

Horn, Klaus-Peter

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

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 14-32. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Horn, Klaus-Peter: Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010) - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 14-32. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90846

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

60. Beiheft

April 2014

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

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

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers

BELTZ JUVENTA

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

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

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443502

Inhaltsverzeichnis

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

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

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

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

Patrick Bühler

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

Michael Geiss

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

Markus Rieger-Ladich

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

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

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

Olaf Köller

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

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

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

Heinz-Elmar Tenorth

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

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

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

Peter Kauder

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

Nicole Becker

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

Essay

Roland Reichenbach

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

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart

*Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel
ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)*¹

1. Das Genre

Das Genre der Gegenwartsbeschreibungen und -analysen der Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft² entstand im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft als eines universitären Faches zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Recherche nach einschlägigen Titeln ergab 48 Publikationen vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die jüngste Vergangenheit.³ Von diesen 48 Publikationen trugen 29 einen allgemeineren Titel, in dem 13 Mal die „Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart“, 9 Mal ihre „Lage“, 7 Mal ihre „Situation“ und je 1 Mal das „Selbstverständnis“ oder der Stand der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft angesprochen wurden.⁴ Zu diesen 29 Beiträgen kommen zwei Bücher mit personenbezogenen Darstel-

1 Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität Göttingen am 21. November 2012.

2 In der Frühzeit wurde mehrheitlich der Begriff Pädagogik genutzt und in der ganzen Zeit bis heute wurden und werden beide Begriffe oft synonym verwendet – zum Teil mit Bedacht, zum Teil ohne weiteres Nachdenken. Um diese begriffliche Uneindeutigkeit zu kennzeichnen, wird im Folgenden zuweilen der Ausdruck „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ benutzt.

3 Es werden im Folgenden zwar alle einschlägigen Titel genannt und im Literaturverzeichnis aufgeführt, aber im weiteren Verlauf nicht einzeln analysiert, sondern die Debatte insgesamt nachgezeichnet.

4 Fischer, 1911; Meumann, 1911; Lehmann, 1922, 1923; Thormann, 1925; Litt, 1926; Messer, 1926; Litt, 1928; Sturm, 1930; Spieler, 1930–32; Grunwald, 1931; Schröteler, 1933; Petersen, 1937; Blättner, 1946; Flitner, 1957/1989; Wilhelm, 1959; Brezinka, 1967; Schaller, 1979; Mollenhauer, 1982; Beckmann & Wangerin, 1985; Velten, 1986; Heid, 1987; Winkel, 1987; Paffrath, 1987; Heid, 1990; Lenhart, 1990; Lenzen, 1997; Merckens, 2004; Hansel, 2007; Rauschenbach, Tillmann, Tippelt & Weishaupt, 2008. Einmal war, um ganz genau zu sein, von der „Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ die Rede (Flitner, 1957/1989). Bei

lungen der jeweiligen Pädagogik der Gegenwart⁵ sowie 17 verschiedene Bücher (14) und Aufsätze (3), in denen „Streitfragen“, „Strömungen“, „Grundfragen“, „Philosophische Zusammenhänge“, „Richtungen und Probleme“, „Themen und Probleme“, „Leitende Ideen“, „Aspekte und Tendenzen“, die „wissenschaftstheoretische Problematik“, die „Struktur“, „Überspannungen“, „Das Irrationale“ oder „Philosophische Kontexte“ der je gegenwärtigen Erziehungswissenschaft bzw. der Erziehungswissenschaft der jeweiligen Gegenwart behandelt wurden.⁶

Unter den 48 hier berücksichtigten Publikationen⁷ befinden sich 20 Aufsätze und 28 Bücher bzw. monografische Abhandlungen; unter Letzteren wiederum finden sich mehrere zweibändige Werke, ein zweibändiges Lexikon (das im weiteren Fortgang der Untersuchung aufgrund seiner Besonderheit nicht weiter berücksichtigt wird) sowie ein Teilband eines mehrbändigen Handbuchs (dito).

In den letzten 100 Jahren ist damit durchschnittlich ca. alle zwei bis drei Jahre eine einschlägige Publikation erschienen. Bei genauerem Hinsehen entdeckt man Häufungen solcher Titel in bestimmten Zeiten, nämlich zum einen in den Jahren der Weimarer Republik sowie zum anderen im Zeitraum von 1981 bis 1990: 5 der hier berücksichtigten Veröffentlichungen sind bis 1918, 17 in den Jahren der Weimarer Republik, 3 in der Zeit des Nationalsozialismus und 23 in den knapp sieben Jahrzehnten seit 1945 erschienen. Differenziert man die zuletzt genannten 23 Veröffentlichungen noch weiter, stellt man eine deutliche Häufung in der Dekade von 1981 bis 1990 fest, in der 10 einschlägige Bücher und Aufsätze erschienen sind, während es in den anderen Dekaden lediglich ein bis drei zum Thema gehörige Veröffentlichungen gab.

Die vorgenommene zeitliche Einteilung, die politischen Zäsuren folgt und für die Zeit nach 1945 in Dekaden unterteilt ist, ist im Kontext der Etablierung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft im deutschen Wissenschaftssystem auch disziplingeschichtlich von Bedeutung. In der Weimarer Republik erlebte die Erziehungswissenschaft an den deutschen Universitäten ihre dauerhafte Etablierung (Horn, 2003, S. 69 ff.), musste aber ihr Existenzrecht unter den Fächern der Universität immer wie-

Werken mit mehreren Auflagen beschränke ich mich hier und in Anmerkung 6 auf die Nennung der jeweils ersten Auflage. Der Beitrag von Lenzen, 2001 ist mit kleineren Auslassungen, aber dafür mit Zwischenüberschriften, textidentisch mit Lenzen, 1997, allerdings ohne dass auf diese Zweitverwertung hingewiesen würde.

5 Hahn, 1926/27; Deiters & Wolff, o. J. <1932>.

6 Linde, 1913; Herget, 1914, 1916; Budde, 1916; Moog, 1923; Zieroff, 1924, 1925; Ettliger, 1925; Menzer, 1926; Moog, 1926; Wagner, 1928; Brögger, 1932; Schwierskott, 1934; Dienst, 1977; Xochellis, 1973; Rauschenberger, 1987; Stipsits, 1990; Hoffmann & Neumann, 1998; Aigner, Greiner & Habichler, 2000.

7 Drei Werke, die zwar ebenfalls auf die „Pädagogik der Gegenwart“ Bezug nahmen, aber lediglich Sammlungen von Aufsätzen, Essays oder Aphorismen u. Ä. sind und keinen systematischen Beitrag zu dem hier in Rede stehenden Genre darstellen (Freudenberg, 1912; Trost, 1955; Wegmann, 1984), bleiben ebenso außer Betracht wie Publikationen zur „Gegenwartspädagogik“, weil sich unter diesem Titel sehr disparates Material findet, sowie die wenigen zu findenden Abhandlungen zur „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ in anderen Ländern.

der neu verteidigen. In den 1980er-Jahren kamen nach stürmischen Jahren der personellen Expansion erste Thematisierungen einer Krise auf. In diesen beiden Zeiträumen hat die Debatte um die Disziplin ein größeres Gewicht erhalten, was sich in einer vermehrten Produktion von hier einschlägigen Texten niederschlug. Dies spiegelt sich auch darin, dass 36 der 48 Publikationen von Personen aus dem universitären Bereich verfasst bzw. herausgegeben wurden. Die Selbstverständigung über die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft war und ist also eine Angelegenheit der Fachvertreter auf Universitätsebene, wobei das Verhältnis der universitären und der nicht-universitären Autoren in der Weimarer Republik mit neun zu sechs noch relativ ausgeglichen war, während nach 1945 18 Autoren aus dem universitären Bereich nur noch 3 aus dem nicht-universitären Feld gegenüberstanden.⁸ Unter den universitären Autoren befindet sich von Aloys Fischer, Ernst Meumann, August Messer, Theodor Litt und Peter Petersen über Wilhelm Flitner, Fritz Blättner und Theodor Wilhelm bis zu Wolfgang Brezinka, Klaus Mollenhauer und Helmut Heid sowie Volker Lenhart, Dieter Lenzen und Hans Merckens – eine für die deutsche Erziehungswissenschaft der letzten 100 Jahre durchaus illustre Runde.

2. Thematische Analysen

Worum ging es in diesen Arbeiten zur „Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart“? Eine differenzierte Durchsicht der Beiträge ergibt drei thematische und für die Disziplin- und Theoriegeschichte bedeutsame durchgängige Schwerpunkte⁹: Zum einen wurden die verschiedenen (Haupt-)Richtungen und Strömungen, Theorien und Konzepte, Ansätze und Versuche der je gegenwärtigen Erziehungswissenschaft beschrieben und im Hinblick auf ihre Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen diskutiert. Zum zweiten trieb die Erziehungswissenschaft der letzten 100 Jahre die Frage nach ihrer Grundlegung um, wobei das Verhältnis von Werteorientierung und Empirie zentral war. Der dritte Zugriff befasste sich, in gewisser Weise übergreifend, mit der Frage nach dem Status der Erziehungswissenschaft.

2.1 (Haupt-)Richtungen und Strömungen, Theorien und Konzepte, Ansätze und Versuche

In den Beiträgen vor 1945 wurden in der Regel drei als zentral markierte „Hauptrichtungen“ des pädagogischen Denkens der Zeit thematisiert: die Individualpädagogik, die

8 Zur „Akademisierung“ erziehungswissenschaftlicher Kommunikation“ seit den ausgehenden 1950er-Jahren siehe Keiner, 1999, S. 161 ff.

9 Andere, nicht durchgängig vorhandene Themenfelder, wie z. B. die Bezugnahme auf praktisch pädagogische Fragen, werden hier zugunsten der Rekonstruktion theoriegeschichtlicher Aspekte außer Acht gelassen.

Sozialpädagogik und die Persönlichkeitspädagogik.¹⁰ Diese drei „Hauptrichtungen der gegenwärtigen Pädagogik“ (Moog, 1923, S. 136) werden als konkurrierende grundlegende Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung diskutiert. Im Mittelpunkt dieser Unterscheidung stand das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft resp. Gesellschaft, oder anders gesprochen: das Verhältnis von „Individualismus und Sozialismus“, – „das Wort natürlich nicht in irgendwie politischem, sondern in philosophischem Sinn genommen“, wie Willy Moog 1923 in seinem Buch „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ betonte (Moog, 1923, S. 143). Unter Individualpädagogik wurden alle Theorien zusammengefasst, die Erziehung mit Blick auf das Individuum, auf die „Ausbildung der Individualität mit ihren Eigenarten“ (ebd.) konzipieren, unter Sozialpädagogik naheliegenderweise alle Theorien, die Erziehung als bezogen auf die sozialen Gebilde, als „Erziehung zur Gemeinschaft“ (ebd.) deuten.

Die „Antinomie“ (Moog, 1923, S. 172) im Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft wurde in der Regel als aufzulösende diskutiert, weil beide Perspektiven als einseitig wahrgenommen wurden. Der Weg zur Auflösung dieser Antinomie wurde in einer „philosophische[n] Vertiefung der Individualpädagogik“ (S. 173) gesehen und die Persönlichkeitspädagogik als eine zwischen Individualpädagogik und Sozialpädagogik vermittelnde Position angesehen, da hier auch auf geistige Werte, Werte der Gemeinschaften bis hin zu Nationen (s. S. 176–177) Bezug genommen wurde.

Innerhalb dieser drei „Hauptrichtungen“ des pädagogischen Denkens finden sich jeweils weitere Unterscheidungen von Ansätzen, die zumeist auf die Herkunft aus einer philosophischen Lehre oder auf Einflüsse aus anderen Wissenschaften, insbesondere der Psychologie und der Soziologie, verweisen. So standen zum Beispiel innerhalb der Individualpädagogik Friedrich Nietzsche für einen „individualistisch-aristokratischen“ Standpunkt, August Julius Langbehn für eine „künstlerisch-individualistische Erziehung“ und Ellen Key sowie Ludwig Gurlitt in Nachfolge Jean-Jacques Rousseaus für eine „naturalistische Tendenz des Individualismus“ (Moog, 1923, S. 144 ff.). Für die anderen „Hauptrichtungen“ lassen sich ebenfalls solche Unterteilungen finden, die in der Regel an philosophischen ‚Schulen‘ orientiert waren: Paul Natorp und der Neukantianismus für die Sozialpädagogik, Gerhard Budde und die noologische Persönlichkeitspädagogik in Anlehnung an Rudolf Eucken, ferner die Kulturpädagogik Eduard Sprangers, Theodor Litts und Georg Kerschensteiners mit ihren Grundlagen bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Wilhelm Dilthey (ebd.) oder Paul Barths soziologische Sicht auf die pädagogischen Fragestellungen mit den Gewährsleuten John Stuart Mill und Herbert Spencer (Lehmann, 1923) usw.

10 An anderen Richtungen werden, allerdings nur in einigen der Beiträge, u. a. die „Herbartsche Schule“ bzw. die „Pädagogik Wilhelm Reins“ (Lehmann, 1923; Messer, 1926; Sturm, 1930), Ernst Kriecks „reine‘ autonome Wissenschaft“ (Sturm, 1930) bzw. „Völkisch-realistische Pädagogik“ (Schwierskott, 1934), die Existenzielle Pädagogik (Schwierskott, 1934; Petersen, 1937), die Phänomenologische, die Psychoanalytische sowie die Individualpsychologische Pädagogik (Messer, 1926, Letztere nur in der 2. Auflage von 1931), die Katholische Pädagogik (Ettlinger, 1925; Schröteler, 1933) bzw. die „Religiös beeinflusste Pädagogik“ (Messer, 1926) genannt.

Die ‚Strömungslehre‘ der Zeit bis 1945 traf also Unterscheidungen auf zwei Ebenen: (1) auf der Ebene der Grundkonzeption des Pädagogischen im Sinne einer Orientierung am Individuum, an der Persönlichkeit oder an der Gemeinschaft (später auch: an der Kultur), und (2) auf der Ebene der gedanklichen Herkunft aus philosophischen Schulen oder aus Psychologie und Soziologie.

Nach 1945 fiel die Unterscheidung auf der ersten Ebene, die schon seit Ausgang der 1920er-Jahre mehr und mehr an Bedeutung verloren hatte, ersatzlos weg. In der unmittelbaren Nachkriegszeit setzte sich im Westen Deutschlands die geisteswissenschaftliche Pädagogik als führende Denkungsart durch, andere Richtungen waren kaum bzw. nur schwach vertreten. Eine ‚Strömungslehre‘ fand sich im engeren Sinne erst wieder von den 1970er-Jahren an, als vermehrt Publikationen zu den Strömungen und Richtungen der Erziehungswissenschaft erschienen (Benner, 1973; Wulf, 1977). Auch in den zeitgenössischen Beiträgen zur ‚Erziehungswissenschaft der Gegenwart‘ wurden Strömungen und Richtungen ab dieser Zeit wieder dargestellt, allerdings zum Teil sehr reduziert: In der Regel wurde – aus der Situation der Nachkriegszeit, in der die geisteswissenschaftliche Pädagogik dominierte, zwar nachvollziehbar, aber in der historischen Sicht auf die Zeit vor 1945 verfälschend – v. a. von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Gegensatz zur experimentellen Pädagogik gesprochen (z. B. bei Wilhelm, 1959). Nach den Entwicklungen der 1960er-Jahre mit dem Aufkommen der Kritischen Erziehungswissenschaft sowie der Erziehungswissenschaft in Anlehnung an den Kritischen Rationalismus wurde letztere der empirischen Richtung zugeschlagen, während erstere als eigenständige neue Richtung Aufnahme fand (z. B. bei Wilhelm, 1977). In dieser Zeit veränderte sich freilich die erziehungswissenschaftliche ‚Strömungslehre‘ in eine Aufzählung verschiedener Richtungen, wie anhand des schlicht nach den Nachnamen der Autoren gegliederten Sammelbandes zur ‚Erziehungswissenschaft der Gegenwart‘ von Klaus Schaller 1979 erkennbar wird – dass die Erziehungswissenschaft „sich dem Studenten in einer verwirrenden Gestalt“ präsentiere (Schaller, 1979, S. 4), ist mit Blick auf dieses Gliederungsprinzip nur zu leicht nachvollziehbar.

In zwei Beiträgen zur Lage der Erziehungswissenschaft aus den 1990er-Jahren waren einige der gerade genannten Richtungen/Strömungen zum Teil noch vorhanden, einige waren weggefallen, andere kamen hinzu, was das Bild aber nicht vereinfachte: Beide Autoren haben u. a. die empirische Erziehungswissenschaft schlicht weggelassen, dafür aber „systemtheoretische Versuche“, „evolutionstheoretische Ansätze“ (Plural!), den „feministischen Ansatz“ (Singular!) (Lenhart, 1990) oder die Handlungs- bzw. Aktionsforschung und die Alltagsorientierung bis hin zur reflexiven Erziehungswissenschaft, dem Theorieansatz des Autors (Lenzen, 1997), aufgenommen.

2.2 Werteorientierung vs. Empirie

Die Frage, ob man die wissenschaftliche Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft auf der Basis der empirischen, experimentellen Pädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sehr präsent war (Depaepe, 1993; Ritzi

& Wiegmann, 2010), aufbauen könne oder ob es einer philosophischen Grundlage bedürfe, bildet das zweite Hauptthema der Selbstverständigungsdebatte der Erziehungswissenschaft.

In der Frühphase waren mit Aloys Fischer und Ernst Meumann zwei Vertreter einer empirischen und experimentellen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft an dieser Debatte beteiligt. Beide betonten in ihren Beiträgen, dass die experimentelle Pädagogik nicht das Gesamt der wissenschaftlichen Pädagogik ausmache, sondern nur einen, wenn auch sehr bedeutsamen Teil. Fischer verwies zwar auf das große Interesse am „anthropologische[n] und psychologische[n] Studium des Kindes“ (Fischer, 1911, S. 82) und unterstützte auch die entsprechende Forschung, da „die Kenntnis der körperlichen und seelischen Beschaffenheit und der Entwicklung des Kindes (...) wegeweisend“ sei, beharrte aber darauf, dass „die Wissenschaft vom Kind nicht selbst schon Pädagogik“ sei (ebd.). Zudem stellte er heraus, dass die Forschung zwar sehr differenziert sei, hielt aber „die bisher vernachlässigte Erforschung der höheren Formen und komplexen Tatbestände des Seelenlebens für weit dringlicher“ (ebd.). Die Ursache für die Vernachlässigung dieser Forschung sah er als Problem der Methode, der „überschätzenden Vorliebe für naturwissenschaftlich orientierte Begriffsbildung“ (ebd.), die fehlerhaft sei, weil die wirklich wichtigen Probleme nicht experimentell, aber doch durchaus wissenschaftlich bearbeitet werden könnten – „Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit“ beginne nicht „erst mit dem Experiment“ (S. 83).

Vor diesem Hintergrund warnte Fischer u. a. davor, die Psychologie und das Experiment zu überschätzen (Fischer, 1911, S. 93). Der pädagogische Praktiker sei kein Beobachter oder Experimentator, sondern jemand, der handeln müsse und es dabei mit einem „der Gegenwirkung fähigen“ (S. 85) Menschen zu tun habe. Lehren und Erziehen seien etwas anderes als „die theoretische Erforschung des Kindes“ (ebd.). Damit verband Fischer freilich kein Plädoyer für ein „theorieloses Praktizieren“ (S. 93). Im Gegenteil betonte er, dass „ein System der Pädagogik“ (S. 86) nötig sei, Pädagogik verstanden als „die Lehre von der planmäßigen Beeinflussung der jugendlichen Entwicklung“, für die wiederum die Orientierung an „Gegenstand und Ziel“ grundlegend sei (ebd.). Von hier ist es dann in der Argumentation kein großer Schritt mehr zu dem „Grundirrtum der gegenwärtigen Pädagogik, der verhängnisvoller ist, als alle Einseitigkeiten der Methoden und alle Übertreibungen der neueren Ergebnisse in Psychologie und Didaktik (...) – (...) die teils natürliche, teils absichtliche Emanzipation von der Philosophie“ (S. 88). Die Pädagogik bedürfe aber der Philosophie – anders als andere zeitgleich sich emanzipierende Wissenschaften wie die Psychologie und die Soziologie. Dies gelte v. a. im Hinblick auf die Zielfragen und die damit verbundenen Wertfragen, die Fischer als „Domäne“ der Philosophie bezeichnete, genauer: der Wertwissenschaften Ethik, Logik und Ästhetik (S. 89). Mit Berufung auf den Neukantianer Paul Natorp mündete dies in die Behauptung: „Gerade die Gegenwart fordert dringend die philosophische Vertiefung der Pädagogik, der Berufsauffassung des Pädagogen, weil wir in einer Zeit des Wandels der Bildungs- und Erziehungsideale leben, weil ein persönliches Verhältnis der Pädagogen zu dem Reich der Werte heute mehr denn je das Kriterium ihrer Brauchbarkeit bildet. (...) Viele Werte (...) sind problematisch geworden, neue noch

nicht da, noch nicht geklärt, noch nicht allgemein lebendig“ (ebd.). Daran sei die Pädagogik zwar nicht bzw. nicht allein schuld, aber sie müsse sich diesen Fragen stellen, um eine Perspektive entwickeln zu können jenseits „utilitaristische[r] Erwägungen, daß ein Kind lernen soll, was es zu Broterwerb und gesellschaftlichem Fortkommen braucht, und gewisse halbmoralische Gewöhnungen erwerben muß, um ohne Konflikt mit der öffentlichen Meinung und den autoritativen Mächten durchs Leben gehen zu können“ (S. 90). Ohne Philosophie bleibe man „in der Kümmerlichkeit handwerklicher Auffassung stecken“ (S. 91).

Ernst Meumann argumentierte in vielem sehr ähnlich wie Fischer, doch gibt es Unterschiede im Detail. Im Verhältnis von Pädagogik und Psychologie sei sowohl die These einer vollständigen Separierung – Erziehung komme ohne Psychologie aus – als auch die These der vollständigen Unterordnung – Pädagogik sei lediglich angewandte Psychologie – falsch, denn beide würden „das Wesen der wissenschaftlichen Pädagogik wie die Aufgabe der Psychologie“ verkennen (Meumann, 1911, S. 199–200). Die Fragestellungen der beiden Disziplinen seien unterschiedlich, der Psychologe erforsche die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen, der Pädagoge untersuche „die Mittel, durch welche er auf diese Entwicklung einen Zwang ausüben kann, durch welche sie in ganz bestimmte Bahnen hineingeleitet wird“ (ebd.). Der Pädagoge könne zwar auf Ergebnisse des Psychologen zurückgreifen, aber „die rein psychologische Untersuchung beantwortet ihm keine einzige von den unter pädagogischem Gesichtspunkt aufgestellten Fragen“ (S. 201). Ja, es gebe „große Gebiete der Pädagogik, in denen der Psychologe entweder überhaupt nicht oder nur in ganz sekundärer Weise mitreden“ könne (ebd.). Dies seien insbesondere die „Lehre von den Stoffen und Mitteln des Unterrichts“, die „praktischen Fragen der Schulorganisation und den [sic!] Bedingungen der Verwirklichung unserer pädagogischen Maßnahmen“ sowie die „Lehre von den Zielen der Erziehung“ (ebd.).

Anders verhalte es sich mit den „Lehrverfahren“ und dem „Lehrgang“, beides „Teile der Methodik“ des Unterrichts, denn diese müssten an die „geistige Entwicklung“, an „die Individualität und die individuelle Begabung“ der Zöglinge angepasst werden, wodurch die pädagogisch-psychologische Entwicklungsforschung ins Spiel komme (Meumann, 1911, S. 202). Aber auch hinsichtlich der Ziele sei die pädagogisch-psychologische Herangehensweise doch sehr bedeutsam, denn es gehe dabei ja nicht nur um abstrakte Zielbegriffe, sondern um „eine bestimmte geistige Verfassung“, die erreicht werden solle (S. 203). „Auch die Wege, die zur Verwirklichung dieser geistigen Verfassung führen, zeigt uns die Psychologie; und die praktische Verwirklichung der Erziehungsziele (...) muß sich doch wieder darüber klar werden, welche geistige Reife der Schüler in dieser Zeit hat. Das bestimmt aber wieder die Psychologie, und sie wird durch ihre Überlegungen zu einem Gegengewicht gegen die Herrschaft rein praktischer und wirtschaftlicher (utilitarischer) Gesichtspunkte“ (ebd.).

Letztlich gibt es nach Meumann aber doch „fast keinen Zweig der Pädagogik, in den der Psychologe nicht wenigstens eingreift, wenn er auch vielleicht in keinem Gebiete des Erziehungswerkes die ausschlaggebende Stimme hat“ (Meumann, 1911, S. 203). Daneben aber habe die Philosophie ihr Recht: als Logik, wenn es um die „Prinzipien

der Gestaltung und Darstellung von Unterrichtsstoffen“ (S. 204) gehe; als Ethik, Religionsphilosophie und Ästhetik, wenn es um die Werte und Normen und „die Lehre von den letzten Zielen der Erziehung“ (ebd.) gehe.

Die zwei Vertreter einer empirisch-experimentellen Pädagogik stimmen also darin überein, dass (1) die empirisch-experimentelle Pädagogik nicht das Ganze der Pädagogik sei, aber für die Pädagogik als ganze durchaus sehr bedeutsam; (2) die Pädagogik nicht in Psychologie aufgehe, weil ihre Fragestellungen je andere seien; (3) die philosophische Reflexion auf Werte, Normen und (abstrakte) Ziele notwendig sei und mit der Pädagogik verbunden bleiben müsse.

In der Folgezeit wurde dieses Thema in den Schriften, die sich der „Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ widmeten, immer wieder aufgenommen. Dabei standen die Autoren bis 1945 mehrheitlich der philosophischen Tradition der Pädagogik nahe. Erwartungsgemäß fällt darum auch das Gesamtergebnis aus: Gegenüber der empirischen Pädagogik, ob psychologischer oder soziologischer Herkunft, wurden Vorbehalte geäußert – auch die Adjektive „empiristisch“ und „positivistisch“ wurden bemüht (Ettliger, 1925, S. 7; Sturm, 1930, S. 11) –, wobei die Argumente ansonsten kaum über das hinausgingen, was Fischer und Meumann bereits 1911 formuliert hatten. Deutlicher aber wurde in der Folgezeit herausgestellt, dass – im Gegensatz zur deskriptiven Psychologie – die Pädagogik eine „normative Wissenschaft“ (Linde, 1913, S. 8)¹¹ bzw. eine „philosophische Wissenschaft“ (Moog, 1923, S. 30)¹² sei. Zudem wurde verstärkt darauf hingewiesen, dass die Pädagogik ein weltanschauliches Fundament benötige (Ettliger, 1925, S. 30–31), zuweilen verbunden mit der Forderung einer Wendung zur Metaphysik (S. 32) oder mit einer theologischen (hier: katholischen) Grundlegung (ebd.; Grunwald, 1931; s. auch Grunwald, 1927). Jedenfalls sei „[d]ie Hoffnung, (...) zu einer neuen auf exakter Grundlage ruhenden Erziehungswissenschaft zu gelangen (...), bisher nur in einem bescheidenen Maße erfüllt worden“ (Lehmann, 1923, S. 121; so auch Menzer, 1926, S. 6; Messer, 1926, S. 35). Es gebe „gewisse prinzipielle erkenntnistheoretische Erwägungen[, die] zu dem Ergebnis leiten, daß man (...) sich gewisser Schranken des experimentell-psychologischen Verfahrens bewußt bleiben muß“, stellte Messer (1926, S. 36) dazu fest.

Die Auseinandersetzung mit der Grundlegungsfrage der Erziehungswissenschaft – philosophisch (im weiten Sinne) vs. empirisch – hielt auch nach 1945 an. In der ersten Abhandlung zum Thema aus dem Jahr 1946 äußerte sich Fritz Blättner in einer durchaus bekannten Weise zu dieser Frage: Die Pädagogik sei ziel- und werteorientiert und könne darum keine „rein erkennende Wissenschaft“ sein (Blättner, 1946, S. 60). Eine etwas

11 „Ganz anders die Pädagogik. (...) Sie ist keine deskriptive, sondern eine normative Wissenschaft. Als solche ist sie natürlich auch keine Naturwissenschaft, selbst nicht in dem abgeschwächten Sinne, wie es die Psychologie ist; sie steht vielmehr mit beiden Beinen auf dem Boden der Geisteswissenschaften“ (Linde, 1913, S. 8).

12 Die Pädagogik „ist eine philosophische Wissenschaft, da sie ihrem ganzen Sinn nach sich nicht mit empirischen Feststellungen begnügen kann, sondern philosophische Bestimmung ihrer Aufgabe und Ziele verlangt“ (Moog, 1923, S. 37).

andere Wendung erhielt die Argumentation mit Wilhelm Flitners Schrift zum „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ von 1957. Flitner sah zwar das „pädagogische Nachdenken (...) wesentlich mit dem ethischen, philosophischen und theologischen Denken über den Menschen überhaupt verbunden“ (Flitner, 1957/1989, S. 312), sprach sich aber sowohl gegen eine naturwissenschaftlich-empirisch fundierte, technologische Pädagogik wie gegen eine „normative Pädagogik in Abhängigkeit von Theologie und Philosophie“ aus (S. 333–334), sondern plädierte für ein „drittes Verfahren“ der Verbindung des empirischen und des spekulativen Ansatzpunktes in einer „hermeneutisch-pragmatischen, sinnaufklärenden Pädagogik“ (S. 338).¹³

Theodor Wilhelms „Pädagogik der Gegenwart“ von 1959 bot einen Überblick über die historische Entwicklung wie auch über die aktuellen Richtungen der praktischen Pädagogik und der Erziehungswissenschaft. Wilhelm befasste sich in seinem historischen Abriss u. a. mit der Entwicklung der Erziehungswissenschaft „zwischen Empirie und Spekulation“ (Wilhelm, 1959, S. 112 ff.), aber auch bereits mit den Diskussionen in der Bundesrepublik, und argumentierte in durchaus bekannter Form für eine Berücksichtigung der normativen Seite des Pädagogischen. Die Pädagogik könne „nirgends bei den Sachverhalten stehenbleiben“, sondern werde „immer auch in die Aufgabe der Deutung hineingeführt, die den Sinn der festgestellten Phänomene erhellen muß“ (S. 151). Der „Bereich des Normativen“ (S. 152) sei daher immer auch relevant für die Erziehungswissenschaft. In diesem Sinne bezieht sich Wilhelm auch auf Heinrich Roths Aufsatz zur „Bedeutung empirischer Forschung für die Pädagogik“ von 1958, aus dem er u. a. die folgende Passage zitiert: „Empirische Forschung darf allerdings nicht unkritisch werden. Sie hat das kategoriale und prinzipielle Durchdenken ihres Tuns dringend nötig. Die Erziehungsphilosophie hat die Aufgabe, ihr kritisches Gewissen zu bleiben“ (Roth, 1958, zit. nach Wilhelm, 1959, S. 152).

Findet sich in dieser Formulierung – die Philosophie habe „kritisches Gewissen“ der empirischen Forschung „zu bleiben“ – eine zwar nur leichte, aber doch merkbare Akzentverschiebung in der Verhältnisbestimmung von Empirie und Philosophie im Blick auf die Erziehungswissenschaft, so äußerte sich Wolfgang Brezinka ein paar Jahre später getreu seiner metatheoretischen Programmatik deutlich abgrenzender. Im Vorwort zum ersten Band der von ihm herausgegebenen Buchreihe „Studien zur Erziehungswissenschaft“ skizzierte Brezinka 1967 die „gegenwärtige Lage und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft“. Dabei betonte er, dass Herausgeber und Autoren der Studien „es für unzweckmäßig [halten], noch länger unter dem vieldeutigen Wort ‚Pädagogik‘ so verschiedenartige Gebilde wie wissenschaftliche Aussagen, moralphilosophische Überlegungen, Anweisungen für die Erziehungspraxis und Forderungen an die Erziehungspolitik zusammenzufassen und für diese Mischung eine Sonderstellung unter allen Wissenschaften zu beanspruchen. Sie [die Autoren und er, d. Verf.] sind vielmehr der Auffassung, daß die Erziehungswissenschaft den Sozialwissenschaften zuzurech-

13 Eine differenzierte Analyse von Flitners „Selbstverständnis“-Text hat Tenorth (1991) vorgelegt.

nen ist und sorgfältig von der Philosophie der Erziehung, von der ‚Erziehungslehre‘ und von den Vorschlägen zur Erziehungspolitik abgegrenzt werden sollte“ (Brezinka, 1967, S. 5).

Brezinkas Vorschlag, Erziehungswissenschaft als theoretische und empirische Wissenschaft den „anderen Erfahrungswissenschaften, seien es nun Natur-, Kultur- oder Sozialwissenschaften“ (Brezinka, 1967, S. 5), gleichzusetzen, wurde in jenen Jahren heftig diskutiert und zog den Vorwurf des Positivismus auf sich.¹⁴ In den hier untersuchten Publikationen taucht diese Auseinandersetzung freilich nur am Rande auf. In einem Band zur „wissenschaftstheoretische[n] Problematik der gegenwärtigen Pädagogik“ ging der spätere Pädagogikprofessor Panos Xochellis 1973 explizit darauf ein und plädierte für die Beibehaltung des unscharfen Begriffs „Pädagogik“ für die Disziplin, weil Werturteile nicht aus der Pädagogik ausgeschlossen werden dürften. Ähnlich argumentierte der Theologe Karl Dienst 1977 in einer Stellungnahme zu den „Pädagogische[n] Strömungen der Gegenwart“ für die „Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen“.

Theodor Wilhelm widmete der Auseinandersetzung mit der empirischen Orientierung der Erziehungswissenschaft in der 5. Auflage seiner „Pädagogik der Gegenwart“ 1977 etwas mehr Raum als in den früheren Auflagen und kam zu dem Ergebnis, dass „die geisteswissenschaftlichen Vorbehalte gegen das naturwissenschaftliche Methodenverständnis nachgelassen [haben]. Es ist der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik kein ausgesprochener antinaturalistischer Affekt mehr anzumerken, wie er in der Blütezeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgeherrscht hat. Die Gegner haben sich auf der Basis verständigt: Gebt der Empirie, was der Empirie zugänglich ist, aber laßt uns unsere Skepsis, ob mit den empirischen Methoden das ‚Entscheidende‘ der Erziehung und Bildung wirklich erfaßt werden kann“ (Wilhelm, 1977, S. 209). Im Gegensatz zu der solcherart konstatierten ‚friedlichen Koexistenz‘¹⁵ stehen allerdings die wiederholten Hinweise auf die wechselseitigen Kritiken und Vorwürfe: Sähen die Vertreter einer wertbezogenen Pädagogik die Vertreter der empirischen Orientierung als „Positivist[en] und Technologie[n]“, zeigten diese ihre Kritiker wiederum der wissenschaftlichen Verkleidung von „politisch motivierte[n] Ideologie[n]“ (S. 212–213).

14 Der „Positivismusstreit in der Erziehungswissenschaft“ (Büttemeyer & Möller, 1979) mutet allerdings eher wie eine karikierende Nachahmung der Debatten in der deutschsprachigen Soziologie an (s. Adorno et al., 1982).

15 Koexistenz wurde auch von Klaus Schaller, Herausgeber des Sammelbandes „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“, festgestellt: Die Konfrontation und Polemik der 1960er- und 1970er-Jahre hätten einem „kritischen Miteinander“ Platz gemacht (Schaller, 1979, S. 5). Die verschiedenen „Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik“ – so der Untertitel – wurden darum vor dem Hintergrund einer knappen Skizze der Entwicklung der Erziehungswissenschaft nach 1945 nebeneinander dargestellt, ohne eine Gesamtdiskussion. Auch die „realistische Pädagogik“, die Hans-Karl Beckmann, Ordinarius an der Universität Erlangen-Nürnberg, unter Rückgriff auf Herman Nohl und Wilhelm Flitner einerseits, Peter Petersen und Heinrich Roth andererseits vertrat, lässt sich hier einordnen, wengleich Beckmann das Wertproblem als Mittelpunkt der Pädagogik noch einmal betonte (Beckmann & Wangerin, 1985).

Die Frage, ob eine empirische oder eine philosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft weiterführend sei, fand in diesen Jahren ein *vorläufiges* Ende. Die empirische Orientierung spielte in der Folgezeit in der Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle, die Orientierung an philosophischen Traditionen und die Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien dominierten. Kann man für den größten Teil des 20. Jahrhunderts davon sprechen, dass die Erziehungswissenschaft der empirischen Herausforderung erfolgreich getrotzt hatte, änderte sich die Situation deutlich in den 1990er-Jahren. Die zwar etablierte, aber randständig gebliebene empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft wurde nun in der Öffentlichkeit und in der Politik sehr stark zur Kenntnis genommen. In der Erziehungswissenschaft führte diese starke Wahrnehmung zu einem erneuten Aufbrechen alter Debatten um die empirische Forschung und die damit verbundenen Ansprüche.

In diesem Kontext stehen bereits die vorläufig letzten hier einschlägigen Abhandlungen zu Beginn unseres Jahrtausends. Allerdings ging nur Hans Merrens, seinerzeit Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dezidiert auf die Debatte um die Bedeutung der (empirischen) Bildungsforschung ein (Merrens, 2004). Inzwischen werde die Erziehungswissenschaft oft, wenn sie nicht ohnehin lediglich als Begleitfach für die Lehrerbildung angesprochen werde, als forschende Disziplin auf die (empirische) Bildungsforschung reduziert (S. 21). Dies sei problematisch, weil damit nicht nur eine verkürzte Wahrnehmung der erziehungswissenschaftlichen Forschung verbunden sei, sondern auch eine unangemessene Sicht auf die Bildungsforschung, die nicht in Erziehungswissenschaft aufgehe, sondern eine größere disziplinäre Breite aufweise. Der empirischen Forschung nahestehend, hat Merrens die empirische Bildungsforschung also zum einen verteidigt, zum anderen aber auf die jeweilige Eigenständigkeit von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung hingewiesen. Was den Unterschied ausmacht, blieb neben den Ausführungen zu Organisationsmerkmalen der Erziehungswissenschaft und ihrer Fachgesellschaft aber eher knappen Anmerkungen vorbehalten („einheimische Begriffe“¹⁶, „Theorie pädagogischer Institutionen“, „Entstrukturierung“; Merrens, 2004, S. 17 ff.). Die Wertefrage oder der Rekurs auf die Philosophie spielen bei Merrens allerdings keine Rolle mehr.

2.3 Statusfragen

Im Zuge der Differenzierung der Disziplin und des personellen Ausbaus in den 1970er-Jahren, als mangels eigenen Nachwuchses eine Reihe von Personen aus anderen Fächern, insbesondere aus Psychologie und Soziologie, auf Professuren für Erziehungswissenschaft berufen wurden, und vor dem Hintergrund der Vervielfältigung der Richtungen und Ansätze seit den 1970er-Jahren ist die Frage nach der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft und nach ihrem Status stärker in den Vordergrund

¹⁶ Dieses Thema ist in der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft sehr prominent und auch bei den Beiträgen, die hier diskutiert werden, öfter aufgetaucht (z. B. Sturm, 1930, S. 47 ff.).

gerückt. War 1930 die „Erziehungswissenschaft oder – wie man früher zumeist sagte – die Pädagogik (...) eine sehr junge und noch heute umstrittene Wissenschaft“ (Sturm, 1930, S. 1), hat sie auch im höheren Alter um 1980 kein klareres Bild abgegeben. Sie scheine „sich ihrer selbst als Wissenschaft nicht sicher zu sein“ (Schaller, 1979, S. 4), sie sei „auf der Suche nach der Wirklichkeit ihres Gegenstands“ und sich „ihrer Sache nicht sicher“ (Rauschenberger, 1987, S. 94), hieß es entsprechend in zwei Beiträgen der Jahre 1979 und 1987.

Als herausragende Beispiele für diese Diskussion sind besonders die Aufsätze von Klaus Mollenhauer, damals Göttinger Ordinarius für Pädagogik, und Helmut Heid, desgleichen an der Universität Regensburg, zur Lage der Erziehungswissenschaft hervorzuheben. Schon die Eingangssätze Mollenhauers markierten 1982 eine neue Diskussionsrichtung. Hier hieß es: „Ich weiß nicht, ob es eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der so viel Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben sollte; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen sollte; was sie tun oder lassen müsse; wie sie das betreiben sollte, was sie treibt; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methoden sie sich vorzugsweise stützen möge“ (Mollenhauer, 1982, S. 252).¹⁷ Nach Jahren intensiver wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen skeptisch gegenüber deren Bedeutung für die Forschungspraxis und die Weiterentwicklung der Wissenschaft, wandte sich Mollenhauer – durchaus auch selbstkritisch – der jüngeren Vergangenheit der Erziehungswissenschaft zu und stellte fest: „Die letzten zwanzig Jahre unserer Diskussionen lesen sich in Teilen (...) wie eine Kette immer neuer Rezeptionen“ (S. 254). Problematisch daran sei nicht die Tatsache der Rezeption als solche, sondern deren Art und Weise: Die „Selbstetikettierung der Pädagogik als Sozialwissenschaft“ habe, so Mollenhauer, „einer Orientierung Vorschub“ geleistet, „nach der Erziehungsforschung sich in der soziologischen Analyse von Erziehungsverhältnissen erschöpft“ (S. 255), und sei, so Mollenhauers Vermutung, „eine Folge falsch verstandener Sozialwissenschaft“, „gewiß aber (...) eine falsche Rezeption der Kritischen Theorie in der Pädagogik“ (S. 255–256). Es drohe der „Verlust eines begründbaren Begriffs von der Sache“ (S. 259), u. a. dadurch, dass „einheimische Begriffe“ zugunsten anderer, vermeintlich präziserer Begriffe (z. B. „Sozialisation“) aufgegeben worden seien (ebd.). Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft verblasse und löse sich auf „in eine häufig unverbundene Vielzahl besonderer Gegenstände“ (S. 260).

Diese Feststellungen wurden von Heid noch einmal gesteigert: „Erziehungswissenschaft ist die Sammelbezeichnung für wissenschaftliche Aktivitäten außerordentlich unterschiedlicher, ja teilweise geradezu unvereinbarer Art“ (Heid, 1987, S. 226). Die verschiedenen Richtungen und Strömungen würden nebeneinanderher existieren, zwischen ihnen herrsche Entfremdung und Sprachlosigkeit, die disziplinäre Identität sei an-

17 In eine ähnliche Richtung geht die Äußerung von Herwig Blankertz: „Es gibt nur wenige Disziplinen, in denen einer beschränkten Zahl von theoretischen Sätzen so viele meta-theoretische Aussagen gegenüberstehen wie in der Erziehungswissenschaft. Das beruht (...) auf dem labilen Status dieser Disziplin (...), deren Wissenschaftscharakter ungesichert erscheint. Die Erziehungswissenschaft befindet sich in dieser Situation (...)“ (Blankertz, 1979, S. 28).

gesichts einer „Vielfalt (...), die gelegentlich auch als Offenheit, Lebendigkeit oder als Kennzeichen für den ‚diskursiven Charakter‘ der Pädagogik gewertet wird“ (S. 229), zu einem Problem geworden.

Ein weiteres zentrales Problem der Erziehungswissenschaft bestehe darin, gegenüber den sich in Erziehungsfragen als kompetent einschätzenden Laien (von Eltern bis zu Bildungspolitikern) ihre spezifische Kompetenz deutlich zu machen: „Der Erziehungswissenschaft scheint es weniger als anderen Disziplinen gelungen zu sein, eine Definition ihres Gegenstandes gesellschaftlich verbindlich gemacht und einen Nachweis ihrer Leistungsfähigkeit erbracht (...) zu haben, der es einer an pädagogischem Wissen interessierten Öffentlichkeit ermöglicht, präzise Erwartungen an die Erziehungswissenschaft zu formulieren, die deren Problemlösungspotential weder unter noch überfordern“ (Heid, 1987, S. 233). Um dies zu erreichen, sei „nicht die praktische Brauchbarkeit oder politische Gefälligkeit der Aussagen“, sondern „Wahrheit“ – in all der Relativität, mit der ein kritischer Rationalist von „Wahrheit“ spricht – das Kriterium, an dem sich die wissenschaftliche Analyse zu orientieren habe (S. 238).¹⁸

Mit dem Verweis auf die Bedeutung der „einheimischen Begriffe“ und auf die Problematik der Theorie- und Begriffsimporte aus anderen Wissenschaften schlug Hans Merkens etwa 20 Jahre später eine ähnliche Richtung ein (Merkens, 2004, S. 17–18). Die spezifischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft seien im Verhältnis zu den anderen Sozialwissenschaften oder zur Psychologie kaum mehr erkennbar (ebd.) – eine Defizitdiagnose, die angesichts der Feststellung einer erreichten Normalität (Tenorth, 1992, S. 134–135) der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem Fragen aufwirft.

3. „Aber was folgt daraus?“

Diese Frage stellte Klaus Mollenhauer am Ende seiner „Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft“ – ohne sie zu beantworten (Mollenhauer, 1982, S. 265). Wie kann angesichts des Dargestellten eine Antwort aussehen, die nicht in einer „lauten Klage“ (Tenorth, 1992) endet. Die Klage, als Topos ebenso alt wie irreführend, ist hier ohnehin gänzlich unangebracht, denn die Erziehungswissenschaft steht insgesamt gut da, wenn man in der Wissenschaft gebräuchliche Indikatoren zugrunde legt: Sie ist an den Universitäten etabliert, stellt mit ihren Hauptfachstudiengängen in Deutschland insgesamt eines der großen universitären Fächer dar und kann auf ein im Vergleich der sozialwissenschaftlichen Fächer insgesamt sehr gutes Drittmittelaufkommen verweisen

18 Heid führte diese Überlegungen zugespitzt auf die Frage der „praktischen Belanglosigkeit“ der Erziehungswissenschaft im Rahmen einer Veranstaltung beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1990 in Bielefeld weiter (s. Heid, 1990). „Ausgangspunkt (...) war die Behauptung, es gebe kaum eine wissenschaftliche Disziplin, die so entschieden beanspruche, Theorie einer Praxis zu sein, und der es zugleich in so geringem Maße gelinge, diesen Anspruch praktisch einzulösen“ (Heid, 1990, S. 56).

(Merkens, 2004).¹⁹ Außerdem gibt es Indizien dafür, dass auch die anderen Sozialwissenschaften ihre Probleme haben, wenn sie diese vielleicht auch nicht so genüsslich öffentlich vorführen.

In der Erziehungswissenschaft der Gegenwart hat sich die Richtungsvermehrung munter weiter fortgesetzt, wobei die einzelnen Richtungen immer kleinteiliger zu werden und von immer kleiner werdenden Personengruppen getragen zu sein scheinen.²⁰ Eine gewisse Vielfalt und Versuche von einzelnen Fachvertretern, je eigenständige Schwerpunkte zu setzen, waren auch in der Zeit vor 1945 schon gegeben; allerdings war die erziehungswissenschaftliche Welt von viel weniger Personen bevölkert, sodass die Anzahl der Richtungen und Strömungen etc. insgesamt kleiner ausfiel, als dies heute der Fall ist. Anders gesagt: Es war überschaubarer, die Frontlinien waren klarer und die Zurechnungen eindeutiger.

Die Vielfalt von Richtungen und Strömungen ist daher vielleicht auch als eine Folge des Normalisierungsprozesses der Disziplin Erziehungswissenschaft zu sehen, in dessen Rahmen die beiden konträren wissenschaftstheoretischen Hauptrichtungen der 1960er- bis 1980er-Jahre eine ähnliche Erfahrung machen müssen – oft benutzt als Etiketten, scheinen die Grundlagen der Unterscheidung oft nur noch wenig bekannt – und keine Theorie(richtung oder -strömung) einen nachweislichen Fortschritt gegenüber den anderen bringt (s. schon Oelkers, 1979). Doch bringt die herrschende Vielfalt die Frage nach dem Gemeinsamen auf.

Die Auseinandersetzung um Empirie vs. Werteorientierung oder um Wissenschaft vs. Philosophie hat auch in den letzten Jahren ihren Ort in der Erziehungswissenschaft gehabt, allerdings nicht in der offenen Form, die für die Zeit bis etwa 1960 üblich war, als eindeutig der Wertebezug der Erziehungswissenschaft betont wurde; auch nicht in der Form, die die Zeit danach mit ihren wechselseitigen Vorwürfen – Positivismus und technologisches Denken vs. verkleidete Ideologien und politisierte Pädagogik – geprägt hat. Wir haben es insofern mit einer neuen Form zu tun, als die eine Seite zwar weiterhin den Positivismus- und Technologievorwurf äußert, die andere Seite darauf aber einerseits dickfellig-ignorant, andererseits mit dem Versuch der Einordnung der den Studien zugrunde liegenden Konzepte in deutsche bildungstheoretische Traditionen reagiert.

Nach meinem Eindruck stellt sich die aktuelle Debatte als Wiedergängerin der früheren Debatte um philosophisch-kritische Grundlegung vs. wissenschaftlich-empirische Orientierung dar, ohne dass es innerhalb und durch diese Gegenüberstellung zu einem Erkenntnisfortschritt gekommen wäre (s. hierzu schon Müller & Tenorth, 1979).

Die Pädagogik sei „immer die Magd einer gedankenbeherrschenden Disziplin gewesen, der Theologie, der Philosophie, der Psychologie und nun eben der Soziologie“,

19 Merkens bezieht sich dabei v. a. auf den Datenreport Erziehungswissenschaft, den die DGfE inzwischen seit dem Jahr 2000 fast kontinuierlich alle zwei Jahre herausgibt mit dem Ziel, anhand von empirischen Daten und Analysen den Stand der Erziehungswissenschaft auf einer nachvollziehbaren Datenbasis darzustellen und damit auch die Diskussionen im innerdisziplinären wie im hochschulpolitischen Bereich auf eine bessere Basis zu stellen (s. zuletzt Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt & Züchner, 2012).

20 Siehe die Richtungen, Strömungen, Ansätze in Krüger (2012) oder Petersen & Reinert (1992).

behauptete der Soziologe Helmut Schelsky 1975 (Schelsky, 1975, S. 301). Diese Behauptung wird auch heute noch hin und wieder zitiert. Der darauf folgende Satz, es gebe „nichts Rührenderes in der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte als die geistigen Autonomiebestrebungen der Pädagogik“ (ebd.), wird aber meist unterschlagen, denn angesichts dieser Aussage scheint jeder Ansatz, etwas für die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft ins Feld zu führen, von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Mit Blick auf die zuvor präsentierten Diagnosen aus der Erziehungswissenschaft selbst ist es auch nicht gerade leicht, etwas gegen Schelskys Verdikt vorzubringen. Ganz im Gegenteil wird es durch die referierten Ausführungen von Mollenhauer, Heid und Merkmens gestützt. Die Spur der Rezeptionen aus anderen Wissenschaften ist breit und lang – man könnte aus heutiger Sicht z. B. noch die Neurowissenschaften ergänzen, und auch die (jüngere) Bildungsphilosophie tut sich mit einer immer schneller werdenden Folge von Rezeptionen verschiedenster Theoretikerinnen und Theoretiker hervor. Die Rezeption geschieht in der Regel als Amalgamierung, wobei der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Theorie an dem entstehenden Amalgam nicht immer sehr hoch ist, abgesehen von der Verfremdung der rezipierten Theorie.²¹

Dies festzustellen, heißt nicht, Rezeption in toto zu verwerfen. Hermetische Diskurse sind selbstverständlich nicht das Ziel (Merkmens, 2004, S. 17–18). Doch stellt sich angesichts der feststellbaren Rezeptionsfluten der letzten Jahrzehnte erneut – oder besser: weiterhin – die Frage nach dem Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, die unter einer nicht selten nahezu beliebigen Begriffsverwendung leidet.

Das abschließende Fazit liegt angesichts des Dargestellten m. E. relativ nahe: Das Zentrum des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft liegt in der Bearbeitung von Forschungsproblemen im Feld der Erziehung. Hier sollte ohne simplen Rückzug auf die Klassiker, aber in Kenntnis von deren Theorien; ohne normative Vorentscheidung für einen bestimmten Begriff von Erziehung (oder Bildung), aber mit Lust an der Arbeit am Begriff und an Theorie; ohne Abriegeln gegenüber den Erkenntnissen anderer Disziplinen, aber mit einer von der eigenen Begrifflichkeit und Theorie geleiteten kritischen Sichtung des Beitrags, den diese Erkenntnisse zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung leisten können; ohne Verbot philosophischer Reflexion, aber in klarer Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven; ohne Ausstieg aus einer interdisziplinär verstandenen (Bildungs-)Forschung, aber unter Betonung des erziehungswissenschaftlichen Blicks in diesem Forschungsfeld zur Geltung gebracht werden, was die Erziehungswissenschaft leisten kann. Vielleicht ist aber auch dieser Schlusssatz nur die Wiederholung eines gängigen Topos?

21 Die Rezeption soziologischer Theorien wurde bereits kritisch untersucht, mit dem Ergebnis, dass diese nach ihrer Rezeption nicht einfach wiederzuerkennen waren. Tröstlich ist allerdings, dass dies nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern auch für die Jurisprudenz festgestellt wurde (Lautmann & Meuser, 1986).

Literatur

- Adorno, Th. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J., & Popper, K. R. (1982). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (10. Aufl.). Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Aigner, M., Greiner, U., & Habichler, A. (2000). *Sein, Erkennen, Handeln. Philosophische Kontexte zur Pädagogik der Gegenwart*. Linz: Trauner.
- Beckmann, H.-K., & Wangerin, U. (1985). Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann im Gespräch mit Dr. Ulrich Wangerin: Die gegenwärtige Situation der Erziehungswissenschaft. *Die Realschule*, 93(2), 65–68.
- Benner, D. (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München: List.
- Blankertz, H. (1979). Kritische Erziehungswissenschaft. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 28–45). Bochum: Kamp.
- Blättner, F. (1946). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In F. Blättner, J. Gebhard & W. Jeziorsky, *Die gegenwärtige Lage der Pädagogik* (S. 60–82). Hamburg: Hansischer Gildenverlag.
- Brezinka, W. (1967). Über die gegenwärtige Lage und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung des Herausgebers in das Programm der Schriftenreihe „Studien zur Erziehungswissenschaft“. In P. Posch (Hrsg.), *Der Lehrermangel. Ausmaß und Möglichkeiten der Behebung* (S. 5–13). Weinheim/Berlin: Beltz.
- Brögger, J. (1932). *Überspannungen in der Pädagogik der Gegenwart*. Paderborn: Bonifacius-Dr. [Sonderabdruck aus „Theologie und Glaube“, Paderborn, Jahrgang 1932, Heft 1].
- Budde, G. (1916). *Philosophisch pädagogische Strömungen der Gegenwart*. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Büttemeyer, W., & Möller, B. (Hrsg.) (1979). *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft*. München: Fink.
- Deiters, H., & Wolff, G. (Hrsg.) (o.J. <1932>). *Führende Erzieher. Die Pädagogik der Gegenwart in ihren wichtigsten Gestaltern*. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag/Leuven: Leuven University Press.
- Dienst, K. (1977). *Pädagogische Strömungen der Gegenwart. Weltanschauungspositionen und Menschenbilder*. Stuttgart: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen [Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, EZW-Information Nr. 70].
- Ettlinger, M. (1925). *Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. Drei Vorträge gehalten bei dem pädagogischen Kursus zu Wien vom 11.–13. September 1925*. Münster: Münsterverlag.
- Fischer, A. (1911). Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 12(2), 81–93.
- Flitner, W. (1957/1989). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. In Ders., *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (Gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 310–349). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Freudenberg, A. (Hrsg.) (1912). *Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart. Zitate über Erziehung und Unterricht der Jugend aus den Werken berufener deutscher Pädagogen und Schulmänner*. Dresden: Huhle.
- Grunwald, G. (1927). *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. Ein kritischer Rückblick und programmatischer Ausblick*. Freiburg: Herder.
- Grunwald, G. (1931). Die deutsche Pädagogik der Gegenwart. *Bayerisches Bildungswesen*, 5(1), 18–59.

- Hahn, E. (Hrsg.) (1926/27). *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen* (2 Bde.). Leipzig: Meiner.
- Hansel, T. (2007). Zur Situation der Erziehungswissenschaft zwischen Legitimationskrise und Innovationsdynamik. In F.-M. Konrad (Hrsg.), *Homo educabilis* (S. 175–198). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (1987). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 4(2), 225–251.
- Heid, H. (1990). Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft. In D. Benner, V. Lenhart & H.-U. Otto (Hrsg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld* (S. 56–67). Weinheim/Basel: Beltz [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 25].
- Herget, A. (1914). *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. I. Teil: Kunsterziehung. Arbeitsschule. Staatsbürgerliche Erziehung. Moralpädagogik*. Prag/Wien/Leipzig: Schulwissenschaftlicher Verlag Haase.
- Herget, A. (1916). *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. II. Teil: Die experimentelle Pädagogik. Die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik. Die Persönlichkeitspädagogik. Die Nationalschule. Die natürliche Erziehung*. Leipzig/Prag/Wien: Schulwissenschaftlicher Verlag Haase.
- Hoffmann, D., & Neumann, K. (Hrsg.) (1998). *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6., durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Lautmann, R., & Meuser, M. (1986). Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Paedagogik und Jurisprudenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 685–708.
- Lehmann, R. (1922). *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Ihre Ursprünge und ihr Charakter*. München: Rösl.
- Lehmann, R. (1923). *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. II. Teil: Die Entwicklung der Theorie*. München: Rösl.
- Lenhart, V. (1990). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Beiheft, 199–205.
- Lenzen, D. (1997). Erziehungswissenschaft in Deutschland. Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Traditionen, Themen, Perspektiven* (S. 39–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenzen, D. (2001). Erziehungswissenschaft in Deutschland. Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 302–311). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Linde, E. (1913). *Pädagogische Streitfragen der Gegenwart*. Leipzig: Otto Nemnich Verlag.
- Litt, Th. (1926). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In Ders., *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie* (S. 1–60). Leipzig/Berlin: Teubner.

- Litt, Th. (1928). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsmusikwoche in Dresden* (S. 2–4). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Menzer, P. (1926). *Leitende Ideen der Pädagogik in der Gegenwart*. Osterwieck: Zickfeldt.
- Merkens, H. (2004). Zur Lage der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 15(29), 11–22.
- Messer, A. (1926). *Pädagogik der Gegenwart*. Berlin: Mauritius-Verlag.
- Messer, A. (1931). *Pädagogik der Gegenwart* (2., erw. u. verb. Aufl.). Leipzig: Kröner.
- Meumann, E. (1911). Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 12(2), 193–206.
- Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 252–265). Paderborn: Schöningh/München: Fink.
- Moog, W. (1923). *Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart*. Osterwieck/Leipzig: Zickfeldt.
- Moog, W. (1926). *Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang*. Langensalza: Beltz.
- Müller, S. F., & Tenorth, H.-E. (1979). Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progreß einer Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(6), 853–881.
- Oelkers, J. (1979). Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(6), 831–851.
- Paffrath, F. H. (Hrsg.) (1987). *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Petersen, J., & Reinert, G.-B. (Hrsg.) (1992). *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*. Donauwörth: Auer.
- Petersen, P. (1937). *Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik*. Berlin: Mittler & Sohn.
- Rauschenbach, T., Tillmann, K.-J., Tippelt, R., & Weishaupt, H. (2008). Datenreport 2008. Die Lage der Erziehungswissenschaft im Spiegel der Statistik. *Erziehungswissenschaft*, 19(36), 77–86.
- Rauschenberger, H. (1987). Themen und Probleme der gegenwärtigen Pädagogik. *Katechetische Blätter*, 112(2), 91–97.
- Ritzi, C., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaller, K. (Hrsg.) (1979). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum: Kamp.
- Schelsky, H. (1975). *Die Arbeit tun die Anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen* (2., erw. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schröteler, J. (Hrsg.) (1933). *Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern*. München: Kösel & Pustet [Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, 1. Teil].
- Schwierskott, K. (1934). *Das Irrationale in der Pädagogik der Gegenwart*. Breslau: Nischkowsky [Diss. phil. Breslau 1934].
- Spieler, J. (Hrsg.) (1930–32). *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (2 Bde.). Freiburg: Herder.
- Stipsits, R. (1990). Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Aspekte und Tendenzen der gegenwärtigen Pädagogik. *Pädagogische Impulse*, 78(4), 56–58.
- Sturm, K. F. (1930). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Berlin: Junker und Dünhaupt.
- Tenorth, H.-E. (1991). „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Wilhelm Flitners Bestimmung des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beiheft, 85–107.

- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 129–139.
- Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H., & Züchner, I. (Hrsg.) (2012). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thormann, W. (1925). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart. *Die Mittelschule*, 39(36), 445–448.
- Trost, F. (1955). *Erziehung im Wandel. 12 Vorträge und Abhandlungen zur Pädagogik der Gegenwart*. Darmstadt: Ott.
- Velten, D. (1986). Die emanzipatorische Pädagogik ist am Ende. Ein Überblick über die pädagogische Situation der Gegenwart. *Informationsdienst der Evangelischen Allianz*, 23(86), 1–7.
- Wagner, J. (1928). *Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik*. Erfurt: Stenger.
- Wegmann, R. (1984). *Pädagogische Ketzereien. 406 kritische Essays, Aphorismen und Definitionen zur Pädagogik der Gegenwart*. Donauwörth: Auer.
- Wilhelm, T. (1959). *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart: Kröner.
- Wilhelm, Th. (1977). *Pädagogik der Gegenwart* (5., völlig umgearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Winkel, R. (1987). Zur gegenwärtigen Situation der Erziehungswissenschaft. Oder: Vier Gravamina, drei Ursachen, zwei Konsequenzen und eine Forderung. *Erziehen heute*, 37(3), 11–15.
- Wulf, C. (1977). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Xochellis, P. (1973). *Pädagogik oder Erziehungswissenschaft? Die wissenschaftstheoretische Problematik der gegenwärtigen Pädagogik*. München: Goldmann.
- Zieroff, F. (Hrsg.) (1924). *Richtungen und Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Ein Quellen- und Arbeitsbuch zur Einführung – unseren jungen Amtsfreunden gewidmet. 1. Teil: Die erziehungswissenschaftlichen Probleme, die ihren Bezugspunkt vornehmlich im Individuum haben*. Nürnberg: Verlag der Friedrich Kornschens Buchhandlung.
- Zieroff, F. (Hrsg.) (1925). *Richtungen und Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Ein Quellen- und Arbeitsbuch zur Einführung – unseren jungen Amtsfreunden gewidmet. 2. Teil: Die erziehungswissenschaftlichen Probleme, die ihren Bezugspunkt vornehmlich in der Gemeinschaft haben*. Nürnberg: Verlag der Friedrich Kornschens Buchhandlung.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: kphorn@uni-goettingen.de