

Kauder, Peter

Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft. Exemplarische und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 564-581

urn:nbn:de:0111-opus-71603



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Beiträge: Finnland/Kompetenzentwicklung/Wissenschaftliche Schulen

Florian Waldow

Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ – Drei Thesen zur Rolle
Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte 497

Risto Rinne/Tero Järvinen

The ‘losers’ in education, work and life chances – the case of Finland 512

Heinz Reinders

Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten 531

Robin Stark/Petra Herzmann/Ulrike-Marie Krause

Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und
instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung 548

Peter Kauder

Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft – Exemplarische
und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema 564

Martin Rothland

Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich.
Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung
im Rahmen des Studiums 582

Stefan Weyers/Nils Köbel

Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral,
Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen
moralischen Dilemmas 604

Besprechungen

Michael Geiss

David F. Labaree: Education, Markets and the Public Good.

The Selected Works 627

Rebekka Horlacher

Sascha Koch/Michael Schemman (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der
Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien

629

Heinz-Elmar Tenorth

Benjamin Ortmeier: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den
Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit:

Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen 632

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 639

Impressum U3

Peter Kauder

Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft

*Exemplarische und explorative Annäherungen
an ein kaum erforschtes Thema¹*

Zusammenfassung: Das kaum erforschte Thema der wissenschaftlichen Schulen in der deutschen Erziehungswissenschaft wird aufgearbeitet: Nach der Begründung der Relevanz des Themas werden Charakteristika zur Bestimmung wissenschaftlicher Schulen vorgestellt und an der Petzelt-Schule exemplifiziert. Danach wird gezeigt, mit welchen Schritten speziell die Zahl ihrer Mitglieder und der Angehörigen anderer Schulen generell bestimmt werden könnte, und anschließend wird angedeutet, woran die Sichtbarkeit der Petzelt-Schule in der Disziplin und in der Allgemeinen Pädagogik festgemacht werden kann. Ein Ausblick nennt Forschungsdesiderate.

Seit der griechischen Antike existieren bis heute wissenschaftliche Schulen als organisierte Denk- und Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Stichweh 1999, S. 19; Bleek 1999, S. 9). Sie werden nach Forschungsdisziplinen (z.B. mathematische Schulen), Wirkungsort (Frankfurter Schule, Marburger Schule etc.) oder Schulhaupt (Hegel- oder Liebig-Schule ...) etikettiert (vgl. Saljamon 1977, S. 195; Stichweh 1999, S. 21f.; Mikulinskij u.a. 1979, S. 200ff.). Als ihr Höhepunkt wird das 19. Jahrhundert in Deutschland angegeben (vgl. Bleek 1999, S. 10).

Dass es wissenschaftliche Schulen in der deutschen Pädagogik gibt, ist ein informeller Allgemeinplatz,² an dem die Überlegungen ansetzen: Es ist bislang ungeklärt, welche Schulen in der Pädagogik existieren, mit welcher Legitimation sie als „Schulen“ bezeichnet werden, durch wen solche Bezeichnungen oder Zuschreibungen aufkommen, welche Personen zu einer Schule gehören, ob es verallgemeinerbare Strukturen solcher Schulen gibt (auch hinsichtlich eines möglichen Unterschiedes zwischen Natur- und geisteswissenschaftlichen Schulen), in welcher Form solche Schulen eine sichtbare Wirkung entfalten usw. usf. – Die Ausführungen setzen positivistisch die Existenz von vier bestimmten wissenschaftlichen Schulen voraus; auf dieser Grundlage werden exemplarisch und explorativ Vorschläge unterbreitet, wie man sich der Thematik – will man sie aus dem Status des informellen Allgemeinplatzes herausführen – zuwenden

-
- 1 Der Text ist die überarbeitete Fassung eines am 9.4.2008 an der Universität Dortmund gehaltenen Habilitationsvortrags.
 - 2 Einige autobiographische Texte in den von L.J. Pongratz in den 1970er Jahren herausgegebenen Reihen „Pädagogik in Selbstdarstellungen“ (4 Bde.) und „Philosophie in Selbstdarstellungen“ (3 Bde.) sowie zahlreiche Autobiographien von Pädagogen und Philosophen stützen diese Ansicht.

könnte, um zu nachvollziehbarem Wissen über Charakteristika, Probleme und Desiderate wissenschaftlicher Schulen zu gelangen.

1. Wissenschaftliche Schulen in der Pädagogik: Die Lage

In der deutschen Pädagogik gibt es (positivistisch gesehen) Hinweise auf vier wissenschaftliche Schulen: (1.) die Herbart-Schule (vgl. Koschnitzke 1981; Klingberg 1998), (2.) die „Göttinger-Schule“ (Hoffmann 1999; Klafki/Brockmann 2002), alternativ: „Nohl-Schule“ (Dahmer 1968, S. 41) bzw. „Weniger-Schule“ (Hoffmann 1993), (3.) die „Petzelt-Schule“ (Benner 1973, S. 355; Uhlig 1986; Benner 1991, S. 355; Tenorth 1989, S. 43; vgl. Oelkers/Schulz/Tenorth 1989, S. 9) und (4.) die „Blankertz-Schule“ (Tenorth 2000) (hingegen werden anderen Hinweisen zufolge eine Roth- oder eine Klafki- oder eine Brezinka-Schule ausgeschlossen). Es liegt ein Thema vor, das aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (zwei Monographien, vier Aufsätze) fast gar nicht erforscht ist, und eine *spezifisch* die Sozialgestalt einer solchen Schule empirisch und theoretisch aufarbeitende und das jeweils vorliegende Material gründlich auswertende Monographie fehlt ganz.

2. Legitimation des Themas und Zielrichtung der Ausführungen

Waren bis in die 1980er Jahre wissenschaftliche Schulen u.a. interessant, um Erkenntnisse zum Zwecke gezielter politischer Wissenschaftslenkung zu erhalten (vgl. Mikulinskij u.a. 1977; Stichweh 1999, S. 24), sind heute andere Begründungen anzuführen.

Anhand der Analyse einer oder mehrerer wissenschaftlicher Schulen

- kann *erstens* sichtbar gemacht werden, dass Wissenschaft eine sie mitkonstituierende Sozialgestalt besitzt (vgl. Barber 1972; Storer 1972): Anhand wissenschaftlicher Schulen und ihrer Promotionsverhältnisse sowie ihrer Publikationsmuster können disziplinäre Kommunikationswege ausgeleuchtet werden;
- *zweitens* lässt eine genaue Kenntnis von Sozialstrukturen in der Erziehungswissenschaft Rückschlüsse zu auf Phasen der „jüngeren Disziplingeschichte“ (Tenorth 2000, S. 98) mitsamt ihrer jeweiligen Spezifik, Dynamik, ihrer Vorgeschichte, ihrer Nachwirkung und ihrer Theoriekonjunkturen;
- *drittens* vermag die Aufarbeitung wissenschaftlicher Schulen Einblicke in den Prozess der Normalisierung der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft seit 1945 zu geben, so dass
- *viertens* die Bemühungen um die Analyse wissenschaftlicher Schulen Teil der Wissenschaftstheorie und der Wissenschaftsgeschichte resp. der erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion sind (vgl. Tenorth 2003, S. 10).

Die folgenden Überlegungen bearbeiten einen kleinen Teil des Themas und haben ihren Ursprung in der Verbindung eigener Erfahrungen (in und mit einer wissenschaftlichen Schule) mit der Analyse Tenorths zur Blankertz-Schule.³

3. Unabdingbare Charakteristika zur Kennzeichnung wissenschaftlicher Schulen

Der Begriff der wissenschaftlichen Schule ist schwierig zu definieren (vgl. Mikulinskij u.a. 1977, S. 34, 84, 90, 157, 180, 195, 269, 352, 430; Klausnitzer 2005, S. 32) und anzuwenden (vgl. Barber 1972, S. 218). Trotzdem sind immer wieder Definitionskriterien erstellt worden, ohne dass man m.E. zu einer *vollständigen* Anzahl solcher Charakteristika gelangen dürfte. Daher werden – gestützt auf eine systematische Durchsicht der einschlägigen Literatur – im Sinne (*denk-*)*notwendiger* (*Minimal-*)Bedingungen solche Kriterien aufgeführt, ohne die eine wissenschaftliche Schule nicht entstehen kann.

In diesem Sinn

1. liegen mehrere auf Promotionen basierende *Lehrer-Schüler-Verhältnisse* vor, d.h. dieselbe akademische Lehrperson hat mehrere Personen promoviert,
2. diese Lehrperson hat ein *Forschungsprogramm* im Sinne einer *ausgearbeiteten Theorie* entwickelt, und
3. das Programm wird von der Lehrperson in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern *weiterentwickelt* (inkl. bestimmter Kommunikations- und Sozialformen, d.h. ein ritualisierter Gesprächsaustausch in Form von Tagungen oder Colloquien).

Ohne das *gemeinsame* Vorliegen dieser drei Kriterien wäre keine Schule denkbar, bei der ein Lehrer zwar von ihm promovierte Schüler, aber kein Programm hätte; Gleiches würde gelten, wenn ein Lehrer über ein Programm verfügte, ohne Schüler zu haben oder wenn zwar das Lehrer-Schüler-Verhältnis und das Programm vorläge, die programmatisch-konzeptionelle Weiterentwicklung hingegen nicht stattfände.

Demgegenüber sind andere Kriterien, weil sie nicht für die Konstituierung einer wissenschaftlichen Schule, sondern primär für deren Struktur relevant sind, nachrangig, etwa

- die möglichst exakte Bestimmung der zu einer Schule gehörenden Personen (Genaueres in Abschnitt 5);
- die *Zahl möglicher „ideeller Schüler“* (Tenorth 2000, S. 101), d.h. Personen, die zwar nicht in einer Schule wissenschaftlich sozialisiert wurden, sich aber (publizistisch belegbar) theoretisch dem Schulprogramm angeschlossen haben und ihm nahestehen;

3 Tenorth geht der Frage nach den konstitutiven Charakteristika wissenschaftlicher Schulen aus dem Weg: „Es mag in begrifflicher Hinsicht genügen zu sagen, dass sich eine wissenschaftliche Schule zugleich nach sozialen und theoretischen Kriterien bestimmen lässt.“ (Tenorth 2000, S. 98)

- *ex- oder implizite Aufnahmekriterien in eine solche Schule*, d.h. die Aufnahme erfolgt z.B. in Form einer persönlichen Einladung durch das Schulhaupt, wobei die neue Schülerin oder der neue Schüler publizistisch, programmatisch, intellektuell und sozial zum Schulkreis passen und mehreren weiteren Schulmitgliedern bekannt sein muss;⁴
- *Alters- oder Wissens- oder Statushierarchien*, d.h. solche Asymmetrien unterscheiden wissenschaftliche Schulen von wissenschaftlichen Netzwerken (= „invisible colleges“ oder „scientific communities“), in denen es „in der Regel keine hierarchisch herausgehobene Position“ gibt, „auf die alle Beziehungen [dauerhaft] fokussiert wären“ (Stichweh 1999, S. 24), während das Schulhaupt weder als solches gewählt noch abgewählt wird und einen lebenslangen fachlichen und sozialen Einfluss auf die Schule nimmt, kurz: In wissenschaftlichen Schulen herrschen andere soziale Bedingungen als in wissenschaftlichen Netzwerken, so dass eine solche Schule schon deswegen kein lockerer „Doktorandenclub“ (Tenorth 2000, S. 103) ist;
- die (ggf. charismatische) *Persönlichkeit des Schulhaupts*, das kontinuierlich Gespräche mit seinen Schülern führt und ihre Fortschritte begleitet, sie mit einer Stelle in seinem Lehrstuhl einbindet, einen regelmäßig sich besprechenden Kreis (wie das Duisburger Colloquium Paedagogicum) etabliert, bei dem auch auf eine passende soziale Chemie, z.B. ein gemeinsamer Humor, geachtet wird (vgl. Klausnitzer 2005, S. 31; Steiner 1977, S. 137f., 140f.);
- die *kritische Abgrenzung des Schulprogramms von konkurrierenden Programmen*, entsprechende Texte sind häufig in Festschriften zu finden und scheinen i.d.R. von Schülerinnen und Schülern der ersten Generation eines Schulhaupts zu stammen (vgl. z.B. Fischer 1965, Ruhloff 1979; Heitger 1997);
- *thematische, methodologische und technische Bearbeitungsstandards des Programms*, wozu z.B. die Festlegung auf bestimmte innerhalb der Schule anerkannte Argumentationsfiguren, auf die Verwendung bestimmter geistes- oder sozial- oder naturwissenschaftlicher Methoden, auf bestimmte Zitationsgepflogenheiten gehören kann;
- *der auf das Fachgebiet oder die Disziplin ausgeübte Einfluss* bzw. die *Sichtbarkeit der Schule darin*, feststellbar etwa in Form von Zitations- oder von Diskursanalysen, Diskussionsberichten, Kooperationen oder an Autorenschaften in Festschriften, an Vorworten oder an Widmungen in Büchern und Artikeln;
- *persönlich-soziale Beziehungen*, d.h. einer bestimmten quasi-familiären Atmosphäre, in der soziale, schöpferische und selbstreflektiv-kritische Aspekte harmonisch miteinander korrespondieren (vgl. Ritzel 1984, S. 384f., S. 395; Kauder 1994) und
- die *Problematik der Benennung einer Schule*, denn die Bezeichnung „Petzelt-Schule“ kam sechs Jahre nach Petzelts Tod durch Benner (vgl. 1973, S. 232) auf und wird später auch von Tenorth (1989, S. 43; vgl. Oelkers/Schulz/Tenorth 1989, S. 9) ver-

4 Diese möglicherweise verallgemeinerbaren Feststellungen gelten für das Duisburger Colloquium Paedagogicum von W. Fischer.

wendet, der Name „Blankertz-Schule“ geht auf Tenorth (2000) zurück, der 17 Jahre nach Blankertz' Tod diese Bezeichnung geprägt zu haben scheint, während schon zu Nohls Lebzeiten der Ausdruck „Nohlschule“ im Umlauf war (vgl. Blochmann 1969, S. 143), so dass man fragen kann, unter welchen zeitlichen und systematischen Umständen solche Bezeichnungen aufkommen, inwieweit sie begründet werden und ob sich hierbei generalisierbare Muster herausfinden lassen (dabei wird vorausgesetzt, dass irgendeine wissenschaftliche Schule nicht bereits allein deshalb schon als existent gelten kann, weil es jemand behauptet, sondern dass ein solches Etikett von Kennern einer disziplinären „Szene“ als plausibel und plausibilisierbar bzw. nicht als völlig aus der Luft gegriffen eingeschätzt wird).

4. Die Petzelt-Schule als Beispiel

Die Bezeichnung „Petzelt-Schule“⁵ geht zurück auf Alfred Petzelt (1886–1967), der ab 1949 zunächst als Lehrbeauftragter, von 1952 bis 1955 als Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Münster gelehrt und einen transzendentalphilosophisch-prinzipienwissenschaftlichen Denkansatz in neukantianischer Tradition vertreten hat.

Im Zentrum Petzelts Überlegungen steht der „Begriff der Pädagogik“. Dieser wird (gleichgültig, wie bewusst pädagogisch Tätigen das auch sein mag) denklogisch-notwendig immer schon vorausgesetzt, wenn man erzieherisch oder unterrichtlich etwas als richtig und anstrebenswert oder als falsch und zu vermeiden bezeichnet. Der „Begriff der Pädagogik“ ist das Maß, an dem sich die Bewertung des in Erziehung und Unterricht Gedachten und Getanen denklogisch orientiert. Damit unterstellt Petzelt eine Logik des Pädagogischen. Der Unterbau dieser Logik besteht aus pädagogischen Prinzipien als letzten und nicht weiter hintergehbaren Ordnungsgesichtspunkten, die pädagogischem Denken und Handeln konstitutiv zugrunde liegen und es leiten. Entsprechend hat Petzelt solche Prinzipien aufgewiesen und in Form einer bündigen Systematik dargestellt, gemäß derer das wechselseitige Zusammenspiel dieser Prinzipien in theoretischen wie in praktischen Kontexten deutlich wird. Konkret: Wenn man grundsätzlich die „Aktivität des Ich“, d.h. die prinzipiell keinem Menschen abzusprechende Denk- und Vernunftfähigkeit voraussetzt (die sich im Fragen, Antworten, Begründen, Weiterfragen usw. zeigt), dann ist es pädagogisch falsch, Kinder anhand des „Pseudoprinzips“ der Gewohnheit zum moralischen Urteilen und Handeln anzuleiten (vgl. Petzelt 1964, S. 283), anstatt sie, gemäß dem Prinzip der Frage, in den permanenten, durch Fragen geleiteten Kreislauf von Wissen und Nichtwissen einzuführen (vgl. ebd., S. 185ff., 250).

Dem Grundgedanken nach geht es Petzelt darum, unter Zuhilfenahme der transzendental-kritischen Methode jene denknotwendigen Prinzipien zu ermitteln, die es erlauben, pädagogisch etikettierte Theorien, Praxen oder Begriffe als pädagogisch Rechtsens

5 Folgt man den Auflagen von Benners „Hauptströmungen ...“, wird deutlich, dass er die Entwicklung der Petzelt-Schule über fast zwanzig Jahre genau aktualisierend beobachtet, ohne jedoch das Etikett „Schule“ zu thematisieren.

zu legitimieren oder als unpädagogisch zurückzuweisen. Dieses Forschungsprogramm/Theoriegebäude hat er in den 1947 erschienenen „Grundzügen systematischer Pädagogik“ (vgl. Petzelt 1964) als seinem pädagogischen Hauptwerk mit allen Einzelthemen entfaltet und dann in weiteren Büchern und Aufsätzen ausgebaut.

Das im Rahmen der vorliegenden Überlegungen nur skizzenhaft dargelegte Forschungsprogramm bzw. Theoriegebäude verfolgt Petzelt in fünf Themen- oder Arbeitsbereichen:

- (a) Im Bereich *Wissenschaftstheorie* geht es um die transzendente Legitimation der Pädagogik als Wissenschaft in Abgrenzung zur Philosophie und zur (empirischen) Psychologie (vgl. Petzelt 1954; 1964, S. 36ff.),
- (b) im Bereich *Begriffsanalytik* entfaltet Petzelt eine prinzipienorientierte Systematik pädagogischer Grundbegriffe („Unterricht“, „Erziehung“, „Bildung“, „Lernen“, „Lehrer-Schüler-Verhältnis“, vgl. Petzelt 1964, S. 17ff.),
- (c) im Bereich *Theorie der psychischen Entwicklung* entfaltet er den Grundriss einer pädagogisch-psychologischen Entwicklungstheorie von der Säuglings- über die Kleinkind-, die Schulphase hin zur Pubertät (vgl. Petzelt 1965),
- (d) im Bereich *Geschichte der Pädagogik* verfolgt er eine problemgeschichtliche Fragestellung, entwickelt u.a. an Nicolaus von Cues, Pestalozzi, Sailer, Kant (vgl. Petzelt 1963),
- (e) im Bereich *Grundprobleme* geht es um eine grundlagentheoretische Analyse pädagogischer und wissenschaftstheoretisch-pädagogischer Problemstellungen wie z.B. Pädagogik und Schule, Bildung und Religion, Politik und Erziehung, Bildung, Personalität, Staatsbürgerliche Erziehung.

Diese fünf Themenbereiche (bibliographische Beispiele in Kauder 1986) werden von Petzelt fast immer (unterschiedlich akzentuiert) miteinander verwoben (insbesondere im letztgenannten Themenbereich), ja es gibt keinen einzigen Text, in dem Petzelt nicht eines der genannten Probleme anspricht. Dies geschieht zumeist in Form von Aufsätzen, von denen er sehr viele in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ veröffentlicht hat, einer Zeitschrift, in der eine christlich-normative Grundorientierung mit der Erörterung pädagogisch-philosophischer Grundsatzfragen verbunden wird. Diese Zeitschrift ist nicht nur für Petzelt, sondern auch für seine Schüler und damit für die Petzelt-Schule insgesamt zur primären Publikationsplattform geworden (Genauerer s.u.).

Die drei genannten Mindest-Merkmale einer wissenschaftlichen Schule sind im Falle Petzelts erfüllt: Er hat (1.) insgesamt 11 Schülerinnen und Schüler promoviert, davon 10 zwischen 1953 und 1960 in Münster;⁶ er hat (2.) ein Forschungsprogramm/Theoriegebäude vorgelegt; und (3.) haben die meisten Schüler dieses Forschungskonzept weiterentwickelt (z.B. in der 1961 für Petzelt erschienenen Festschrift, vgl. Fi-

6 Magdalene Linnenborn: 1939; Wolfgang Fischer: 1953; Margret Böndel: 1954; Marian Heitger: 1954; Gustav Vogel: 1954; Karl Gerhard Pöppel: 1955; Aloysius Regenbrecht: 1955; Rudolf Hülshoff: 1956; Alexander Senftle: 1957; Ommo Grupe: 1957; Renate Jahn: 1960.

scher/Heitger 1961): Gemeinsam mit fünf Schülern (Fischer, Heitger, Hülshoff, Pöppel, Grupe) hat Petzelt zwei Aufsatzsammlungen zur prinzipienwissenschaftlichen Bildungstheorie vorgelegt, und nach seinem Tod haben einige Schüler das Konzept sehr unterschiedlich weiterentwickelt; vor allem aber sind in fast allen von Petzelt betreuten Dissertationen (die mit Ausnahme der Dissertationen Linneborns und Böndels in der von Petzelt 1954 begründeten Reihe „Grundfragen der Pädagogik“ veröffentlicht wurden) Motive seines Ansatzes exponiert worden: So haben Pöppel, Regenbrecht und Hülshoff problemgeschichtliche Studien (über den Cusaner, Sailer oder Pestalozzi) angefertigt, Heitger ist dem Problem der Staatsbürgerlichen Erziehung nachgegangen, Senftle und Jahn haben jeweils die Verkopplung von Bildungstheorie und Religion behandelt, Fischer hat sich mit Problemen der Entwicklungspsychologie beschäftigt (denen Petzelt sich bereits schon in den 1930er Jahren regelmäßig zugewandt hat), und Grupe hat die Problematik von Leibesübung und Erziehung bearbeitet, wozu Petzelt in einem schmalen Buch 1956 selbst geschrieben hat.

Jenseits dieser Kriterien ist Petzelt (4.) von seinen Schülern als *charismatischer Lehrer* gewürdigt⁷ worden. Er und seine Schüler haben (5.) mit 17 wöchentlich abgehaltenen Colloquien in den Jahren 1950–1959 den Gedankenaustausch der Schule *ritualisiert* (vgl. Kauder 1986, S. 433–435). Schließlich (6.) ist das Forschungsprogramm/Theoriegebäude der Petzelt-Schule von ihm selbst und einigen Schülern kritisch gegen konkurrierende Programme abgegrenzt worden, etwa gegen das der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ und vor allem gegen empirisch fundierte lernpsychologische Ansätze (vgl. Petzelt 1953; Fischer 1965).

5. Das Problem der Bestimmung der Mitgliederzahl einer wissenschaftlichen Schule

Das Problem der Bestimmung der Größe stellt sich bei jeder wissenschaftlichen Schule, wahrscheinlich sogar bei jeder spezifisch anders und ist nicht restlos lösbar.

Eine wissenschaftliche Schule liegt (s.o.) nicht nur dann und nicht nur deswegen vor, wenn und weil ein Professor viele Promotionen betreut hat. Denn angesichts der seit 1945 stetig steigenden Anzahl von Promotionen – 99 im Jahr 1969, mehr als je 400 zwischen 2004 und 2006 – wäre die Erziehungswissenschaft von Schulen geradezu überschwemmt, was sich folgendermaßen zeigen lässt:

Gemäß den jährlich der „Zeitschrift für Pädagogik“ übermittelten – aber unvollständig-problematischen – Daten über abgeschlossene Promotionsverfahren wurden für den Zeitraum 1945–2005 die von 30 ausgewählten Professoren durchgeführten Promotionen gezählt, bei denen sie als Erstgutachter genannt worden sind: Mit 130 erstbetreuten Dissertationen führt Heitger die Liste an, gefolgt von Thiersch (98), Keilhacker (74),

7 Formell ist das nachzulesen in den Beiträgen Fischers in der Festschrift für Petzelt 1961 (s. Fischer/Heitger 1961), auch in einer unveröffentlichten Rede Linneborns; informell gibt es viele mündliche Zeugnisse von Fischer, Heitger oder Ruhloff, die noch bis kurz vor Petzels Tod ihn monatlich privat aufgesucht haben.

Klafki (70), Röhrs (60) – weniger als halb so viele wie Heitger – A. Flitner (51), Bollnow (46), Lichtenstein (40), Ballauff (36), Menze (33), Blankertz und Heid (je 29), Weniger (27), Pöggeler (26), Roth (23), Böhm (22), Benner (18), Lassahn und Mollenhauer (je 17), Lenzen, Wilhelm, W. Flitner (je 16), Nohl (14), Derbolav, Ruhloff, Reble, Ritzel (je 13), Schaller (12), Herrmann (10) und Petzelt (8). – Wäre also einzig die Anzahl von Promotionen für die Konstituierung einer wissenschaftlichen Schule ausreichend, dann wäre die Erziehungswissenschaft dominiert von mindestens 20 Schulen, deren Existenz in vielen Fällen gar nicht bekannt ist. Weiterhin wäre – bei Masse statt Klasse als entscheidendem Merkmal – die Existenz einer Petzelt-Schule mit 8 Personen gegenüber einer möglichen, aus vielen Personen bestehenden Schule⁸ wenig wahrscheinlich. Demgegenüber ist von der Existenz der Göttinger-Schule, der Blankertz-Schule und der Petzelt-Schule in der Literatur (s.o.) die Rede, d.h. 4 der genannten 30 Professoren werden als Schulgründer behauptet.

Die Anzahl der Mitglieder einer wissenschaftlichen Schule kann kriterienbedingt unterschiedlich sein. Es lassen sich mindestens fünf unterschiedliche – teils denkbare, teils durchgeführte – Bestimmungsverfahren auseinanderhalten.

Zum Ersten werden solche Personen zu einer wissenschaftlichen Schule gezählt (basierend auf den Meldungen an die Z.f.Päd.), die *durch das Schulhaupt* als Erstgutachter *promoviert* worden sind, (für Nohl-Weniger 41⁹, für Petzelt 8¹⁰, für Blankertz 29¹¹ Schüler).

Zum Zweiten kann eine Schule aus Personen bestehen, die entweder *durch das Schulhaupt promoviert* wurden *oder* sich als *Anhänger* der Theorie des Schulhaupts profiliert haben (für Herbart sind das 9 Schüler¹², vgl. Koschnitzke 1988, S. 50ff.).

Zum Dritten können Personen gemeint sein, die durch das Schulhaupt als Erst- oder Zweitgutachter nur an dessen *Heimatuniversität* promoviert worden sind (vgl. Tenorth 2000, S. 99–102, 122f.), das bleiben – weil Zweitgutachterangaben der Z.f.Päd. für Nohl-Weniger und Petzelt fehlen – für Nohl-Weniger 41, für Petzelt 8, aber für Blankertz ergäben sich hier schon 34 Schüler.¹³

8 Hinweise auf z.B. eine Heitger- oder Thiersch- oder Keilhacker-Schule habe ich nicht gefunden.

9 Froese; Loeper; Schriewer, W.; Hubrig; Kähler; Furck; Hildebrandt; Schuppe; Eigen; Sauer; Hoffmann, J.; Kügler; Ahrens; Wedemeyer; Witte; Seiffert; Brandau; Joppich; Hartong; Horn, H.; Ranft; Schulze, Th.; Stimpel; Wehle; Schulenburg; Wagemann; Freyhoff; Klafki; Reimers; Groß; Raapke; Blankertz; Brockmann; Kramp; Mollenhauer; Voigtel; Helmers; Slotta; Garbe; Baumann; Seemann.

10 Fischer, W.; Heitger; Böndel; Pöppel; Regenbrecht; Hülshoff; Vogel, G.; Senftle.

11 Achtenhagen; Albisser; Drerup; Ewers; Feuerstein; Fingerle; Friedrichs; Golas; Groth; Gruschka; Haupt; Hentke; Hesapcioglu; Heursen; Kell; Kordes; Kraft; Lenzen; Lohmann; Mair; Meyer, H.; Naul; Nesecker; Preuss; Schneider; Strässer; Tietze; Uhle; Zedler.

12 Drobisch, Hartenstein, Strümpell, Ziller, Flügel, Fritzsche, Lazarus, Steinthal, Rein.

13 Zusätzlich zu den in Tabelle 2 genannten Personen kommen noch hinzu Grave, Sander, Weber, Winter sowie Kutscha, für den hinzuzufügen ist, dass Tenorth ihn als Blankertz-Schüler führt (s. Tenorth 2000, S. 100), obwohl Blankertz in den Z.f.Päd.-Angaben nicht genannt ist. Ich verweise auf die dortige interessante Fußnote Nr. 8.

Zum Vierten kann das Kriterium der Schulmitgliedschaft darin bestehen, dass Personen *entweder* durch das *Schulhaupt* als Erstgutachter *oder* durch *Schüler des Schulhaupt*s als Erstgutachter promoviert wurden (vgl. Ben-David/Collins 1974; Steiner 1977; Saljamon 1977); ich möchte die ersteren als „Meisterschüler“, die letzteren als „Schülerschüler“ bezeichnen (für Nohl-Weniger 203, für Petzelt 162, für Blankertz 102 Schüler).

Zum Fünften können Personen zu einer wissenschaftlichen Schule gezählt werden, *wenn* sie durch das Schulhaupt als Erstgutachter promoviert *und wenn* sie später habilitiert oder professoriert worden sind (wobei das nicht durch das Schulhaupt erfolgen muss); (das sind – auf Basis der Angaben in „Kürschners Gelehrten Kalender“ – für Nohl-Weniger 24,¹⁴ für Petzelt 6,¹⁵ für Blankertz 17¹⁶ Schüler).

Es lassen sich noch weitere Möglichkeiten der Zuordnung zu einer wissenschaftlichen Schule denken, etwa den Personenkreis dadurch ganz eng zu ziehen, dass als Schüler nur Personen in Betracht kommen, die vom Schulhaupt *sowohl promoviert als auch habilitiert* worden sind, wobei einen solchen Nachweis vor allem bei Habilitationen zu führen mit sehr aufwendigen Recherchen verbunden ist. Insgesamt aber können diese Bestimmungsverfahren nur erste von mehreren Schritten sein, weil die Zahlen qualitativ nichts darüber sagen, welche Personen zum denkbaren Stammpersonal einer wissenschaftlichen Schule gehören. Hierbei würde es sich m.E. um Personen handeln, die i.d.R. *mehrfach* entweder zum Theorieprogramm einer Schule oder zu sich aus dem Programm ergebenden Einzelfragen¹⁷ publiziert haben. Deshalb wird das folgende, an der Petzelt-Schule demonstrierte Filterverfahren vorgeschlagen, das auch für andere Schulen verwendet werden könnte:

1. Man ermittelt alle Personen, die von Petzelt gemäß den Angaben der Z.f.Päd. zwischen 1953 und 1957 promoviert wurden = 8 Personen.
2. Man recherchiert, ob noch weitere Personen von Petzelt promoviert wurden, die u.U. nicht von der Z.f.Päd. erfasst wurden und kommt zusätzlich auf 3 Personen = 11 Personen.
3. Auf Basis der Z.f.Päd.-Meldungen ermittelt man zusätzlich zu den 11 Meisterschülern alle diejenigen Personen, die von den Meisterschülern promoviert worden sind (= 152 Schülerschüler) = 163 Personen.
4. Man sucht in „Kürschners Gelehrten Kalender“, welche der 163 Personen habilitiert oder professoriert worden sind = 32 Personen.

¹⁴ Froese; Schriewer, W.; Furck; Seiffert; Brandau; Joppich; Hartong; Horn, H.; Schulze, Th.; Stimpel; Wehle; Schulenburg; Wagemann; Freyhoff; Klafki; Reimers; Groß; Raapke; Blankertz; Brockmann; Kramp; Mollenhauer; Helters; Slotta.

¹⁵ Fischer, W.; Heitger; Pöppel; Regenbrecht; Hülshoff; Vogel, G.

¹⁶ Achtenhagen; Albisser; Drerup; Ewers; Fingerle; Golas; Gruschka; Kell; Kordes; Lenzen; Lohmann; Mair; Meyer, H.; Naul; Tietze; Uhle; Zedler.

¹⁷ Das scheint eines der Kriterien Benners gewesen zu sein (s. Benner 1973, S. 355; 1978, S. 390; 1991, S. 355), die allerdings von ihm nicht explizit herausgestellt werden.

5. Man nutzt das Wissen, dass innerhalb der Petzelt-Schule eine Festschrift für das Schulhaupt (vgl. Fischer/Heitger 1961), fünf Festschriften für Meisterschüler (vgl. Breinbauer/Langer 1987; Böhm/Wenger-Hadwig 1999; Löwisch/Ruhloff/Vogel 1988; Hintz/Rekus 1987; Ladenthin/Schillmöller 1999) und zwei Bücher erschienen sind, die sich thematisch mit dem Schulkonzept befassen (vgl. Fischer 1994; Meder 2003) und in denen überwiegend für die Schule vermutlich wichtige¹⁸ Meisterschüler oder Schülerschüler Beiträge verfasst haben; es handelt sich um insgesamt 8 Sammelbände im Sinne von Schul-Schriften.¹⁹ Nimmt man alle Personen zusammen, die darin als Meister- oder als Schülerschüler einen Beitrag verfasst haben, kommt man auf 31 Personen.
6. Schließlich lässt sich der Bestimmungskreis noch enger ziehen und man kann solche Personen der Schule zurechnen, die sowohl (a) Meister- oder Schülerschüler als auch (b) professoriert oder habilitiert und (c) auch als Autorin oder Autor in einer Schul-Schrift hervorgetreten sind = 22 Personen.²⁰

Dieses weiterzuentwickelnde Filterverfahren hat Vor- und Nachteile: Ein Vorteil besteht darin, dass mit der Berücksichtigung der Schülerschüler der Petzelt-Schule Personen erfasst werden, die für die Theoriearbeit am Schulprogramm zentral sind, wie etwa Ruhloff, der schon als Student mit Petzelt privatissimé diskutiert hat, der wie Heitger von Petzelt gebeten wurde, Register für seine Bücher zu erstellen, der von Heitger 1966 promoviert wurde und der am häufigsten (5 ×) in Schriften der Petzelt-Schule geschrieben hat. Bei einer Begrenzung nur auf das Schulhaupt und dessen direkte Promovenden wäre er hingegen nicht erfasst und das Bild der Schule verzeichnet worden. Ein Nachteil des Verfahrens ist, dass es mit den zuletzt genannten 22 Personen immer noch nicht präzise genug das denkbare Stammpersonal der Schule erfasst. Denn unter den 22 Personen sind Schüler, die schon bald nach ihrer Promotion nicht mehr im Umkreis der Schule publiziert haben, weil sie entweder aufgrund beruflicher (so im Falle Senftles²¹) oder akademisch-fachlicher Veränderungen (so Gustav Vogel) das Schulumfeld verlassen haben. Es wäre insofern zusätzlich in Erfahrung zu bringen, welche der habilitierten Meis-

18 Die Wichtigkeit kann unterschiedliche Ursachen haben. So sind z.B. nach Benner (1991, S. 350) Fischer, Heitger, Ruhloff oder P. Vogel für die Petzelt-Schule als Programm-Theoretiker zentral, während Kauder etwa für die Anfertigung von Bibliographien (zu Petzelt, Fischer, Ruhloff) wichtig war.

19 Für die Nohl-Weniger-Schule wäre hierbei u.a. der Band von Dahmer/Klafki 1968 zu berücksichtigen; im Falle der Blankertz-Schule der von Kutscha 1989 herausgegebene Band.

20 Das sind (in Klammern die Initialen des Doktorvaters): Petzelt; Fischer (AP); Heitger (AP); Pöppel (AP); Vogel, G. (AP); Regenbrecht (AP); Hülshoff (AP); Grupe (AP); Vogel, P. (WF); Ruhloff (MH); Müller, W. (WF); Breinbauer (MH); Schirlbauer (MH); Wolterhoff (WF); Stipsits (MH); Rekus (KGP); Scholz, G. (MH); Langer, M. (MH); Kunert (MH); Datler (MH); Ladenthin (AR); Kauder (WF).

21 Gemäß „Kürschners Gelehrten Kalender“ 1976 ist Senftle in den Kapuzinerorden eingetreten, und G. Vogel ist Pallotiner-Pater geworden, hat den Dr. phil., Dr. med. und Dr. theol. absolviert und ist Professor an einer Theologischen Hochschule (Vallendar) und Facharzt für Neurologie und Psychiatrie geworden.

ter- oder Schülerschüler innerhalb der Erziehungswissenschaft habilitiert worden sind und/oder in Nachbardisziplinen akademisch Fuß gefasst haben und damit aus dem Umkreis der Schule herausgetreten sind. Im Kontrast dazu wäre zu prüfen, welche Personen über einen längeren Zeitraum im Sinne der Schule Beiträge verfasst haben.

Es scheint demnach erforderlich zu sein, über das standardisierbare *quantitative* Bestimmungsverfahren hinauszugehen und *qualitativ* weiterzuforschen, wenn man das Stammpersonal einer Schule möglichst präzise bestimmen will (hierfür erlaubt das quantitative Verfahren die Formulierung interessanter Hypothesen). Das konnte noch nicht geleistet, es soll aber angedeutet werden, welche Schritte im Falle der Petzelt-Schule z.B. zu unternehmen wären und die für die Göttinger- und die Blankertz-Schule teilweise bereits vorliegen (vgl. Hoffmann 1999; Tenorth 2000).

Nachdem anhand der 163 Promotionsdaten der potentiellen Petzelt-Schülerinnen und -schüler und der 22 zum engsten Kreis gehörenden Personen eine systematisierte Liste erstellt ist, wäre zu prüfen, welche Personen über *genuine* Themen der Petzelt-Schule promoviert worden sind; das würde zum Korrekturabgleich erforderlich machen, das Schrifttum Petzelts noch genauer auf Schwerpunktthemen hin (s.o.) zu systematisieren (nebenbei bemerkt scheinen solche Systematisierungen weder ganz leicht noch unstrittig zu sein, da im Falle der Blankertz-Schule Tenorth und Fischer hinsichtlich der Hauptarbeitsgebiete Blankertz' nur teilweise übereinstimmen, vgl. Fischer 1984, S. 17f. vs. Tenorth 2000, S. 110).²²

Auch sollte im Falle des 22er-Kreises nicht nur recherchiert werden, wie oft eine Person publiziert hat, sondern es wäre auch die qualitative Zuordnung dieser Texte in Relation zum Theorieprogramm der Schule zu analysieren.²³ Erst danach wäre eine solide Bestimmung des Stammpersonals einer Schule, also der harte Kern, möglich, der geschätzt (das dürfte auch für die Göttinger- und die Blankertz-Schule gelten) bei maximal ca. 8–10 Personen liegen könnte. (Eine genaue Analyse des Stammpersonals würde m.E. auch noch miteinander verkoppelte Zeitreihen von akademischen Karrieredaten mit empirisch und systematisch gewichteten Publikationsdaten erforderlich machen).

Die Überlegungen zur Schulgröße werden hier abgebrochen, da sie nicht die Absicht hatten, die Bestimmung der Mitglieder der Petzelt-Schule zum endgültigen Abschluss zu führen, vielmehr sollte nur exemplarisch angedeutet werden, wie vielschrittig ein solcher Bestimmungsversuch wäre. Zugegeben ist dabei, dass das vorgeschlagene Prozedere an der Petzelt-Schule orientiert ist. Es wäre quantitativ und qualitativ ggf. je nach Schule zu modifizieren, da bestimmte Strukturdifferenzen nicht wegzudiskutieren sind, konkret: Während einerseits die Petzelt-Schule ihren Wirkungs- und Publikations-Zenit erst lange nach Petzelts Tod 1967 durch die Arbeiten insbesondere Fischers, Heitgers oder Ruhloffs erreicht, hat die Blankertz-Schule andererseits nach dem Urteil Tenorths

22 Tenorth nennt als Aspekte „historische Forschung“, „die wissenschaftstheoretische Fragestellung“ und „didaktische Themen“, Fischer nennt „systematische Jugendbildung, Erziehungswissenschaft, Geschichte und pädagogische Tradition“.

23 Brezinka hat solche (allerdings etwas polemische und tendenziöse) Analysen für einige von Heitger promovierte Personen vorgelegt (s. Brezinka 2000).

mit dem Tod Blankertz' ihr Ende gefunden, d.h. seine Position „als einheitsstiftendes Zentrum der Schule“ blieb „unbesetzt“ (Tenorth 2000, S. 110).

6. Die Sichtbarkeit der (Petzelt-)Schule innerhalb der Disziplin

Es soll noch plausibel gemacht werden, dass die Sichtbarkeit der Petzelt-Schule an der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ erkennbar werden kann.

1. Als die „Vierteljahrsschrift“ 1950 ihr Erscheinen wieder aufnahm, war Petzelt von 1954 bis 1967 im Herausbergremium und von 1954 bis 1959 Schriftleiter (vgl. Lehberger 2004, S. 16). Mittels dieser Position hat er in der „Vierteljahrsschrift“ die meisten und wichtigsten seiner Aufsätze veröffentlicht.²⁴
2. Petzelts Schüler Heitger trat die Nachfolge als Schriftleiter an und bis 2005 hat er das Amt nicht nur 45 Jahre lang (!) ausgeübt, sondern auch häufiger als annähernd jeder andere Autor oder Autorin in der Zeitschrift geschrieben (vgl. Lehberger 2004, S. 16ff., 49ff.): Gut 5% aller Texte der „Vierteljahrsschrift“ (bis 2003) stammen von ihm, das sind umgerechnet und plastisch illustriert drei komplette Jahrgänge von durchschnittlich 400 Seiten, zusammen also etwa 1.200 Seiten.
3. Heitger hat zusammen mit Fischer das seit 1964 bis heute jährlich stattfindende „Salzburger Symposion“ begründet, das für die Petzelt-Schule die zentrale Kommunikationsplattform ist (an dem Petzelt alters- und krankheitsbedingt niemals teilgenommen hat). Als Schriftleiter bis 2005 hat Heitger die meisten der zwischen 1994 und 2007 auf insgesamt 42 Symposien gehaltenen 158 Vorträge in der „Vierteljahrsschrift“ veröffentlicht.

Die Vorträge zeigen – zum Ersten –, dass Vertreter der Petzelt-Schule das Salzburger Symposion maßgeblich (mit-)geprägt haben: Zwischen 1964 und 2008 haben Fischer und Heitger (je 10), gefolgt von Ruhloff (7) die meisten Vorträge gehalten; von 162 Vorträgen insgesamt stammen 39 (= 24,1%) – also jeder vierte – von den oben genannten 22 Vertretern der Petzelt-Schule; Heitger und Ruhloff waren mit je 35 und Fischer mit 25 Teilnahmen am häufigsten präsent. – An den Vorträgen wird – zum Zweiten – auch der thematische Einfluss der Petzelt-Schule auf die Salzburger Symposien deutlich: Hier wurden z.B. mit der Frage nach der Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft, dem Empirie-, dem Theorie-Praxis- oder dem Normproblem mehrfach Themen Petzelts diskutiert und weitergedacht (das wird u.a. an den jeweiligen Diskussionsberichten erkennbar, in denen Petzelt sehr oft als Referenztheoretiker ins Spiel gebracht wird). In den 1960er und 1970er Jahren ist dazu ganz bewusst die kritische Diskussion mit Vertretern anderer Wissenschaftsdisziplinen (H. Kuhn, R. Lauth, K.P. Liessmann, F. Weinert, A. Diemer) und konkurrierender

24 Von 28 Originalbeiträgen, die in Zeitschriften publiziert wurden (Publikationen in Sammelbänden ausgeschlossen), hat Petzelt 10 in unterschiedlichen, 3 im „Blindenfreund“, 5 in der „Pädagogischen Rundschau“ und 10 in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ veröffentlicht (s. Kauder 1986).

pädagogischer Denkrichtungen (Mollenhauer, Robinsohn, Froese, Oelkers, Tenorth, Blankertz²⁵) – nicht selten auch in Form der persönlichen Einladung gesucht worden. – An den Vorträgen wird – zum Dritten – deutlich, dass sich das um die Petzelt-Schule gruppierende Salzburger Symposion über mehr als vierzig Jahre als eine wichtige Tagung etabliert hat, auf der pädagogische Grundfragen – im Sinne Petzelts (vgl. 1954, Sp. 755) – als philosophische Fragen verstanden und reflektiert werden (z.B. Postmoderne, das „Allgemeine“ der Allgemeinen Pädagogik, das Sollen, Pädagogik und Freiheit, Grenzen pädagogischer Erkenntnis, Pädagogik und Ethik ...); zur Bedeutung des Salzburger Symposions hat auch beigetragen, dass regelmäßig Personen eingeladen worden sind, die der Petzelt-Schule nahestehen (ohne ihr zuzugehören) und die – wie Ballauff, Benner, Derbolav, Funke, Koch, Koller, Meyer-Drawe, Ritzel, Schaller, Schurr – mehrere Generationen der philosophischen Pädagogik im Nachkriegsdeutschland repräsentieren. Der Stellenwert dieser Institution, die mittlerweile auch einen Generationswechsel produktiv erlebt hat, für die philosophische Pädagogik in Deutschland ist (so eine andernorts zu erläuternde These) seit dem Zwischenbericht Ritzels (1984) noch gestiegen.

4. Zur Sichtbarkeit der Petzelt-Schule gehört auch, dass Heitger seit Antritt seiner Professur in Wien 1967 nicht nur wissenschaftspolitisch in Österreich einflussreich gewesen ist (vgl. Brezinka 2000, S. 537f.), sondern dass er auch viele Jahre die Sektion für Pädagogik in der katholisch orientierten „Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft“ geleitet hat, in deren „Auftrag“, wie es im Impressum heißt, die „Vierteljahrsschrift“ erscheint und die sie seit Jahrzehnten finanziell unterstützt. Deren Herausgeber sind zwischen 1950–2003 zu fast 70% Mitglieder der Görres-Gesellschaft gewesen (vgl. Lehberger 2004, S. 21f.), womit Heitger den schon bei Petzelt anzutreffenden Bezug zum „katholischen Milieu“ (Vogel 1989, S. 159) fortsetzt,²⁶ der jedoch im Kreis um Fischer und Ruhloff keine Rolle spielt und somit nicht für die ganze Petzelt-Schule typisch ist.
5. Für die Plausibilität der Sichtbarkeit der Petzelt-Schule genügt das Gesagte nicht. Deshalb wurden Beitragsmengen in der „Vierteljahrsschrift“ ermittelt; dabei wird zwischen Beiträgen im engeren Sinn (= nur Abhandlungen) und im weiten Sinn (= Abhandlungen + Rezensionen) unterschieden, und zwar immer gerechnet auf 3.313 in der „Vierteljahrsschrift“ erschienene Beiträge i.w.S. und 1.498 i.e.S. zwischen 1950 und 2003. Berücksichtigt man nur den *allerengsten* Kreis von 22 Personen (also Petzelt sowie alle habilitierten oder professorierten Meister- und Schülerschüler, die in einer der o.g. Schulschriften veröffentlicht haben), dann haben diese Personen fast ein Fünftel (= 19,4%) aller Beiträge im weiten und jeden sechsten

25 Im Unterschied zu den anderen Personen hat Blankertz die Salzburger Symposien regelmäßig jedes Jahr besucht und sechs Vorträge gehalten.

26 So ist der Druck der Festschrift für Heitger (s. Breinbauer/Langer 1987) u.a. von fünf Bundes- oder Landesministerien, sieben Bischöflichen Ordinariaten oder Generalvikariaten, der Österreichischen Nationalbank, einem Wirtschaftsunternehmen sowie vom Fürsten von Liechtenstein unterstützt worden.

(= 17,0%) aller Beiträge im engen Sinn der „Vierteljahrsschrift“ geschrieben.²⁷ Diese nicht unbeträchtlichen Daten, die auch auf die Binnenzentrierung der Petzelt-Schule zurückzuführen sind, können aber ebenfalls – wenn man vor allem die Zahlen i.e.S. berücksichtigt, die nur die Quote der Abhandlungen, aber keine Rezensionen anzeigen – als Zeichen für die Sichtbarkeit der Petzelt-Schule in (a) einer wissenschaftlichen Zeitschrift, in (b) der Szene der „Allgemeinen Pädagogik“ bzw. in der Debatte über Erziehungsphilosophie gewertet werden, wobei die „Vierteljahrsschrift“ im Unterschied zu vergleichbaren Zeitschriften besonders eine der Allgemeinen Pädagogik ist.

Zwar beweisen die Zahlen strenggenommen nicht, dass und wie die Petzelt-Schule bedeutsam für die Allgemeine Pädagogik geworden ist, aber sie zeigen, dass eine entsprechende Bedeutung nicht abwegig ist, insofern zum einen die Schriftleitung der „Vierteljahrsschrift“ 50 Jahre lang von Angehörigen der Petzelt-Schule ausgeübt wurde und insofern zum anderen etwa jeder fünfte Artikel in dieser Zeitschrift von Personen der Petzelt-Schule stammt.

6. Schließlich sollten Hinweise auf die Rolle der Petzelt-Schule im Kontext der disziplinären Kommunikation nicht unterbleiben:
 - a) Einige nicht zur Petzelt-Schule gehörige Personen wie Ballauff, Benner, Oelkers, Schaller und Tenorth haben teils mehrfach Beiträge für Festschriften und andere Schriften der Schule beigesteuert (vgl. Böhm/Wenger-Hadwig 1998; Löwisch/Ruhloff/Vogel 1988; Fischer 1994) und sich wiederholt in anderen Publikationen auf Texte dieser Schule bezogen.
 - b) Vertreter der Petzelt-Schule sind zur Mitarbeit an Festschriften für nicht zur Petzelt-Schule gehörende Personen eingeladen worden, etwa Petzelt 1960 in der Festschrift für Litt, Heitger 1989 in der für Wilhelm Flitner oder 1991 für Ballauff, Fischer 1991 für Ballauff und 1985 für Schaller sowie Ruhloff 2001 für Benner, und Ruhloff hat sogar 1991 als Mitherausgeber der Festschrift für Ballauff und 2006 der für Benner fungiert.
 - c) Viele nicht zur Petzelt-Schule zählende (ihr teils näher, teils ferner stehende) Personen sind der Einladung zum Salzburger Symposium gefolgt und haben sich der kritischen Diskussion gestellt, z.B. Achtenhagen, Ballauff, Bellmann, Benner, Blass, Böhm, Blankertz, Bokelmann, Derbolav, Froese, Groothoff, Heid, Hellekamps, Koch, Meder, Menck, Menze, Meyer-Drawe, Mollenhauer, Oelkers, Ritzel, Robinsohn, Schäfer (Alfred), Schaller, Schurr, Schütz, Tenorth oder Wigger.²⁸ Insbesondere

27 Dabei haben Fischer (100 i.e./37 i.w.), Heitger (182/57), Ruhloff (39/22) und Breinbauer (57/17) mehr als die Hälfte aller Beiträge im weiten und im engen Sinn beigesteuert, während Langer und Wolterhoff niemals in der „Vierteljahrsschrift“ geschrieben haben.

28 Die Personen werden alphabetisch genannt, womit auf eine vielleicht interessante Abstufung der Nähe oder Ferne zur Petzelt-Schule verzichtet wird. – Überdies lassen sich trotz intensiver Versuche des Verfassers ganz exakte Zahlen, welche Personen wie häufig teilgenommen/vorgelesen haben, aufgrund der Datenlage nicht angeben (die Vorträge und Diskussionen von 1972 sind niemals publiziert worden, für die Jahre 1986, 1990 und 1995 sind keine Teilnehmerverzeichnisse angelegt worden, die in anderen Jahren auch lückenhaft sein dürften, wie mir Anwesende berichtet haben; in den Jahren 1971 und 1996 hat kein Symposium stattgefunden).

dere Blankertz hat bis 1983 an fast allen Symposien teilgenommen und ist für das 20. Salzburger Symposion um den „historisch-systematischen Jubiläumsvortrag“ (Fischer/Heitger/Ruhloff 1983, S. 402) gebeten worden.

Für die mögliche Sichtbarkeit der Petzelt-Schule sowohl in der Disziplin als auch speziell in der Allgemeinen Pädagogik können diese ersten Hinweise hier genügen, sollten aber mit den vielen anderen gegebenen Schul-Indizien in einer eigenen Monographie ausgebaut werden.

7. Ausblick

Das Thema der wissenschaftlichen Schulen birgt generell und in der Pädagogik speziell Forschungsdesiderate.

1. Angesichts der positivistischen Hinweise auf vier wissenschaftliche Schulen in der deutschen Pädagogik wäre aufzuarbeiten, wann und von wem derartig konkrete Zuschreibungen mit welchen im- oder expliziten *Begründungen* aufgebracht werden, und entsprechend wären auch die Begründungen der Nicht-Existenz bestimmter Schulen heranzuziehen.
2. Es fehlt an weiteren quantitativen und qualitativen Einzelanalysen zu wissenschaftlichen Schulen in der Pädagogik, wobei auch die mögliche Gründung von Teil-Schulen zu berücksichtigen wäre: So wird in der Petzelt-Schule informell zwischen der „Links-Petzeltischen“ (Fischer, Ruhloff) und der „Rechts-Petzeltischen“ (Heitger) Variante unterschieden. Es wäre zu untersuchen, welche Feinkriterien hierbei eine Rolle spielen und welche Personen hierbei maßgeblich wären. Auch sollten im Zusammenhang der Frage von Teil-Schulen die Arbeiten von Hülshoff, Regenbrecht und Pöppel (die schulpädagogische Schwerpunkte gebildet haben) und die Rolle des „Münsterschen Gesprächskreises für wissenschaftliche Pädagogik“ (mit mehr als 20 vorgelegten Tagungsbänden) herangezogen werden.
3. Die Rekonstruktion und die Analyse von Forschungsprogrammen wissenschaftlicher Schulen generell befindet sich noch in den Anfängen und wäre voranzutreiben (vgl. Mikulinskij u.a. 1977, 1979; Tenorth 2000).
4. Eine zumindest exemplarische Analyse, wie sich eine Schule intern rezipiert und wie sie disziplinar (in Vorworten, Widmungen, Festschriftbeiträgen und anhand von Zitationsanalysen) rezipiert wird, wäre wünschenswert.
5. Daran anschließend wäre systematisch die Frage nach generellen Strukturmomenten notwendiger oder hinreichender Art wissenschaftlicher Schulen zu bearbeiten, auch unter Berücksichtigung der Frage, ob sich strukturelle Unterschiede zwischen z.B. geistes- und naturwissenschaftlichen Wissenschaftsdisziplinen feststellen lassen; dabei wäre u.a. auch zu untersuchen, wie es überhaupt zur Gründung solcher Schulen kommt bzw. ob sie bewusst gegründet werden bzw. ob eine derartig bewusste Gründung überhaupt möglich ist, oder ob nicht im Laufe der Zeit ein entsprechender Per-

- sonenkreis als Schule (von innen oder von außen) identifiziert wird und wie plausibel eine derartige Wahrnehmung ist.
6. Die Ergebnisse solcher Studien wären in Beziehung zur Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft zu setzen, um die Problematik des Einflusses bzw. der Macht sowie der strukturellen Funktion wissenschaftlicher Schulen für eine Disziplin zu behandeln.
 7. Es mag sein, dass die Zeit wissenschaftlicher Schulen an der Schwelle vom 20. zum 21. Jahrhundert zu Ende ist (vgl. Hoffmann 1999, S. 227), aber diese Frage wird sich fundierter als bislang beantworten lassen, wenn man mehr über die Themen- und über die Sozialgestalt solcher Schulen und ihrer Bedeutung für die Disziplin weiß. An der weithin nicht sehr bekannten Petzelt-Schule ist versucht worden, Aspekte (und Material) zur weiteren Bearbeitung der Schul-Problematik freizulegen. Dass sie als exemplarischer Fall für wissenschaftliche Schulen gelten *könnte*, war die plausibel zu machende Hypothese der vorliegenden – in diesem Sinne explorativen – Ausführungen.

Literatur

- Barber, B. (1972): Der Widerstand von Wissenschaftlern gegen wissenschaftliche Entdeckungen [1962]. In: Weingart (Hrsg.), S. 205–221.
- Ben-David, J./Collins, R. (1974): Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft: der Fall der Psychologie [1966]. In: Weingart (Hrsg.), S. 122–152.
- Benner, D. (1973; ²1978; ³1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List, dann Weinheim: Beltz.
- Bleek, W./Lietzmann, H.J. (Hrsg.) (1999): Schulen der deutschen Politikwissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Bleek, W. (1999): Einleitung. In: Bleek, W./Lietzmann, H.J. (Hrsg.), S. 9–18.
- Blochmann, E. (1969): Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Böhm, W./Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.) (1998): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg: Ergon.
- Breinbauer, I.M./Langer, M. (Hrsg.) (1987): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Wien u.a.: Böhlau.
- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1. Wien: Akademie der Wissenschaften.
- Dahmer, I. (1968): Theorie und Praxis. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.), S. 35–80.
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim u.a.: Beltz.
- Fischer, W. (1965): Kritik der lebensphilosophischen Ansätze der Pädagogik. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 41, S. 98–112.
- Fischer, W. (1984): In memoriam Herwig Blankertz. In: Dollinger, H. (Hrsg.): Herwig Blankertz und Jürgen Henningsen zum Gedenken. Münster: Aschendorff, S. 17–27.
- Fischer, W. (Hrsg.) (1994): Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. Sankt Augustin: Richarz.
- Fischer, W./Heitger, M. (Hrsg.) (1961): Beiträge zur Bildung der Person. Alfred Petzelt zum 75. Geburtstag. Freiburg: Lambertus.
- Fischer, W./Heitger, M./Ruhloff, J. (1983): Zum Tod von Herwig Blankertz. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59, S. 401–402.

- Heitger, M. (1997): Transzendentalphilosophische Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Brinkmann, W./Harth-Peter, W. (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Würzburg: Echter, S. 603–611.
- Hintz, D./Rekus, J. (Hrsg.) (1987): Zum Beispiel: Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung. Hildesheim: Bernward.
- Hoffmann, D. (1993): Das ‚Erbe‘ der Weniger-Schule. In: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hrsg.): Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift. Weinheim: DSV, S. 197–215.
- Hoffmann, D. (1999): Die ‚Göttinger Schule‘ als Beispiel für die Entwicklung einer lokalen pädagogischen Wissenschaftskultur. In: Langewand, A./von Prondezyznsky, A. (Hrsg.): S. 213–233.
- Horn, K.-P. (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Strukturen der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauder, P. (1986): Bibliographie Alfred Petzelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, S. 411–435.
- Kauder, P. (1994): „Beweisen kann man gar nichts, obwohl es nicht gleichgültig ist, wie es sich verhält.“ Eine Belehrung ad personam über die pädagogisch-professorale und skeptisch-listige Praxis Wolfgang Fischers. In: Fischer, W. (Hrsg.), S. 251–263.
- Klafki, W./Brockmann, J.-L. (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Weinheim u.a.: Beltz.
- Klausnitzer, R. (2005): Wissenschaftliche Schule. Systematische Überlegungen und historische Recherchen zu einem nicht unproblematischen Begriff. In: Danneberg, L./Höppner, W./Klausnitzer, R. (Hrsg.): Stil, Schule, Disziplin. Analyse und Erprobung von Konzepten wissenschaftsgeschichtlicher Rekonstruktion. Frankfurt, S. 31–64.
- Klingberg, L. (1998): Herbartianismus – Paradigma, Schule, Exempel. In: Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Beltz, S. 115–125.
- Koschnitzke, R. (1998): Herbart und Herbartsschule. Aalen: Scientia.
- Kutscha, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim u.a.: Beltz.
- Ladenthin, V./Schilmöller, R. (Hrsg.) (1999): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lehberger, C. (2004): Das wissenschaftliche Profil der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit Dortmund 2004.
- Löwisch, D.-J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.) (1988): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin: Richardz.
- Meder, N. (Hrsg.) (2003): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewißheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Mikulinskij, S./Jarosevskij, M./Kröber, G./Steiner, H. (Hrsg.) (1977): Wissenschaftliche Schulen. Bd. 1. Berlin: Akademie.
- Mikulinskij, S./Jarosevskij, M./Steiner, H./Winkler, R.-L./Altner, P. (Hrsg.) (1979): Wissenschaftliche Schulen. Bd. 2. Berlin: Akademie.
- Oelkers, J./Schulz, W./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim: DSV.
- Petzelt, A. (1953): Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 29, S. 161–174.
- Petzelt, A. (1954): Pädagogik als Wissenschaft. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. III. Freiburg: Herder, Sp. 755–758.

- Petzelt, A. (1963): Kant: „Das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen“. In: Fischer, W. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung II. Freiburg: Lambertus, S. 9–61.
- Petzelt, A. (³1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg: Lambertus.
- Petzelt, A. (⁵1965): Kindheit – Jugend – Reifezeit. Freiburg: Lambertus.
- Ritzel, W. (1984): Das Salzburger Symposion 1964–1984. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60, S. 382–395.
- Ruhloff, J. (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Saljamon, L. (1977): Die Doppelfunktion der Wissenschaft und einige Probleme wissenschaftlicher Schulen. In: Mikulinskij, S. u.a. (Hrsg.), S. 192–198.
- Steiner, H. (1977): Soziale und kognitive Bedingungen wissenschaftlicher Schulen in Geschichte und Gegenwart. In: Mikulinskij, S. u.a. (Hrsg.), S. 82–156.
- Stichweh, R. (1999): Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen. In: Bleek, W./Lietzmann, H.J. (Hrsg.), S. 19–32.
- Storer, N.W. (1972): Das soziale System der Wissenschaft. In: Weingart, P. (Hrsg.), S. 60–81.
- Tenorth, H.-E. (1989): Widersprüche einer Philosophie – Notizen zur Sozialgeschichte des Neukantianismus. In: Oelkers, J./Schulz, W.K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), S. 39–78.
- Tenorth, H.-E. (2000): Karrierekatalysator und Theoriediffusion. Notizen zur Blankertz-Schule in der Erziehungswissenschaft. In: Adick, C./Kraul, M./Wigger, L. (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth: Auer, S. 97–125.
- Tenorth, H.-E. (2003): Vorwort. In: Horn (Hrsg.), S. 7–10.
- Uhlig, P. (1986): Analyse und Kritik der Petzelt-Schule bezüglich ihrer sogenannten „Überwindung“ von Empirie und Hermeneutik und ihrer philosophie-historischen Quellen. Dissertation Leipzig.
- Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 26 (1950)–79 (2003).
- Vogel, P. (1989): Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: Oelkers, J./Schulz, W.K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), S. 127–164.
- Weingart, P. (Hrsg.) (1972): Wissenschaftssoziologie I: Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Weingart, P. (Hrsg.) (1974): Wissenschaftssoziologie II: Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958) bis 51 (2005).

Abstract: The author discusses the little researched topic of schools of thought in German educational science. After establishing the topic's relevance, he goes on to present characteristic features for the identification of schools of thought, taking the Petzelt School as an example. It is shown which steps should be followed in order to determine the number of members of this school, in particular, or of the followers of any other school, in general. The author then explains why the Petzelt School is visible as a separate school within both the discipline and general pedagogics. In a final outlook, he formulates desiderata for future research.

Anschrift des Autors

PD Dr. Peter Kauder, M.A., TU Dortmund, Fak. 12: Erziehungswissenschaft und Soziologie,
Emil-Figge-Str. 50, DE-44221 Dortmund
E-Mail: PKauder@fk12.tu-dortmund.de