

Hauenschild, Helga

Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 771-789



Quellenangabe/ Reference:

Hauenschild, Helga: Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 771-789 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-70067 - DOI: 10.25656/01:7006

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70067>

<https://doi.org/10.25656/01:7006>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu
C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der
Adorno-Benjamin-Kontroverse

Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin
und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen
Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven
von Pädagoginnen und Pädagogen

Besprechungen

- 829 ADALBERT RANG
Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens
- 835 UWE UHLENDORFF
Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse
- 840 MICHAEL KNOLL
Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today
- 843 GERT HULLEN
Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung

Dokumentation

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot¹

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich die sozialwissenschaftliche Wende innerhalb der Erziehungswissenschaft im akademischen Lehrangebot der Disziplin darstellt. Seine empirische Basis sind 43444 Lehrveranstaltungsankündigungen von 20 ausgewählten Hochschulen im Zeitraum 1945 bis 1990. Ausgehend von der Annahme, daß die Sprache der Erziehungswissenschaft einen Wandel vom bildungstheoretischen Vokabular zur sozialwissenschaftlichen Terminologie vollzogen hat, wird nach dem Verhältnis von einheimischen und importierten Begriffen innerhalb der Lehrveranstaltungsankündigungen gefragt, das bildungs- und sozialisationstheoretische Vokabular analysiert und der klassische Bildungsbegriff verschiedenen Kategorien sozialwissenschaftlicher Provenienz gegenübergestellt. Die Ergebnisse zeigen, daß sich die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot nicht so ausgeprägt darstellt wie erwartet wurde. Dies wird als Hinweis darauf verstanden, daß die Differenz von Forschungs- und Ausbildungswissen innerhalb der Erziehungswissenschaft immens zu sein scheint.¹

1. Problemstellung

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nach 1945 ist durch Wandel und Ausdifferenzierung theoretischer Orientierungen gekennzeichnet: Als ein entscheidender Prozeß kann die sozialwissenschaftliche Öffnung der Disziplin angesehen werden, deren Beginn mit HEINRICH ROTHs Forderung nach einer „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ (ROTH 1962) markiert wurde. Hatte sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als eine Reflexionswissenschaft von der Praxis für die Praxis definiert (vgl. FLITNER 1963, S. 18), sollte sich die Erziehungswissenschaft nunmehr als empirische Sozialwissenschaft begreifen und damit von der Empirieabstinenz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Abschied nehmen. Psychologisches und soziologisches Wissen sollten Eingang in die Erziehungswissenschaft finden, was teilweise bereits zu Beginn der siebziger Jahre kritisch kommentiert wurde: „Hat die Pädagogik die Krise des Autonomiestrebens, in der sie ‚sie selbst sein‘ wollte, überwunden, so scheint jetzt das Pendel in die umgekehrte Richtung auszuschlagen: die Pädagogik will ‚verzweifelt nicht sie selbst sein‘, indem sie die Soziologie imitiert“ (RAUSCHENBERGER 1971, S. 399).

Insgesamt hat die Etablierung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu einer enormen Ausweitung des empirischen sozialwissenschaftlichen

¹ Stark gekürzte und überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in München im Frühjahr 1995.

und psychologischen Wissens über die Erziehungswirklichkeit geführt. Schien es jedoch zunächst so, daß mit dieser Neuorientierung pädagogische Problemstellungen erfahrungswissenschaftlich präzisiert wurden, so sind mit den achtziger Jahren zunehmend Bedenken gegenüber dieser Entwicklung dahingehend geäußert worden, daß die Erziehungswissenschaft ihre genuin pädagogischen Frage- und Problemstellungen verloren habe: „Mit der Transformation der Pädagogik in eine (sozialwissenschaftlich orientierte) Erziehungswissenschaft scheint letzterer die Pädagogik abhanden gekommen zu sein; sie lehrt nicht mehr ‚pädagogisches Sehen und Denken‘, ist nicht mehr *reflexion engagée* vom Standpunkt der pädagogischen Verantwortung aus, sie spricht eine Sprache, die sie in der Öffentlichkeit, unter den Laien, Eltern, allen Nicht-Profis, ‚sprachlos‘ macht – und deshalb hat sie in des Wortes doppelter Bedeutung auch ‚nichts mehr zu sagen‘“ (HERRMANN u. a. 1983, S. 443).

Die Sprachlosigkeit findet sich nicht nur gegenüber der Öffentlichkeit, sondern auch in der Erziehungswissenschaft selbst: Zwischen den Teildisziplinen und vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Positionen herrsche „teilweise völlige fachliche Entfremdung und ‚Sprachlosigkeit‘“ (HEID 1987, S. 231). Die realistische Wende und die damit einhergehende Szientifizierung der Pädagogik habe der Erziehungswissenschaft einen Verlust an Autonomie beschert und die disziplinäre Identität schwierig werden lassen, da sich die Profession nicht mehr mit der Reflexion des Pädagogischen befasse (vgl. KORING 1990, S. 119). Unbehagen, Ratlosigkeit und Kritik gegenüber der sozialwissenschaftlichen Orientierung gehen einher mit der Forderung, die Erziehungswissenschaft müsse sich wieder auf die genuin pädagogischen Problemstellungen beziehen. Beispielsweise sei das, was HERBART die einheimischen Begriffe und Fragestellungen der Pädagogik nannte, zunehmend aufgegeben worden und bedürfe einer Aktualisierung (vgl. FLITNER 1978; MOLLENHAUER 1982, S. 259; GIESECKE 1982, S. 227). Der Kontakt zur Geschichte, insbesondere zu den pädagogischen Klassikern, sei nahezu abgebrochen und müsse erneuten Eingang in die erziehungswissenschaftliche Diskussion finden (vgl. BENNER 1977; MOLLENHAUER 1982, S. 259). Hatte zu Beginn der siebziger Jahre BREZINKAS Schrift „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (BREZINKA 1971) Aufsehen erregt, wird heute wieder vorsichtig in die andere Richtung gefragt: „Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?“ (POLLAK/HEID 1994).

Diese hier nur exemplarisch herausgegriffenen Bedenken gegenüber der sozialwissenschaftlichen Orientierung innerhalb der Erziehungswissenschaft und die damit einhergehenden Forderungen, sich wieder den lange Zeit vernachlässigten pädagogischen Problemstellungen zuzuwenden, zeigen zunächst einmal, daß die realistische Wende mit ihren Konsequenzen im Rahmen der disziplinären Selbstreflexion einer neuen Prüfung standhalten muß. Vor diesem Hintergrund interessiert mich im folgenden, wie sich die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot darstellt. Dabei gehe ich der Frage nach, ob sich eine sozialwissenschaftliche Begrifflichkeit in den Titeln der Lehrveranstaltungen niedergeschlagen hat. Kann sich die sozialwissenschaftliche Terminologie gegenüber einem eher traditionellen, bildungstheoretischen Vokabular durchsetzen, oder werden die klassischen Wissensbestände der Pädagogik in den Titeln des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots tradiert? Soweit sich die Wenden-Rhetorik nicht so ausgeprägt darstellt, könnte dies ein

Hinweis darauf sein, daß das Ausbildungswissen der Erziehungswissenschaft anderen Gesetzen folgt als das Forschungswissen der Disziplin.

Mein Beitrag schließt damit an verschiedene Arbeiten innerhalb der empirischen Wissenschaftsforschung an, die sich mit Fragen zu den Erträgen und Konsequenzen, zu Art und Umfang der realistischen Wende beschäftigt haben. Einerseits finden sich Rekonstruktionen zur Theorieentwicklung der westdeutschen Erziehungswissenschaft im allgemeinen (z. B. MÜLLER/TENORTH 1979), andererseits kann man ebenso spezielle Analysen beispielsweise zur erziehungswissenschaftlichen Theoriedynamik innerhalb der Zeitschrift für Pädagogik (TENORTH 1986) oder auch zum Disziplinierungsprozeß im Spiegel der Qualifikationsarbeiten (MACKE 1994) finden. Die Beobachtungen einzelner Vertreter der Erziehungswissenschaft sowie die Arbeiten aus der empirischen Wissenschaftsforschung machen deutlich, daß sich mit den siebziger Jahren tiefgreifende Wandlungsprozesse innerhalb der Erziehungswissenschaft vollzogen haben, die es als gerechtfertigt erscheinen lassen, von einer sozialwissenschaftlichen Wendung in der erziehungswissenschaftlichen *Forschung* zu sprechen.

Wie sich nun Art und Umfang dieser Wende im erziehungswissenschaftlichen *Lehrangebot* darstellen, soll im folgenden untersucht werden; ebenso werde ich erste Schlußfolgerungen zum Verhältnis von Lehre und Forschung ziehen.

2. Datengrundlage

Meine Analysen stützen sich auf einen Datensatz, der im Rahmen eines größeren, zeitweise DFG-geförderten Forschungsprojekts zur Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft 1945 bis 1990 (LEWERZ) am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen erstellt worden ist. Aufbau und Struktur der Daten sowie erste Ergebnisse des Projekts sind in einem Bericht zusammengefaßt und veröffentlicht worden (HAUENSCHILD u. a. 1993), so daß ich mich hier darauf beschränke, das Projekt und den Datensatz nur sehr grob und stark verkürzt zu skizzieren.

Innerhalb des Projekts LEWERZ wurden die in den akademischen Vorlesungsverzeichnissen dokumentierten Lehrveranstaltungsankündigungen von 20 Hochschulen über den Zeitraum 1945 bis 1990 unter Berücksichtigung jedes 3. Semesters erhoben. Bei den 20 Hochschulen handelt es sich zum einen um eine Kernstichprobe derjenigen 16 Universitäten, die spätestens 1949 in West-Deutschland und West-Berlin bestanden haben und daher mindestens seit der Gründung der Bundesrepublik dokumentierbar sind; sowie zum anderen um eine Vergleichsstichprobe von je einer Reformuniversität der sechziger Jahre, einer Gesamthochschule der siebziger Jahre, einer Technischen Hochschule sowie einer bis heute selbständigen Pädagogischen Hochschule.²

Neben den Titelformulierungen der insgesamt 43444 Lehrveranstaltungsankündigungen wurden ferner Daten zum Lehrpersonal (z. B. Statusgruppe und

2 Bei den 20 Hochschulen handelt es sich um die FU Berlin, die Universitäten Bonn, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Kiel, Köln, Mainz, Marburg, München, Münster, Tübingen, Würzburg, Wuppertal, Regensburg, die TU Hannover und die PH Flensburg.

Geschlecht) und zur institutionellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den einzelnen Hochschulen erhoben, so daß die Verknüpfung von thematischer Analyse und personell-institutionellen Merkmalen möglich ist.

Natürlich erhalten wir mit den Analysen der Lehrangebotstitel nur sehr basale Informationen zu den Lehrveranstaltungen. Über Inhalt, Aufbau und Verlauf der jeweiligen Lehrveranstaltung können wir keine Aussagen machen. Vielmehr ist es uns wichtig, herauszufinden, wie die Fachvertreterinnen und Fachvertreter der Erziehungswissenschaft das Ausbildungswissen der Disziplin definieren und strukturieren.

Inhaltsanalytisch werden die Daten auf zwei Ebenen bearbeitet: Erstens haben wir das Gesamtkorpus auf der Titalebene nach den Handlungs- und Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft klassifiziert. Dabei konnten wir nicht auf vorhandene Klassifikationssysteme zurückgreifen, da sie für das Vorhaben, die Lehrgestaltentwicklung über 45 Jahre abzubilden, entweder zu grob oder zu spezifisch angelegt sind (vgl. HORN/WIGGER 1994). So haben wir ein eigenes Klassifikationsschema entwickelt, das unsere Daten in 79 Themenbereiche und zwölf übergeordnete Lehrgebiete ordnet und damit das gesamte Titelmateriale nach den Handlungs- und Forschungsfeldern der Disziplin sortiert. Mit Hilfe dieses Verfahrens der „Themenanalyse“ (MERTEN 1983, hier S. 147 ff.) konnten wir insbesondere die Expansion und thematische Ausdifferenzierung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots quantitativ erfassen und im Standortvergleich rekonstruieren (vgl. HAUENSCHILD u. a. 1993, S. 26 ff.). Zweitens suchen wir auf der Wortebene des Materials mittels der „Computerunterstützten Inhaltsanalyse“ (vgl. KLINGEMANN 1984) ausgewählte Hypothesen und Fragen des Disziplininformierungsprozesses zu beantworten, wie es auch hier im folgenden an einem Beispiel geschehen soll. Bei diesem Verfahren interessiert nicht vordergründig das Gesamtmateriale, sondern in erster Linie das Teilkorpus jener Wörter, die als Indikatoren für das jeweils in Rede stehende Problem dienen können.

Mit der Rekonstruktion der thematischen Expansion und Differenzierung des Lehrangebots und der Überprüfung spezieller Hypothesen und Fragestellungen zur Formierung der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt möchten wir einen Beitrag zur Realgeschichte der Erziehungswissenschaft nach 1945 leisten.

3. *Zur Analyse der sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot*

In der Entwicklung der Erziehungswissenschaft seit 1945 wird für die späten sechziger und frühen siebziger Jahre von der sozialwissenschaftlichen Wende gesprochen. Dieser sehr weit gefaßte Terminus soll – wie einleitend beschrieben – die Bandbreite jener theoretischen Orientierungen beinhalten, die die Pädagogik zur Erziehungswissenschaft werden ließ. An diesem Prozeß waren die Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft (von der Soziologie und Politik bis zur Psychologie) beteiligt, wie sich am Begriffswandel in der Erziehungswissenschaft zeigen läßt.

Den oben genannten Studien ist gemeinsam, daß sie ab Mitte der sechziger

Jahre – insbesondere aber in den siebziger Jahren – diesen Begriffswandel innerhalb der Erziehungswissenschaft identifizieren. Die Sprache der Erziehungswissenschaft habe einen Wandel von bildungstheoretischen Vokabularien zu einer sozialwissenschaftlichen Terminologie vollzogen. Wie sich dieser Wechsel innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt darstellt, soll in drei Schritten analysiert werden:

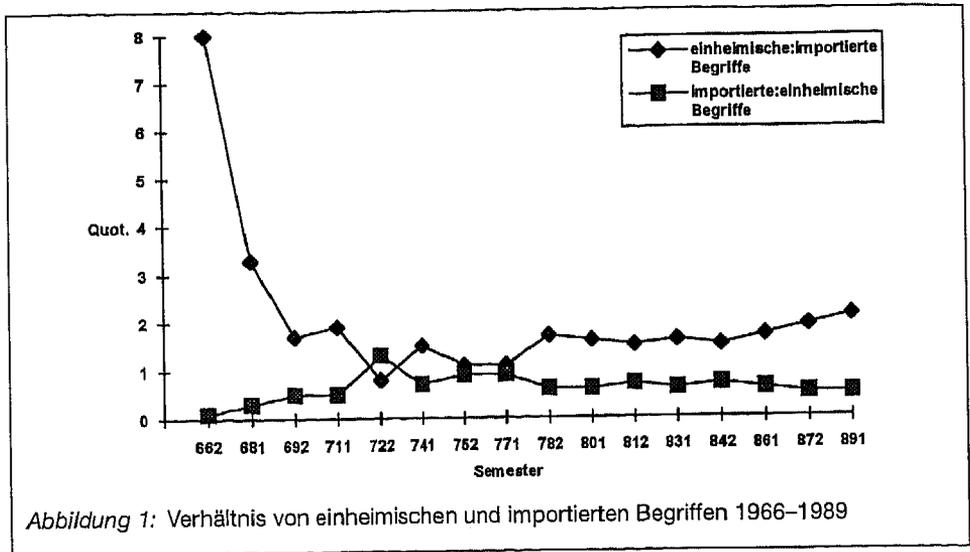
Erstens wird danach gefragt, wie sich das Verhältnis von einheimischen und importierten Begriffen im Lehrangebot darstellt. Zweitens wird der Gegensatz zwischen der bildungs- und sozialisationstheoretischen Orientierung mittels der Grundwörter „Bildung“ und „Sozialisation“ analysiert. Drittens wird der Sozialisationsbegriff um jene Wörter ergänzt, die mit den sechziger Jahren das Erbe des klassischen Bildungsbegriffs angetreten haben und als Indikatoren für den Modernisierungsprozeß innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt gelten können.

3.1 „Einheimische“ versus „importierte“ Begriffe

MACKE hat 1994 eine Analyse zur einheimischen und importierten Begrifflichkeit der Disziplin im Spiegel der Qualifikationsarbeiten vorgelegt. In Anlehnung an TENORTH (1986) wurden die Wörter³ Bildung, Vertrauen, Begegnung, Strafe, Autorität, Gemeinschaft, Konsens, Verantwortung, Formbarkeit, pädagogischer Ethos, Läuterung, Orientierung, Spiel und Erziehung als Gruppe der einheimischen Begriffe definiert und die Wörter Sozialisation, Begabung, Intelligenz, Sprache, Sprachbarriere, Identität, Kommunikation, Kooperation, Emanzipation, Frieden, Soziales Lernen, Entwicklung, Kognition, Alltag, Motivation und Interessen zur Gruppe der importierten Begriffe zusammengefaßt (MACKE 1994, S. 62). In einem ersten Analyseschritt wurde das Verhältnis von einheimischen (bildungstheoretischen) und importierten (sozialisationstheoretischen) Begriffen für den Zeitraum 1952 bis 1990 untersucht. MACKE kommt zu dem Befund, daß bis 1971 den einheimischen Begriffen ein größeres Gewicht als den importierten zukommt, während – nach einer Übergangsphase (1972 bis 1974) – in den Folgejahren ab 1975 den importierten gegenüber den einheimischen Begriffen ein größeres Gewicht zuteil wird. Mit den siebziger Jahren zeigt sich somit in den Qualifikationsarbeiten der Disziplin ein Wandel von der bildungstheoretischen zur sozialisationstheoretischen Terminologie. Dieser Wandel der Begrifflichkeit dokumentiert nach MACKE, „in welchem Umfang sich die Disziplin dem begrifflichen Repertoire sozialwissenschaftlicher Provenienz geöffnet hat“ (S. 63). Mit Bezugnahme auf BAUMERT/ROEDER (1989) vermutet er abschließend, daß diese Entwicklung auch darin begründet sein dürfte, daß die Disziplin die Expansionsphase nur mit einem Personalimport aus anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen bewältigen konnte (MACKE 1994, S. 63f.).

Sollte sich die gesamte Disziplin aufgrund des Personalimports in dieser Weise sozialwissenschaftlich uminterpretiert haben, so ist zu vermuten, daß sich die-

3 MACKE spricht hier nicht von Wörtern, sondern von „isolierten Deskriptoren“ (im Gegensatz zu den „nicht isolierten Deskriptoren“, bei denen es sich um Wortkerne handelt, die in Wortverbindungen und -verknüpfungen auftauchen).



ser Prozeß auch in den Lehrveranstaltungen niedergeschlagen hat. Daher wurde, ausgehend von den Befunden MACKES, eine analoge Berechnung für die Lehrangebotsentwicklung durchgeführt. Das heißt, die zuvor genannten Wörter wurden in zwei Wörterbüchern⁴ zusammengestellt und die Auftretenshäufigkeiten der einheimischen und importierten Begriffe pro Semester ermittelt. Anschließend wurden für jedes Semester zwei Quotienten berechnet: 1. Quotient: einheimische:importierte Begriffe; 2. Quotient: importierte: einheimische Begriffe. Datenbasis für diese Analyse sind die 30 in den Wörterbüchern zusammengestellten Begriffe, die in 2646 Titeln des gesamten Datensatzes vorkommen.⁵ Die ermittelten Werte sind in Abbildung 1 zur Darstellung gebracht worden.⁶

Im Vergleich zu den Befunden von MACKE zeigt sich, daß die relativen Gewichte sich innerhalb der Lehrangebotsentwicklung 1945 bis 1990 (in der Graphik ab WS 1966 dargestellt)⁷ anders verteilen. Der von MACKE festgestellte Begriffswandel ab Mitte der siebziger Jahre kann nicht bestätigt werden. Innerhalb der Lehrangebotsentwicklung dominieren die einheimischen Begriffe über den

- 4 Bei der computerunterstützten Inhaltsanalyse werden Wörter in Kategoriensystemen zusammengestellt. Für die operationale Definition solcher Kategoriensysteme wird von „Wörterbüchern“ oder „Dictionärs“ gesprochen.
- 5 Mit diesen 2646 Titeln sind lediglich 6,1% des Gesamtkorpus der Lehrveranstaltungen erfaßt. Es zeigt sich somit, daß die Thematisierung von einheimischen und importierten Begriffen im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot nur schwach ausgeprägt ist. Dies kann als Hinweis dafür angesehen werden, daß sich in den Titeln erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen weniger theoretische als handlungsfeldbezogene Begriffe finden lassen, wie z. B. „Schule“ oder „Erwachsenenbildung“.
- 6 Hier und in den folgenden Abbildungen sind die Angaben zu den Semestern wie folgt zu lesen: Die ersten beiden Ziffern der dreistelligen Zahlen beziehen sich auf die Jahreszahl, die dritte auf das Semester (1 = SS; 2 = WS). Beispiel: 452 heißt demzufolge: Wintersemester 1945.
- 7 Bis 1965 finden sich nur einheimische Begriffe im Datensatz.

gesamten Zeitraum. Allein im WS 1972 sind die importierten Begriffe gewichtiger als die einheimischen im Lehrangebot vertreten.

Läßt man gelten, daß die importierten, sozialisationstheoretischen und psychologischen Begriffe im Vergleich zu den einheimischen, bildungstheoretischen Begriffen eine sozialwissenschaftliche Akzentuierung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt setzen, so muß die Dominanz der einheimischen gegenüber den importierten Begriffen in den Titeln der Lehrveranstaltungen während des gesamten Zeitraums dahingehend interpretiert werden, daß sich die sozialwissenschaftliche Öffnung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Lehrgestalt nicht so ausgeprägt darstellt. Eine sozialwissenschaftliche Überfremdung kann auf der Basis dieser Daten zu keinem Zeitpunkt der 45jährigen Entwicklung ausgemacht werden. Die traditionell pädagogische Begrifflichkeit wird intensiver thematisiert und bis 1990 in größerem Ausmaß als die sozialwissenschaftliche Terminologie transportiert. Diese Befunde lassen vermuten, daß innerhalb der Lehre das genuin Pädagogische aufbewahrt wird. Mit der dominierenden Thematisierung der einheimischen Begriffe scheint die Traditionsstiftung und -pflege der Disziplin geleistet zu werden.

Die analog zu MACKÉ (1994) durchgeführte Analyse ist dadurch belastet, daß das Analyseinstrument sozusagen blind übernommen wurde. Bei der Konstruktion von Wörterbüchern im Rahmen der computerunterstützten Inhaltsanalyse ist allerdings immer zu fragen, mißt das Instrument auch das, was es zu messen vorgibt? In der Auseinandersetzung mit dem von MACKÉ entwickelten und hier angewendeten Analyseinstrument sind zwei Probleme deutlich geworden:

Erstens: Zwar hat MACKÉ die Wörter in Anlehnung an TENORTH (1986) zusammengestellt, ihre Etikettierung als „einheimische“ und „importierte“ Begriffe erscheint jedoch fraglich bzw. diskussionsbedürftig. Warum gehört beispielsweise der Begriff Autorität zu den einheimischen Begriffen? Er könnte in seiner allgemeinen Form – losgelöst aus dem Kontext der Zeitschrift für Pädagogik – ebenso aus der Philosophie bzw. Sozialphilosophie der Frankfurter Schule importiert sein. Auch ist nicht überzeugend, daß Sprache ein Begriff sein soll, der aus den (importierten) Sozialwissenschaften kommt. Er könnte auch aus einer philosophisch-philologischen Tradition der Pädagogik stammen.

Zweitens: Die Analyse von TENORTH ist sehr eng an die Zeitschrift für Pädagogik gebunden, da er die Grundbegriffe Bildung und Sozialisation in ihrem zeitschriftenspezifischen Umfeld betrachtet. Über die Zeitschrift hinausgehende Äußerungen zum Vokabular der Erziehungswissenschaft finden sich bei TENORTH nicht. Daher dürfte es fraglich sein, ob die von ihm genannten Begriffe auch für anderes Quellenmaterial Gültigkeit haben.⁸

Es wäre sicherlich verfehlt, aus diesen Überlegungen heraus das Analyseinstrument generell als ungeeignet zu erklären. Uneingeschränkt nutzbar ist es zumindest für den Vergleich der Ergebnisse von MACKÉ mit denen zur Lehrge-

8 Einen Hinweis darauf, daß die Begriffe nicht für jedes Quellenmaterial geeignet sind, ist aus den Befunden zur Lehrgestaltsentwicklung erkennbar. Unter den einheimischen Begriffen findet sich beispielsweise 1240mal der Begriff Erziehung und nicht einmal die Begriffe Läuterung und Formbarkeit. Bei den importierten Begriffen findet sich 257mal der Begriff Sozialisation und nur einmal der Begriff Sprachbarriere. Dies könnte einerseits auf die Differenz von Forschungs- und Ausbildungswissen verweisen, andererseits auch als Indiz dafür angesehen werden, daß der Diskurs in der Zeitschrift für Pädagogik hermetisch abgeschlossen geführt wird.

staltsentwicklung, da für beide Untersuchungen die gleichen Voraussetzungen bestehen. Für die über den Vergleich hinausgehenden Ergebnisse zur bildungstheoretischen und sozialisationstheoretischen Orientierung in der Lehrangebotsentwicklung bleibt es fraglich, ob die zusammengestellten Begriffe valide Identifikatoren sind, um die gesuchten Prozesse abzubilden. Die Befunde haben daher eher einen hypothetischen Charakter und bedürfen verfeinerter Kontrollanalysen.

3.2 *Bildung versus Sozialisation*

Eine erste Kontrollanalyse wird anhand der Gegenüberstellung des bildungs- und des sozialisationstheoretischen Vokabulars im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot durchgeführt. Um den zuvor geschilderten Schwierigkeiten zu entgehen, scheint es sinnvoll, das Wortmaterial nicht aus Sekundärstudien und -analysen zu gewinnen, sondern aus dem eigenen Datensatz. Welche Wörter können als gültige und zuverlässige Identifikatoren für die Abbildung der genannten Orientierungen gelten? Unbestritten dürfte sein, daß mittels der Grundwörter Bildung und Sozialisation die Dynamik der Entwicklung festgestellt werden kann, so daß diese im Zentrum der folgenden Analyse stehen sollen. Neben diesen Grundwörtern (einschließlich ergänzender Attribute) sollen ferner alle Komposita der beiden Begriffe in die neu zu bildenden Wörterbücher eingehen.

Für die Analyse wurden daher ausgehend von den Grundwörtern Bildung und Sozialisation zunächst zwei Wortlisten erstellt, in denen die Grundwörter als Wortstämme⁹ vorkommen. Für beide Begriffe sind neben den Grundwörtern eine Fülle von Komposita aufgelistet worden. Diese Wortlisten sind dahingehend überprüft worden, ob die einzelnen Wörter auch jeweils als Identifikatoren für die bildungs- und sozialisationstheoretische Orientierung gelten können. Bei der Wortgruppe der sozialisationstheoretischen Begriffe gab es keine Probleme, alle erfaßten Komposita – sei es Sozialisationstheorie oder -forschung, Sozialisationsinstanz oder -prozeß – sind äußerst eng mit dem Grundwort Sozialisation verbunden, so daß dieser gesamte Wortbestand als sozialisationstheoretisches Vokabular in die Analysen eingehen kann. Bei der Wortgruppe der bildungstheoretischen Begriffe wurden sehr schnell Schwierigkeiten deutlich. Der Begriff Bildung ist in eine Vielzahl von Wortverbindungen eingegangen, wie z. B. Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Bildungsplanung und Bildungsforschung, die nur noch wenig mit dem traditionellen Bildungsbegriff zu tun haben. Bildung ist „hier nur noch ganz allgemein Inbegriff gesellschaftlicher Zielvorstellungen für institutionalisiertes Lehren und Lernen“ (SCHWENK 1993, S. 209). Um durch den sehr heterogenen Wortbestand dieser Wortgruppe keine Verzerrungen in die Ergebnisse zu bekommen, wurden nur jene Wortverbindungen für die Analyse zusammengestellt, die als Indikatoren für den klassischen Bildungsbe-

⁹ Wörter werden im Kontext der computerunterstützten Inhaltsanalyse nicht im linguistischen Sinne verstanden, sondern sind jeweils die durch Leerzeichen voneinander getrennten Zeichen bzw. Zeichenketten. Bei den Wortstämmen handelt es sich jeweils um den linken Teil des Wortes (vgl. ZÜLL/MOHLER 1991).

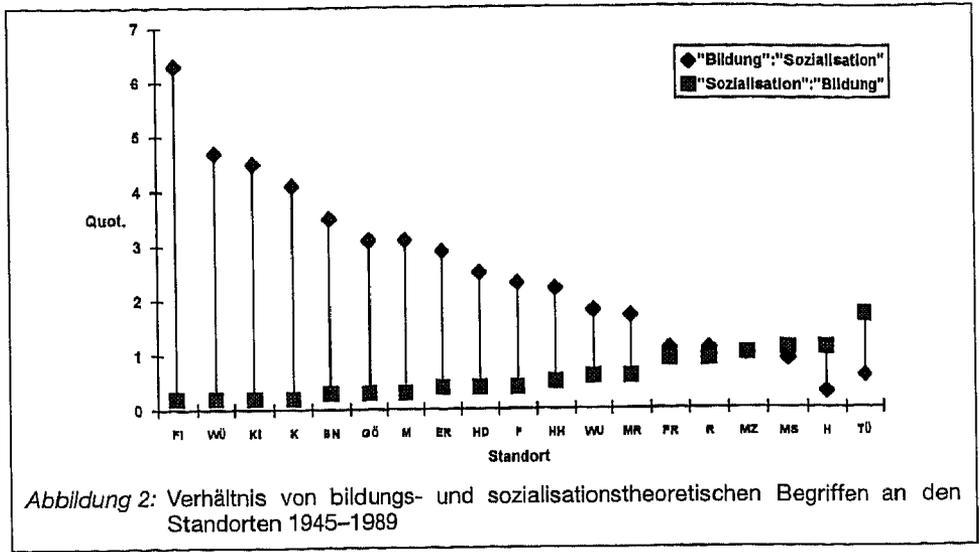
griff gelten können. Das heißt, alle Begriffe, die sich auf politische und ökonomische Bedarfs- und Zielvorstellungen institutionalisierten Lehrens und Lernens beziehen, sowie Begriffe, die die Organisation des Bildungswesens thematisieren, wurden ausgeschlossen. Die nunmehr zusammengestellten Wörter entstammen zwar verschiedenen Traditionen, so finden sich systematische (z.B. Bildungsprozesse) wie historisierende (z.B. Bildungsbürgertum), affirmative (z.B. Bildungsidee) wie kritische (z.B. Bildungsideologie) Begriffe in der Wortliste, doch ist in allen Fällen noch von Bildung die Rede. Das Wörterbuch Bildung ist durch diese Vorgehensweise sehr eingeschränkt worden, allerdings läßt sich durch dieses harte Kriterium sehr viel gesicherter über eine bildungstheoretische Orientierung im Lehrangebot sprechen.

Mittels der in den Wörterbüchern zusammengestellten bildungs- und sozialisationstheoretischen Begriffe wurde das gesamte Datenmaterial codiert und verschiedenen Analysen unterzogen. Datenbasis für die Analysen sind die 344 in den Wörterbüchern zusammengestellten Begriffe, die in 1735 Titeln des gesamten Datensatzes vorkommen. Innerhalb dieser Titel werden die Wörter insgesamt 1886mal aufgeführt.¹⁰

In bezug auf die Gesamtentwicklung von 1945 bis 1990 kann auf dieser Datenbasis die Dominanz der bildungstheoretischen Begriffe grundsätzlich bestätigt werden.

Erstmals¹¹ im WS 1966 wird ein sozialisationstheoretischer Begriff in der Lehre zum Thema gemacht: KLAUS MOLLENHAUER bietet in Kiel eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Sozialisation – Probleme der Integration der Jugend in das soziale System“ an¹². In den Folgejahren bis zum Ende des Erhebungszeitraums bleiben die sozialisationstheoretischen Begriffe Bestandteil der Lehre, sind aber deutlich geringer vertreten als die bildungstheoretischen Begriffe. Lediglich im WS 1975 und im SS 1977 kommt den sozialisationstheoretischen Begriffen ein stärkeres Gewicht im Lehrangebot zu. Das heißt, nur in den Jahren 1975 bis 1977 kann ein Begriffswandel festgestellt werden, in allen anderen Jahren überwiegen die bildungstheoretischen Begriffe. Im Umfeld dieser beiden Semester, nämlich im Zeitraum 1971 bis 1981, zeigt sich, daß die Abstände zwischen den beiden Wortgruppen recht gering sind, was (trotz Dominanz der bildungstheoretischen Begriffe) auf ein recht ausgewogenes Verhältnis der Vokabularien verweist. Demgegenüber sind die Abstände in den achtziger Jahren (ab 1983)

- 10 Aufgrund der hohen Anzahl der Wörter muß auf die Nennung derselben hier verzichtet werden. Die Differenz der Anzahl von Wörtern und Titeln ist auf Doppel- und Dreifachnennungen in den Lehrveranstaltungsankündigungen zurückzuführen.
- 11 Wenn hier von erstmals die Rede ist, muß berücksichtigt werden, daß nur jedes dritte Semester erhoben wurde und diese Aussage sich nur auf die erhobenen Semester bezieht. Interessant ist dieser Befund in bezug auf die von TENORTH durchgeführte Analyse der Zeitschrift für Pädagogik. Wird der Sozialisationsbegriff in der Zeitschrift erstmals 1968 thematisiert (vgl. TENORTH 1986, S. 44), kommt er in den Titeln der Lehrveranstaltungen bereits 1966 vor.
- 12 In den sechziger Jahren finden sich ferner noch folgende Lehrveranstaltungen zur Sozialisationstheorie. SS 1968: „Sozialisationsprobleme des Jugendalters in Beruf und Freizeit“ (KENTLER, Berlin), „Erziehung als Information und Sozialisation“ (GROOTHOF, Köln); WS 1969: „Die außerfamilialen Instanzen der Sozialisation aus pädagogischer Sicht“ (HORNSTEIN, Bonn), „Einführung in die Sozialisationsforschung (mit Projektgruppen)“ (NIPKOW, Tübingen), „Einführung in die Sozialpädagogik – Erziehung als Sozialisation“ (MOLLENHAUER, Frankfurt).



deutlich größer, was auf die starke Dominanz und Stabilität der bildungstheoretischen Begrifflichkeit verweist. Insgesamt lassen sich drei Phasen ermitteln:

- erste Phase 1945 bis 1969 = Dominanz der bildungstheoretischen Begriffe;
- zweite Phase 1971 bis 1981 = relativ ausgewogenes Verhältnis der Begriffgruppen;
- dritte Phase 1983 bis 1989 = erneut deutliche Dominanz der bildungstheoretischen Begriffe.

In bezug auf die einzelnen Standorte läßt sich außerdem feststellen, daß dem bildungstheoretischen Vokabular an fast allen Standorten ein stärkeres Gewicht zukommt (vgl. Abbildung 2).¹³ Allein in Münster, Tübingen und Hannover dominiert das sozialisationstheoretische gegenüber dem bildungstheoretischen Vokabular.

Bezogen auf die oben genannten Phasen zeigt sich ein anderes Bild: In der ersten Phase bis 1969 ist ohnehin an allen Standorten allein die bildungstheoretische Orientierung festzustellen; in der zweiten Phase 1971 bis 1981 dominiert demgegenüber an neun Standorten die sozialisationstheoretische Orientierung (Berlin, Erlangen, Regensburg, Heidelberg, Mainz, Marburg, Münster, Tübingen, Hannover); in der dritten Phase läßt sich wieder an fast allen Standorten die bildungstheoretische Orientierung feststellen (Ausnahmen: Freiburg und Tübingen). In den siebziger Jahren zeigt sich somit bei neun von 20 Standorten eine sehr deutliche Umorientierung von bildungstheoretischen zu sozialisationstheoretischen Fragestellungen. Tübingen transportiert als einzige Hochschule diese Orientierung auch noch in die achtziger Jahre hinein und kann damit als der Standort angesehen werden, der einen grundsätzlichen Wandel vollzogen hat.

13 In Abbildung 2 sind die Eintragungen auf der X-Achse wie folgt zu lesen: FL=Flensburg, WÜ=Würzburg, KI=Kiel, K=Köln, BN=Bonn, GÖ=Göttingen, M=München, ER=Erlangen-Nürnberg, HD=Heidelberg, F=Frankfurt, HH=Hamburg, WU=Wuppertal, MR=Marburg, FR=Freiburg, R=Regensburg, MZ=Mainz, MS=Münster, H=Hannover, TÜ=Tübingen.

Betrachtet man jene Hochschulen, bei denen in den siebziger Jahren die bildungstheoretische Orientierung dominiert, so fällt auf, daß diese Tendenz an fast allen Standorten in den achtziger Jahren noch deutlich verstärkt wird. Insgesamt läßt sich sagen, daß in den siebziger Jahren knapp die Hälfte aller Standorte eine Wendung zu sozialisationstheoretischen Fragestellungen vollzogen haben. Sehr viel stärker ausgeprägt ist allerdings bei der Mehrzahl der Hochschulen die (Rück-)Wendung zu bildungstheoretischen Fragestellungen in den achtziger Jahren.

Nach den hier durchgeführten Analysen ist es fraglich, ob von einer (sozialisationstheoretischen) Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot gesprochen werden kann. Das bildungstheoretische Vokabular dominiert mit Ausnahme der Semester 1975 und 1977 über den gesamten Zeitraum. In den siebziger Jahren kündigt sich zwar tendenziell eine Wende an, sie wird allerdings nur von knapp der Hälfte aller Standorte getragen.¹⁴ Lediglich an einer von den insgesamt 20 Hochschulen wurde seit den siebziger Jahren eine grundsätzliche Umorientierung zu sozialisationstheoretischen Themen vollzogen, während an den anderen Standorten in den achtziger Jahren eine bildungstheoretische (Rück-)Wendung einsetzte.

Validität und Reliabilität des Analyseinstruments können im Vergleich mit dem zuvor genutzten Instrument als zuverlässiger und gültiger angesehen werden, da die in den Wörterbüchern zusammengestellten Begriffe dem Material selbst entnommen sind. Dadurch ist das gesamte, im Datensatz vorkommende bildungs- und sozialisationstheoretische Vokabular in die Analysen eingegangen. Die ermittelten Befunde können so als gesicherte Aussagen zur bildungs- und sozialisationstheoretischen Orientierung des Sprachgebrauchs im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot gelten.

Allerdings ist zu überlegen, ob damit die Frage nach der sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot hinreichend beantwortet ist. Sicherlich ist die Frage nach der bildungs- und sozialisationstheoretischen Orientierung eine zentrale Frage im Kontext der sozialwissenschaftlichen Wende, wie beispielsweise die Studie von TENORTH (1986) gezeigt hat. Allerdings ist meines Wissens bisher noch nicht behauptet worden, daß der Bildungsbegriff durch den Sozialisationsbegriff ersetzt worden sei. Vielmehr heißt es, daß all das, was im klassischen Bildungsbegriff subsumiert war, durch eine Vielzahl neuer Kategorien ersetzt wurde (vgl. NIPKOW 1977, S. 206; MÜLLER/TENORTH 1979, S. 856). Daher könnte es sein, daß mit den oben durchgeführten Analysen zum Bildungs- und Sozialisationsbegriff nur ein kleiner Ausschnitt eines umfangreichen Prozesses abgebildet wurde.

3.3 Bildung versus Sozialisation, Lernen, Leistung und Qualifikation

Ausgehend von der Überlegung, daß der klassische Bildungsbegriff während der sozialwissenschaftlichen Wende nicht geradlinig in den Sozialisationsbegriff überführt wurde, soll der Bildungsbegriff nun mit weiteren Begriffen sozialwissenschaftlicher Provenienz konfrontiert werden. Bei MÜLLER/TENORTH ist zu le-

14 Bei diesen handelt es sich in der Mehrzahl um kleine Standorte.

sen, daß mit den Begriffen Qualifikation, Sozialisation, Lernen und Leistung die Kategorien bezeichnet sind, die 1979 „in Analyse und Kritik das Erbe des Bildungsbegriffs angetreten haben“ (MÜLLER/TENORTH 1979, S. 856). Sollten diese vier Kategorien den Bildungsbegriff ersetzt bzw. ergänzt haben, so ist zu fragen, wie sich dieser Prozeß im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot darstellt. Dominiert der Bildungsbegriff über die vier Kategorien insgesamt, oder wird er mit den siebziger Jahren durch diese Begriffe ersetzt? Wie verhält sich der Bildungsbegriff zu den einzelnen Kategorien sozialwissenschaftlicher Herkunft? Da der Sozialisationsbegriff im vorangegangenen Abschnitt behandelt wurde, gilt es nunmehr, das Augenmerk insbesondere auf die Begriffe Lernen, Leistung und Qualifikation zu richten.

Für die Analyse wurden zu den schon bestehenden Wörterbüchern zum Bildungs- und Sozialisationsbegriff drei weitere zu den Begriffen Lernen¹⁵, Leistung und Qualifikation erstellt. Analog zum Vorgehen beim Sozialisationsbegriff wurden sämtliche Wortverbindungen und Attributierungen innerhalb des gesamten Datensatzes für die Analysen aufbereitet und verschiedenen Prozeduren unterzogen. Datenbasis sind 945 in den Wörterbüchern zusammengestellte Begriffe, die in 4582 Lehrveranstaltungen vorkommen. Innerhalb dieser Lehrveranstaltungstitel tauchen die Wörter insgesamt 5111mal auf.¹⁶

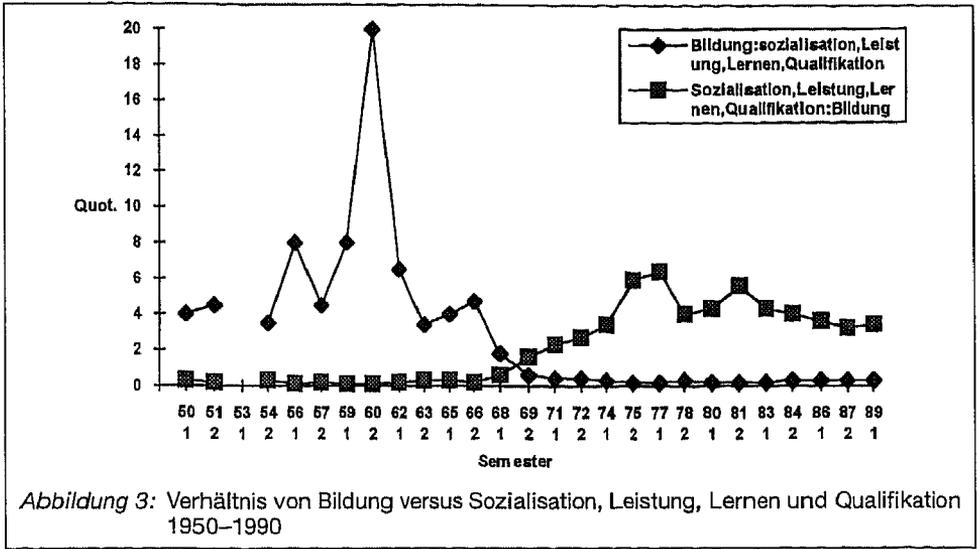
In einem ersten Schritt wurde danach gefragt, wie sich der Bildungsbegriff zu den vier sozialwissenschaftlichen Kategorien insgesamt verhält (vgl. Abbildung 3¹⁷). Im SS 1950 hat erstmals einer der sozialwissenschaftlichen Begriffe Eingang in die Lehre gefunden, mit dem WS 1954 gehören sozialwissenschaftliche Begriffe dauerhaft zum Bestand des Lehrangebots. Bis zum SS 1968 dominiert das bildungstheoretische Vokabular gegenüber dem sozialwissenschaftlichen, und ab WS 1969 haben die sozialwissenschaftlichen Begriffe ein deutlich stärkeres Gewicht im Lehrangebot als die bildungstheoretischen. In bezug auf den Vergleich zwischen den vier sozialwissenschaftlichen Kategorien und dem Bildungsbegriff zeigt sich somit ausgesprochen deutlich die (gesuchte) sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. Mit dem Ende der sechziger Jahre setzt diese Wende ein, findet im SS 1977 ihren Höhepunkt und muß mit dem SS 1983 erkennbare Einbußen verzeichnen.

Bedenkt man, daß bei der zuvor durchgeführten Analyse zur sozialisations- und bildungstheoretischen Orientierung im Lehrangebot gezeigt werden konnte, daß der Sozialisationsbegriff nur in den Semestern WS 1975 und SS 1977 Dominanz über den Bildungsbegriff hatte und keine Wende auszumachen war, stellt sich nunmehr die Frage, welche der vier sozialwissenschaftlichen Kategorien für diese Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot verantwortlich gemacht werden kann. In den Abbildungen 4 bis 7 sind die vier sozialwissenschaftlichen Kategorien jeweils einzeln dem Bildungsbegriff gegenüber-

15 Für den Begriff des Lernens wurde vom Wortstamm „Lern“ und nicht vom Wortstamm „Lernen“ ausgegangen, um Begriffe wie „Lernziel“, „Lerndiagnose“ u. a. der Analyse zugänglich zu machen. Die Konsequenz daraus ist, daß auch ein Begriff wie „Lernbehinderung“ in die Analyse eingeht.

16 Vgl. Anm. 10.

17 In der Abbildung sind im SS 1953 keine Werte eingetragen, da im Datensatz kein sozialwissenschaftlicher Begriff vorkam und somit kein Quotient berechnet werden konnte.

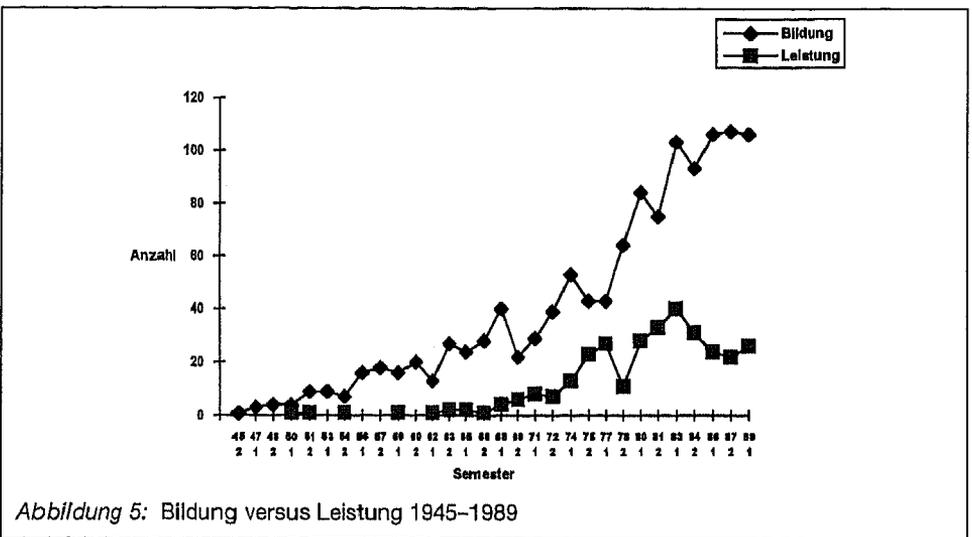
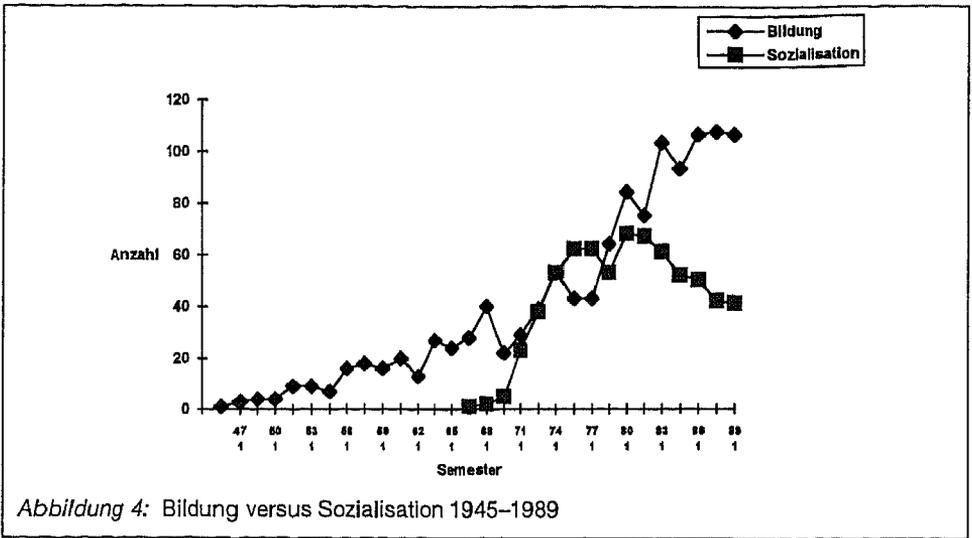


gestellt und in ihrer quantitativen Entwicklung (in absoluten Zahlen) dargestellt.

Die Entwicklung der Begriffshäufigkeiten Bildung und Sozialisation veranschaulicht die in Kapitel 3.2 herausgearbeiteten Tendenzen. Es sei nur noch auf die Entwicklung in den achtziger Jahren hingewiesen, die in Abbildung 3 besonders deutlich zur Darstellung gebracht ist: Während die Thematisierung des Bildungsbegriffs im Lehrangebot kontinuierlich steigt, muß der Sozialisationsbegriff starke Einbußen hinnehmen und endet 1989 auf einem Niveau, das zuletzt am Beginn der siebziger Jahre mit dem Aufkommen des Sozialisationsbegriffs erreicht war.

Der Leistungsbegriff wird erstmals im SS 1951 zum Thema in der Lehre gemacht (vgl. Abbildung 5); in Hamburg findet sich die Lehrveranstaltung von FRITZ STÜCKRATH mit dem Titel: „Pädagogische Probleme der Begabungsforschung und der Leistungsanalyse“. In der Folgezeit wird der Begriff der Leistung nach sporadischer Thematisierung ab dem SS 1962 dauerhaft in der Lehre zum Thema gemacht. Im Vergleich zum Bildungsbegriff zeigt sich, daß der Leistungsbegriff über den gesamten Zeitraum von 1945 bis 1990 deutlich weniger thematisiert wird als der Bildungsbegriff. Gleich dem Sozialisationsbegriff hat auch der Leistungsbegriff in den achtziger Jahren Verluste hinzunehmen. Die durchgängig auf niedrigem Niveau befindliche Thematisierung des Leistungsbegriffs verwundert, angesichts der resümierenden Feststellung W. KLAFKIS, daß das Leistungsproblem seit Ende der sechziger Jahre ein „Kristallisationspunkt des pädagogischen Interesses“ gewesen sei (vgl. KLAFKI 1993, S. 983). Im Gesamtkorpus der 43444 Lehrveranstaltungsankündigungen wird das Leistungsproblem insgesamt nur 313mal aufgegriffen.

Ganz anders ist die Situation in bezug auf den Begriff des Lernens (vgl. Abbildung 6). Im WS 1951 findet sich erstmals von KLAUS RIEDEL in Hamburg unter dem Titel: „Lernen und Lehren von Berufsleistungen“ eine entsprechende An-



kündigung; vom WS 1954 an wird der Begriff des Lernens dauerhafter Bestandteil des Lehrangebots. Mit dem WS 1969 gewinnt der Begriff des Lernens die Dominanz über den Bildungsbegriff, die er bis zum Ende des Erhebungszeitraums behält. Das Ausmaß dieser Dominanz ist gravierend: Wird der Begriff des Lernens bereits im SS 1974 mehr als doppelt so häufig wie der Bildungsbegriff thematisiert, so kommt er zu Beginn der achtziger Jahre mehr als dreimal so oft im Lehrangebot vor. Gleich den anderen sozialwissenschaftlichen Kategorien hat auch der Begriff des Lernens mit dem SS 1983 starke Verluste zu verzeichnen, die aber keinesfalls die Dominanz des Lernbegriffs in Frage stellen.

Der Begriff der Qualifikation kommt erstmals 1974 im Lehrangebot vor (vgl.

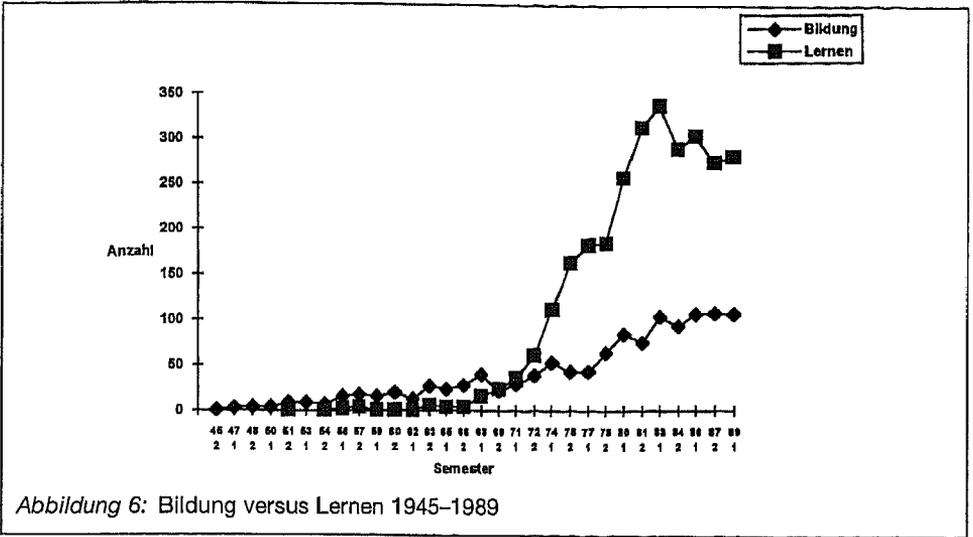


Abbildung 6: Bildung versus Lernen 1945–1989

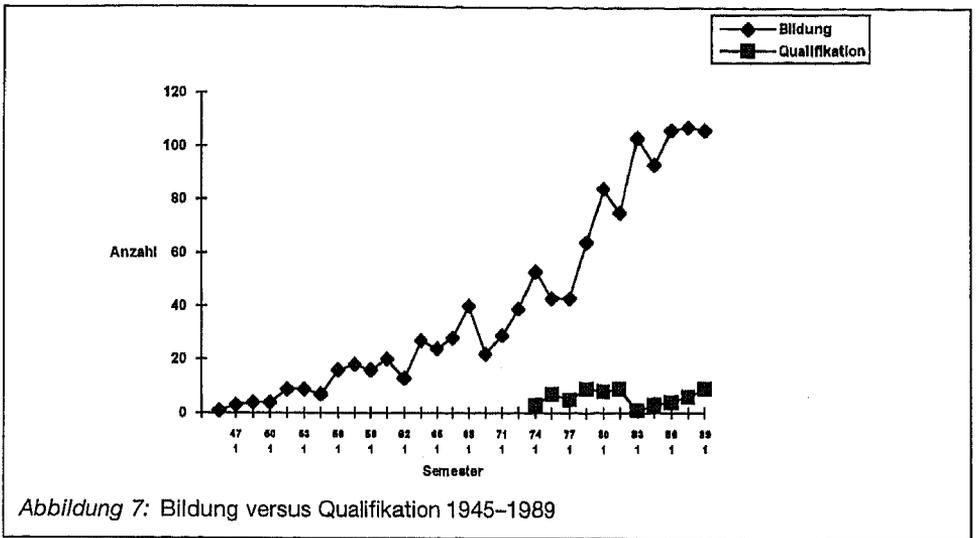


Abbildung 7: Bildung versus Qualifikation 1945–1989

Abbildung 7), wo er u. a. in Marburg von D. BODE mit der Lehrveranstaltung: „Zum Verhältnis von Arbeitsplatzstruktur und Qualifikationsniveau“ angekündigt wird.¹⁸ Bis 1989 ist der Qualifikationsbegriff dann zwar dauerhaft Bestandteil der Lehre, allerdings ist er quantitativ nahezu bedeutungslos: Insgesamt wird er 64mal thematisiert. Dieser Befund ist erstaunlich vor dem Hintergrund der 1974 im „Wörterbuch der Erziehung“ gemachten Aussage zum Qualifikations-

18 Im SS 1974 finden sich ferner folgende Lehrveranstaltungen zum Qualifikationsbegriff: „Qualifikation und Weiterbildung im ‚Einheitlichen Sozialistischen Bildungssystem der DDR‘“ (HELMCHEN, Berlin); „Produktion und Qualifikation“ (N. N., Frankfurt).

begriff: „Als historischer Begriff ergänzt er [der Begriff der Qualifikation] bzw. löst er gewissermaßen den klassischen Bildungsbegriff ab, und damit deutet sich gleichzeitig eine gleichsam realistische Wendung in der Bildungstheorie an ...“ (BAETHGE 1984, S. 478f.). Innerhalb der Lehre jedoch wird der Bildungsbegriff keineswegs vom Qualifikationsbegriff abgelöst, so daß sich diese realistische Wendung in der Bildungstheorie auf jeden Fall nicht im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot niederschlägt.

Die Gegenüberstellung des Bildungsbegriffs und der einzelnen sozialwissenschaftlichen Kategorien hat deutlich machen können, daß weder der Qualifikationsbegriff noch der Leistungs- und Sozialisationsbegriff eine wesentliche Konkurrenz für den Bildungsbegriff darstellten. Allein der Begriff des Lernens gewinnt mit den siebziger Jahren eine massive Dominanz über den Bildungsbegriff. Diese Dominanz findet sich an 19 der 20 Standorte¹⁹, so daß gesagt werden kann, daß der Begriff des Lernens den klassischen Bildungsbegriff maßgeblich ergänzt und vielleicht auch vielerorts ersetzt hat.

Die deutlich erkennbare rückläufige Entwicklung in den achtziger Jahren bei allen sozialwissenschaftlichen Kategorien zeigt an, daß sich die sozialwissenschaftliche Orientierung im Lehrangebot auf einem Rückzug befindet, während sich gleichzeitig eine (Re-)Aktualisierung des Bildungsbegriffs andeutet.

Über die bildungs- und sozialisationstheoretische Orientierung hinaus sind damit detailliertere Aufschlüsse über die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot gewonnen worden. Aber es stellt sich auch an dieser Stelle die Frage, ob die in die Analyse eingegangenen sozialwissenschaftlichen Kategorien Sozialisation, Leistung, Qualifikation und Lernen, die von MÜLLER/TENORTH (1979) übernommen wurden, die richtigen Indikatoren darstellen. Begibt man sich auf einen Streifzug durch die erziehungswissenschaftliche Literatur, werden noch weitere sozialwissenschaftliche Begriffe genannt, die angeblich den klassischen Bildungsbegriff ersetzt haben. So nennt beispielsweise WEHNES neben Lernen, Sozialisation und Qualifikation ferner auch die Begriffe Emanzipation und Kompetenz (vgl. WEHNES 1991, S. 256), die sich auch schon in dem Kanon der von TENORTH (1986) genannten Begriffe befanden; bei NIPKOW finden sich ebenso noch eine Vielzahl weiterer Begriffe, wie z.B. Autonomie, Mündigkeit, Innensteuerung, Rationalität, Sensibilität und Kreativität (vgl. NIPKOW 1977, S. 206). All diese Begriffe ließen sich natürlich in weiteren Analysen im Vergleich zum Bildungsbegriff darstellen. Allerdings haben Probeläufe gezeigt, daß das genannte Vokabular²⁰ in der 45jährigen Lehrgehaltsentwicklung äußerst geringfügig thematisiert wurde: Innensteuerung (0mal), Rationalität (4mal), Sensibilität (8mal), Mündigkeit (11mal), Emanzipation (36mal), Kreativität (47mal) und Kompetenz (51mal). Alle Begriffe tauchen damit deutlich weniger auf als Qualifikation, Leistung, Sozialisation und insbesondere Lernen.

Abschließend läßt sich sagen, daß das für diese Analyse hypothetisch aus der Studie von MÜLLER/TENORTH (1979) aufgenommene Vokabular offenbar tat-

19 Allein in Heidelberg dominiert der Bildungsbegriff über die sozialwissenschaftlichen Kategorien.

20 Auch die oben genannten Wörter wurden als Grundwörter definiert und die Komposita und Attributierungen jeweils zusätzlich erhoben.

sächlich die zentralen sozialwissenschaftlichen Kategorien kennzeichnet, die die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot maßgeblich bestimmt haben.

4. *Schluß*

Die sozialwissenschaftliche Wende stellt sich in den Titelformulierungen der Lehrveranstaltungsankündigungen nicht so prägnant dar, wie es erwartet wurde. Vielmehr ist es so, daß die erziehungswissenschaftliche Lehre durch ein hohes Maß an Kontinuität gekennzeichnet und weniger stark von einer Wenden-Rhetorik geprägt ist als die erziehungswissenschaftliche Forschung. Die realistische Wendung zeigt sich jedenfalls nur in schwachem Ausmaß und wird hauptsächlich vom Begriff des Lernens getragen. Der Lernbegriff hat den klassischen Bildungsbegriff maßgeblich ergänzt. Mit der starken Akzentuierung des Lernens wird deutlich, daß es sich bei dem Wandlungsprozeß um eine Hinwendung zum psychologischen Wissen handelt.

Dieser Befund wird durch eine Beobachtung bestätigt, die wir zu den Klassiker-Nennungen in den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gemacht haben: Allein JEAN PIAGET kann mit den siebziger Jahren neben ROUSSEAU und PESTALOZZI eine Spitzenposition in der Rangliste der Namensnennungen gewinnen (HAUENSCHILD u. a. 1993, S. 82). Vielleicht glaubte die Erziehungswissenschaft in der Psychologie eher als in den Gesellschaftswissenschaften jenes Wissen zu finden, das es ihr erlaubte, die Erziehungswirklichkeit mit empirischen Mitteln zu erfassen. Die psychologische Orientierung mag die Grundüberzeugung der Erziehungswissenschaft, eine Wissenschaft von der Praxis für die Praxis zu sein, gefestigt haben.

Insgesamt aber zeigen die durchgeführten Analysen, daß das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot sehr traditionsverhaftet ist. Eine rigide Abkehr von der Tradition, wie sie beispielsweise innerhalb der Zeitschrift für Pädagogik für die Jahre 1969 bis 1974 festgestellt wurde (TENORTH 1986, S. 50), findet sich in der Lehrgestalt nicht. Vielmehr werden im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot klassische Wissensbestände der Disziplin konserviert und tradiert. Dies verweist auf die immense Differenz von Forschungs- und Ausbildungswissen.

Wie läßt sich ein solcher Befund nun erklären? Ich möchte ein paar Vermutungen formulieren: Ein Aspekt ist sicherlich in der „Selbstorganisation der Wissenschaft“ (KROHN/KÜPPERS 1989) zu sehen. Die Lehre steht unter einem der Forschung entgegengesetzten Postulat, in ihr muß das gesamte Wissen einer Disziplin von den Grundlagen her aufgebaut werden. Nicht die Aktualität des Wissens, sondern die Disziplinierung vorhandener Wissensbestände ist maßgeblich. Ein weiterer Aspekt könnte darin zu suchen sein, daß sich die Lehre (zumindest in der Bundesrepublik Deutschland) weitestgehend der Kontrolle durch Kollegen und Kolleginnen entzieht. Während innerhalb der Forschung ein Wettbewerb herrscht, die Produktivität der einzelnen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen hinterfragt und bewertet wird, ist die Lehre ein Ort geruhamen Schaffens. Nicht zuletzt dürfte ein wesentlicher Grund für die Diskrepanz zwischen Forschungs- und Lehrwissen in der Ausbildungsfunktion der Erziehungs-

wissenschaft liegen. Gilt es, zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie anderen praktisch tätigen Pädagogen und Pädagoginnen disziplinäres Wissen für die spätere Berufstätigkeit zu vermitteln, so wird vielleicht eher in dem genuin Pädagogischen als in der erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen Theorie handlungsrelevantes Wissen vermutet. Dies alles sind nur vage Vermutungen, mit Gewißheit läßt sich auf der Basis dieses Beitrags nur sagen, daß innerhalb der Erziehungswissenschaft zwischen dem Forschungs- und Ausbildungswissen Welten zu liegen scheinen.

Literatur

- BAETHGE, M.: Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: CH. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München [1974] ⁶1984, S. 478–484.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den großen wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1989.
- BENNER, D.: Erziehungswissenschaft 1976 – Fortschritt oder Rückschritt im Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Forschung? In: D. BENNER (Hrsg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für J. Derbolav zum 65. Geburtstag. Kastellaun 1977, S. 19–42.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Einführung in die Metatheorie der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg [1957] ⁴1963.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1978), S. 1–9.
- GIESECKE, H.: Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 – LEWERZ –. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 6/7. Göttingen 1993.
- HEID, H.: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 20 (1987), S. 225–251.
- HERRMANN, U. u. a.: Überflüssige oder verkannte Disziplin? In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft 1983, S. 443–464.
- HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.
- KLAFKI, W.: Leistung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis. Reinbek 1993, S. 983–987.
- KLINGEMANN, H.-D. (Hrsg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. Frankfurt a.M./New York 1984.
- KORING, B.: Richtungen der Erziehungswissenschaft unter professionstheoretischem Aspekt. Von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 7 (1990), S. 105–127.
- KROHN, W./KÜPPERS, G.: Die Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt a.M. 1989.
- MACKE, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Vernetzung ihrer Teildisziplinen. In: H.-H. KRÜGER/Th. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer Neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 49–68.
- MERTEN, K.: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen 1983.
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982.

- MÜLLER, S. F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 853–881.
- NIPKOW, K. E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft 1977, S. 205–229.
- POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.): *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* Weinheim 1994.
- RAUSCHENBERGER, H.: Zum Verhältnis von Pädagogik und Soziologie. In: TH. ELLWEIN u. a. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Bd. 3/2. Berlin 1971, S. 390–400.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: *Neue Sammlung* 2 (1962), S. 481–491.
- SCHWENK, B.: Bildung. In: D. LENZEN (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek 1993, S. 208–221.
- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft 1986, S. 21–85.
- WEHNES, F.-J.: Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: L. ROTH (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München 1991, S. 256–270.
- ZÜLL, C./MOHLER, P.P. (Hrsg.): *Textanalyse. Anwendungen der computerunterstützten Inhaltsanalyse*. Beiträge zur 1. Textpack-Anwenderkonferenz. Opladen 1992.

Abstract

The author enquires into the question of how the social science turn within educational studies manifests itself in the academic curricula of the discipline. The study is based on the analysis of 43 444 announcements of courses at twenty selected universities in the period from 1945 to 1990. Starting from the assumption that the “language” of educational science has experienced a shift from pedagogical vocabulary to social science terminology, the relation between “indigenous” and “imported” terms in the university catalogs is examined, the pedagogical and social science vocabulary is analyzed, and the classical concept of education is juxtaposed with different categories of social science provenance. The results show that the social science turn does not manifest itself as clearly in the pedagogical curricula as could have been expected. This is considered an indication that the difference between research knowledge and training knowledge within educational science is immense.

Anschrift der Autorin

Helga Hauenschild, M. A., Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen