

Tenorth, Heinz-Elmar

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 264-293. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 264-293 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84516 - DOI: 10.25656/01:8451

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84516>

<https://doi.org/10.25656/01:8451>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, 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, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7
--	---

Teil I

Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16
---	----

JÜRGEN ZINNECKER Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36
--	----

RUDOLF TIPPELT Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69
--	----

Teil II

Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92
---	----

ACHIM LESCHINSKY Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116
---	-----

Teil III

Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140
--	-----

JÜRGEN OELKERS	
Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts.	166
MICHA BRUMLIK	
Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen	186
ADOLF KELL	
Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven.	212
 <i>Teil IV</i> <i>Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft</i>	
DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN	
Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten	240
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden.	264

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden

1. Ausgangslage und Dauerproblem: Kritik der Pädagogik und Versuch ihrer Verwissenschaftlichung

Im Frühjahr 1901 veröffentlichte „Die Deutsche Schule“, das theoretische Organ des Deutschen Lehrervereins, eine Artikelserie zum Thema „Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik“. Der Autor – ERNST MEUMANN, Schüler des Leipziger Psychologen WILHELM WUNDT – versuchte die neue, experimentelle, an Laborstudien orientierte, erfahrungswissenschaftliche Methode seines Lehrers auch für Fragen von Bildung und Erziehung fruchtbar zu machen (MEUMANN 1901). Sein Programm war, die pädagogische Reflexion auf der Grundlage „empirischer Tatsachenforschung“ und „mit den Mitteln exakter Forschung“, also mit „Beobachtung, Experiment, Statistik“ (MEUMANN 1913, S. 3f.) neu zu begründen. MEUMANN war mit diesen Absichten Teil eines weltweiten Programms der Erneuerung des Erziehungsdenkens (DEPAEPE 1993), und er teilte mit der dabei entfalteten empirisch orientierten „Pädologie, experimentellen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie“ nicht nur die Kritik einer vermeintlich allzuständigen Philosophischen Pädagogik, sondern auch den pädagogischen und erziehungspolitischen Erneuerungswillen.

Die Bündnispartner in diesem Erneuerungsprogramm waren neben den Forschern vor allem die Praktiker selbst, Lehrer, die durch ihre Lehrervereine Pädagogische Laboratorien einrichteten, Sonderpädagogen, die in ihren Anstalten die Methoden der Beobachtung und Therapie verfeinerten, selbst Mütter, die z.B. in England und den USA in Kommunikation mit den Pädologen ihre eigene Erziehungspraxis zu reflektieren und methodisch kontrolliert zu verbessern suchten. Auch das prominenteste Manifest der Erziehungsreform des 20. Jahrhunderts, ELLEN KEYS „Jahrhundert des Kindes“, beruft sich auf die Denkformen empirischer Pädagogik, auf ihre Leistungen in der Aufhellung einer natürlichen Erziehung und in der Fundierung einer kindgerechten pädagogischen Praxis (KEY 1900, bes. S. 243ff.).

Kritische Distanzierung gegenüber der Tradition des Erziehungsdenkens und ein radikaler Anspruch der wissenschaftlichen Neuorientierung der Pädagogik, ja ihre Veränderung zu einer methodisch kontrollierten Erziehungswissenschaft, sind nicht allein typisch für den Beginn des 20. Jahrhunderts, sondern zugleich das wesentliche Merkmal der Erforschung der Erziehung bis zu seinem Ende. Dabei ist die Kritik der philosophischen Tradition oder der allein professionell überlieferten Wissensbestände, als die man um 1900 zumeist die Lehren des Herbartianismus interpretierte, nicht allein auf die experimentelle

Pädagogik beschränkt. WILHELM DILTHEY hatte schon 1888 die wissenschaftliche Pädagogik als das letzte der „natürlichen Systeme“ kritisiert und ihre „Kasernengebäude der radikalen Doktrinen“ destruiert (DILTHEY 1888). Seine historisierende Kritik des Allgemeingültigkeitsanspruchs der normativen Pädagogik und seine Erneuerung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive lagen also schon vor, als MEUMANN und seine Mitstreiter ihr Programm entwickelten. Geisteswissenschaftliche Denkformen – unterschiedlicher Couleur – bleiben jedenfalls im ganzen 20. Jahrhundert bedeutsam für die Reflexion von Bildung und Erziehung, als eigenes Programm und in einer spezifischen reflexiven Praxis, aber auch, nicht selten zuerst, als Gegenbild zu und in einer erfahrungswissenschaftlichen Kritik.

Konzentriert auf die Binnenperspektive der Erziehungswissenschaft, wird gelegentlich übersehen, daß Bildung und Erziehung als Forschungsthema und als Gegenstand reflektierter Analysen im gesamten 20. Jahrhundert auch außerhalb der Erziehungswissenschaft behandelt werden. Als „Gesellschaftswissenschaft“ versucht der DILTHEY-Schüler PAUL ZIERTMANN die Erziehungswissenschaft zu begründen (ZIERTMANN 1914); als „Volkserziehungswissenschaft“ im Geiste DURKHEIMS und der Verwaltungswissenschaft seit LORENZ VOM STEIN entwirft der Frankfurter Schulmann und Erziehungswissenschaftler JULIUS ZIEHEN sein Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik (ZIEHEN 1915). Soziologische Argumentation gewinnt zu Beginn des 20. Jahrhunderts aber auch mit dem „Milieu“-begriff Einfluß auf die Analyse von Erziehungsverhältnissen, wenn vielleicht auch nicht so stark wie nach 1965 mit den Begriffen von „Sozialisation“ und „Kommunikation“, „Interaktion“ und „Organisation“. Die Psychologie wiederum wird nicht nur mit Lern- oder Begabungstheorien zum Paten der empirischen Pädagogik und als „Pädagogische Psychologie“ zu einer Brücke zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie. Im Kontext der Heilpädagogik und der Entstehung der „Hilfsschulen“ wird auch der Versuch unternommen, in der Begründung einer eigenständigen „Pädagogischen Diagnostik“ (SPITZNER 1910; INGENKAMP/LAUX 1990) die Erkenntnisbedeutsamkeit der Psychologie und die Erwartungen an die praktische Relevanz pädagogischen Wissens zugleich zu sichern. Die Naturwissenschaften schließlich, vor allem Biologie, Genetik und Medizin, bleiben Disziplinen, die für die Erziehungstheorie kontinuierlich relevante Informationen, aber auch höchst problematische Handlungsdirektiven nahelegen. Aus der Perspektive der etablierten Geschichtswissenschaft wiederum wird nicht nur die Eigentradition der Reflexion, sondern auch die lange Erfahrung in der historischen Erforschung von Schulen, pädagogischen Ideen und bildungspolitischen Entwürfen bereitgestellt, und die Historiographie der Pädagogik wird zum Gegenstand kritischer Prüfung. Der kritische Befund, den WILHELM DILTHEY u.a. in einem Gutachten für die Preußische Akademie der Wissenschaften 1901 und 1903 über die historisch-pädagogische Forschung formulierten (HEINEMANN 1988), ähnelt durchaus den Defizitdiagnosen, von denen aus nach 1970 die Neuansätze der historischen Bildungsforschung begründet wurden. Forschung über Bildung und Erziehung war mithin im 20. Jahrhundert kein Privileg der Erziehungswissenschaft, sie hat vielmehr das Problem, ihren eigenen Zugang zum Thema als Methode mit eigener Dignität auszuzeichnen.

Jedenfalls, als J. KRETZSCHMAR 1921 apodiktisch „das Ende der philosophi-

schen Pädagogik“ verkündete, verbreitete er – für die empirisch orientierten Denker – einen inzwischen weithin anerkannten Befund, aber für die Opponenten – Vertreter neukantianischer Erziehungsphilosophie ebenso wie die Propagandisten der neuen Geisteswissenschaften – zugleich auch eine falsche Diagnose; denn es gab neben der empirischen Erneuerung auch bereits den Anspruch, wissenschaftliche Pädagogik nicht nur als normative Doktrin, sondern als kritische philosophische Reflexion neu zu begründen oder als geisteswissenschaftliche Denkform in ihrer Eigenständigkeit zu behaupten. Auch wenn es außerhalb wie innerhalb der Erziehungswissenschaft einen – je unterschiedlich begründeten – Konsens gegeben haben mag, daß „wissenschaftliche Pädagogik“ als System ohne Forschung zu verstehen sei, sicherlich aber als problematische Disziplin gesehen werden muß, einen Konsens über den Status und die Möglichkeiten dieser Disziplin kennt das 20. Jahrhundert nicht.

In der öffentlichen Auseinandersetzung dominiert eine dualistische Sicht auf die Methoden: Erfahrungswissenschaftliche Ansprüche hier, die Kontinuität einer Kritik des Empirismus dort, bestimmen die Dynamik der Disziplingeschichte seit 1900. Schon bei der Gründung der „Erziehung“, der bedeutsamsten geisteswissenschaftlichen Zeitschrift, wird 1925/26 programmatisch behauptet, daß Erziehung „nicht allein Sache der Forschung, sondern der Bildung überhaupt“ sei, also dem gebildeten Diskurs, nicht einer verfälschten Analyse und Beobachtung zugehöre. Pädagogik, so wird es nach 1950 formuliert (FLITNER 1957), aber auch noch 1999 bekräftigt (BÖHM/HADWIG 1998), könne nur um den Preis der Trivialisierung ihres Themas und der Deformation ihres Gegenstandes zum Objekt erfahrungswissenschaftlicher Forschung werden. „Philosophisch“ und „praktisch“ sei vielmehr ihre Denkform, nicht „empirisch“ und quantifizierend oder allein aus der Distanz beobachtend, sondern parteinehmend und engagiert.

Vor dem Hintergrund solcher Befunde ist die Entwicklung der Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung im 20. Jahrhundert weder als linearer Verlauf noch als eindeutige Fortschrittsgeschichte zu schreiben. Die Methodik der Erziehungswissenschaft erweist sich vielmehr in der Praxis wie in der Reflexion als perennierendes System konträrer Optionen, die sich zwar immanent weiterentwickeln, aber doch als System unversöhnter Positionen Stabilität bewahren. Die folgende analytische Skizze dieser Geschichte und ihrer Dynamik folgt deshalb auch nicht chronikalischen Mustern oder gar einem umfassenden Anspruch, sondern versucht eine exemplarische Darstellung dieses spannungsreichen Systems, orientiert primär an den Forschungs-Leistungen der Erziehungswissenschaft. Diese Forschungspraxis wird nach zwei Phasen, vor und nach 1945, unterschieden und dargestellt. Die leitende These ist, daß sich die Dynamik des Jahrhunderts und die Praxis der erziehungswissenschaftlichen Forschung für eine Beobachtung aus der Distanz am ehesten in der Gleichzeitigkeit von Normalisierung und Sonderweg beschreiben lassen (TENORTH 1996). Orientiert an der Leitfrage, welche spezifische Forschungsmethodik sich innerhalb der Erziehungswissenschaft entwickelt, und gestützt auf themen- und bereichsspezifische Exempel, nicht so sehr von metatheoretischen Kontroversen aus (vgl. BENNER/BRÜGGEN in diesem Band), soll gezeigt und diskutiert werden, wie sich die wissenschaftliche Thematisierung von Bildung, Erziehung und Unterricht im 20. Jahrhundert entwickelt. Die Analysen beziehen sich vor

allem auf die Arbeit innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, aber doch auch im Blick auf die inspirierende, theoretisch oder methodisch relationierte Behandlung dieses Themas in den benachbarten Humanwissenschaften, jedenfalls so, daß sich die Dynamik der Erziehungswissenschaft auch als Prozeß gelingender oder mißlingender Autonomisierung ihres eigenen wissenschaftlichen Potentials betrachten läßt.

2. *Akademisierung und die Suche nach der eigenen Reflexionsform: Erziehungswissenschaftliche Forschung, 1918–1945*

„Erziehungswissenschaftliche Forschung“, das ist der Titel einer Bibliographie, die von der Erfurter „Akademie gemeinnütziger Wissenschaften“ von 1926 bis 1943 publiziert wird (HOFFMANN 1926ff.). Thematisch geordnet, zeigt sie, daß mit dem Beginn der Weimarer Republik und gestützt durch die universitäre Etablierung der Erziehungswissenschaft sowie durch ihre Absicherung als theoretische Leitdisziplin der preußischen Pädagogischen Akademien eine disziplinen-eigene Forschung anscheinend irreversibel einsetzt und sogar expandiert. Sie gilt, wie die Bibliographie belegt, dem inzwischen weitverzweigten Erziehungs- und Bildungswesen, den Problemen des Lehrerberufs, aber – den starken pädagogischen Reformbewegungen folgend – auch der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, dem Arbeitsdienst und der Berufsbildung, den Hochschulen und der Wissenschaft selbst, und sie geschieht immer „unter Ein-schluß der Grenzgebiete“, d. h. der Arbeit in anderen Disziplinen.

Der Ertrag dieser Forschung wird seit dem Ende der 1920er Jahre bereits in Handbüchern und Lexika kodifiziert und in einer intensiven Zeitschriftenkommunikation sowie in einem ausufernden Tagungswesen rezipiert, verbreitet und kritisch bilanziert. „Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft“ (RIED 1929) werden dabei durchaus kritisch gesehen, und diese Debatten und die wissenschaftshistorische Forschung erlauben es, die Leistungen der unterschiedlichen Paradigmata des Erziehungsdenkens bis 1945 auch in methodenorientierter Hinsicht zu charakterisieren.

2.1 *„Bildungs“-reflexion vs. Forschungsambition: Geisteswissenschaftliche Pädagogik*

Die dominierende Richtung der Erziehungswissenschaft wurde nach 1920 ohne Zweifel die später sogenannte „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik. In den Debatten der Zeit wird sie als „Kulturpädagogik“ etikettiert und über ihr Publikationsorgan, „Die Erziehung“ (1925–1943), sowie über das von HERMAN NOHL und LUDWIG PALLAT edierte „Handbuch der Pädagogik“ (1929–1933) identifiziert. In ihren Selbstbeschreibungen ist es die von DILTHEY geprägte Methode des „Verstehens“, die sie als methodische Grundlage ihrer eigenen Arbeit darstellt. In systematischen Überlegungen wird die eigene Methodik der Reflexion auch explizit begründet und sowohl von den „Tatsachenswissenschaften“, also „der positiven Forschung“ in Psychologie, Soziologie, Geschichte oder Biologie (FLITNER 1933), als auch von der Philosophie, d. h. von

Ethik, Metaphysik oder Logik, oder der Theologie deutlich abgegrenzt. Ein „Philosophieren in der erzieherischen Situation“ gilt vielmehr als typisch, eine „pragmatische Geisteswissenschaft“ ist das Disziplinmodell, „historische“ und „systematische“ Pädagogik, „pädagogische“ Anthropologie, Soziologie oder Medizin (etc.) sind das Ergebnis (ebd. S. 15, 21f.).

In der konkreten Arbeit sind es vor allem zwei Aufgabenfelder, die intensiv bearbeitet werden, (a) die Grundbegriffe und Kategorien, mit denen der autonome Anspruch in der Behandlung von Bildung und Erziehung dargestellt und nach außen behauptet werden kann, sowie (b) die Kritik und Reflexion des in der Praxis vorliegenden und sich entfaltenden pädagogischen Wissens. Das Ziel ist primär „pädagogische Bildung“, also die „Erkenntnis des Zusammenhangs, des Ganzen pädagogischer Besinnung im existenziellen Zusammenhang der Fragen mit dem Leben“, nicht aber „Mitteilung einzelner Ergebnisse der Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1933, S. 17f.).

a) *Kategorialanalyse*: Für die Arbeit der Begriffsbildung und ihre Leistungen exemplarisch sind HERMAN NOHLS Bemühungen, die Eigenstruktur der Erziehung im System der Kultur darzustellen. Der Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ wird dafür zentral:

„Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen. Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen, durch die Geschichte hindurchgehend, sich aufbauend in Einrichtungen, Organen und Gesetzen – zugleich sich besinnend auf ihr Verfahren, ihre Ziele und Mittel, Ideale und Methoden in den Theorien – eine große objektive Wirklichkeit, wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft ein relativ selbständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wieder nur faßlich wird in ihrer geschichtlichen Entwicklung.“ (NOHL 1933, S. 119).

Der Methode des „Verstehens“ ist diese Analyse verpflichtet, weil sie „Sinn“ und „Bedeutung“ dieser Erziehungswirklichkeit zu entfalten erlaubt und dabei sowohl ihre überdauernde Geltung als auch die je situativen Anforderungen und Aufgaben von Bildung und Erziehung zu begründen sucht. Für die Nutzung dieser Methode muß deshalb auch eine pragmatische Vorentscheidung getroffen und eine systematische Vorannahme gemacht werden; denn nur wenn sich die erziehungstheoretische Reflexion auf einen Begriff der „guten Erziehung“ und auf einen Konsens der „Erziehungsgemeinschaft“ stützt, können die Normierung durch Prinzipien, die zeitdiagnostische Analyse und die Orientierung an aktuellen Erfordernissen zusammenstimmen.

Die Risiken einer derart voraussetzungsreichen Denkform zeigen sich von Beginn an und nicht allein in politischer Hinsicht. Hier spitzen sich freilich die Probleme zu, schon weil der Konflikt von Historizität und Geltung, von systemischer und subjektiver Perspektive in einer historisch-traditionalen Entscheidung für die Tradition der „deutschen Bewegung“ von 1800 und für eine

liberal-konservative Politik aktuell gelöst wird. In der Weimarer Republik zeigen sich die Folgen solcher Optionen vor allem im ambivalenten Verhältnis zur reformpädagogischen Bewegung und in der Distanz zu einem Staat, der in der Bildungspolitik als zögerlich wahrgenommen wird und an dem man den Willen zur Einheit und pädagogischen Gestaltung der Wirklichkeit vermißt. Angesichts des NS-Staates, der es weder am Gestaltungswillen noch an einheitsstiftenden Eingriffen fehlen ließ, erweist sich die geisteswissenschaftliche Reflexion zunächst als kritiklos, sowohl gegenüber ihren eigenen politisch-sozialen Prämissen als auch gegenüber den Versprechen der Politik. Kontinuierlich bleiben schließlich das relativ distanzierte Verhältnis zur empirischen Forschung und die Defizite in der Selbstvergewisserung über das eigene Wissen.

b) *Kritik des Praxiswissens*: Gegen die eigene Selbststilisierung, in der sich diese Pädagogik gern als Artikulation der genuinen Ideen der pädagogischen Reformbewegung darstellt, besteht ein wesentlicher Teil ihrer praktischen Arbeit – des „Philosophierens in der Situation“ – aber darin, daß die Pläne und Modelle, die Praxis und die Programme der reformpädagogischen Bewegung diskutiert, problematisiert und kritisiert werden. In Konferenzen, exemplarisch in Weimar 1926, werden dabei die „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“ erörtert und die auf das Leben ausgreifenden Ambitionen der pädagogischen Profession kritisiert (LITT 1926). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verteidigt die Tradition – der Kultur, der Schule, des Lehrplans, des Verhältnisses der Generationen – gegen die alternativen Optionen der Reformbewegungen, und in dieser klärenden Kritik entfaltet sie ihre genuine Reflexionsleistung.

Die leitende theoretische Orientierung für diese Kritik liefert ein Modell von Schichten pädagogischer Reflexion, in dem zugleich der Zusammenhang von „Theorie und Praxis“ der Erziehung als Relation unterschiedlicher Wissensformen betrachtet wird (WENIGER 1929). Auf der Basis einer zunächst unreflektierten, immanenten Routine der Praxis erhebt sich – in der zweiten Schicht – die schon methodisch geleitete Besinnung in der Situation, die wiederum – in der dritten Schicht – der expliziten und kategorial geleiteten Thematisierung durch Wissenschaft zugänglich gemacht wird. Ihre Funktion wird dabei als „Reinigung“ und „Säuberung“ des Praxiswissens beschrieben, ihr Status ist also der von Kritik und Metareflexion pädagogischen Wissens. Ihm wird zwar seine eigene Dignität zugeschrieben, aber seine Geltung doch erst nach einer Prüfung durch die theoretische Erziehungswissenschaft anerkannt.

Das Urteil der kritischen Außen-Beobachter wehrt nicht nur und zunächst in politischer Intention diese Problematisierung der Reform durch die Behauptung der besseren Reformabsichten ab, die Außenkritik hält – wenn sie theoretisch und methodisch orientiert ist – vor allem die fehlende „Tatsachengesinnung“ fest (BERNFELD 1925). Tatsächlich ist spätestens 1933 unübersehbar, daß diese Pädagogik in der Verpflichtung auf die „Erziehungswirklichkeit“ methodisch nicht davor geschützt war, das je Gegebene – den Staat und seine Erziehungsambitionen – mit dem historisch Möglichen und theoretisch Legitimen zu verwechseln und die Legitimität der Praxis nach konservativen Bildern der pädagogischen Arbeit zu konstruieren.

2.2 *Empirische Pädagogik als Praxisbegleitung und -kontrolle*

Der Ort der empirischen Forschung ist in der Erziehungswissenschaft bis 1945 nicht so sehr die Universität als der Bereich der außeruniversitären Einrichtungen (GEISLER/WIEGMANN 1996). Sie findet z.B. im preußischen Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht statt, in Forschungseinrichtungen von Kommunen wie in Mannheim, Bremen oder Gelsenkirchen oder in den Laboratorien der Lehrerschaft, z.B. in Leipzig. Außerhalb des disziplinären Bereichs der Erziehungswissenschaft gibt es empirische Forschung auch in der Universität, dann aber im Kontext von Psychologie, Soziologie, Medizin oder Geschichtswissenschaft. Dennoch gibt es eine Schnittmenge an Themen, die den beteiligten Akteuren gemeinsam ist: Pädagogische Diagnostik, Intelligenzmessung, schul- und unterrichtsbezogene Forschung z.B. in soziometrischen Studien oder anlässlich von Übergangsentscheidungen innerhalb der Schule und zwischen Schularten, etwa für die Überweisung zur Sonderschule, berufsbezogene Untersuchungen über den Lehrer, schließlich lebensweltbezogene Studien, u.a. zum Milieu von Jugendkulturen oder zu Problemen abweichenden Verhaltens.

In der Methodik und in den Gütekriterien ist die Forschung in diesen Themenfeldern von dem sich entwickelnden Standard der psychologischen und soziologischen Forschung kaum zu unterscheiden, und d.h. auch, daß sie von den tastenden Versuchen und Eigenarten belastet ist, die mit der empirischen humanwissenschaftlichen Forschung der Jahrhundertwende noch verbunden sind. Anthropometrische Messungen z.B. des Schädels oder zur Diagnostik von Defiziten finden sich hier ebenso wie lerntheoretische Forschung, die vom Lernen sinnloser Silben ausgeht, oder Leistungs- und Belastungsstudien, die immer neu Ermüdungskurven nachzeichnen, nach denen Schule am besten gleich beendet werden sollte, wenn 20 Minuten vergangen sind, schließlich Analysen der Schulbank oder Untersuchungen zur Schulhygiene. Die empirische Pädagogik versucht, thematisch einschlägig zu arbeiten und den spezifischen Handlungs- und Orientierungs-Erwartungen des pädagogischen Referenzfeldes zu entsprechen. An drei Exempeln sollen Fragestellung, Methodik und Leistung der empirischen pädagogischen Forschung nach 1900 hier vorgestellt werden: (a) für Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik, (b) für schul- und unterrichtsbezogene Analysen sowie (c) für die pädagogische Jugendforschung.

a) *Begabung als Thema und pädagogische Diagnostik als Aufgabe.* Am Beginn der empirischen Psychologie und Pädagogik stehen einerseits Untersuchungen über das Kind und die Entwicklung seiner Fähigkeiten, andererseits Arbeiten, in denen die schulische Arbeit mit dem Kinde und die Möglichkeiten seiner leistungsgerechten Förderung und Diagnostik erkundet werden. Das Thema der „Begabung“ bündelt dabei sowohl die theoretischen als auch die politisch-pädagogischen Interessen der empirisch interessierten Forscher; denn die individuellen und kollektiven Voraussetzungen pädagogischer Arbeit treten von hier aus konzentriert in den Blick und die Frage wird zentral, welchen Anteil die Schule an der Einlösung der Forderung haben kann, daß die Gesellschaft für „Freie Bahn dem Tüchtigen“ zu sorgen habe.

ERNST MEUMANN, der auch hier zu den Vorreitern zählt, vertritt dabei schon

einen Begabungsbegriff, der weder einem einseitigen Anlagemodell noch einer radikalen Milieu-Theorie folgt, sondern Theorien und Untersuchungsstrategien, in denen die individuellen, schulischen und kollektiven Anteile an der Entwicklung von „Begabung“ gleichermaßen erhellt werden (MEUMANN Bd. 2, 1913). Im Blick auf die Methoden plädiert MEUMANN für eine Vielfalt von Verfahren: psychographische Methoden, d.h. die Fallanalyse von Leistungen und Biographien genialischer oder begabter Menschen, die Beobachtung der schulischen Arbeit und die Analyse „kindlicher Leistungen“ als „natürliche Experiment“-Situation sowie, zur Bestimmung der „Normalbegabung“, auch schon die von BINET und SIMON entwickelten und schon vor 1914 intensiv diskutierten Intelligenztests; schließlich greift MEUMANN für die Auswertung auch schon die Statistik auf.

Intelligenzforschung und die Entwicklung von Intelligenztests spielen auch nach 1918 eine große Rolle. Im Zentralinstitut für Erziehung werden von OTTO BOBERTAG und ERICH HYLLA die Tests von BINET und SIMON für die deutsche Diskussion adaptiert und Schulen und Lehrern zur Verfügung gestellt. Für die Übergangsauslese von der Grundschule zu den höheren Schulen entwickeln daneben z.B. W. MOEDE, C. PIORKOWSKI und G. WOLFF in Berlin eigene Tests, gestützt auf diagnostische Vorarbeiten für das Militär. Ähnliche Bemühungen zur Begabtauslese finden sich in anderen deutschen Städten, z.B. in Hamburg (INGENKAMP 1990, bes. S. 140ff.) oder in Mannheim oder Leipzig.

Die methodische Qualität der Arbeiten war schon historisch umstritten, ihre praktische Relevanz ebenso, aber ein immanenter Lernprozeß und die Zunahme der methodischen Qualität ist unübersehbar. Offenkundig wird auch, nach 1925 zunehmend, daß diese Arbeiten in einem problematischen politisch-pädagogischen Kontext stehen. Ihr implizites Sozialmodell ist eher elitär als demokratisch, verbunden mit sozialstatistischen Vorurteilen, z.B. über die „Naturgrenzen geistiger Bildung“ (HARTNACKE 1930), hilft die Begabungsforschung sogar rassistischen und sozialhygienischen Argumenten zur Geltung. Aus der Analyse der „Auslese“ wird so nicht allein die Legitimation schichtspezifischer Benachteiligung, im Umfeld der Hilfsschulen und in der Transformation der „Eugenik“-debatte zur „Euthanasie“-forderung (BRILL 1994) zeichnet sich bereits der Übergang von „Auslese“- zu „Ausmerze“-argumenten ab.

b) *Schul- und unterrichtsbezogene Analysen.* Die „experimentelle Didaktik“, das war – u.a. bei W.A. LAY – neben der kind- und jugendzentrierten Forschung der zweite Ansatz der experimentellen Pädagogik. Auch LAY arbeitete dabei mit einem Theoriemodell, das auf organizistischen und biologistischen Annahmen aufruht, aber Unterricht war innerhalb vielfältiger theoretischer Vorgaben Gegenstand der Forschung. Stilprägend war wiederum die Psychologie, die mit ihrem Lern- und Arbeitsbegriff die Fragestellungen vorgab und auch den Anschluß an reformpädagogische Perspektiven eröffnete, indem sie den Zusammenhang der geistigen Entwicklung der Kinder mit der Arbeit von Schule und Lehrer, auch schon fachspezifisch, herausarbeitete. Auch hier gibt MEUMANN einen umfassenden Überblick (MEUMANN 1914).

Die Betrachtung nicht allein des einzelnen Lernenden, sondern auch der Blick auf die Gruppe und zugleich damit die Beachtung soziologischer Denkweisen gibt es in den zwanziger Jahren ebenfalls schon. Die Schulklasse wird

als soziales System zum Thema, nicht allein bei PETERSEN, für den die Gruppe im Zentrum der pädagogischen Reformreflexion liegt, sondern in zahlreichen empirischen Studien. Man kann vielleicht sogar sagen, daß die Forschungsleistungen der Schultheorie bei diesem Thema, nämlich der pädagogisch konstruierten Gemeinschaft, besonders intensiv ansetzen. Studien über die Schulklasse finden sich im Kontext jener Analysen, die der reformpädagogischen Emphase und ihren praktischen Erfindungen das theoretische Gerüst einziehen, aber auch aus theoretischer Distanz. PETER PETERSEN z. B., der den alten Begriff des „Haufens“ in seine Theorie der „Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit“ durch „Gruppenbildung“ wieder aufnimmt, bezeichnet damit eine spezifische Form der Gruppe, neben anderen Formen, die für PETERSEN zentral sind, wie die „Stammgruppe“, oder die er zur Abgrenzung braucht, wie „die Klique, die Bande, die Masse“ (PETERSEN 1930, bes. S. 42f.).

Die „Gruppe“ wird aber nicht nur für PETERSEN zum Thema, sondern auch schon umfassend innerhalb der empirischen Schulforschung behandelt (z. B. KRUCKENBERG 1926), in ihrer „Soziologie“ untersucht, um das „Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder“ zu erkunden (SCHRÖDER 1928) oder die „Schulklasse als Gesellschaftsgruppe“ zu beschreiben (LOCHNER 1928). Man sieht dann schon die Probleme der „Außenseiter“ des „kindlichen Gemeinschaftslebens in der Schule“ (SCHRÖDER 1929), und interpretiert schultheoretisch auch schon die „Schule als Lebensform“, wenn man die „Wirkenweise schulpraktischen Handelns und erzieherischen Geschehens“ erforscht (SCHWERDT 1930). Die „Psychologie der Schulklasse“ (DÖRING 1930) ist also nicht nur reflexiv oder programmatisch Thema, sondern in umfassenden empirischen Untersuchungen, in denen kategoriale Differenzen wie „Masse und Gruppe und die durch sie bedingten Verhaltensweisen in Schulklassen“ (HOSP-WALLNER 1930) beachtet werden. Schließlich, auch die Nutzung soziometrischer Verfahren läßt sich in der gleichen Zeit bereits beobachten (WEISS 1929).

In PETERSENS Modell der „pädagogischen Tatsachenforschung“ wird freilich auch bereits sichtbar, wie groß die Differenzen in der Methodik sind. Bei ihm werden eher begriffliche Differenzen formuliert, nicht so sehr methodisch konsistente und theoretisch ausgewiesene Untersuchungsstrategien entworfen. PETERSEN ist deshalb ein Beleg dafür, daß die Schul- und Unterrichtsforschung erst auf dem Weg ist, ihr Thema aus theoretisch reflektierter Einstellung heraus zu bearbeiten. Bei PETERSEN dominiert noch ein ganzheitlicher Wille, in dem Beobachtung und Gestaltung zugleich Gegenstand der Anstrengung sind, aber am Ende doch beide nicht angemessen bedient werden (SLOTTA 1962). Seine Forschungsarbeit krankt letztlich daran, daß er eher theorielos und zu komplex beobachtet, aber nicht methodisch abgesichert untersucht.

c) *Die pädagogische Jugendforschung*, das dritte Exempel, stand am Beginn der methodischen und theoretischen Erneuerung der empirischen Pädagogik (DUDEK 1990), aber das Thema „Jugend“ stand auch im Zentrum der Selbstbeschreibungen der Jugend selbst (VON BÜHLER 1990). ERNST MEUMANN verstand gegenüber der kindzentrierten Pädologie die Jugendkunde und Jugendforschung als das umfassendere Modell der Forschung und setzte hier selbst an.

Jugend als Thema wird aber nicht allein von Theoretikern eingeführt, sondern sehr früh auch bei sozialpädagogischen Praktikern aufgenommen und

dann in sozialpädagogischer, kritisch diagnostizierender und intervenierender Absicht bearbeitet. Hamburger Pfarrer, in der Betreuung von proletarischen Jugendlichen engagiert, werden damit zu Protagonisten der Jugendforschung. Ihre Arbeiten sind im wesentlichen kasuistisch angelegt, gestützt auf Beobachtungsstudien. Eher theoretisch und kritisch wird die Jugendforschung außer bei MEUMANN u.a. bei SIEGFRIED BERNFELD entfaltet, theoriekritisch, u.a. gegen die Methoden der verstehenden Psychologie, die u.a. E. SPRANGER mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ in die Jugendforschung und in die Betrachtung der „Psychologie der Pubertät“ (BERNFELD 1927) eingeführt hatte. BERNFELDS eigene Arbeiten stehen im Kontext der empirischen Jugend- und Sozialforschung, wie sie sich in Österreich nach 1918 ausbildet. Diese Forschungsrichtung ist besonders innovativ, und sie wird langfristig stilbildend sowohl in der Theorie als auch in der Methodik. Neben jugendspezifischen Quellen wie dem Tagebuch werden dabei – z.B. von CHARLOTTE BÜHLER – auch lebenslaufbezogene Forschungen konzipiert, und in den Studien der österreichischen Sozialforscher werden auch schon die quantifizierenden Verfahren der Datenverarbeitung und -analyse genutzt (ROSENMAJR 1962).

Theoretisch bedeutsam ist für die themenspezifische Arbeit langfristig auch WILLIAM STERN geworden. Er hatte schon im Weltkrieg Jugend und Jugendforschung als „kulturelle Herausforderung“ programmatisch gefordert, und er inspiriert zugleich in seinem Hamburger Arbeitskreis nach 1920 eine lebensweltbezogene Jugendforschung, die auch noch im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts als Vorbild beurteilt wird. Es sind vor allem MARTHA und H.H. MUCHOW gewesen, die solche Arbeiten weiter vorangetrieben haben. Sie gehen vom Begriff der jugendlichen Lebenswelt als eines eigenen Milieus aus, die Methode ihrer Analyse ist qualitativ und interpretierend, und sie werden zum Vorbild einer jugendzentrierten Forschung nach 1970 (vgl. ZINNECKER in diesem Band).

2.3 Beobachtung aus der Distanz: Erziehung im Blick zeitgenössischer Humanwissenschaften

Bereits mit der Erwähnung von MEUMANN oder STERN wird bewußt, daß Bildung und Erziehung seit 1900 nicht allein Thema der Erziehungswissenschaft waren, sondern zum theoretischen Gegenstand in zahlreichen Disziplinen gehörten. Sie waren nicht nur thematisch einschlägig, sondern sind auch für die Entwicklung der empirischen Pädagogik bedeutsam geworden – von der Psychologie über die Soziologie bis hin zu Philosophie, Geschichtswissenschaft und Ethnologie.

Die besondere Wirksamkeit gilt selbstverständlich zuerst für die Psychologie, deren Beziehung zur Pädagogik traditionell eng und unvermeidlich stark ist und auch nach 1900, als sich die Pädagogen selbst von der herbartianischen Psychologie gelöst hatten, dominant bleibt (HERRMANN 1976). Das zeigt sich u.a. in der Kinderforschung, seit WILLIAM PREYER in seinen Beobachtungsstudien die „Seele des Kindes“ erforschte; es zeigt sich in der Lerntheorie nach 1920 u.a. durch gestalttheoretische Arbeiten, wie sie von KÖHLER und KOFFKA bis hin zu KURT LEWIN entwickelt wurden, in den Untersuchungen des kindli-

chen Spiels, die Pädagogen intensiv von KARL GROOS rezipieren, und setzt sich in die Diagnostik hinein fort.

Vergleichbar intensiv werden Erziehungsfragen in der Soziologie thematisiert, kritisch, wenn H. PLESSNER z.B. die „Grenzen der Gemeinschaft“ (1926) analysiert und damit einen Lieblingsbegriff der pädagogischen Reformfraktion destruiert, in der Orientierung der Forschung, wie das z.B. der Milieubegriff leistet, der von ADOLF BUSEMANN entwickelt und für die Pädagogik rezipiert wurde, im Rückgriff auf Begriffe wie Profession und System, die ALOYS FISCHER, an der Grenze zwischen den Disziplinen, aus der Perspektive von Pädagogik und Soziologie analysiert (BRINKMANN 1986). Schließlich wird von außen, z.B. in sozialgeschichtlichen Studien von HANS WEIL, auch der Zentralbegriff der Erziehungstheorie, der Begriff der Bildung, in seinem Ursprungskontext aufgesucht und nach seiner sozialen Funktion kritisch analysiert.

In grundlagentheoretischen Arbeiten werden neben der Ethnologie auch Phänomenologie und Philosophie innerhalb des Diskurses über Erziehung intensiv beachtet (vgl. LOCHNER 1975). Die Aussagen der philosophischen Anthropologie über das Wesen des Menschen, die in den zwanziger Jahren bei PLESSNER oder MAX SCHELER und später, seit dem Ende der 1930er Jahre, auch bei ARNOLD GEHLEN vorgetragen werden, bestimmen den erziehungsphilosophischen Blick auf den Menschen bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, samt der Vorliebe für die philosophische Reflexion als zunächst dominierende Methode. Vergleichbar wird die Reflexion auf „Kultur“ und „Persönlichkeit“, die im Neukantianismus philosophisch vorgebildet wurde, innerhalb der Pädagogik intensiv aufgenommen, bis hin zu ERNST KRIECK (OELKERS/SCHULTZ/TENORTH 1989). Der Neukantianismus wird aber nicht allein kulturtheoretisch bedeutsam, er inspiriert auch eigene Grundlegungsversuche der Erziehungstheorie, u.a. von der Kategorie der Möglichkeit aus und zeittheoretisch (z.B. BAUCH 1917/18; JOHANNSEN 1925) oder im Versuch, den Verstehensbegriff gegen die Dominanz historisierender Methoden grundlagentheoretisch zu deuten (PETZELT 1927).

Zu den Besonderheiten der 20er Jahre gehört historisch auch, daß innerhalb wie außerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik im politischen Diskurs sowohl über die „Bildung der Nation“ als auch über die „Grenzen der Erziehung“ reflektiert und intensiv gestritten wird. Der Kern dieser Debatte mag eher staats-erzieherisch sowie gesellschafts- und professionspolitisch getönt gewesen sein, und zumindest die Bildung der Nation blieb Programm; aber die Diskussion über die „Grenzen“ war als Versuch der Begrenzung reformpädagogischer Allmachtsphantasien sehr erfolgreich (DUDEK 1999) Diese Debatte hatte auch einen Bezug zu theoretischen und methodischen Fragen. Wenn ERNST ROBERT CURTIUS am Ende der 1920er Jahre gegenüber KARL MANNHEIM den „Imperialismus“ der soziologischen Denkweise abwehrt, dann erwähnt er als Beispiel für einen schließlich gescheiterten Versuch des disziplinären Imperialismus auch die Pädagogik (CURTIUS 1929).

2.4 Forschung unter Bedingungen der Diktatur?

Über das Verhältnis der wissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus ist in den letzten Jahren intensiv gearbeitet worden, vor allem im Blick auf die ideologisch-politischen Beziehungen. Inzwischen sind die unübersehbare Nähe und die sehr viel seltenere Distanz zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus für Personen, erziehungstheoretische Schulen und Richtungen sowie für pädagogische Organisationen der Lehrer oder die Verbände der Erwachsenenbildung, differenziert erforscht. Sehr viel weniger ist erörtert worden, ob sich die Relationen von Nähe und Distanz auch parallel zu Theorie- und Forschungsprogrammen betrachten lassen, und fast gar nicht ist gefragt worden, ob es innerhalb der Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland so etwas wie Forschung gegeben hat und ob sich dann auch ein Forschungstyp entwickelte, der als „nationalsozialistisch“ gelten kann.

Eine Antwort auf diese weithin offenen Fragen kann schon wegen der Forschungslage an dieser Stelle nicht gegeben werden. Man kann zwar sehen, daß die großen Paradigmata – der geisteswissenschaftlichen, empirischen oder philosophischen, z.B. neukantianischen Pädagogik – gegen die Anbiederung an den Nationalsozialismus nicht geschützt waren, aber die Forschungspraxis selbst ist doch weitgehend unerforscht. Insofern kann man für die Erziehungswissenschaft auch nicht diskutieren, ob für sie ebenfalls zutrifft, was für Psychologie und Soziologie in der Zeit nach 1933 behauptet und kontrovers diskutiert wird, daß sie nämlich eine Phase der Professionalisierung als Disziplin erlebt haben (GEUTER 1984; RAMMSTEDT 1986). Unverkennbar ist zwar nach 1933 die neue Vorliebe für den Begriff „Erziehungswissenschaft“, aber ebenso deutlich ist auch, daß sich die Erziehungswissenschaft vielleicht sogar stärker als andere Disziplinen ihrem Typus nach als „kämpferische Wissenschaft“ (ERNST KRIECK) versteht und die alten Autonomieformeln und das damit verbundene theoretisch-methodische Selbstverständnis für eine liberale Verirrung hält.

In der Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft finden sich gleichwohl Indizien für NS-typische Methodenpräferenzen: In der pädagogischen Diagnostik gibt es Versuche, den Menschen „ganzheitlich“ aufzufassen und zu beurteilen (vgl. INGENKAMP/LAUX Bd. 2, 1990), mit den erwartbaren Schwierigkeiten, solche Ansprüche auch methodisch kontrolliert einzulösen. In der Sonderpädagogik schließt sich die einschlägige Fachdisziplin den psychiatrischen Versuchen an, Behinderung als genetisch bedingt auszuweisen und dann entsprechende Konsequenzen bis hin zu Sterilisierung und Euthanasie scheinbar objektiv zu begründen; zu selten entdeckt die Pädagogik dabei nicht nur ihre humane Verantwortung, sondern erinnert sich ihrer eigenen theoretisch-methodischen Grundlagen und Begriffe, z.B. den Begriff der Bildsamkeit (ELLGER-RÜTTGARDT 1997). In sozialwissenschaftlicher Methodik werden auch nach 1933 die Probleme außerschulischer Erziehung behandelt, z.B. in Untersuchungen über den Arbeitsdienst oder die Hitler-Jugend. Ein später so prominenter Erziehungswissenschaftler wie HEINRICH ROTH stellt sie in seiner Dissertation über die „Psychologie der Jugendgruppe“ – 1938 in der Schriftenreihe der Wehrmachtpsychologie gedruckt – als Exempel jugendlichen Gemeinschaftslebens dar, gestützt auf typenbildende Argumentation, sogar – im Literaturver-

zeichnis – mit Berufung u. a. auf SIEGFRIED BERNFELD und MAX WEBER. Aber die Pointe bei ROTH besteht nicht in Distanz zum Nationalsozialismus, sondern in der Überhöhung der Leistungen der HJ als sozial-integrativer Instanz. Insgesamt, sieht man von der Diagnostik ab, setzt die Erziehungswissenschaft nach 1933 innerhalb der empirischen und historischen Forschung ihre Arbeit mit dem Methodenrepertoire fort, das sie vor 1933 erworben hatte, relativ unkritisch gegenüber den Theorien, die ihr die Fragestellungen vorgeben, und ohne sich die Distanz zur Ideologie zu erwerben, die z. B. mit der kritischen Konfrontation von Anspruch und Wirklichkeit ja zu erwerben gewesen wäre.

3. *Auf dem Weg zur forschenden Disziplin: Erziehungswissenschaft nach 1945*

3.1 *Entwicklungsmuster der Forschungsreflexion: Metatheoretische Debatten und disziplinäre Arbeit*

Die Diskussion über den wissenschaftliche Status der Erziehungswissenschaft ist in Deutschland nach 1945 sehr stark methodologisch geprägt, und über das „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1957) wird eher im Blick auf Wissenschaftsprogramme, philosophische Traditionen, wissenschaftstheoretische Kontroversen und praktisch-politische Optionen als von der konkreten Forschungspraxis aus argumentiert. Nationale Traditionen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft, z. B. der Ost-West-Gegensatz (vgl. PETZELT 1953), spielen dafür ebenso eine Rolle wie die Stellung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem sowie ihre Umfeldbedingungen, die ja bald nach 1945/46 von der Existenz zweier deutscher Staaten bestimmt sind (TENORTH 1999). Einfache Codierungen des Methodenrepertoires, z. B. dualistische, „verstehend“ vs. „erklärend“, „normativ“ vs. „empirisch“, „philosophisch“ vs. „erfahrungswissenschaftlich“, oder triadische Schematisierungen, z. B. zwischen hermeneutisch, empirisch oder ideologiekritisch, waren einmal plausibel, sind heute aber nicht mehr überzeugend. Auch die kritischen Diagnosen und programmatischen Forderungen, nach „empirischen Wendungen“ oder „kritischer“ Erneuerung, bestimmen zwar die Selbst-Wahrnehmung der unterschiedlichen Schulen und Richtungen der Erziehungswissenschaft, aber sie stellen noch keine historische Analyse oder angemessene Situationsbeschreibungen dar. In der hier folgenden Darstellung werden diese metatheoretischen Debatten deshalb auch weitgehend zugunsten des Versuchs ignoriert, die tatsächlichen Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft vorzustellen.

3.2 *Forschungstypen und ihre Dynamik: Exempla erziehungswissenschaftlicher Arbeit*

Die Wissenschaftspraxis der Erziehungswissenschaft hat eigene Dignität, und sie ist für eine Betrachtung der Methodenentwicklung das primär zu beachtende Feld. Diese Praxis wird im folgenden selbstverständlich nur exemplarisch

dargestellt, orientiert an den großen Methodenkomplexen und den Forschungs- bzw. Reflexionsformen, nicht nach den Themen der Arbeit (deren Ertrag die übrigen Beiträge dieses Bandes zeigen). Die Analysen beziehen sich auf die deutschsprachige Erziehungswissenschaft, und die leitende Absicht ist es, nach einem Überblick über das jeweilige Feld und seine Dynamik die spezifischen Leistungen hervorzuheben, ohne die Desiderata zu ignorieren. Erst nach dieser Darstellung der Forschungstypen und ihres Ertrags sollen in einer abschließenden knappen Überlegung die Leistungen der Erziehungswissenschaft relativ zu anderen Humanwissenschaften und jenseits der Binnenzentrierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung betrachtet werden.

3.2.1 Philosophische Reflexion zwischen Kritik und Analyse

Auch wenn es strittig sein mag, ob man den Begriff der Forschung auf die Arbeit der Philosophie im allgemeinen, der Erziehungsphilosophie im besonderen überhaupt anwenden kann, unübersehbar ist, daß sich dieser Teil der pädagogischen Reflexion nach 1945 verändert, und zwar methodenbewußt, nicht allein von außen, etwa durch den Wandel der Philosophie als Referenzdisziplin induziert, sondern z.T. auch selbstkritisch und immanent innovativ. Dabei bleibt die Tatsache unübersehbar, daß sich unter dem Begriff der Erziehungs- und Bildungsphilosophie nach wie vor sehr heterogene theoretische Aktivitäten versammeln, die sich keineswegs einem einheitlichen Methodenbegriff fügen, ja methodischen Erwartungen unter einem wissenschaftlichen Standard gelegentlich selbst höchst distanziert gegenüberstehen. Die hier versuchte Systematisierung des Wandels in der Erziehungsphilosophie ist deshalb auch weder alternativenlos noch umfassend.

a) *Stabilisierung der eigenen Arbeit*: Das erste Muster, mit dem innerhalb der Erziehungsphilosophie der Wandel in der Philosophie und die fortschreitende Arbeit der Einzelwissenschaften aufgenommen wird, könnte man darin erkennen, daß bei aller Kontinuität der Begrifflichkeit Varianz in der Methodik parallel geht. Solche Kontinuität besteht z.B. im Festhalten am Bildungsbegriff einerseits, in der Variation seiner Thematisierung andererseits. Vor allem die Behauptung des „kritischen“ Gehalts des Bildungsbegriffs (BLANKERTZ 1979) oder die dualisierende Unterscheidung einer „kritischen“ und einer „affirmativen“ Argumentation über Bildung und Erziehung (BENNER 1983) belegen die Möglichkeiten der Variation einer traditionellen Argumentationsweise. Vergleichbar ist der Formenwandel in der wissenschaftstheoretischen Argumentation: Kontinuität, auch über wissenschaftstheoretische Schulen hinweg, bewahrt die traditionelle Unterscheidung von Wissensformen, z.B. von Erziehungslehre oder Pädagogik gegenüber Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie, variabel werden die Methoden, solche Differenzen zu behandeln: in einer wissenschaftstheoretischen Argumentation, die an einheitswissenschaftliche Vorstellungen anschließt (BREZINKA 1984), in postmoderner Argumentation und differenztheoretisch (LENZEN 1997) oder in empirischer Wendung und verpflichtet auf die Wissenschaftsforschung (OELKERS/TENORTH 1991). Erziehungsphilosophie bleibt damit eine Perspektive der Thematisie-

rung von Wissen, die innerhalb der Gesamtheit des Erziehungswissens als Kritik und nachgehende Reflexion eigenen Status bewahren kann, ohne ihre traditionelle Stellung aufzugeben.

b) Daneben gab es aber auch *radikalen Wandel* und erstaunlicherweise zunächst in einem Feld, nämlich der prinzipientheoretischen Reflexion im Umkreis des Neukantianismus, dem man solche Innovation und radikale Selbstkritik vielleicht am wenigsten zugetraut hätte, schon weil er in der Pädagogik in einem engen Bündnis mit konfessionell gebundenem Erziehungsdenken lebte. Es ist im wesentlichen die Darstellung, Begründung und Nutzung der „skeptischen Methode“, in der sich dieser Wandel beobachten läßt. WOLFGANG FISCHER, Schüler von ALFRED PETZELT, hat dieses Muster der Innovation in der Erziehungswissenschaft begründet und in seinem Schülerkreis verbreitet (FISCHER 1989). Als methodische Innovation läßt sich seine Arbeit insofern verstehen, als er die kantische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Wissen und Praxis, die Geltungsfrage also, als Frage nach den expliziten oder impliziten Voraussetzungen pädagogischer Praxis und ihrer Reflexion generalisiert hat. Dabei gelingt es ihm, nicht nur die unvermeidbaren, sondern die meist auch unbegründeten, weil metaphysischen Voraussetzungen von Theorie und Praxis der Erziehung zu zeigen und die skeptische Methode als Modus von Kritik in ihrer Fruchtbarkeit zu stärken.

Mit den Konsequenzen, die mit diesem immanenten Wandel im Begründungsdenken der Erziehungsphilosophie verbunden sind, können allenfalls die Veränderungen verglichen werden, die sich in der phänomenologischen Erziehungsphilosophie und in der Pädagogischen Anthropologie nach 1965 ereignen. In der Rezeption von HEIDEGGER und frankophoner Vorbilder versucht sich die phänomenologische Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft an der Darstellung und Kritik der gegenstandstheoretischen Implikationen, die in der Rede über Erziehung vortheoretisch schon immer enthalten sind. Phänomenologische Methode ist dann besonders erfolgreich, wenn sie sich den in empirischer Forschung ignorierten Themen zuwendet und deren Bedeutung zeigt: das Andere der Subjekte, den Körper oder die Zeit, Annahmen über Natur, Raum und Welt als Implikationen der pädagogischen Praxis und Reflexion. In der pädagogischen Anthropologie werden die traditionellen, früher meist auch normativ verstandenen Wesensannahmen über den Menschen einerseits dadurch produktiv aufgebrochen, daß pädagogische Anthropologie als datenintegrierende empirische Wissenschaft über den Menschen in der Perspektive von Erziehung und Entwicklung, Bildsamkeit und Bestimmung verstanden wird (ROTH 1971), andererseits dadurch, daß die Leitfragen und -annahmen über den Menschen und seine Erforschung selbst historisiert und als Muster der pädagogischen Konstruktion und Erfindung des Menschen dekonstruiert werden (WULF 1994). Erziehungsphilosophie eröffnet sich damit eine distinkte Verbindung zur humanwissenschaftlichen Forschung und wird lernfähig gegenüber der Wirklichkeit der Erziehung.

c) Eher am Rande, und insofern immer auch noch als *Defizit* beschreibbar, liegen Veränderungen der Erziehungsphilosophie, die sich aus der Rezeption der angelsächsischen Traditionen der analytischen Philosophie speisen oder aus

der Verbindung mit Argumentationsanalysen hervorgehen. In der deutschen Erziehungsphilosophie sind bis heute die Arbeiten selten, die sich in analytischer Wendung den leitenden Begriffen des Faches widmen, z.B. dem Begriff des Lernens, des Unterrichts, der Erziehung (vgl. OELKERS 1985); selten sind auch Arbeiten, in denen die „Sprache der Erziehungswissenschaft“ untersucht und in ihrem Verhältnis zu Kategorien der Forschung oder des politischen Alltags präzise bestimmt wird (TERHART 1999); vollends singular sind schließlich Arbeiten geblieben, in denen die Argumentations- und Denkform der Pädagogik mit Methoden untersucht wurde, die der Rhetoriktradition und der empirisch orientierten und z.T. sogar quantifizierenden Argumentationsanalyse entstammen (PASCHEN/WIGGER 1992).

Die Konsequenz solcher Enthaltbarkeit besteht darin, daß die deutsche Erziehungsphilosophie immer noch eher in ihrer eigenen, nationalen, Begrifflichkeit lebt und wenig daran arbeitet, ihre eigenen Begriffe zu modernisieren, obwohl das durchaus ohne Absage an die Tradition möglich wäre, wie sich am Bildungsbegriff und seiner Nähe zur Theorie der Autopoiesis bestätigt hat. Die weitere Folge ist, daß pädagogische Argumentation zwar normativ kritisiert, aber nicht in ihrer immanenten Leistung – als Begründung für das Handeln, als Vorgabe für die Definition von Problemen, als Instanz von Beratung und Orientierung – kritisch geprüft wird. Sie bleibt damit auch stärker anfällig für den Versuch, primär programmatische Arbeit in theoretischer und methodischer Hinsicht zum Zentrum ihrer Anstrengung zu machen, aber die eigenen Schwächen bei der Umsetzung dieser Programme zu ignorieren.

3.2.2 Empirische Pädagogik – Varianten eines Forschungstyps

Diese Ambivalenz von theoretischer Leistung und praktischem Versprechen charakterisierte schon immer das Bild der wissenschaftlichen Pädagogik: Sie verstand und versteht sich in ihrem genuinen Status als Disziplin von und für Praxis, aber sie hat immer Schwierigkeiten, diesen Anspruch methodisch prüfbar einzulösen. Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor 1945 die Schematisierung von Stufen pädagogischen Denkens als Ansatzpunkt dafür genutzt hatte, werden in der Phase der Expansion der Disziplin nach 1965/70 mehrere Modelle der Relationierung von Theorie und Praxis bedeutsam, die bis heute in Spannung zueinander stehen:

- a) der Versuch, mit einem eigenen Forschungstypus, der „Handlungsforschung“, die Praxisambitionen der Erziehungswissenschaft zu realisieren,
- b) über „wissenschaftliche Begleitforschung“ anlässlich von schulischen oder sozialpädagogischen Experimenten und Modellvorhaben die Veränderung der Praxis in der Gleichzeitigkeit von Beratung, Kooperation, Hilfe und methodisch kontrollierter Beobachtung zu stützen; schließlich
- c) das spezifische Forschungsprofil der empirischen Pädagogik innerhalb des breiten Spektrums der heute interdisziplinär organisierten empirischen Bildungsforschung.

a) „Handlungsforschung“ zählt sicherlich zu den Schlüsselbegriffen der Methodendiskussion in der Erziehungswissenschaft nach 1970. Inspiriert durch Me-

thoden des action research, wie sie vor allem innerhalb der Sozialpädagogik in den angelsächsischen Ländern ausgebildet worden waren, wird zunächst über die engere Koppelung von Forschung und Praxisveränderung nachgedacht, bald aber ein vollständig neues und für die Probleme der Humanwissenschaften scheinbar einzig angemessenes Modell der Forschung vertreten (MOSER 1975). Zentral für die neue Orientierung sind vor allem die folgenden Momente (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1998, S. 130ff.): die neue und andere Beziehung von „Subjekt“ und „Objekt“ im Forschungsprozeß und damit die Annahme, daß in den Sozialwissenschaften der Gegenstand der Erkenntnis, die gesellschaftlichen Akteure also, und die Position des Beobachters in symmetrischer Relation konzipiert werden müssen; die Anerkennung von Selbstreferenz in der Untersuchungssituation, der Tatsache also, daß der Forscher Teil der Wirklichkeit ist, die er erforscht; für die Funktion der Forschung gilt weiter die Dominanz der Praxisprobleme und der Erwartung, daß Handlungsforschung an ihrer Lösung arbeitet, nicht primär die distanzierte Beobachtung kultiviert; kennzeichnend ist schließlich, daß auch die Gütekriterien der Forschung nicht dem Normalmodell und d.h. der Erwartung von Reliabilität, Validität, Objektivität und Repräsentativität folgen, sondern von der Handlungserwartung aus undefiniert oder sogar durch vollständig andere Kriterien ersetzt werden.

Solchen umfassenden Ambitionen entsprechend, sind auch die kritischen Debatten thematisch weit gefaßt und intensiv. Methodologisch sehen die Kritiker vor allem die Gefahr, daß an die Stelle prüf- und diskutierbarer Methoden – von der Datengewinnung bis zu ihrer Auswertung und Interpretation – „undurchsichtig bleibende Erkenntnisprozeduren“ treten (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1975), wissenschaftspolitisch wird das Risiko gesehen, daß die Differenz von Forschung und Politik nivelliert wird, erziehungspraktisch das Problem aufgeworfen, daß die Forscher gegen alle Symmetriebehauptungen erneut zum bestimmenden Faktor der Erziehungswirklichkeit werden und die Dignität der Praxis negieren, die sie zu retten behaupten. Diese Diskussion dauert schon deswegen nicht lange an, weil die große Differenz zwischen den Programmsätzen der Handlungsforscher und der Praxis ihrer Arbeit unverkennbar ist und nicht selten die große Theorie die Orientierungsleistung in der pädagogischen Praxis überlagert. Bedeutsam bis heute in der Selbstreflexion der pädagogischen Profession (u.a. ALTRICHTER u.a. 1998), nähern sich die Folgekonzepte der älteren Handlungsforschung entweder dem Muster wissenschaftlicher Begleitforschung (vgl. b) oder der erprobten Logik der Praxisberatung und Supervision an, können aber weder den großen politischen Impetus umsetzen noch das Versprechen einer anderen Wissenschaft und Sozialforschung einlösen.

b) Die wissenschaftliche Begleitung von pädagogischen Reformvorhaben hat dagegen nicht nur erheblich größere Bedeutung gewonnen, und zwar innerwissenschaftlich wie in der pädagogischen Praxis, sondern auch größere Stetigkeit und einen unübersehbaren Fortschritt in der eigenen Forschung und im Umgang mit den Handlungsproblemen der Akteure ergeben. Dabei war die Ursprungintention durchaus ambivalent: Bei Gesamtschulversuchen wurde Begleitforschung nicht selten propagiert, um die flächendeckende Realisierung neuer Schulformen zu stoppen oder auf die lange Bank zu schieben, während

Reformer sich Schützenhilfe für ihre eigenen Pläne erhofften. Diese primär politische Funktionalisierung hat sich, aus der Perspektive eines Forschungsprozesses nicht unerwartet, für die Ergebnisse der Arbeiten zwar nicht ausschließen lassen, im Ergebnis war aber der Zuwachs an Erkenntnis über die Mechanismen schulischer oder sozialpädagogischer Arbeit viel bedeutsamer.

Vor allem an der Schulforschung läßt sich das belegen; denn deren Thema war zwar eindeutig abhängig von politisch-pädagogischen Prämissen, die Erkenntnisleistung wurde aber nicht durch politische Auseinandersetzungen und durch ideologische Kritik und Gegenkritik befördert, sondern durch die theoretische und methodische Raffinesse, die in Begleitforschungsprojekten schließlich für die empirische Erforschung der Schule entwickelt werden konnte. Gestützt auf Theorien der Interaktion, Organisation und Sozialisation, wurden sowohl die Schule als System als auch der Unterricht neu betrachtet und in großangelegten Studien vergleichend für die unterschiedlichen Schulararten, einschließlich der Gesamtschulen, nicht nur in den Effekten, sondern auch in den Merkmalen des Prozesses untersucht. Die schulbezogene Forschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. ROLFF 1995) hat sich in diesem Prozeß einerseits das Standardrepertoire der empirischen Sozialforschung – von der Konstruktion von Untersuchungsdesigns über die Nutzung komplexer statistischer Verfahren bis hin zu theoriegeleiteter Analyse – angeeignet, andererseits die Ansprüche der eigenen Praxis – z.B. in der Erklärung der beobachteten Differenzen im Unterricht oder zwischen einzelnen Schulen – als methodisches Problem gesehen und in neue Forschung, z.B. über die Logik von Unterricht (WEINERT/HELMKE u. a. 1997) oder die vergleichende Leistungsmessung von Schulen und nationalen Bildungssystemen (BAUMERT/LEHMANN u. a. 1997), übersetzt. Die praktische, politische oder pädagogische Bedeutsamkeit dieser Arbeiten zeigt sich darin, daß diese Schulforschung ideologische, in ihren Annahmen über die Wirkung oder die Vor- und Nachteile von horizontalen/gesamtschulischen oder gegliederten Schulsystemen scheinbar gut begründete Fronten aufgelöst und neue Fragen, z.B. nach den Bedingungen der Qualität von Schule (FEND 1998), angestoßen hat. Begleitforschung wird dabei zu einem Dauerthema, mit dem sowohl politische Gestaltungs- und Steuerungsaufgaben fundiert und selbst kontrolliert als auch pädagogische Möglichkeiten der Veränderung des schulischen Alltags stärker reflektiert werden, und zwar in der Gleichzeitigkeit von Distanz und Kooperation und bei Achtung der Differenz von Forschung und Politik. „Handlungs“-forschung als praxisbegleitende Reflexion und Entwicklungsarbeit wird ein Aspekt in diesem Feld, nicht das theoriedefinierende oder disziplinbestimmende Modell.

c) „Empirische Pädagogik“ stellt heute jedenfalls ein Forschungsfeld dar, das nicht mehr randständig innerhalb der Disziplin ist oder in der Methodik – verglichen mit anderen humanwissenschaftlichen Disziplinen – als rückständig beschrieben werden müßte. Nach ihren Themen und – im hier diskutierten Kontext vor allem bedeutsam – nach den Methoden der Arbeit hat sich in den letzten 30 Jahren vielmehr ein Forschungsfeld entwickelt, das sich innerhalb der Erziehungswissenschaft sowohl theoretisch wie sozial breit entfaltet und auch an den Innovationen Anteil hatte, die für die empirische Bildungsforschung charakteristisch waren. Es ist also eine eindeutige Erfolgsgeschichte in

der Nutzung und Entwicklung von Methoden, die man hier zeichnen kann (INGENKAMP 1992).

Man könnte allenfalls die Frage aufwerfen, ob diese „Empirische Pädagogik“ noch Teil der Erziehungswissenschaft geblieben ist, also disziplinäre Besonderheiten bewahrt hat. Selbstverständlich läßt sich das am ehesten für die Themen behaupten; denn Schule und Unterricht, Lehren und Lernen, auch die didaktisch-methodischen und die fachdidaktischen Fragen stehen im Zentrum der Arbeit; schon deutlich weniger werden sozial- oder erwachsenenpädagogische Themen mit diesem Instrumentarium untersucht. Für das Methodenrepertoire scheint die disziplinäre Abgrenzung, Unterscheidung oder Zurechnung dagegen wenig sinnvoll, jedenfalls dann, wenn man damit primär das inzwischen zum Handwerk verfestigte Repertoire an Techniken der Erhebung, Auswertung und Analyse von Daten versteht, das für die Humanwissenschaften charakteristisch geworden ist. Hier sind systematisch bedeutsame Unterschiede schwer auszumachen, allenfalls graduelle Differenzen, vor allem in der Frage nach der praktischen Relevanz.

Empirische Pädagogik hält – stärker als manch andere Sozialwissenschaften – offenbar an der Frage fest, welche Bedeutung der Forschung für die bessere Gestaltung der pädagogischen Praxis und für die reflexiv gesteigerte und angesichts der Probleme des Klienten sensibilisierte Bildung der pädagogischen Profession zukommt. Mag sein, daß sich in dieser Perspektive eher Defizite der Forschung und offene Fragen der Theoriebildung identifizieren lassen, eine Methodik zur Sicherung oder gar Antizipation von Relevanzansprüchen und -erwartungen ist in der empirischen Forschung bisher nicht entwickelt worden. Die kommunikative Gemengelage zwischen politischen Prämissen, professionellen Erwartungen, normativen Referenzen, den gegebenen Erkenntnismöglichkeiten und methodisch zu sichernden Erfahrungen bestimmt diese Debatte bis heute. Allenfalls insofern kann man behaupten, daß empirische Pädagogik auf den Kontakt mit den anderen Forschungspraxen der Erziehungswissenschaft angewiesen bleibt und hierin, im bewußten Verzicht auf die Position des primär distanzierten Beobachters, auch ihr disziplinäres Profil ausgebildet hat.

3.2.3 „Geschichte der Pädagogik“: Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung

Schon in der geisteswissenschaftlichen Tradition stand die historische Dimension der „Erziehungswirklichkeit“ im Zentrum der Aufmerksamkeit, und die Geschichte lieferte das „phaenomen bene fundatum“ (NOHL 1933, S. 119) der Erziehungstheorie. Die historische Arbeit hat deshalb auch innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik eine seit dem 18. Jahrhundert andauernde Tradition. Sie galt dennoch häufig als vernachlässigt, sie war gleichzeitig in ihrer methodischen Qualität und in ihren theoretischen Grundlagen kontinuierlich umstritten und in ihren Leistungen nicht selten weder in der Erziehungswissenschaft noch bei den zünftigen Historikern anerkannt (BÖHME/TENORTH 1990).

Solche Defizitdiagnosen eröffnen in Ost und West zwar auch die Diskussion nach 1945, aber sie können am Ende des 20. Jahrhunderts nicht wiederholt

werden, im Gegenteil. Die alte und etwas betuliche, zugleich stark praxis- und professionsfixierte „Geschichte der Pädagogik“ hat sich erheblich verändert, sie ist auf dem Wege zur historischen Bildungsforschung und innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft in ihren Fragestellungen theoretischer und reflektierter geworden: Diese Forschung hat zugleich ihr Methodenrepertoire erheblich verfeinert, neue Techniken der Erschließung und Verarbeitung von Daten entwickelt und den Fundus der Quellen stark über die traditionell auf Texte fixierten Grundlagen der historischen Arbeit erweitert. In vereinfachender Beschreibung und parallel zu den Methodendebatten könnte man sagen, daß an die Stelle der alten Ideengeschichte und der Exegese klassischer Texte die Perspektiven von Sozial- und Strukturgeschichte getreten sind und sich sogar Versuche einer kritischen Reflexionsgeschichte entwickelt haben; daß statt der Konzentration auf die Institutionen und ihre Profession jetzt auch die Adressaten öffentlicher Erziehung in den Blick treten und ihr Leben vor und außerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter; zugleich werden Bildungsfragen nicht mehr nur immanent erklärt, ihre eigenen Ansprüche und Qualitätsformeln, vorab der für Deutschland typische Begriff der Bildung, werden vielmehr in den politischen und sozialen Kontext gestellt und in der Perspektive von Macht, Herrschaft und Statussicherung interpretiert. Dieser Prozeß der Modernisierung bildungshistorischer Forschung in Deutschland ist eingebettet in eine intensive internationale Diskussion. Im folgenden soll dieser Befund exemplarisch weiter erläutert werden, und zwar an drei Gruppen von Quellen und Interpretationen neuer Art: (a) für autobiographische und literarische Zeugnisse, (b) für Bilder als Quellen über Erziehungsverhältnisse sowie (c) für serielle Daten.

a) Texte waren die dominierende Quelle bildungshistorischer Forschung, an Texten neuer Art werden jetzt vor allem autobiographische Zeugnisse auch innerhalb der historischen Bildungsforschung intensiver genutzt. In der literaturgeschichtlichen Forschung schon immer verwendet, von Psychologen der Kindheit und der Jugend schon vor 1933 ebenfalls ausgewertet, werden sowohl Autobiographien als auch literarische Zeugnisse vor allem für die Geschichte von Kindheit und Jugend bedeutsam. Dabei sind die Theorien der Auslegung dieser Quellen durchaus verschieden: Psychoanalytische Interpretationen sind ebenso vertreten wie sozialgeschichtliche oder ethnographische und lebenslaufsoziologische. Bei allem Ertrag, den diese Arbeiten für den Blick auf die Kindheit liefern, u. a. indem sie Kinder als Akteure ihrer eigenen Welt vorstellen und die nachlassende Bedeutung sozialstruktureller Bedingungen herausarbeiten (HONIG 1999, bes. S. 87 ff.), historiographische Kontroversen bleiben nicht aus. Sie betreffen vor allem psychohistorische Studien und deren Neigung, aus geringen Fallzahlen und einzelnen Quellen mutig zu generalisieren (BAACKE/SCHULTZE 1979), aber auch Kindheitsgeschichten, in denen die Rolle der Pädagogik, d. h. der gesellschaftlichen Form der Generationsordnung, hinter romantisierenden Bildern einer autonomen Kindheit verschwindet. Gegenüber der Nutzung literarischer Quellen bleibt schließlich immer die Frage nach der sozialgeschichtlichen Repräsentativität der Quelle virulent (FOHRMANN 1998). Gleichwie, sowohl Autobiographien wie Literatur können in neuer und auch erziehungstheoretisch fruchtbarer Weise den Lebenslauf der Heranwachsen-

den als eine Bildungsgeschichte, d.h. als Selbstkonstruktion unter gesellschaftlichen Bedingungen, verständlich machen.

b) Die reiche Fülle der Bilder, in denen Individuen und Erziehungsverhältnisse in der abendländischen Geschichte gegenwärtig sind, ist ebenfalls zunächst für die Geschichte der Kindheit und der Entwicklung einer neuen familiären „Gefühlskultur“ mit provokanten Ergebnissen über Zeit und Kontext der „Entdeckung der Kindheit“ genutzt worden (ARIÈS 1960). Aus der Kritik dieser frühen Versuche (ARNOLD 1980), aber auch aus einer Erweiterung der Fragen – z.B. auf das Problem der Bildsamkeit (MOLLENHAUER 1983) – entstand dann die breite Nutzung solcher Quellen, die sich heute für die bildungshistorische Forschung feststellen läßt (SCHMITT/LINK/TOSCH 1997).

Bilder – von der Überlieferung der bildenden Kunst in allen Gattungen und Genres bis hin zu Fotografie, Fernsehen und Film – sind dabei für eine Fülle von Fragen aufschlußreich: als Dokumente für die materiale Welt der Erziehung, die sie überliefern, als Quellen für die Perspektiven, in denen Erziehungsverhältnisse betrachtet werden, als Indizien für den Umgang mit solchen gesellschaftlich geprägten Seh- und Handlungsweisen, als Material, in dem sich die symbolische und strukturelle Ordnung des Alltagslebens repräsentiert, als Daten für die Muster der Konstruktion von Identität, die sich auch in den Formen der Produktion und der privaten wie öffentlichen Aneignung und Verbreitung der Bilder spiegeln. Die Methoden der Auswertung und Interpretation der Bilder werden dabei selbst zum Thema, kunsthistorische Vorbilder, etwa der Ikonographie, und soziologische Methoden, etwa der Kunstsoziologie, werden ebenso gehandelt wie Interpretationen nach dem Vorbild der Philosophie symbolischer Formen. Die Kritik wird aktuell von handwerklichen Problemen, z.B. der eindeutigen Zuordnung von Fotos zu Herkunftskontexten bestimmt, wie am Beispiel der sogenannten Wehrmachtsausstellung, aber die Kritik setzt auch bei komplexeren Methodenfragen an und sucht dann den eigenen Aussagegehalt des Bildes zu klären und nicht nur seine begleitend-illustrierende Leistung, die als Ergänzung zum Text häufig allein die Nutzung bei Historikern bestimmt.

c) In der Methodik von solchen Quellen schon im Grad der Anschaulichkeit deutlich getrennt, in der theoretischen Fruchtbarkeit aber vergleichbar, steht die Nutzung serieller Daten. Thematisch werden serielle Daten inzwischen breit erschlossen und mit zunehmender Raffinesse statistisch ausgewertet: in der Geschichte der Kindheit z.B. in Zeitreihen, in denen die Zahl der Geburten, die Chancen zum Überleben, die moralischen Verhältnisse – zwischen ehelichen und unehelichen Geburten – und die weiteren Lebenschancen behandelt werden (u.a. IMHOF 1981); serielle Daten geben Aufschluß über jugendliche Lebensverhältnisse zwischen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Kriminalisierung (PEUKERT 1986) und über den strukturellen Wandel von Lebensläufen in der Moderne.

Serielle Daten haben vor allem aber die Analyse von Institutionen verändert, z.B. neues Licht auf die frühmodernen Universitäten und ihre Entwicklung bis ins 19. Jahrhundert geworfen (STONE 1974) und die Schulgeschichte auf eine bessere Basis gestellt. Für die deutsche Debatte und für die internatio-

nale Diskussion sind vor allem die Analysen zum „Akademikerzyklus“, also zur zyklischen Wiederkehr von Phasen der „Überfüllung“ und des Mangels der akademischen Berufe und der Hochschulen, bedeutsam geworden (TITZE 1992); Daten dieser Art sind daneben für die Diskussion der langfristigen Entwicklung von Gleichheit und Ungleichheit in Bildungsprozessen inzwischen unentbehrlich (LUNDGREEN/KRAUL/DITT 1988; LUNDGREEN in diesem Band). Analysen von Schülerströmen in und zwischen Schulen haben schließlich gezeigt, in welchem starkem Maße die offiziellen Benennungen von Schulen ihre tatsächliche Funktion verdecken, so daß z.B. die „Gesamtschulfunktion“ älterer Gymnasien lange übersehen wurde (MÜLLER 1979). Diese Arbeiten haben auch demonstriert, daß gegen die Annahmen der Dominanz des Zentralstaates selbst in Deutschland und selbst im 20. Jahrhundert und sogar unter Bedingungen der Diktatur vor und nach 1945 die regionale Varianz das wirkliche Bild der Schule und der Schularbeit bestimmt. Bildungshistorische Forschung schließt hier unmittelbar an aktuelle Schulforschung an und wird selbst zu einer Historiographie in theoretischer Absicht, die das Handeln nicht mehr erzählend oder traditionsstiftend orientiert, sondern die Breite der Optionen eröffnet, die der historische Prozeß zeigt.

3.2.4 „Vergleichende Erziehungswissenschaft“:

Länderstudien, Reformargumentation und Komparatistik

Den Weg von einer primär pragmatischen und orientierenden Funktion und Selbstdefinition hin zu einer theoretisch geleiteten und methodisch organisierten Arbeit kann man auch innerhalb der vergleichenden Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert beobachten (SCHRIEWER 1999), auch wenn sie vielleicht in ihren eigenen Studien in Deutschland noch nicht den materialen Ertrag demonstriert, der für die bildungshistorische Forschung charakteristisch ist. Am Beginn des Jahrhunderts erweist sich die Leistung vergleichender Erziehungswissenschaft vor allem darin, daß sie „das Ausland als Argument“ in die pädagogische und bildungspolitische Debatte einführt (ZYMEK 1975), nach 1945 tritt ergänzend die vergleichende Analyse von Bildungs- und Gesellschaftssystemen hinzu (ROBINSON u.a. 1969), meist in Länderstudien ausgeprägt. Erst im letzten Jahrhundertdrittel werden vermehrt Studien programmatisch gefordert und vorgelegt, in denen von expliziten theoretischen Fragen aus und über Problemstellungen, die Vergleiche ermöglichen, Bildungsfragen im historisch-sozialen Kontext untersucht werden. Die theoretische Leistung besteht hierbei in der Dezentrierung der Fragestellung, in der Überwindung des eurozentrischen Blicks, mit dem Bildungsgeschichte nicht selten geschrieben und Bildungsverhältnisse Europas oder Nordamerikas als Normalitätsmodell deklariert wurden, und in der theorieprüfenden Leistung, die der Vergleich für die Wirkung von Bildungssystemen oder im Aufweis funktionaler Äquivalente von Mustern der Ordnung von Bildungssystemen oder Prozessen des Aufwachsens haben kann. Die Beispiele, an denen sich die Leistung vergleichender Erziehungswissenschaft belegen lassen, heben deshalb auch auf ihre zentralen Fragen ab, (a) auf den Aufweis von kultureller bzw. nationaler Varianz und funktionaler Äquivalente in der Lösung vergleichbarer Probleme

sowie (b) auf die Ausbildung universeller Muster in der Lösung von Bildungsfragen.

a) Die Gestaltung der beruflichen Bildung liefert ein Beispiel für die große Varianz, mit der innerhalb moderner Gesellschaften die Probleme der Qualifikation und Allokation von Arbeitskräften für den Arbeitsmarkt und die Tätigkeit in Betrieben gelöst werden können. Das deutsche Modell eines „dualen Systems“, in dem die Ausbildung an zwei verschiedenen Lernorten, dem Betrieb und der Schule, stattfindet und im „Beruf“ das verbindende Muster hat, erweist sich bei einer vergleichenden Betrachtung nicht nur als ein sehr nationales Modell, es ist auch mit mehr Folgeproblemen – und Leistungen – verbunden, als in der Regel eingestanden wird. National an diesem Muster ist neben der Vielfalt und Verschiedenheit der Lernorte die nachrangige Stellung der Schule, die nur lockere und umweghafte Verbindung zu weiteren Lernprozessen im Bildungssystem; aber national sind auch die Folgen für das Beschäftigungs- und Bildungssystem. Genau besehen, existieren in Deutschland zwei Bildungssysteme, eins, das sich um die Form des Berufs herum organisiert und von der Logik der Betriebe und der Arbeit aus denkt, und ein zweites, das von der Schule als Form ausgeht und sich von hier aus bis in die Universität hinein hierarchisch aufbaut (HARNEY/ZYMEK 1994).

Während man – aus der Perspektive der beruflichen Bildung – in dieser Differenz die Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung und eine Abwertung der Berufsbildung erkennt, also normativ codiert, läßt sich aus der Kontrastierung mit einem vollzeitschulischen Modell, wie z.B. dem französischen, durchaus eine andere Bilanz ausmachen (SCHRIEWER 1982). Nicht nur, daß die Folgen für die betriebliche Organisation der Arbeit eine in den Kosten wie in der betrieblichen Hierarchie günstigere Situation des deutschen Systems zeigen, offenbar hat auch die deutsche Form der Organisation beruflicher Bildung weder Modernisierungsprozesse verhindert noch die soziale Situation der Beschäftigten belastet. Die für Deutschland typische Ordnungsform des Berufs als Gelenkstück zwischen Betrieb, individueller Konstruktion von Beschäftigung und Lebenslauf sowie dem spezifischem Muster der Ordnung sozialer Beziehungen mag zwar dem Ursprung nach vormodern sein, sie mag auch kaum ein Gegenstück in anderen Kulturen außerhalb des deutschen Sprachgebietes haben, sie ist gleichzeitig – wie die Kontrastierung mit anderen Modellen und die lebenslaufspezifische Analyse zeigt (KONIETZKA 1999) – hoch anpassungsfähig, für die Handlungsorientierung der Subjekte bedeutsam und nicht leicht ersetzbar (HARNEY/TENORTH 1999). Vergleichende Forschung wird damit auch für das Handeln bedeutsam, warnt sie doch vor leichtfertigen Interventionen, die allein einen Parameter der Gestaltung und eine nur normative Beurteilung sozialer Strukturen zum Bezugspunkt ihrer Pläne machen.

b) Innerhalb der vergleichenden Forschung über die Einrichtung und Durchsetzung von „Schulen“ und über die Formen ihrer Arbeit und Gestaltung hat sich aktuell am deutlichsten ein globales, universelles Muster aufweisen lassen. Versteht man unter Schule eine soziale Form, die im Lebenslauf gesellschaftlich institutionalisiert die Lernpflicht mit einer gewissen Dauer unabweisbar macht, die ein obligatorisches Curriculum, konzentriert im wesentlichen auf

die Kulturtechniken und die religiös-moralische Erziehung, für dieses Lernen vorschreibt und zugleich dieses Lernen professionell betreut (ADICK 1992), dann ist Schule in diesem Sinne heute universell geworden. Gemessen, um die Grundlagen für diesen Befund in Erinnerung zu rufen, wird diese Tatsache an relativ einfachen Daten: Schulen, Beschulungsraten, Indizes für die Ausbildung von Lehrern und den Grad der Alphabetisierung. Bedeutsam ist dieser Befund vor allem deswegen, weil er zeigt, in welchem Sinne die Rede von Modernität, „Weltgesellschaft“ und Globalisierung verstanden werden kann (DALE 2000; MEYER/RAMIREZ 2000). Diese Begriffe halten fest, wie Muster der Bürokratisierung, Rationalisierung und Standardisierung von Lebensverhältnissen und der Funktion des Staates nationale Kulturen der Bildungsorganisation übergreifen und sich ein spannungsreiches Verhältnis globaler und kultureller Muster der Gestaltung von Lernen und Lebensläufen entwickelt.

3.2.5 Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft

Wie in allen Sozialwissenschaften bildet sich nach 1960 auch in den Erziehungswissenschaften mit der Erneuerung der Disziplin nicht allein das Normalmodell der empirischen Humanwissenschaften, sondern auch das komplementäre Modell „qualitativer Sozialforschung“ aus. Innerhalb der Erziehungswissenschaft mag diese Forschungsrichtung durch die Binnentradition einer hermeneutischen, geisteswissenschaftlichen und phänomenologischen Reflexion mit angeregt worden sein, im wesentlichen ist sie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts aber – in der Nähe zu den Sozialwissenschaften – selbständig entstanden. Im Ursprung stark durch die Abwehr- und Selbstbehauptungskämpfe geprägt, die vom dominierenden Modell der „quantifizierenden“ Sozialforschung ausgelöst und von sogenannten „wissenschaftstheoretischen“ Diskussionen forciert wurden, hat sich die qualitativ verfahrenende Forschungsarbeit in der Erziehungswissenschaft inzwischen in einer eigenen Praxis etabliert und auch im internationalen Kontext ihren Platz gefunden.

„Qualitative Forschung“ wird in der Erziehungswissenschaft aktuell intensiv betrieben, über ihre „Methoden“ werden Handbücher ediert (u. a. FRIEBERTS-HÄUSER/PRENGEL 1997), und über einzelne ihrer Verfahren und Techniken, z. B. die Inhalts- oder Bildanalyse, werden selbständige und umfassende Diskussionen geführt. Dabei ist das differenzstiftende Attribut „qualitativ“ nicht eng definiert, ja es hat wahrscheinlich nur in der Opposition zu den „quantifizierenden“ Methoden konsensstiftende Funktion, wie sich schon – nach innen – an der Charakterisierung der Arbeit als „rekonstruktiv“ oder auch, ganz traditionell, als „hermeneutisch“ zeigt. Dennoch besteht jenseits der Abgrenzung nach außen sowohl faktisch als auch reflexiv das Bewußtsein von einer einheitlichen, wenn auch in sich differenzierten Praxis. Solche einheitsstiftenden Momente wird man einerseits im Verweisungszusammenhang der Selbstbegründungen erkennen können und in den Gewährsmännern, die dafür als relevant gelten, andererseits zeigt sich die Gemeinsamkeit in der Praxis der Arbeit, in den gemeinsam genutzten Daten und Quellen, Themen und Problemen, impliziten Theorieannahmen und Behauptungen über Funktion und Leistung qualitativer Forschung.

Insofern ist qualitative Forschung nach ihren Themen nicht primär an Strukturen und Systemen orientiert, sondern eher am Fall, am Subjekt, an der Biographie, am Exempel. Bei ihren Daten dominieren entsprechend Texte, nicht Zahlen, und zwar Erzählungen der Akteure genauso wie literarische Dokumente, Tagebücher z.B. oder die schöne Literatur, Quellen also, die von der historischen Überlieferung oder der sozialen Praxis selbst hervorgebracht oder vom Forscher veranlaßt werden, z.B. durch Befragungen, durch Interviews oder über Preisausschreiben, wie bei autobiographischen Texten; zu den neu und intensiv genutzten Quellen zählen heute aber auch Bilder in unterschiedlicher Provenienz bis hin zu Fotos. Ungewöhnlich wie die Datengrundlagen sind auch die Methoden ihrer Nutzung sowie die Verfahren und Techniken der Auswertung. Sie haben längst die Grundoperationen der klassischen Hermeneutik erweitert und spiegeln heute die ganze Spannweite von intuitiver Interpretation bis hin zu theoretisch explizit fundierter, in den Auswertungsschritten subtiler und nach den Vorgaben einer Kunstlehre ausgearbeiteter Interpretation, wie z.B. in der objektiven Hermeneutik (OEVERMANN u. a. 1979), in der Konversationsanalyse oder in ethnografischen Studien (KALTHOFF 1997). Die implizite oder explizite Theorie dieser Methoden stellt ein eigenes Problem schon deswegen dar, weil die Referenzen selbst breit gestreut sind und keineswegs im Konsens bewertet werden, von der Ethnologie über spezifische Soziologien – des Lebenslaufs, der Praxis, der Kultur (etc.) – bis hin zu Theoremen über Individualität, Subjektivität und Bildung. Auch die Thesen über Funktion und Leistung dieser Forschung sind heterogen und vielfältig, neben den theoretischen Ansprüchen auf bessere und themen- wie problemangemessenere Beobachtung und Analyse wird z.B. bei Fallstudien oder in der Kritik alltagstheoretischer Annahmen und Verfahren die spezifische Leistungsfähigkeit für die Bildung und Ausbildung der pädagogischen Berufe und ihre Selbstreflexion sowie für die reformorientierte Veränderung der pädagogischen Praxis behauptet (und damit die Nähe zur Entwicklungs- und Handlungsforschung hergestellt).

Für den Beobachter sind neben den fortdauernden Theorie- und Methodenkontroversen innerhalb der Praxis qualitativer Forschung (und mit den nicht aussterbenden externen Opponenten) die Leistungen dieser Forschungsarbeit vor allem in vier Themenbereichen unverkennbar:

a) Bezogen auf die traditionell stark textfixierte erziehungswissenschaftliche Argumentation wird sowohl die Quellen- und Materialgrundlage erweitert als auch das Repertoire der Praktiken und Techniken der Auswertung umfassender genutzt, kritischer gesehen und selbstreflexiver gehandhabt. Auch außerhalb der bildungshistorischen Arbeit haben Texte jetzt ihre Unschuld und ihre früher unbefragte Autorität verloren, sie werden theoretischer gelesen und können distanzierter interpretiert werden.

b) Die Erziehungswissenschaft erschließt sich damit zugleich Themen, die schon immer als relevant galten, aber nur selten angemessen bearbeitet wurden: Lebensläufe, Biographien, autobiographische Konstruktionen. Was in der Kinder- und Jugendpsychologie der 1920er Jahre von SIEGFRIED BERNFELD bis zu CHARLOTTE BÜHLER inspiriert und exemplarisch demonstriert worden war, hat sich inzwischen zu einem eigenen produktiven Forschungszweig entwickelt,

bis hin zur thematisch eng geführten Rezeption von Theorien wie der Psychoanalyse, die vorher ein randständiges Dasein führten.

c) Qualitative Forschung hat der Rede vom Handlungs- und Praxisbezug der Erziehungswissenschaft eine forschungspraktische Definition gegeben, die jenseits der politischen Rhetorik der „Handlungsforschung“ Geltung gewinnen kann: in konkreter Beratung, in der Fundierung von Supervision, in der fallgestützten Bildung des Pädagogen.

d) Qualitative Forschung wird schließlich auch theoretisch produktiv, vor allem dann, wenn sie die Alltäglichkeiten und die selbstverständlichen Routinen der Akteure in distanzierter, verfremdender, ja aufstörender Weise beobachtet und zu sehen lehrt. Vor allem ethnographische Analysen zeigen diese Leistung und belegen, daß nicht allein Individuen und ihre Biographie, sondern auch Sozialsysteme und ihre Strukturen der qualitativen Analyse bedürfen.

4. Deutsche Erziehungswissenschaft im disziplinären und nationalen Kontext

Die Methodenentwicklung, die hier exemplarisch vorgestellt und in ihrer Bedeutung für einzelne Forschungsthemen der Erziehungswissenschaft diskutiert wurde, ist in ihrer Bedeutung nicht einfach zu beurteilen. Vor dem Gerichtshof einer spezifischen Wissenschaftstheorie oder Erziehungsphilosophie sind sicherlich die impliziten Annahmen oder expliziten Thesen über Erkenntnisfortschritte oder Defizite problematisch, dieser Konflikt wird hier nicht weiter diskutiert. Für eine Methodengeschichte, die selbst dem Standard der Disziplinengeschichte entsprechen will, ist diese nationale und zugleich disziplinär begrenzte Geschichte aber selbstverständlich vergleichsbedürftig, und zwar sowohl im Kontext der anderen Sozialwissenschaften in Deutschland als auch im internationalen Zusammenhang. Für einige dieser Fragen gibt es gegenwärtig auch empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft (vor allem MACKE 1990; KEINER 1999), und sie soll hier ausgewertet werden, um zumindest knapp die Methodik erziehungswissenschaftlicher Forschung im Kontext zu sehen.

Gestützt auf eine Analyse der erziehungswissenschaftlichen Graduierschriften der Zeit seit 1945 – eine Totalerhebung aller Dissertationen und Habilitationen der westdeutschen Universitäten – hat GERD MACKE nach der Entwicklung der verwendeten Methoden gefragt. Er hat dabei verschiedene Methodentypen unterschieden – empirische, historische, theoretische sowie praxisbezogene – und zugleich eine subdisziplinäre Binnengliederung der Erziehungswissenschaft nach acht Teildisziplinen vorgenommen: Allgemeine Erziehungswissenschaft (mit allgemeiner, historischer, metatheoretischer und methodologischer Arbeit), Vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik (mit Lehr-Lern-Forschung), Berufspädagogik (Wirtschafts-, Arbeits-, Betriebspädagogik), Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Heil- und Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung (Fort- und Weiterbildung, mit Andragogik, Gerontagogik) sowie eine Restklasse (Hochschuldidaktik und spezielle Pädagogiken wie Friedens-, Freizeit-, Kultur-, Migrantepädagogik usw.) (MACKE 1990, bes.

S. 57f.). Seine Untersuchungen zeigen nicht nur den erreichten Grad an bindendisziplinärer Differenzierung, sondern neben dem historischen Wandel in der Methodik der Erziehungswissenschaft vor allem auch die subdisziplinären Differenzen in der methodischen Organisation der Arbeit.

Konzentriert man sich hier allein auf die Methodenfragen, dann wird die deutsche Erziehungswissenschaft ausweislich ihrer Graduierungsarbeiten erst in der Zeit nach 1965, als der Differenzierungsprozeß aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus irreversibel einsetzte, zu einer empirischen Disziplin, die sich zwar dem Vorbild der anderen Sozialwissenschaften annähert, aber ihre Besonderheit bewahrt: Ein Viertel der Graduierungsarbeiten ist „empirisch“ angelegt, in der historischen Forschung nimmt das Gewicht der realgeschichtlichen Arbeiten zu, die theoretischen Arbeiten behalten – ebenfalls zu etwa einem Viertel der Gesamtheit – ihr Gewicht; „praxisbezogene“ Forschung, die für die wissenschaftstheoretische Selbstbeschreibung das *proprium* des Faches bis heute ausmacht (BAUMERT/ROEDER 1990), ist nur ein Forschungstyp neben anderen.

Im interdisziplinären und internationalen Vergleich ist vor diesem Hintergrund zwar die Ausbildung eines sozialwissenschaftlichen Quasi-Normalmodells der Methodennutzung unverkennbar (auch wenn in der Gewichtung der empirischen Methoden andere Disziplinen, z.B. die Psychologie, stärkere Werte zeigen), aber gleichzeitig die fortbestehende Besonderheit schon angedeutet. Sie zeigt sich einerseits in der Ausprägung und Nutzung des Methodenrepertoires, über das moderne Sozial- und Humanwissenschaften international verfügen, sie zeigt sich gleichzeitig aber auch im Muster der disziplinären und interdisziplinären Referenzen, die von der jeweiligen Erziehungswissenschaft gesucht werden. Der starken Binnenkonzentration, die dann für die deutsche Erziehungswissenschaft typisch ist, steht eine sehr deutliche interdisziplinäre Orientierung z.B. der französischen Erziehungswissenschaft (SCHRIEWER/CHARLE/KEINER 1993) und eine zwar nicht nationale, aber im Sprachraum begrenzte und zwischen Disziplin und thematisch-theoretischen Segmenten der Kommunikation changierende wissenschaftliche Arbeit in der angelsächsischen Erziehungswissenschaft gegenüber (KEINER 1999, bes. S. 222ff.).

Wie immer man diese Befunde beurteilt, ob man sie als Trenddiagnosen oder Empfehlungen liest, es liegt näher, die Gleichzeitigkeit von Internationalisierung und Kulturalität zu betonen als die Ausprägung eines Einheitsmusters zu unterstellen. Insofern schließen die Befunde zur Methodenentwicklung nicht allein an die Diskussion über die Paradigmata der Erziehungswissenschaft an, sondern fordern auch weitere historisch-vergleichende Wissenschaftsforschung. Hier müßte dann nicht allein die Methodenentwicklung diskutiert, sondern auch das System der Produktion von Wissen über Erziehung nach seinen gesellschaftlichen Voraussetzungen, der Muster disziplinärer Formierung und der Mechanismen der Distribution und Nutzung dieses Wissens bei Professionen und Alltagsakteuren weiter untersucht werden. Von solchen Untersuchungen sind wir auch am Ende des 20. Jahrhunderts noch weit entfernt. Sie könnten aber zur Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft beitragen und neben der Geschichte immanenter Erkenntnisprozesse, wie sie die Methodendiskussion eröffnet, auch deren Vernetzung mit politisch-sozialen Formen der Herrschaft und ihrer Veränderungen prüfen. Für die Phase der

Ost-West-Spaltung in Deutschland kann man jetzt schon die ambivalenten Effekte der Verbindung von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und politischer Macht erkennen, die Gleichzeitigkeit von Förderung und erzwungener Stagnation (TENORTH 1997). Vergleichende Studien zu solchen Themen stehen ebenfalls noch aus.

Literatur

- ADICK, CH.: Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn 1992.
- ALTRICHTER, H. u. a.: Handbuch zur Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 1998.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. (1960) München 1975.
- ARNOLD, K.: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Paderborn u. a. 1980.
- BAACKE, D./SCHULTZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BAUCH, B.: Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften. In: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik 1 (1917/18), S. 1–12.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. u. a.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.-M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: L. M. ALISCH u. a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BENNER, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 951–967.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1967.
- BERNFELD, S.: Die heutige Psychologie der Pubertät (1927). In: S. BERNFELD: Sämtliche Werke, Bd. 1. Weinheim/Basel 1991, S. 161–230.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BÖHM, W./WENGER-HADWIG, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg 1998.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1984.
- BRILL, W.: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. St. Ingbert 1994.
- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung. Würzburg 1986.
- BÜHLER, J. v.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Weinheim 1990.
- CURTIS, E. R.: Soziologie und ihre Grenzen (1929). In: V. MEJA/N. STEHR (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1982, Bd. 2, S. 417–426.
- DALE, R.: Globalization: A New World for Comparative Education? In: SCHRIEWER 2000, S. 87–110.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890–1940. Weinheim 1993.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888) In: Gesammelte Schriften. Bd. 6. Göttingen 1994, S. 56–82.
- DÖRING, W.O.: Psychologie der Schulklasse. Eine empirische Untersuchung. 2./3. Aufl. Osterwieck a.H. 1930.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933. Opladen 1990.
- DUDEK, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Weinheim 1999.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897–1993). Weinheim²1997.
- FEND, H.: Qualität der Schule. Weinheim/München 1998.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Leipzig 1933.
- FOHRMANN, J. (Hrsg.): Lebensläufe um 1800. Tübingen 1998.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, U. (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln u. a. 1996.

- HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel 1999 (40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- HARNEY, K./ZYMEK, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 405–422.
- HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig 1930.
- HEINEMANN, M.: Der Bildungsgeschichte ins Stammbuch – Aus Gutachten deutscher Akademien der Wissenschaften von 1901 und 1903 zu Standards der Forschung. Hildesheim 1988.
- HERRMANN, U.: Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. München 1976, S. 1013–1026.
- HOFFMANN, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Erfurt 1926–1943.
- HONIG, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M. 1999.
- HOSP-WALLNER, H.: Über Masse und Gruppe und die durch sie bedingten Verhaltensweisen in Schulklassen. München 1930.
- IMHOF, A.E.: Die gewonnenen Jahre. Von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren oder von der Notwendigkeit einer neuen Einstellung zu Leben und Sterben. München 1981.
- INGENKAMP, K. u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Weinheim 1992.
- INGENKAMP, K./LAUX, H.: Geschichte der pädagogischen Diagnostik in Deutschland. 2 Bde. Weinheim 1990.
- JOHANNSEN, H.: Der Logos der Erziehung. Jena 1925.
- KALTHOFF, H.: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M./New York 1997.
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. (Stockholm 1900) Weinheim/Basel 1992.
- KONIEZKA, D.: Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich. In: HARNEY/TENORTH 1999, S. 289–320.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim 1998.
- KRUCKENBERG, A.: Die Schulklasse. Leipzig (Quelle & Meyer) 1926.
- LENZEN, D.: Reflexive Pädagogik. Weinheim/Basel 1997.
- LITT, TH.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig 1926.
- LOCHNER, R.: Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe. Berlin 1928.
- LOCHNER, R.: Phänomene der Erziehung. Meisenheim a. G. 1975.
- LUNDGREEN, P./KRAUL, M./DITT, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1988.
- MACKE, G.: Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51–72.
- MEUAMM, E.: Enttuhung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: Die deutsche Schule 5 (1901), 65–92, 139–152, 213–223, 272–288.
- MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2. Bd., Leipzig 1913, 3. Bd. Leipzig/Berlin 1914.
- MEYER, J.W./RAMIREZ, F.O.: The World Institutionalization of Education. In: SCHRIEWER 2000, S. 111–132.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 687–694.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. (1983) Weinheim/München ²1985.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bde., Langensalza 1928–1933.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933). Frankfurt a.M. ⁸1978.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- OELKERS, J./SCHULTZ, W./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- OEVERMANN, U. u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine for-

- schungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–434.
- PASCHEN, H./WIGGER, L.: Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992.
- PETERSEN, P.: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan). Bd. 1. Weimar 1930.
- PETERSEN, P., gemeinsam mit E. PETERSEN: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- PETZELT, A.: Vom Problem des Verstehens. In: Jahrbuch der Charakterologie 4 (1927), S. 62–95.
- PETZELT, A.: Bericht über Deutschland. In: R. L. PLANCKE/R. VERBIST (Hrsg.): Premier Congrès de l'Enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques (Gand 1953). Gand 1954, S. 157–169.
- PEUKERT, D.J.K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932. Köln 1986.
- RAMMSTEDT, O.: Deutsche Soziologie 1933–1945. Die Normalität einer Anpassung. Frankfurt a.M. 1986.
- RIED, G. (Hrsg.): Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1929.
- ROBINSON, S.B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Stuttgart 1969.
- ROLFF, H.G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995.
- ROSENMAYR, L.: Geschichte der Jugendforschung in Österreich. 1914–1931. Wien 1962.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. 2 Bde. Hannover 1966/1971 (u.ö.).
- SCHMITT, H./LINK, J./TOSCH, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997.
- SCHRIEWER, J.: Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. G.1. Stuttgart 1982, S. 250–285.
- SCHRIEWER, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M. u.a. 2000.
- SCHRIEWER, J./CHARLES, C./KEINER, E. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt a.M. 1993.
- SCHRÖDER, E.: Der Außenseiter. Ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Frage des kindlichen Gemeinschaftslebens in der Schule. Langensalza 1929.
- SCHRÖDER, H.: Soziologie der Volksschulklasse. Vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder. Halle a.d.S. 1928.
- SCHWERDT, Th.: Die Schule als Lebensform. Über die Wirkungsweise schulpraktischen Handelns und erzieherischen Geschehens. Paderborn 1930.
- SLOTA, G.: Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens. Weinheim 1962.
- SPITZNER, A.: Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1910.
- STONE, L. (Hrsg.): The university in society. 2 vols. Princeton 1974.
- TENORTH, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 170–182.
- TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: K. HARNEY/H.H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111–154.
- TERHART, E.: Sprache der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 155–159.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen 1990.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim/Basel 1997.
- WEISS, K.: Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: E. WENIGER: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 7–22.
- WULF, Ch.: Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim 1994.
- ZIEHEN, J.: Volkserziehungswissenschaft und Schulpolitik (1915). In: J. ZIEHEN: Schulpolitische Aufsätze. Frankfurt a.M. 1919, S. 21–40.
- ZIERTMANN, P.: Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik. Berlin 1914.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin