutlich gemacht werden kann, dass diese Ideen nach wie vor bedeutende Anstöße für eine Reflexion der Aufgaben von Erziehung und Bildung in der Gegenwart geben können. Gelingt das nicht, so bleiben sie „träges Wissen“.

Faktisch spielen diese Überlegungen für pädagogische Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern kaum eine Rolle. Kaum ein Gymnasiallehrer kennt etwa Humboldts Vorschläge und Begründungen für die Einrichtung des Gymnasiums in Preußen. In diesem Sinne hat er auch nie gelernt kritisch die Institution zu reflektieren, in welcher er als Lehrer agiert. Stattdessen eignen sich die Lehrerinnen und Lehrer auf nachuniversitären Fortbildungen handlungsorientierte Qualifikationen an, von denen sie sich erhoffen, dass diese ihnen helfen, ihren Alltag erfolgreicher zu bewältigen. Dass eine „erfolgreiche“ Bewältigung des pädagogischen Alltags noch keineswegs im pädagogischen Sinne eine sinnvolle Bewältigung dieses Alltags darstellen muss, können sie sich nicht bewusst machen, weil sie nicht gelernt oder nicht verinnerlicht haben, eine solche Frage mit Blick auf ihr Tun als Lehrerin oder Lehrer zu stellen.

Leider muss in diesem Zusammenhang eingestanden werden, dass in den Richtlinien für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen Reflexionen einer systematischen Erziehungswissenschaft im Grunde nicht zu finden sind. Aber auch diese Richtlinien wurden von Absolventen universitärer Studiengänge für Erziehungswissenschaft entwickelt und entworfen – wenn auch kaum mit Unterstützung universitärer Fachvertreter. Unterdessen finden sich unterschiedliche Arbeiten in der wissenschaftlichen Pädagogik, die das gerade genannte Defizit in den Lehrplänen offenlegen und beklagen. Freilich wird umgekehrt nicht einmal im Ansatz der Versuch unternommen, Kriterien für einen Lehrplan für das schulische Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft zu entwickeln und vorzustellen.

Dass solche Anregungen nicht erfolgen, ist möglicherweise auch Resultat der Tatsache, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft kein Konsens im Hinblick auf die Frage nach den Fundamenten einer pädagogischen Bildung besteht. Inhalte und Anforderungen des Studiums für Erziehungswissenschaft differieren je nach Studienort massiv. Studierende müssen zumeist primär bestimmte formale Vorgaben erfüllen, indem sie Leistungsnachweise in bestimmten Aufgabefeldern, welche sich wiederum aus ihrer Zuordnung zu bestimmten Instituten ergeben, erbringen müssen. Wissen, Einsichten und Kompetenzen erwerben sie somit in den jeweiligen Veranstaltungen nur additiv.

Tatsächlich findet sich in Deutschland keine einzige erziehungswissenschaftliche Fakultät, an der Studierende zu Beginn ihres Studiums erfahren würden, was das Ziel ihrer universitären Ausbildung und Bildung im Fach Erziehungswissenschaft sein soll, welches Wissen sie erwerben müssen und welche Qualifikationen sie sich aneignen müssen.

In keiner Fakultät ist es bislang gelungen, sich beispielsweise auf die Beschreibung eines obligatorischen Wissens, welches Studierende sich im Studium aneignen müssten, zu verständigen. [Damit ist nicht das Vorschreiben der Kenntnisse bestimmter konkreter Theorien gemeint, sondern das Festlegen obligatorischer Themen bzw. Themenfelder, zu denen fachspezifische Kenntnisse erworben werden müssten.]

Die gegenwärtigen – vielfach unfreiwilligen - Versuche der pädagogischen Fakultäten, Standards und obligatorische Anforderungen für das Studium der Erziehungswissenschaft festzulegen, führen in den meisten Fällen zu formalen Festlegungen, welche zumeist das Ergebnis von Kompromissen zwischen Vertretern der jeweiligen Disziplinen des Faches an einem Studienort sind. Der Weg zu einer Einigung mit Blick auf die Frage, welches die obligatorischen Fundamente der „pädagogischen Bildung“ an einer Fakultät sein müssten, wird zumeist nicht einmal versucht.

In diesem Sinne ist Tenorths harsche Kritik, es sei „zynisch“, den „Versuch, die ‚Lehre an den Hochschulen transparenter und strukturierter zu gestalten, als ‚Verschulung‘“ zu desavouieren, sicherlich nicht völlig unbegründet.

Darüber hinaus wird nicht oder zu wenig gefragt, welche „Bildung“ solche Studierende an der Universität erwerben müssten, die selbst ihre berufliche Zukunft nicht im universitären Forschen und Arbeiten sehen bzw. auch nicht sehen wollen und sollen. Dietrich Benner hat in der jüngeren Zeit noch einmal daran erinnert, dass zwischen Erziehungswissenschaft, Pädagogik und erzieherischer Praxis sorgsam unterschieden werden müsste. Benners bedeutsamer Hinweis müsste auch die Vertreter der Erziehungswissenschaft daran erinnern, dass das primäre Ziel einer universitären Bildung keineswegs die universitäre Bildung selbst sein kann. **Die Erziehungswissenschaft gewinnt ihre Legitimation als „Handlungswissenschaft“ – sonst ließe sie sich neben Soziologie, Psychologie und Philosophie kaum als eigenständige Wissenschaft legitimieren.** Insofern muss die Erziehungswissenschaft in besonderer Weise den Nachweis erbringen, dass das Studium dieser Disziplin den Studierenden ein solches Wissen und solche Fähigkeiten vermitteln kann, welche sie dazu befähigen, nach ihrem Studium in der pädagogischen Praxis in besonderer

Weise kompetent und professionell pädagogisch handeln zu können. Das bedeutet keineswegs eine unmittelbare Orientierung an der pädagogischen Praxis und auch keineswegs, dass Erziehungswissenschaft im unmittelbaren Sinne Antworten für Probleme in der konkreten erzieherischen Praxis anbieten müsste. Ohne Zweifel ist **dem dritten Einspruch** zuzustimmen, dass verhindert werden muss, dass zukünftig nicht mehr „wissenschaftlich über die Grenzen und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung in der Moderne nachgedacht, handlungsentlastet geforscht und diskutiert“ werden könne. Mit dem für Erziehungswissenschaft unverzichtbaren Privileg einer unmittelbaren Handlungsentlastung darf indes nicht die Abkehr von Handlungsorientierung legitimiert werden. Wer innerhalb von bestimmten wissenschaftlicher Perspektiven entweder nur Defizite der erzieherischen Praxen aufdeckt, ohne Alternativen auch nur anzudeuten, oder positive Prinzipien nur solchermaßen abstrakt formuliert, dass eine Bezugnahme zur pädagogischen Wirklichkeit kaum möglich erscheint, erzeugt allenfalls „unglückliches Bewusstsein“, hilft aber niemandem, eigene pädagogische Orientierungen zu entwickeln bzw. zu finden. Eine berechtigte Handlungsentlastung der Wissenschaft ist keine Entlastung von ihrer Verantwortung für das Gelingen von pädagogischer Praxis.

Pädagogische Fakultäten dürfen sich jedenfalls nicht von der Frage befreien, welche „Bildung“ und „Ausbildung“ sie für die Studierende gewährleisten wollen bzw. müssten. Die Annahme, dass „Bildung“ sozusagen die Studierenden selbst entwickelten, wenn sie nur hinreichend Lehrveranstaltungen der jeweiligen Lehrenden besuchen und hinreichende entsprechende Literatur studieren würden, wie im vierten Einspruch angedeutet wird, beruht eher auf akademischen Wunschvorstellungen als auf empirischen Fakten. Diese Annahme aber wird indirekt als Legitimation dafür benutzt, dass **im fünften Einspruch** „Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen“ abgelehnt oder zumindest skeptisch beurteilt werden. Es wird zwar eingestanden, dass „Bildungsstandards [...] eine Hilfe sein“ könnten, „sofern mit ihnen schulisches Lernen eine Orientierung erhalte und Lernbedingungen optimal gestaltet würden“, sie werden aber strikt abgelehnt, wenn diese „lediglich für punktuelle Leistungstests genutzt“ würden, denn auf diese Weise würden sie „die pädagogische Lernkultur der Schule“ zerstören. Diese Aussage suggeriert, dass eine „pädagogische Lernkultur in den Schulen“ bereits bestehe, welche nicht gefährdet werden dürfe, obwohl auch die Autoren der Einsprüche wissen, dass „eine skandalös große Gruppe von Schülern nicht einmal den bescheidenen Kern und Kanon bestimmter Basiskompetenzen [...] erreicht“. Insofern findet sich innerhalb dieses Einspruchs zwar einerseits Problembewusstsein, andererseits werden Maßnahmen, die genannten Probleme zu reduzieren, zurückgewiesen, ohne dass auch nur angedeutet würde, welche Alternativen zu diesen Maßnahmen denkbar wären. Zweifellos wäre für alle Betroffenen viel gewonnen, wenn seitens der Erziehungswissenschaft konkrete Vorschläge für die Herstellung einer pädagogisch sinnvollen Lernkultur in der Schule entwickelt würden oder wenn konstruktive Ideen für die Entwicklung von pädagogisch sinnvollen Leistungsstandards und auch für die Entwicklung von pädagogisch sinnvollen Leistungstests entwickelt würden. Notwendig wäre ein Diskurs in der Erziehungswissenschaft, wie entsprechende Aufgaben und Anforderungen sinnvoll bewältigt werden könnten, statt mit einer pauschalen Ablehnung sich der eigenen Verantwortung für eine erziehungswissenschaftliche Begleitung der gegenwärtigen bildungspolitischen Prozesse zu entziehen. Eine solche erziehungswissenschaftliche Begleitung schließt radikale Kritik von Maßnahmen keineswegs aus, sondern vielmehr notwendig mit ein.

Die Forderung, Bildungsstandards dürften nur dann formuliert werden, wenn zugleich eine „optimale“ Gestaltung der Lernbedingungen gewährleistet werden könne, ist Ausdruck von Realitätsfremdheit. Keine gesellschaftliche Praxis kann von „optimalen“ Bedingungen ausgehen, in kaum einer gesellschaftlichen Praxis wird dies jedoch als Legitimation für die

Verweigerung angeführt, an der Bewältigung der dringlichsten Aufgaben in der jeweiligen Praxis mitzuwirken. Tenorth widerspricht sachlich dem Postulat nach „optimaler“ Gestaltung von Lernbedingungen mit dem Hinweis auf „Leistungssteigerungen der Schüler aus den östlichen Bundesländern in den Pisa-Studien – unter den schlechtesten Rahmenbedingungen“.

III Was ist die Aufgabe von Erziehungswissenschaft innerhalb der gegenwärtigen bildungspolitischen Veränderungen?

Tenorths Replik auf die „Fünf Einsprüche“ ist hilfreich und bedeutend in dem Sinne, dass sie die Vertreter dieser „Einsprüche“ daran erinnert, die Bedingungen der Wirklichkeit ernst zu nehmen, und sie zugleich davor angesichts unbestreitbarer und vielfältiger Defizite bei Schülerinnen und Schülern und Studierenden warnt, bildungspolitische Entwicklungen in Schule und Hochschule abzulehnen, ohne sich zu bemühen, tragfähige Alternativen aufzuzeigen.

Aber auch Tenorth lässt letztlich ein verkürztes Verständnis „pädagogischer Bildung“ erkennen. Tenorths Rechtfertigung von Evaluationen mit dem Hinweis, keine Evaluation in Schulen oder Hochschule finde „ohne Beteiligung legitimer und anerkannter Fachvertreter“ statt, suggeriert, dass damit die jeweiligen Formen und Wege der Evaluation wissenschaftlich fundiert und legitimiert wären. Auf diese Weise blendet er die Frage aus, ob und inwieweit solche Maßnahmen der Evaluation nicht in einem einseitigen parteilichen Interesse erfolgen würden. Seine Auffassung, dass innerhalb der Konferenz der Kultusminister „weitgehend Konsens über die wesentlichen Ziele, Strategien und Instrumente der Bildungspolitik“ herrsche, deutet Tenorth als Hinweis auf einen weitreichenden pädagogischen Konsens. Diesen Konsens will er auch „an der länderübergreifenden Ablösung von Diplom und Magister durch Studiengänge, die zum Bachelor- oder Mastertitel führen“, in Universitäten erkennen. Dass diese Ablösung zumeist bildungspolitisch auch gegen den Willen der jeweiligen Universitäten erzwungen wurde, verschweigt er. Ähnlich problematisiert er nicht, dass nicht nur in den Hochschulen, sondern auch in den Schulen vielfach Innovationen gegen den Willen der unmittelbar Betroffenen erzwungen werden. Kritiker dieser Innovationen sieht er „vereint in einem seltsamen Bündnis der alten Privilegierten, vor allem in den Universitäten, mit denjenigen, die sich in ihrem gemüthlichen Alltag aufgeschreckt finden, wozu Evaluation ohne Zweifel beiträgt“. Damit aber diffamiert Tenorth alle Kritiker der gegenwärtigen Reformmaßnahmen in Schule und Hochschule ähnlich pauschal, wie die Vertreter der „Einsprüche“ diese Reformmaßnahmen zurückweisen. Tenorth fasst seine Überlegungen abschließend folgendermaßen zusammen: „Die Bildungsreform mag bisher nicht für genügend Akzeptanz und Mitwirkung bei denen gesorgt haben, auf deren Mitwirkung und Akzeptanz sie angewiesen ist, das lässt sich ändern, auch Reformfolgenforschung ist nötig. Es gibt aber keinen Grund, nach den ersten zaghaften Versuchen energischen Wandels die Rolle rückwärts zu fordern“. Damit erklärt er, Ziel der näheren Zukunft müsse sein, mehr Akzeptanz und Mitwirkung bei Betroffenen für die Bildungsreform zu erreichen, womit er indirekt keinen Zweifel daran lässt, dass er nicht zulassen will, dass die Betroffenen Elemente der Bildungsreform kritisch hinterfragen. Immerhin will er „Reformfolgenforschung“ zulassen, ohne allerdings zu erklären, mit welchen Zielen diese dann erfolgen sollte.

Auf diese Weise unterwirft Tenorth Schule und Hochschule bildungspolitischen Erwartungen, was er nur damit legitimieren kann, dass er die Differenz von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft missachtet und einen Konsens unterstellt, der faktisch nicht besteht. Das aber bedeutet, dass er Pädagogik und Erziehungswissenschaft in den Dienst der Politik (und wohl auch der Ökonomie) stellt, ohne zu problematisieren, wer mit welchen Interessen die gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen durchsetzt.

IV Eine Alternative zu fragwürdigen Alternativen?

Die „Fünf Einsprüche“ einerseits sowie die Argumentation H.E.Tenorths andererseits offenbaren somit eine fragwürdige Alternative, die darin besteht, entweder im universitären Elfenbeinturm die Wirklichkeitsbedingungen für Schule und Erziehung allenfalls kritisch-distanziert zu betrachten, nicht aber engagiert-kritisch begleiten zu wollen, oder aber Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft darauf zu reduzieren, Erziehung und Schule unter dem Primat politischer oder ökonomischer Interessen nur noch im technologischen Sinne effektiver zu gestalten.

In diesem Sinne offenbart diese Auseinandersetzung die Problematik der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft.

Eine Alternative zu den fragwürdigen Alternativen könnte darin bestehen, dass der „Bildungsauftrag“ auch innerhalb der Wissenschaft wieder zentrale Bedeutung gewänne. Das aber wäre nur möglich, wenn ernst genommen würde, dass Erziehungswissenschaft, Pädagogik und erzieherischer Praxis zwar einerseits differente Wissen- und Erfahrungsebenen darstellen, zugleich aber in Interdependenz aufeinander verweisen bzw. miteinander verbunden bleiben müssten. Dann bestünde nämlich die Hoffnung, dass betroffene Pädagogen auf allen Ebenen pädagogischen Denkens und Handelns sich kritisch und kreativ mit den Bedingungen ihrer jeweiligen Wirklichkeit auseinandersetzen würden. Vielleicht ließen sich dann sogar solche Bildungsstandards beschreiben, welche tatsächlich von fast allen Betroffenen als sinnvoll und hilfreich begriffen werden könnten. Vielleicht ließe sich dann in den Schulen auch dann noch „Bildung“ anstreben, wenn bildungspolitisch Standards und Überprüfungen von Standards unvermeidbar geworden wären. (Ohne begleitende Forschungen und auch Unterstützung durch die Erziehungswissenschaft ließen sich solche Bestrebungen dauerhaft sicherlich nicht realisieren.)

Dass eine pädagogische Bildung, die immer auch pädagogische Aufklärung sein will, immer auch des Mutes bedarf, Traditionen und auch Privilegien in Frage zu stellen, müsste allerdings deutlich gesagt werden. Insoweit wäre Tenorth zuzustimmen. Das Problematisieren von Privilegien und Traditionen darf hingegen nicht voreilig zu ihrer Abschaffung führen. Ob beispielsweise pädagogische Arbeit (nicht nur) in den Schulen nach Maßstäben von Effizienz bewertet und besoldet werden könnte oder ob ein solcher Schritt nicht zu fragwürdigen und einseitigen pädagogischen Einstellungen und Verhaltensweisen führen müsste, ist schwer zu entscheiden. Ähnlich ließe sich fragen, ob nicht die Gefahr bestehen könnte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem besseren Bewältigen von vorgegebenen Leistungsstandards nicht zugleich in ihren Fähigkeiten zu selbstständigem Denken und Problematisieren Einbußen erleiden könnten.

In diesem Sinne wären auch Evaluationen kritisch einzuschätzen. Zu fragen wäre, was Gegenstand von Evaluationen sein sollte und müsste. Kritische Erziehungswissenschaft wäre gefordert, solche Evaluationen einzuleiten, welche nicht unmittelbaren bildungspolitischen Interessen erwachsen würden. So würde kritische Erziehungswissenschaft zweifellos auch engagierte Pädagoginnen und Pädagogen in außeruniversitären Handlungsfeldern unterstützen können.

In einem solchen Sinne wäre „Effizienz“ der Erziehungswissenschaft wünschenswert.

Ohne umfassende pädagogische Bildung möglichst vieler von und in Bildungsprozessen betroffener Menschen ist die Chance auf „pädagogischen Fortschritt“ gering. Die Erziehungswissenschaft wird in nächster Zukunft beweisen müssen, ob sie eine „pädagogische Bildung“ vermitteln kann und will. Das betrifft die Bedingung der Lehre bzw. des Lernens für Studierende, aber auch die Frage nach Wegen der Vermittlung erziehungswissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlich fundierter Einsichten und Reflexionen über den Raum der Universität hinaus. Kann dies nicht gelingen, werden

insbesondere die Vertreter der universitären Erziehungswissenschaft bald ohne weitreichende gesellschaftliche Unterstützung sein. Dann aber wird Erziehungswissenschaft sich entweder zunehmend leise politischen Postulaten unterwerfen oder aber – kaum bemerkt – in gesellschaftliche Bedeutungslosigkeit versinken.