

Vogel, Peter

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 452-473



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Vogel, Peter: Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 452-473 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168255
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-168255>

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2016

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

■ *Allgemeiner Teil*

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

Ulrich Binder

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung
als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil 447

Peter Vogel

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen:
Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik 452

Wolfgang Meseth

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven
auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens 474

Dirk Rustemeyer

Denken, Kultur und Universum 494

Heinz-Elmar Tenorth

Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft,
Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort 502

Allgemeiner Teil

Timm C. Feld/Melanie Franz

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären
Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie 513

Johannes Drerup

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust,
Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern

Mathematik und Deutsch 551

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015 571

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Educational Knowledge Production

Ulrich Binder

The Analysis of Educational Knowledge Production
as Paradox Administration. An introduction 447

Peter Vogel

Educational Science and its Knowledge: Self-criticism,
forms of topicalization, analytics 452

Wolfgang Meseth

Between Self-Reference and Hetero-Reference. System-theoretical
perspectives on the production of educational knowledge 474

Dirk Rustemeyer

Thought, Culture, and Universe 494

Heinz-Elmar Tenorth

Knowledge, Pedagogical Knowledge, Educational Science,
Research on Knowledge Production. A brief epilogue 502

Articles

Timm C. Feld/Melanie Franz

Continuing Scientific Training as a Field of Academic
Education Management. Results of an exploratory case study 513

Johannes Drerup

(Re-)Construction of Practice-Inherent Norms.
On the unique structure of pedagogical justification approaches 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

The Relation between School Phobia, School Apathy,
Effort Avoidance and Grades in Mathematics and German 551

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2015 571

Impressum U3

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik

Zusammenfassung: In einem gewissen Widerspruch zu allen Indikatoren, die eine erfolgreiche Karriere der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem signalisieren, steht der anhaltende selbstkritische Diskurs über ihre fehlende ‚disziplinäre Identität‘. In dem Beitrag geht es um die Frage, was aus diesem Diskurs über das ‚Wissen‘ der Erziehungswissenschaft zu lernen ist und was sich daraus an weiteren Forschungsperspektiven ergibt. Zunächst wird der Diskurs – sortiert gemäß den zentralen binären Schematisierungen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Wissenschaftssystem/Erziehungssystem und Disziplin/Profession – daraufhin untersucht, was die jeweils diagnostizierte ‚Anomalie‘ der Erziehungswissenschaft für die Charakterisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens bedeutet; auf dieser Basis wird ein heuristisches Modell von Wissensdimensionen vorgestellt und diskutiert, das es ermöglichen soll, jenseits der Duale erziehungswissenschaftliche Wissensbestände im Detail hinsichtlich unterschiedlicher Wissensformen zu analysieren.

Schlagnworte: Disziplinäre Identität, Wissensformen, Wissensanalyse, Wissenschaftskritik, Wissensforschung

1. Erziehungswissenschaftliche Selbstkritik

Es ist eine Krux mit der deutschen Erziehungswissenschaft: Bis heute gibt es weder über die Struktur des Faches noch die Identität der Disziplin einen Konsens. Mit ihrer empirisch-prognostischen und normativen Orientierung scheint sie eine besondere Spezifik aufzuweisen, gleichwohl verfügt sie über keinen integrierenden Kern. (Fuchs, E., 2007, S. 29)

Für einen Außenstehenden, aber auch für die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler/innen an deutschen Universitäten ist diese Aussage möglicherweise irritierend, dürfte aber keine größeren kognitiven Verwerfungen auslösen: Der Augenschein spricht entweder gegen die Aussage oder mindestens gegen ihre Relevanz für die Praxis des wissenschaftlichen Betriebs, denn blickt man von außen auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Teil des Wissenschaftssystems, fällt es schwer, sie nicht als Erfolgsgeschichte zu beschreiben:

- Seit ca. 1925 ist die wissenschaftliche Pädagogik/Erziehungswissenschaft irreversibel Teil des Universitätssystems.
- Im Wintersemester 2010/11 waren über 200 000 Studierende in Lehramtsstudiengängen (vgl. Züchner & Rauschenbach, 2012, S. 78) und ca. 45 000 Studierende

in unterschiedlichen Formaten (noch Diplom oder Magister, schon BA/MA) des Hauptfachs Erziehungswissenschaft eingeschrieben (vgl. Züchner & Rauschenbach, 2012, S. 75); das „Fach Erziehungswissenschaft [zählt] neben den Wirtschaftswissenschaften und der Humanmedizin zu den großen universitären Studiengängen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Thole, Weishaupt & Züchner, 2012, S. 9).

- In der Forschungsleistung – gemessen an den etablierten Kriterien – hat die Erziehungswissenschaft den Anschluss an die Nachbarwissenschaften gefunden: Die eingeworbenen Drittmittelsummen pro Hochschullehrer/in stiegen in den letzten 10 Jahren kontinuierlich an und entsprechen in etwa den Quoten der Nachbardisziplinen (vgl. Thole, Weishaupt & Züchner, 2012, S. 13).
- Die Erziehungswissenschaft hat in einem längeren Entwicklungsprozess hinsichtlich der disziplinären Herkunft ihres wissenschaftlichen Personals „Autonomie in der Selbstreproduktion gewonnen“ (Keiner & Tenorth, 2007, S. 156) und zeigt in ihrer wissenschaftlichen Kommunikation eine signifikante, innerdisziplinär geprägte Struktur (vgl. S. 157–164).
- Die Erziehungswissenschaft ist „für ihre politisch-gesellschaftlich relevante Umwelt auch ein gesuchter, für Fragen der Bildungs- und Erziehungspolitik offenbar unersetzlicher Partner“ (Keiner & Tenorth, 2007, S. 164).

Alles das spricht eindeutig für die nunmehr erreichte ‚Normalität‘ der Erziehungswissenschaft, aber: „Mag sein, dass Erziehungswissenschaft eine normale Disziplin geworden ist, aber ist sie wirklich die Disziplin, für die sie sich selbst hält: praxisbezogen, quasi klinisch, Forschung und Orientierung verbindend, Theorie von und für Praxis, so also, wie noch die aktuelle Selbststilisierung lautet?“ (Tenorth, 1999, S. 62).

Diese Frage und die anfangs zitierte Feststellung entsprechen dem Diskurs, der sich – beginnend in den 1980er Jahren, kontinuierlich betrieben vor allem im Umkreis der Arbeitsgemeinschaft, später Kommission für Wissenschaftsforschung der DGfE (vgl. Horn, 2002; Keiner, 1999, S. 37–38) – bis in die Gegenwart mit der „disziplinären Identität“ der Erziehungswissenschaft beschäftigt. Was diesen Diskurs von den überkommenen, seit der Entstehung wissenschaftlicher Reflexion über Erziehung immer wieder geäußerten Selbstzweifeln über den Charakter einer „wissenschaftlichen Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ (vgl. Horn, 2014) unterscheidet, ist seine Form: Die Analysen beruhen auf unterschiedlichen Formaten von Wissenschafts- und Wissenssoziologie, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung und werden wissenschaftsgeschichtlich untermauert, wobei auch dafür die genannten Formate teilweise als Folie der Untersuchungen dienen.

Wenn man das Szenario aus größerer Distanz und mit einem gewissen Abstraktionsgrad betrachtet, dann fällt zweierlei auf:

- a) Die Phänomene, die in den Blick kommen, wenn man wissenschaftstheoretisch, systemtheoretisch, wissenschafts- und wissenssoziologisch und wissenschaftsgeschichtlich auf das Treiben der Erziehungswissenschaft blickt, werden in der einen oder anderen Weise als ‚anormal‘ wahrgenommen relativ zu anderen Wissensschaf-

ten und dem, was in der jeweiligen Perspektive ‚normal‘ wäre. Ob man diese ‚Anomalie‘ nur als interessant und irgendwie exotisch oder als ernsthaftes Problem für die Wissenschaftspraxis einschätzt, liegt dann jeweils im Auge des Betrachters.

- b) Die Analysen zur Besonderheit der Erziehungswissenschaft benutzen im Wesentlichen binäre Schemata: Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Wissenschaftssystem/Erziehungssystem, Disziplin/Profession, Theorie/Praxis, Forschung/Praxisanleitung, disziplinäres Wissen/Professionswissen, Handlung/Reflexion u. a. m.

In den Analysen spielen diese Duale eine entscheidende Rolle; allerdings werden sie nicht immer in Relation zu den zugrundeliegenden Theorien benutzt und auch nicht in einem (z. B. hierarchischen) Relationierungsverhältnis, sondern gewissermaßen freischwebend, als eine Art *lingua franca* des Meta-Diskurses über Erziehungswissenschaft, die einerseits hinreichend für Differenzierungen sorgt und genügt, um sich zu verständigen, andererseits aber für Missverständnisse sorgen bzw. Lösungen verstellen kann, weil die Kriterien, nach denen binär schematisiert wird, sich teilweise überlappen, aber eben nicht deckungsgleich sind.

In diesem Problemkontext bewegen sich die folgenden Überlegungen: Wenn „disziplinäres Wissen“ zentrales Merkmal des Disziplinbegriffs ist (vgl. Stichweh, 1994, S. 17); dann stellt sich die Frage, *was man aus dem selbstkritischen Diskurs der Erziehungswissenschaft über ihr Wissen lernen kann, wenn ihre disziplinäre Identität umstritten ist oder als ‚anormal‘ beschrieben wird.*

Auf der Suche nach Gesichtspunkten für die Diskussion des Problems des Wissens der Erziehungswissenschaft und seiner Identität soll also zunächst untersucht werden, welche kategorialen Differenzierungen diese Duale anbieten und ob sich möglicherweise Kategorien oder Problemdefinitionen quer durch die verschiedenen Duale identifizieren lassen; nach Sichtung der Ergebnisse soll im Anschluss versucht werden, eine Heuristik zur Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens zu entwickeln.

Ein Handicap bei der Analyse der Duale wird sicherlich die Sprache sein: Die Begriffe, die zur Beschreibung und Analyse genutzt werden, könnten den Theorien entstammen, die den Dualen zugrunde liegen, also ist die Analyse vielleicht schon kontaminiert; andererseits gibt es wohl keine theoriefreie Begrifflichkeit der ‚wissenschaftlichen Alltagssprache‘.

2. Die ‚Anomalie‘ der Erziehungswissenschaft: Thematisierungsformen erziehungswissenschaftlichen Wissens

Die wichtigsten binären Schemata im ‚Anomalie‘-Diskurs, die teilweise andere Schemata einschließen, sind Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Wissenschaftssystem und Erziehungssystem, Disziplin und Profession; der Focus liegt auf der jeweils spezifischen Art der Charakteristik von Anomalie, der Beurteilung der ‚Identität‘ der Erziehungswissenschaft und der daraus folgenden Thematisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens.

2.1 Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Das (auf jeden Fall historisch) erste Begriffspaar, mit dem die Anomalie der Erziehungswissenschaft gegenwärtig analysiert wird, ist die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Sie taucht in der Geschichte zugleich mit dem Entstehen der modernen Reflexion über Erziehung im ausgehenden 18. Jh. auf, teilweise als ‚Wissenschaft von der Erziehung‘ synonym mit dem gebräuchlicheren Begriff ‚Pädagogik‘, teilweise schon als Differenzbegriff im Sinne einer theoretischen Anstrengung (im Unterschied von Erziehungskunst und Wissenschaft – vgl. z. B. Feder, 1773, S. 227) zur begrifflichen Klärung und Grundlegung von Pädagogik (vgl. z. B. Tenorth, 2009, S. 851–852). Die ersten erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle an Philosophischen Fakultäten in den 1920er Jahren tragen die Denomination ‚Pädagogik‘ oder (meistens) ‚Pädagogik‘ in Kombination mit anderen Fächern (z. B. Philosophie und/oder Psychologie) (vgl. Horn, 2003, S. 23–59), die Bezeichnung ‚Erziehungswissenschaft‘ taucht nicht auf. Die Differenzierung von Reflexions-/Theorieebenen findet innerhalb der ‚Pädagogik‘ statt, nicht als Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

Das wird spätestens anders mit der Kampfansage an die traditionelle, geisteswissenschaftlich geprägte Universitätspädagogik durch Wolfgang Brezinka, die sich von einem informationsarmen, dafür weltanschaulich geprägten ungeordneten Potpourri meistens normativer Wesensbestimmungen und Handlungsempfehlungen zu einer nach dem Vorbild des Kritischen Rationalismus modellierten empirisch/technologischen Erziehungswissenschaft verändern soll; „Praktische Pädagogik“ ist als Aussagesystem davon unterschieden (vgl. Brezinka, 1971, S. 14–24 und 163–208).

Obwohl die Erziehungswissenschaft diesem heftig umstrittenen Programm nicht gefolgt ist, hat sich (wenigstens in größeren Teilen) die vorgeschlagene terminologische Differenz eingebürgert, wenn auch mit anderen Merkmalen.

[Im] erziehungswissenschaftlichen Diskurs markieren Erziehungswissenschaft und Pädagogik als Differenzbegriffe gleichwohl unterschiedliche Problemstellungen. Pädagogik wird als eine Reflexionsform oder Reflexionstheorie bezeichnet, deren Schwergewicht auf Aspekten der Handlungsanleitung, der Sinnauslegung und der normativen Orientierung pädagogischer Praxis liegt. Pädagogik integriert professionelles Wissen, Handlungsroutinen und ethische Selbstverpflichtungen. Seit den sechziger Jahren, mit der Etablierung einer sozialwissenschaftlich orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung, wird der Begriff Pädagogik zunehmend durch den Begriff Erziehungswissenschaft verdrängt. Mit diesem Begriffswechsel ist ein Wandel des disziplinären Selbstverständnisses verbunden. (Thiel, 1999, S. 154–155)

Diese Differenzierung kann man zunächst so lesen: Durch die ‚Versozialwissenschaftlichung‘ wird aus der wissenschaftlichen Pädagogik die Erziehungswissenschaft; ab einem bestimmten Zeitpunkt reden wir nur noch über Erziehungswissenschaft, ‚Pädagogik‘ wird nur noch in historischen Kontexten genutzt und beschreibt den Vorläufer der Erziehungswissenschaft (= *historische Differenz*).

Allerdings fährt die Autorin fort: „Die *wissenschaftliche Pädagogik*, die sich selbst in einem ‚ethischen Mittelpunkt‘ (W. Flitner) zentriert sieht, wird konfrontiert mit der *Erziehungswissenschaft*, die interessiert ist an empirisch gestütztem, praktisch verwertbaren Wissen“. Und: „Es gelingt nicht, die disziplinäre Kommunikation – auch nur mehrheitlich – auf entweder die pädagogische oder die erziehungswissenschaftliche Programmatik festzulegen. Insofern bildet der Synonymgebrauch der beiden Begriffe die reale Situation der Disziplin ab“ (Thiel, 1999, S. 155). Das spricht für eine zweite Lesart: Selbst wenn die Bezeichnung ‚Erziehungswissenschaft‘ sich durchsetzen sollte, bleiben die vorher unterschiedenen Bereiche mit ihren unterschiedlichen Programmatiken unter dem neuen Dach erhalten, d. h. in der Erziehungswissenschaft (als Wissenschaftsdisziplin) werden zwei unterschiedliche epistemologische Programme verfolgt, ein ‚pädagogisches‘ und ein ‚erziehungswissenschaftliches‘ (= *wissenschaftstheoretische Differenz*). Das sehen auch die Vertreter/innen der Disziplin so, die die Hinwendung zu den Sozialwissenschaften als Fehler einschätzen. Die Differenz wird zunächst ähnlich bestimmt: Es geht um „Pädagogik als praktische Prinzipienwissenschaft mit einer erklärten Orientierungsfunktion für die praktisch Tätigen und nach Maßgaben für ihr Handeln Suchenden *oder* Erziehungswissenschaft als reine Forschung um der Forschung willen aus einer distanzierteren Beobachterperspektive“ (Böhm, 2005, S. 417).

Pädagogik und Erziehungswissenschaft – so synonym die bei Kreti und Pleti, aber auch in Fachkreisen noch immer oft gebraucht werden mögen – meinen nicht mehr dasselbe. Im Gegenteil: Pädagogik und Erziehungswissenschaft treten einander antagonistisch gegenüber und befinden sich wissenschaftstheoretisch in immer schärferer Konkurrenz und wissenschaftspolitisch in einem sich zuspitzenden Verdrängungswettbewerb. (Böhm, 2005, S. 405–406)

In vielen Verwendungskontexten des Duals zeigt sich aber noch eine dritte Lesart, die unterschiedliche Wissensformen in den Blick nimmt: „Während Pädagogik vor allem mit der pädagogischen Praxis in Verbindung gebracht wird und in erster Linie das Wissen der Praxis bezeichnet, ist Erziehungswissenschaft der Begriff, der das Wissen der Beobachter von Erziehung und Bildung umschreibt“ (Grunert, 2004, S. 154). Damit kann man – ungeachtet der historischen Situierung und der verschiedenen epistemologischen Programme – zwischen wissenschaftlichem Wissen und reflektiertem Handlungswissen der Praxis unterscheiden (= *wissenssoziologische Differenz*), wobei man wiederum zwischen pädagogischem ‚Alltagswissen‘ und pädagogischem ‚Professionswissen‘ differenzieren kann.

Hinsichtlich des Problems der ‚Normalität‘ der Erziehungswissenschaft ist die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft nur bedingt hilfreich: Was die eine Seite als normal ansieht, ist für die andere anormal und vice versa. Wegen der unterschiedlichen Lesarten/Argumentationskontexte sind aber auch die jeweiligen Begriffsmerkmale in sich heterogen und inkonsistent. ‚Identität‘ wird auf der Basis der Normalitätsvorstellungen gegensätzlich bestimmt, und das hat Folgen für die Qualifizierung von Wissen als Wissen: „Was *darf* noch als ‚erziehungswissenschaftliches‘, was muss *schon*

als ‚pädagogisches‘ Wissen angesehen werden? Wann gilt ein theoretischer Satz und wann sind pragmatische Beweggründe zulässig oder ausschlaggebend? Welches Wissen muß ausgeschlossen, welches kann in welchem Referenzrahmen zugelassen werden?“ (Oelkers & Tenorth, 1991, S. 15).

2.2 *Wissenschaftssystem und Erziehungssystem*

Der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns verdankt die Erziehungswissenschaft nicht nur irritierende Analysen in einer als verfremdend empfundenen Terminologie über die Gegenstände Erziehung, Bildung, Schule usw., sondern auch nicht weniger irritierende Analysen über Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin, und der Dual Wissenschaftssystem/Erziehungssystem ist Teil des Metadiskurses über Erziehungswissenschaft geworden, wobei nicht immer sicher ist, dass er terminologisch exakt im Sinne Luhmanns verwendet wird.

Erziehungswissenschaft als Disziplin ist – funktional betrachtet – nicht Teil des Wissenschaftssystems, sondern Teil des Erziehungssystems, weil sie – systemintern – „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ bearbeitet (vgl. Luhmann & Schorr, 1979) und genau dieser Leistung ihren Erfolg als Universitätsdisziplin verdankt (vgl. Thiel, 2006).

Ihr fehlt die Distanz zum Gegenstand, denn eine „Disziplin, die in erster Linie in der Form einer reflexion engagée didaktisch moralisierende Handlungsanweisungen im Kontext des Erziehungssystems verlautbart, gibt damit notwendigerweise die wissenschaftliche Distanz zu ihren Erkenntnisobjekten auf“ (Kurtz, 2007, S. 131).

Während im Wissenschaftssystem der Code wahr/unwahr gilt, ist es im Erziehungssystem vermittelbar/nicht vermittelbar, und Reflexionstheorien arbeiten mit den Codes ihres Funktionssystems:

Reflexionstheorien sind mit ihrem Bezug auf die Selbststeuerungs- und Orientierungsprobleme der Funktionssysteme mit ihrem Gegenstand selbstreferenziell verknüpft. Indem sie nämlich die Leitunterscheidung ihres Erkenntnisobjekts akzeptieren, ordnen sie sich dieser zugleich auch unter und offerieren eine Beschreibung, die in der Kommunikation des Systems selbst anschlussfähig ist. (Kurtz, 2007, S. 126)

Nun ist es so, dass sich die Erziehungswissenschaft seit ihrer ersten Konfrontation mit der Systemtheorie verändert hat, sie ist ‚sozialwissenschaftlicher‘ geworden, und mit „diesem auf eine eindeutige Unterscheidung setzenden Schema läßt sich der Status der neueren, insbesondere der systemtheoretisch oder konstruktivistisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen theoretischen Konzepte [...] nicht mehr begreifen“ (Kade, 1999, S. 538).

Die neuere theoretische Entwicklung geht – wenn ich es recht sehe – in Richtung auf eine Art ‚Doppelmitgliedschaft‘ der Erziehungswissenschaft, allerdings in unterschiedlichen Beschreibungen und ohne dass die Lage dadurch übersichtlicher wird.

Selbst wenn die Erziehungswissenschaft als Ganzes sozialwissenschaftlicher wird und auf normative Orientierungen verzichtet, bleibt sie gegenüber dem Erziehungssystem intern, denn

anders als der soziologische Blick von außen hält der erziehungswissenschaftlich distanzierte, normativ indifferente Blick auf die Erziehung daran fest, daß seine Beobachtungen in wie vermittelter Weise auch immer an die Erziehungsrealität anschlussfähig sein müssen; auch wenn der Bezug auf die Erziehungsverhältnisse zunächst vor allem indirekt hergestellt wird, nämlich über die kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogik. (Kade, 1999, S. 539)

Solange sie Erziehungswissenschaft bleibt und nicht (systemtheoretische) Soziologie wird (vgl. Kade, 1999, S. 538), ist sie also Teil des Erziehungssystems, übernimmt aber partiell die Funktion externer Beobachtung. Sie ist insofern „gewissermaßen die auf Dauer gestellte systematische Irritation der Pädagogik und des Erziehungssystems. Sie beschreibt das Erziehungssystem, an dem sie selber teilhat. Mit der Erziehungswissenschaft schafft sich das Erziehungssystem selbst interne Möglichkeiten externer Beobachtung“ (S. 539). Die Folge ist dann, dass es keine einheitliche Beschreibung des Erziehungssystems mehr gibt, „weder in der traditionellen Form der Pädagogik noch in der modernen Form der Erziehungswissenschaft. Es ist vielmehr die Differenz dieser Selbstbeschreibungsformen, die die moderne Gestalt der Selbstbeschreibung des Erziehungssystems kennzeichnet“ (Kade, 1999, S. 540).

Etwas dynamischer wird die Differenz der Selbstbeschreibungsformen als „Oszillation“ beschrieben: „In wissenschaftssoziologischer Perspektive oszilliert die Erziehungswissenschaft zwischen Funktionen als Wissenschaft im *Wissenschaftssystem* und Reflexionsteil des *Erziehungssystems*“ (Binder, 2015, S. 17). Das hat die Konsequenz,

daß Erziehungswissenschaft zur gleichen Zeit mehrere Codes in Betrieb halten muß und keinen dieser Codes ignorieren kann. Als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems wendet sie – wenn wir hier pointiert argumentieren dürfen – den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar an, als Wissenschaft den Code wahr/unwahr. Beide stehen – sozusagen – in einer *Substitutionskonkurrenz*. Sie können sich nicht wechselseitig stützen, sondern nur sich wechselseitig jeweils überschreiben. (Fuchs, P., 2007, S. 76)

Zu Recht wird dieser Operationsmodus als „akrobatisch“ und „faszinierende Artistik“ (Fuchs, P., 2007, S. 70) beschrieben; als alternatives Deutungsmuster bietet sich nur noch das „parasitäre System“ an: „Es lässt sich nicht vereinnahmen, es ist selbst eine kuriose Vereinnahmung, eine Anderwärtigkeit, weder Fleisch noch Fisch, kurz etwas, das fasziniert, weil es sich in gewisser Weise unordentlich aufführt und eben deshalb die erstaunte soziologische Betrachtung auf sich zieht“ (Fuchs, P., 2007, S. 82).

Wie auch immer: Mit diesen Beschreibungen kann man erklären, wie die (aktuelle) Erziehungswissenschaft funktioniert, aber ihre Situierung als Disziplin ist unbestimm-

ter denn je: „Die Erziehungswissenschaft bildet keine scharfe Grenze aus. Sie oszilliert zwischen ihren Funktionen und kann deshalb nicht trennscharf zwischen sich (als Wissenschaft) und sich (als Reflexionsinstanz) unterscheiden“ (Fuchs, P., 2007, S. 76).

Was kann man aus diesen Analysen lernen über die ‚Anomalie‘-These, den Charakter des Wissens der Erziehungswissenschaft und ihre Identität? Identität ist im besten Fall in einer einmaligen Form differenter Selbstbeschreibungsformen und deren Oszillation zu finden; das entspricht weder wissenschaftstheoretisch noch systemtheoretisch-wissenschaftssoziologisch noch alteuropäisch-wissenschaftssoziologisch dem, was man jeweils unter ‚Identität‘ versteht. Die Anomalie besteht in der unentschiedenen Referenz auf unterschiedliche Funktionssysteme (wobei eine Pädagogik, die sich auf die Bearbeitung von Reflexionsproblemen des Erziehungssystems beschränkt, nach Luhmann nicht ‚anormal‘ wäre, die darüber hinausgehenden Ansprüche dagegen schon).

‚Wissen‘ wird in zwei Dimensionen angesprochen: Hinsichtlich seines zugrundeliegenden Codes und seiner Funktionalität für das Erziehungssystem. Wenn es richtig ist, dass ungeachtet der Codierung (also auch im Fall einer komplett empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft) sie dennoch nicht Teil des Wissenschaftssystems wäre, weil sie „immer an die Erziehungsrealität anschlussfähig sein [muss]“ (Kade, 1999, S. 539), dann ist das konsequent gemäß der systemtheoretischen Systematik, aber nicht hilfreich, um pädagogisches/erziehungswissenschaftliches Wissen näher zu analysieren; das Wissen von PISA ist dann genauso wie eine Christliche Pädagogik einfach nur Teil der Bearbeitung der Reflexionsprobleme des Erziehungssystems.

2.3 *Disziplin und Profession*

Für beide Begriffe gilt, dass sie eine zentrale Rolle im Meta-Diskurs über die Erziehungswissenschaft spielen und in z.T. konkurrierende Theoriekontexte eingebunden sind, die aber bei der Nutzung des Duals i. d. R. keine Rolle spielen. Beide Begriffe beschreiben sowohl einen definierten Personenkorpus als Mitglieder von sozialen Institutionen/Organisationen mit einem geregelten Tätigkeitsfeld als auch Wissensbestände (einschließlich Urteilsregeln und Relevanzkriterien), die als Referenz für die Aktivitäten herangezogen werden.

Dabei kann man von einer Disziplin im sozialen Sinne sprechen, wenn eine Kommunikationsgemeinschaft auf Dauer existiert, deren Mitglieder ein Thema und Annahmen über seine Bearbeitung teilen und wechselseitig anerkennen; von einer Disziplin im theoretischen Sinne lässt sich sprechen, wenn die Theorien und Methoden der Bearbeitung dieses Themas zugleich einen systematischen Verweisungszusammenhang konstituieren, der sich von anderen bewusst abgrenzt und/oder doch analytisch unterscheiden lässt. (Tenorth, 1997, S. 113)

Auch die Professionen haben ihre soziale Seite, ihre Angehörigen, die durch eine meist akademische Ausbildung in diese Berufe gelangen und gemeinsam mit einem bestimm-

ten berufsethischen Anspruch ein Handlungsfeld bearbeiten, und eine theoretische Seite, nämlich die Wissensbestände (einschließlich Relevanzkriterien, Urteilsregeln und Handlungsregeln), auf die sich ihr Handeln bezieht und mit denen es legitimiert wird (vgl. Stichweh, 1994, S. 278–329).

Was die Anomalie-Diagnose betrifft, steht die Disziplin im Mittelpunkt des kritischen Interesses, während die *Profession* sich offensichtlich so verhält, wie es Professionen tun: Die unterschiedlichen Berufsgruppen (dass es seit geraumer Zeit neben Lehrern/Lehrerinnen tendenziell eine genauso große Gruppe von Angehörigen außerschulischer pädagogischer Berufe gibt, muss immer wieder erwähnt werden – vgl. Krüger & Rauschenbach, 1994, S. 11) bearbeiten ihre Probleme in den jeweiligen pädagogischen Feldern nach den Regeln ihrer Profession, klagen über mangelnde Anerkennung ihrer Arbeit und pflegen hinsichtlich der Randbedingungen ihrer Arbeit in gewissem Maß Krisenszenarios (was aber für alle akademischen Berufe gilt und eher ein Zeichen von professionellem Bewusstsein ist – vgl. Tenorth, 1990, S. 88–89), haben Zweifel an der Berufsrelevanz ihrer akademischen Ausbildung (vgl. Vogel, 1999, S. 34–36) und rezipieren aus dem Theorie- und Wissensangebot der Erziehungswissenschaft das, was für ihre Zwecke brauchbar ist, nach eigenen Relevanzkriterien: „Was jeweils als grundlegend und was als hilfreich, als ‚brauchbar‘ für die praktische Anwendung verstanden wird, definieren allein die Nutzerinnen und Nutzer und nicht die Forschung“ (Lüders & Rauschenbach, 2001, S. 573). Dabei gilt als Qualitätsmerkmal für einen professionellen Habitus ausdrücklich „Reflexivität als Kernkompetenz wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker“ (Egloff, 2011, S. 213).

Personell gibt es Übergänge von der Profession in die Disziplin, wenn z. B. Lehrer/innen auf Professuren für Schulpädagogik berufen werden (in manchen Bundesländern sogar landesgesetzlich unterstützt), und man kann innerhalb der Profession Professionseliten identifizieren, die eine besondere Zwischenstellung zwischen Profession und Disziplin einnehmen (vgl. Keiner, 2011, S. 204–205).

Insgesamt verhalten sich die pädagogischen Professionen also normal im Sinne von erwartbar; die Frage, ob die pädagogischen Berufe ‚richtige‘ Professionen im Sinn der ursprünglichen angelsächsischen Professionstheorie sind oder nur ‚Semi-Professionen‘, ist längst in den Hintergrund gerückt, auch weil es konkurrierende sozialwissenschaftliche Theorieangebote gibt (vgl. Keiner, 2011, S. 199–200). Die Themen ‚Profession im Verhältnis zur Disziplin‘ und ‚Professionalisierung/Entprofessionalisierung‘ sind Gegenstand des (disziplinären) Diskurses in handlungsfeldbezogenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen¹, ohne dass das Handeln der Profession davon erkennbar beeinträchtigt wäre.

1 Gibt man bei Google (im Dezember 2015) nur ‚Disziplin und Profession‘ ein, sind unter den ersten 50 Treffern 47 pädagogische Thematisierungen (unter den restlichen dreien ist immerhin ein Text von Stichweh online gestellt worden). Von den 47 pädagogischen Treffern geht es bei 38 um Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, bei den restlichen um Erwachsenenbildung, Heilpädagogik, Lehrerbildung usw.

Wissenschaftliche *Disziplinen* sind (s. o.) sozial gesehen dauerhaft installierte Kommunikationsgemeinschaften, die nach anerkannten theoretischen und methodischen Regeln definierte Probleme bearbeiten (vgl. auch Stichweh, 1994, S. 17). Von außen sieht die Erziehungswissenschaft wie eine normale Disziplin aus; allerdings könnte es sein, dass die Normalität nur das betrifft, was Tenorth einmal die „Sekundärmerkmale von Wissenschaft“ (Tenorth, 1983, S. 351) genannt hat, nämlich Institute, Lehrstühle, Studiengänge, Qualifizierungsverfahren, Drittmittel, Fachzeitschriften, Fachtagungen usw., während ‚Primärmerkmale‘ wie ein abgrenzbarer, geordneter Zusammenhang von Wissen und Problemen, die mit klar definierten und anerkannten Methoden bearbeitet werden, fehlen, also die epistemologische Seite des Disziplinbegriffs problematisch ist.

Die Anomalie, die mit dem Dual Disziplin/Profession bearbeitet wird, besteht darin, dass die Disziplin – mindestens in großen Teilen – Aufgaben übernehmen will, die typischerweise der pädagogischen Profession zugeschrieben werden, und ihr wissenschaftliches Setting von Problemdefinitionen, Theorien und Wissensbeständen entsprechend formatiert.

Die Erziehungswissenschaft [...] wird als Wissenschaft zum Problem, weil sie mehr sein will als Wissenschaft. Sie will das Handeln orientieren, die Praxis gestalten, Theorie sein, die zugleich und uno actu berät und forscht, pädagogisch und erziehungswissenschaftlich argumentiert. *Aber auf dem Hintergrund der neuzeitlichen Wissenschaftsentwicklung kann man wissen, daß beides zugleich nicht nur schwer möglich, sondern unmöglich ist.* (Tenorth, 1999, S. 63–64)

Die Ursachen für diese Situation dürften in der Disziplingeschichte liegen, denn die Erziehungswissenschaft in „Deutschland ist das auffälligste und etablierteste Beispiel“ für „sekundäre Disziplinbildung“, die in einem fortschreitenden Differenzierungsprozess einer Profession „etwa durch Kombination wissenschaftlicher Forschungsmethodik mit der Bearbeitung der fortdauernden Probleme der Profession“ (Stichweh, 1994, S. 326) zur Entstehung neuer Disziplinen führen kann.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die dominante Theorieform von wissenschaftlicher Pädagogik/Erziehungswissenschaft, mit der sie in den 1920er Jahren universitätsfähig und insofern legitime Wissenschaftsdisziplin wird, „stellt die mit der pädagogischen Arbeit verbundene ‚Aufgabe‘ ins Zentrum der wissenschaftlichen Reflexion und bestimmt damit die Erziehungswissenschaft zur Richterin über die Legitimität pädagogischen Handelns“ (Keiner, 2011, S. 204) und die „Disziplin, nicht die Profession, wird hier letztlich zur Instanz, von der die Wahrheit der pädagogischen Aufgabe begründet und die Gestaltbarkeit der pädagogischen Praxis bestimmt wird“ (Tenorth, 1997, S. 117). Sie kann das u. a., weil sie pädagogisches (Handlungs-)Wissen auf drei verschiedenen Theorieniveaus bearbeitet, die aber auf- und abwärtskompatibel sind (vgl. Weniger, 1975, S. 38–43). Man kann es als das im erziehungswissenschaftlichen Denken sedimentierte Erbe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sehen, wenn „sich der wissenschaftliche Pädagoge selbst in einer Art ‚pädagogischem Bezug‘ zu seinem Gegenstand – der Erziehungswirklichkeit – sieht. *Zugleich* aber bemüht sich die Erzie-

hungswissenschaft um ihre Anerkennung als ‚gewöhnliche‘ wissenschaftliche Disziplin, womit die Verpflichtung auf Distanz, Objektivität und Des-Engagement verbunden ist“ (Terhart, 1991, S. 131).

An der Orientierung am Engagement für die Erziehungswirklichkeit bzw. der Klientel ändert sich auch nichts, als die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, nachdem sie das Ende ihrer Epoche deklariert hat, durch eine „emanzipatorische“ Pädagogik abgelöst wird (vgl. Vogel, 2014, S. 88–90), und es ändert sich auch nichts, als keine Orientierung liefernden Großtheorien mehr zur Verfügung stehen. „Nach dem Selbsturteil der Erziehungswissenschaftler [...] hat unser Fach seine Identität darin, dass es sich als praxisbezogene Disziplin versteht, unterscheidbar von allen rein forschungsorientierten Disziplinen und eingebunden in einen professionellen und politisch-pragmatisch bestimmten Zusammenhang der Analyse, Reflexion und praktischen Bearbeitung von Erziehungsfragen“, und so werden auch Theorieimporte aus anderen Disziplinen „in die pragmatische Fragestellung und in die praxisorientierte Absicht der Erziehungswissenschaft umgeformt“ (Tenorth, 1999, S. 61–62).

Was kann man aus den Analysen auf der Basis des Duals Disziplin/Profession lernen? Die ‚Anomalie‘ ist relativ einfach zu rekonstruieren: Wir haben es mit einer Disziplin zu tun, deren Charakteristika in großen Teilen ‚normalerweise‘ auf die andere Seite des Duals gehören und die ein Wissenschaftsideal pflegt, von dem man wissen kann, dass es – auf jeden Fall unter den Bedingungen des modernen ausdifferenzierten Wissenschaftssystems – nicht funktioniert. Was erfahren wir über pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen und seine Identität?

Die diagnostizierte ‚Anomalie‘ der Disziplin Erziehungswissenschaft bildet sich auf der Wissensebene ab, weil auch die Art des Wissens einerseits nach Disziplingesichtspunkten, andererseits nach den Bedürfnissen der Profession konfiguriert ist und beide Formen sich im disziplinären Wissen überlappen, ohne Rücksicht auf die Inkompatibilitätsprobleme, die durch ihre verschiedenen Referenzen, Legitimationsformen, Geltungsgründe usw. unausbleiblich sind. „Professionswissen und Forschungswissen [lassen sich] trotz mancher formaler Ähnlichkeiten nicht aufeinander reduzieren und ebenso nur nach ihrer eigenen Logik verbessern“ (Tenorth, 1990, S. 93).

Dokumente der Inkompatibilität der Wissensformen bzw. der disparaten Versuche, eine Art von Einheit herzustellen, sind die aktuellen Lehr- und Studienbücher der Erziehungswissenschaft: Wenn ein „Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist, d. h. sich durch die Kodifikation, konsentrierte Akzeptation und prinzipielle Lehrbarkeit auszeichnet“ (Stichweh, 1994, S. 17), wesentliches Definitionsmerkmal einer Wissenschaftsdisziplin ist, dann bilden diese Lehr- und Studentexte das ganze Dilemma einer Disziplin ab, deren Wissen gleichzeitig den Logiken von Disziplin und Profession folgen will (vgl. Vogel, 2015, S. 143–150).

3. Analysemöglichkeiten pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens

Wie kann man das Problem weiter bearbeiten, wenn die wissenschaftstheoretischen und wissenschaftssoziologischen Analysen die ‚Anomalie‘ der Erziehungswissenschaft als Disziplin nur immer wieder bekräftigen, ohne dass eine Lösung sichtbar wird? Heinz-Elmar Tenorth hat vorgeschlagen, in analytischer Absicht Wissen und Wissenschaft zu unterscheiden und das Augenmerk auf die Wissensformen und ihre Geltungsgründe zu richten, also gewissermaßen von der wissenschaftssoziologischen zur wissenstheoretischen Perspektive zu wechseln:

Die Qualifizierung der Wissenschaftlichkeit des Wissens wird abgelöst von institutionellen Kontexten und dem Wissen selbst zugeschrieben. Bezogen auf die Probleme, die im pädagogischen Milieu virulent sind, begibt man sich dabei zugleich auf eine Ebene, auf der die alte und viel diskutierte Differenz von Theorie und Praxis, als Differenz von wissenschaftlichen Institutionen und pädagogischen Akteuren, nicht mehr relevant ist. Das zentrale Ausgangsdatum, mit dem zu rechnen und über das zu urteilen ist, wird dann nämlich nur noch Wissen, gleich welcher Herkunft, unabhängig von Produzenten und Verwendungskontexten. (Tenorth, 1999, S. 65)

Bei verschiedenen Gelegenheiten wurden Dimensionen der Beschreibung und Analyse pädagogischen Wissens angesprochen, z. B. „Orte, Funktionen und Geltungsbedingungen sowie [...] Strukturen, Themen und Arten“ (Drewek, 2002, S. 59) oder Orte der Erzeugung und Nutzung, gesellschaftliche Funktionen, Beglaubigungsmuster und -instanzen, Strukturmerkmale, thematische Eigenarten, Arten (vgl. Oelkers & Tenorth, 1991, S. 21–29), die aber entweder nicht weiter ausgearbeitet wurden oder Dimensionen enthalten, die auf wissenschaftssoziologische Unterscheidungen zurückgehen, also ‚Wissen‘ eben nicht nur als Wissen thematisieren.

3.1 Dimensionen der Analyse

Im Folgenden geht es darum, auf der Basis der Differenzierungsmerkmale, die in den oben angesprochenen Dualen und ihrer Diskussion eine Rolle spielen, die Dimensionen herauszufiltern und zu charakterisieren, die geeignet sind, pädagogisches/erziehungswissenschaftliches ‚Wissen‘ zu differenzieren, wobei ‚Wissen‘ sowohl Einzelwissen (Informationen über das Problemfeld, Wissen über Zusammenhänge) wie Strategien der Wissenserzeugung, Urteilsregeln und Relevanzkriterien umfasst.

Die Heuristik ist somit ein Versuch, pädagogisches/erziehungswissenschaftliches Wissen mit unterschiedlichen Dimensionen zu analysieren. Dabei geht es um die (dimensional differenzierte) Unterscheidung von erziehungswissenschaftlichem von nicht-erziehungswissenschaftlichem pädagogischen Wissen, im Folgenden ‚pädagogisches Wissen‘ genannt.

Dass auch hier mit einer dualen Schematisierung gearbeitet wird, ist leider unvermeidlich, allerdings gilt²:

- ‚Pädagogisches Wissen‘ als Gegenpol zum erziehungswissenschaftlichen Wissen ist ein Wissenstypus, der nicht nur in pädagogischen Professionen genutzt wird, sondern auch dem pädagogischen Alltagshandeln zugrunde liegt (vgl. Vogel, 1999, S. 36–37). Wenn er im Folgenden ausschließlich im Sinne von ‚Professionswissen‘ gebraucht wird, dann deshalb, weil sich hier die meisten Grenzkonflikte zum erziehungswissenschaftlichen Wissen abspielen und weil mit pädagogischem Wissen hier das ‚legitime‘ Orientierungswissen der Profession gemeint ist, nicht das Berufsalltagswissen der handelnden Individuen (vgl. Oelkers & Tenorth, 1991, S. 24–25; Terhart, 1991, S. 135); pädagogisches Alltagswissen ist dem gegenüber zu amorph.
- Es geht ausschließlich um unterscheidbare Wissensformationen auf Ebene der Dimensionen, und nicht um die wissenschaftssoziologische Differenz ‚Disziplin/Profession‘ und auch nicht um die Differenz ‚Erziehungswissenschaft/Pädagogik‘.
- Es geht nicht darum, Wissensbestände/Theorien/Theoreme usw. als Ganzes dem erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Wissen zuzuordnen, sondern um die Möglichkeit, zu zeigen, *wo im Diskurs in welchem Modus argumentiert wird*. Natürlich kann man aus dem Schema auch ablesen, wie die Wissensformationen idealerweise wären, wenn die Erziehungswissenschaft eine ‚normale‘ Disziplin wäre, doch das ist nicht das Ziel des heuristischen Zugangs.

Zunächst werden die Dimensionen vorgestellt, die im Krisendiskurs zwar eine Rolle spielen, aber hinsichtlich der Analyse und Differenzierung der beiden Wissensformen unbrauchbar sind, nämlich ‚Gegenstand‘, ‚Ort‘, ‚Funktion‘ und ‚Gewissheit/Sicherheit‘.

- a) Die *Gegenstände*, auf die sich pädagogisches/erziehungswissenschaftliches Wissen beziehen kann, sind vielfältig und reichen von Erziehung über das Kind bis zum Bildungssystem und noch viel weiter, und alle denkbaren Gegenstände können sowohl im Kontext von pädagogischem als auch von erziehungswissenschaftlichem Wissen bearbeitet werden; ein Differenzierungsmerkmal ist nicht erkennbar. Generell lässt sich wissenschaftliches Wissen nicht über ‚Gegenstände‘ differenzieren, denn, das kann man allemal von Luhmann lernen, die Disziplinbildung „orientiert sich nicht an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern, die vorher schon vorhanden wären und wie Kolonien nach und nach okkupiert werden. Sie führt deshalb auch nicht zu gegeneinander abgeschlossenen Regionalontologien, sondern bildet ihre Gegenstände nach Maßgabe ihrer Theorien. Das heißt zwar, daß die einzelnen Disziplinen unter-

2 Es ist wegen des schon thematisierten Sprachproblems einigermaßen schwierig, die Differenzen, die man meint, mit Begriffen zu beschreiben, die im Sprachgebrauch der Disziplin die Differenzen gerne verwischen; leider sind diese Begriffe die Basis der Kommunikation, und mehr als eine Beschreibung des eigenen Begriffsgebrauchs ist nicht möglich, um Missverständnisse zu vermeiden.

schiedliche Phänomenbereiche erfassen, nicht aber, daß die gesellschaftlich konstituierten Dinge wie Länder oder Wolken, Menschen oder Tiere für jeweils nur eine Disziplin konzipiert werden müßten. Und wenn eine Disziplin das versucht [...], wird sie kontinuierlich darunter zu leiden haben“ (Luhmann, 1992, S. 451).

- b) Die *Orte* der Wissenserzeugung spielen z. B. eine Rolle in der Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft (Lehrerseminare/Pädagogische Akademien/Universitäten/Fachverbände/außeruniversitäre Forschungseinrichtungen usw.) und in der Wissenschaftssoziologie, sind aber kein belastbarer Indikator für die Unterscheidung von Formen des Wissens.
- c) Die *Funktion* des Wissens ist in der systemtheoretischen Perspektive das zentrale Kriterium zur Einordnung in das Funktionssystem „Erziehung“ (s. o.), wird aber auch in anderen Kontexten kritisch genutzt, um die Referentialität erziehungswissenschaftlichen Wissens zu Erwartungen der Profession, der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit insgesamt zu thematisieren, und diese Erwartungen betreffen allemal die Lösung von praktischen Problemen, nicht von theoretischen (vgl. z. B. Oelkers & Tenorth, 1991, S. 23–24; Oelkers, 2014, S. 99).

Auf der anderen Seite „kann sich die erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach von ihren Ausgangsbedingungen verabschieden. Sie bedient nach wie vor öffentliche Interessen, bearbeitet Probleme der Erziehungssysteme, erfüllt Aufgaben der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, reflektiert Krisen und Defizite der gesellschaftlichen Erfahrung und liefert Hoffungsprogramme“ (Oelkers, 2014, S. 95). Entscheidend ist, dass die Verwertung von Wissen von dem Produzenten des Wissens nicht kontrolliert werden kann, und auch was vielleicht nicht anschlussfähig ist, kann anschlussfähig gemacht werden (wie man etwa an der Nutzung von PISA-Ergebnissen für die Legitimation unterschiedlichster bildungspolitischer Programme sehen kann). Dass Wissen praktisch verwertbar ist, kann man nicht zum Differenzkriterium machen, weil keine Wissenschaft die Verwertung ihrer Ergebnisse kontrollieren kann. Eine andere Situation tritt ein, wenn praktische Verwertbarkeit bei der Wissensproduktion selbst zum Wahrheitskriterium wird (s. u.).

- d) *Gewissheit/Sicherheit*: Wenn pädagogisches Professionswissen die Basis von Entscheidungen gegenüber der Klientel ist, dann muss der Handelnde sich auf dieses Wissen verlassen können, weil seine Nutzung Folgen für die Klienten hat. Auch wenn es paradox klingt: Einerseits bietet erziehungswissenschaftliches Wissen mehr ‚Gewissheit‘ als die anderen Wissensformen, weil es in viel höherem Maße intersubjektiven Prüfverfahren ausgesetzt worden ist; andererseits ist es insofern ‚unsicher‘, als wissenschaftliches Wissen grundsätzlich vorläufiges Wissen ist, das durch den Erkenntnisfortschritt mit Hilfe von wissenschaftlichen Verfahren jederzeit revidiert werden kann, denn gegenüber „der Finalität pädagogischer Praxis und pädagogischen Wissens ist erziehungswissenschaftliches Wissen offen und infinit“ (Drewek, 2002, S. 60). Dennoch bieten die unterschiedlichen Sicherheitserwartungen (auf der Basis unterschiedlicher Gewissheitsmodelle) kein Kriterium zur Unterscheidung der Wissensformen, weil auch dieses Kriterium gewissermaßen ‚von außen‘ kommt; anders ist die Lage dann, wenn die Differenz zur Legitimation von Wissen eingesetzt wird.

Die in Tabelle 1 aufgeführten Dimensionen sollen helfen, erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Wissen jeweils differenziert zu beschreiben; allerdings stehen sie in einem Verweisungszusammenhang zueinander, was im Einzelfall ihre Trennschärfe beeinträchtigen kann.

- a) Die Dimension ‚Intentionalität‘ zielt auf die Pragmatik des Wissens: *Erziehungswissenschaftliches Wissen* hat keine pädagogischen Absichten, sondern wissenschaftliche; die Perspektiven sind Beobachtung, Beschreibung, Erklärung, theoretische, historische und empirische Analyse, während das *pädagogische Wissen* pädagogisches Handeln steuern will. Intentionen lassen sich dann leicht identifizieren, wenn sie mehr oder weniger offen deklariert werden; es können aber auch Wissensbestände vorkommen, deren Intentionalität zunächst unklar ist oder bei denen beide Seiten der Dimension beansprucht werden.

Die Intentionalität hängt eng mit der Thematisierungsform zusammen; es ist dennoch sinnvoll, die beiden Dimensionen zu unterscheiden, weil es vorkommen kann, dass die deklarierte Intention nicht zur Thematisierungsform passt und umgekehrt.

- b) Ein *erziehungswissenschaftliches* Problem ist eine offene Frage, die nur im Kontext einer bestimmten theoretischen Perspektive als Frage bedeutsam ist, weil die Grenze zwischen Wissen und Nicht-Wissen nur in dieser Perspektive thematisierbar ist (vgl. auch die Unterscheidung von „Schwierigkeiten“ und „Problemen“ bei Tenorth, 1994). Die *pädagogische* Thematisierungsform hat die Form einer zu lösenden Aufgabe, deren Charakter im Kontext anderer pädagogischer Projekte bestimmbar ist.
- c) ‚Legitimation‘ von Wissen dient dazu, es als Wissen und nicht nur als Meinung auszuweisen. Die Legitimationsstrategien folgen der Intention und der Thematisierungsform, die bestimmen, um welches Problem es geht. *Erziehungswissenschaftliches Wissen* folgt dabei – im Rahmen des jeweiligen theoretischen Settings der Problemstellung – den Kriterien ‚wahr/unwahr‘ (wie in den meisten anderen Wissenschaften auch), wobei die Basis für diese Zuordnung die Einbettung in eine Formation von definierten Begriffen, Theorien, Methoden und Beweisverfahren ist.

Auch beim *pädagogischen Wissen* folgen die Legitimationsstrategien der Intention und der Thematisierungsform, wenn sie auf die Unterscheidung „pädagogisch richtig/nicht richtig“ setzen; alternative Handlungsstrategien werden nach ihrer Leistungsfähigkeit für das Handlungsproblem beurteilt. Dabei kann durchaus z. B. empirisches erziehungswissenschaftliches Wissen einbezogen werden, das aber nur im Kontext des Handlungsproblems und seiner Lösung zu dessen Legitimation beiträgt.

- d) Pädagogische Zielsetzungen sind mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft untrennbar verbunden, denn ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ beschreiben schon von der alltagsweltlichen Begriffsbedeutung her einen Prozess, der ein Ziel hat und/oder ein Programm, das zum Ziel führen soll; alle pädagogische Praxis ist zielorientiert, sonst würde es sie nicht geben. Das Problem ist, dass man mit Hilfe von Wissenschaft keine Handlungsziele beweisen kann, auch keine gut gemeinten pädagogischen; die Vorstellung einer ‚Praktischen Wissenschaft‘ ist epistemologisch dauerhaft gescheitert.

Dimension	Erziehungswissenschaftliches Wissen	Pädagogisches Wissen
a) Intentionalität	Methodisch gesicherte Erkenntnis	Steuerung von pädagogischem Handeln
b) Thematisierungsform	Erkenntnisproblem im Rahmen einer definierten theorieinduzierten Fragestellung	Pädagogische Aufgabe im Kontext eines pädagogischen Projekts
c) Legitimationsmodus	wahr/unwahr	pädagogisch richtig/nicht richtig
d) Bearbeitung von Normativität	Analyse/Kritik	Handlungsempfehlungen
e) Systematik	an Theoriekontexten orientiert	am Handlungsproblem orientiert

Tab. 1: Dimensionen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens

In welchem Format kann die Erziehungswissenschaft, wenn sie selbst nicht normativ sein kann, mit dem Normativitätsproblem umgehen? Die Erörterung der Qualität pädagogischer Zielvorstellungen ist traditioneller Weise die Domäne der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, der zwar „nach wie vor sehr heterogene theoretische Aktivitäten“ (Tenorth, 2000, S. 277) bescheinigt werden; dennoch gilt „selbstverständlich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Normen und Zielen der Erziehung und Bildung“ (Tippelt, 2011, S. 239) als Teil der erziehungswissenschaftlichen Forschung und damit Teil des *erziehungswissenschaftlichen Wissens*. Das ist nicht ganz so selbstverständlich; in manchen Diskussionen war auch zu hören: Die Erziehungswissenschaft ist entweder Sozialwissenschaft oder gar keine Wissenschaft. Bildungsphilosophie als Teil der Erziehungswissenschaft kann analytisch-kritisch die Menschenbildannahmen, die theoretischen Voreinstellungen, die problemgenerierenden Kategorien, die nicht deklarierten Prämissen, die theoretischen Folgelasten thematisieren und diskutieren, die erziehungswissenschaftlicher Forschung, aber auch pädagogischen Programmen jeder Art und Reichweite zugrunde liegen. Ungeachtet dessen, dass man keines dieser pädagogischen Programme wissenschaftlich beweisen kann, gibt es doch erhebliche Qualitätsunterschiede, die dann bei der Konzeption von pädagogischen Handlungsempfehlungen berücksichtigt werden könnten; es macht einen Unterschied, nicht im Sinne von überlegener Moralität, sondern im Sinn von einem Mehr oder Weniger an nachvollziehbarer Rationalität, ob man pädagogische Maximen für eine (zweifelloso normative) Erziehungstheorie entwickelt, die die moralische Autonomie des Zöglings auf der Basis des kategorischen Imperativs anvisiert oder eine (gleichfalls normative) Erziehungstheorie, die auf ‚Rassebewusstsein‘ abzielt. Philosophische Reflexion ist Teil des erziehungswissenschaftlichen Wissens, „aber in klarer Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven“ (Horn, 2014, S. 28).

Auf Seiten des *pädagogischen Wissens* sind Handlungsempfehlungen gewissermaßen der Kern des Geschäftsmodells; allerdings reicht die Qualität des Begründungsaufwandes von hoch elaborierten, selbstreflexiven Bildungstheorien bis zu er-

staunlich unbedarften pädagogischen Handlungsmodellen, die die Plausibilität ihrer Zielsetzungen ausschließlich dem vermuteten Konsens über ihre guten Absichten anvertrauen.

- e) Die Ordnungsgesichtspunkte, die Systematik des Wissens der beiden Wissensformen folgt wieder der Intentionalität und der Logik der Legitimationsstrategien: Das *pädagogische Wissen* ist sortiert nach der Logik der Handlungsbegründung, gleich ob es um empirische oder praktische Elemente geht; *erziehungswissenschaftliches Wissen* ist geordnet gemäß den Theorien, die dieses Wissen erzeugen; empirische Aussagen und die Analyse normativer Aussagen sind in ihrem argumentativen Status klar unterschieden.

3.2 Beispiele

In welchem Maße diese Dimensionen geeignet sind, pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen im Detail zu diskutieren – nur darum geht es, nicht um die Einordnung in ein metatheoretisches Schema –, muss sich in Einzelanalysen zeigen. Die folgenden Beispiele stehen nur für die Richtung der Fragen und können belastbare Analysen nicht ersetzen.

Relativ einfach ist es, wenn ein Argumentationsgang nach allen Dimensionen auf der Seite des erziehungswissenschaftlichen Wissens einzuordnen ist (wie möglicherweise dieser Text) oder alle Dimensionen pädagogischen Wissens ganz explizit für ein pädagogisches Programm in Anspruch genommen werden: Die „10 Merkmale guten Unterrichts“ von Hilbert Meyer (2004) sind als Teil eines bildungstheoretisch fundierten Programms zur Verbesserung des Unterrichts deklariert und thematisiert und nutzen erziehungswissenschaftliche Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung selektiv als Argument zur Unterstützung dessen, was im Wissensfundus der Lehrprofession ohnehin vorhanden war, und sie geben klare Handlungs- und Reflexionsanweisungen (und werden vermutlich deshalb derzeit in der Lehrerbildung prozessiert als kämen sie vom Berg Sinai).

Interessanter ist es, wenn Texte Elemente enthalten, die in einzelnen Dimensionen zwischen den Wissensformen oszillieren.

- Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ruft im Juni 2015 ihre Mitglieder zu einer Debatte über die Inklusionsproblematik auf: „Die Erziehungswissenschaft als Forschungs- wie als Ausbildungsdisziplin steht angesichts dieser Situation vor der Aufgabe, aus wissenschaftlicher Perspektive Stellung zu den bildungspolitischen, konzeptionellen und praktischen Fragen zu beziehen, die sich im Kontext von Inklusion stellen“ (DGfE, 2015, S. 1).

Fünf zentrale Fragen werden genannt, zwei beziehen sich auf Studium und Lehre, zwei stehen für eine eindeutig erziehungswissenschaftliche Thematisierung: „Welche Entwicklungen bringt das Thema Inklusion für die erziehungswissenschaftliche Forschung mit sich?“ und „Wie kann/soll die Erziehungswissenschaft als For-

schungsdisziplin darauf reagieren?“, in der fünften sind erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-programmatische Thematisierung gemischt: „Welche Forschungsergebnisse zu Bedingungen und Folgen der Umsetzung von Inklusion liegen bereits vor und welche Empfehlungen für die (bildungspolitische) Organisation und die (pädagogisch-didaktische) Gestaltung inklusiver vorschulischer, schulischer und/oder außerschulischer Bildungsangebote lassen sich daraus ableiten?“ (DGfE, 2015, S. 1). Der Rest des Textes behandelt dann die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Inklusion einerseits im Modus von „kritischer Analyse“, andererseits im Modus von „pädagogischer/bildungspolitischer Programmatik“ (DGfE, 2015, S. 2–3).

- Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist unbestritten Teil der erziehungswissenschaftlichen empirischen Forschung. Bei näherer Betrachtung der empirischen Forschungsdesigns und ihrer Legitimation fällt auf, dass bei der Bestimmung dessen, was man als ‚Bildungsprozess‘ in den Biographien empirisch identifizieren möchte, *pädagogische* Argumentationen benutzt werden, weil man sicher sein will, dass man den ‚bildungstheoretisch richtigen‘ Bildungsbegriff zur Analyse nutzt (vgl. Vogel, 2016), also die Codierung wahr/unwahr im wissenschaftlichen Forschungsprozess von der Codierung pädagogisch richtig/nicht richtig abhängig gemacht wird (eine aktuelle Sammlung von elaborierten bildungsbiographischen Studien als Anschauungsmaterial findet sich bei Koller & Wulftange, 2014).
- Der „Chancenspiegel“, ediert von der Bertelsmann-Stiftung und dem Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (2012), besteht zu 90 % des Textes aus aufbereiteten und detailliert erläuterten Daten der empirischen Bildungsforschung. Bei der Vorstellung des Rahmenkonzepts wird zunächst die erziehungswissenschaftliche Thematisierungsform in Form von empirisch zu beantwortenden Fragen gewählt (vgl. S. 11), bevor das Gerechtigkeitsproblem und Rawls ins Spiel kommen (vgl. S. 12). Die Vorstellung der Messinstrumente (Legitimationsdimension) erfolgt dann wieder nach den Standards der empirischen Forschung (vgl. S. 29–37), wobei der „Entwurf einer gerechtigkeitstheoretischen Schultheorie“ vorgeschaltet ist (S. 25–29), der explizit auf „Gerechtigkeitstheorien als normative Bewertungsgrundlage von Schulsystemen“ rekurriert (Bertelsmann Stiftung & Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012, S. 17–21).

Was wissen wir, wenn wir so etwas wissen? Die Frage der Besonderheit (um einmal ‚Anomalie‘ zu vermeiden) erziehungswissenschaftlichen Wissens wird nicht mehr (nur) in wissenschaftssoziologischen, wissenschaftstheoretischen oder wissenssoziologischen, meist binär schematisierten Begriffen pauschal beschrieben und klassifiziert, sondern mit differenzierenden Dimensionen, die es erlauben, *im Detail Wissensbestände und Argumentationsformen zu identifizieren*, die auch unterschiedlichen Wissensformen angehören können. Damit werden die Differenzen nicht eingeebnet, sondern im Gegenteil gewissermaßen *in situ* analysierbar und ggf. bearbeitbar. Dadurch wird gleichzeitig möglich, ihre Beziehung auf Dimensionsebene zu diskutieren, denn es gibt keine Einheit, „weder theoretisch noch handelnd, sondern allein den Zusammenhang“ (Tenorth, 1999, S. 68).

Literatur

- Bertelsmann Stiftung, & Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Binder, U. (2015). Perspektiven einer Theorie der Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens. In U. Binder (Hrsg.), *Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Produktionen, Rezeptionen und Distributionen* (S. 12–37). Baltmannsweiler: Schneider.
- Böhm, W. (2005). Quo vadis – Pädagogik? *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81(4), 405–420.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- DGfE (= Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2015). *Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte*. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf [16.07.2015].
- Drewek, P. (2002). Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft* (S. 59–73). Opladen: Leske + Budrich.
- Egloff, B. (2011). Praxisreflexion. In B. Egloff, J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 211–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feder, J. G. H. (1773). *Lehrbuch der praktischen Philosophie*. Göttingen/Gotha: Johann Christian Dieterich.
- Fuchs, E. (2007). Anmerkungen zu Grundbegriffen der Wissenschaftsgeschichtsschreibung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 13(1), 29–32.
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunert, C. (2004). Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In C. Grunert & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 153–159). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horn, K.-P. (2002). Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen. In L. Wigger, E. Cloer, J. Ruhloff, P. Vogel & C. Wulf (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (= 1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) (S. 181–211). Opladen: Leske + Budrich.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 14–32). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(4), 527–544.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. (2011). Disziplin und Profession. In J. Kade, W. Helsper, W. Thole, C. Lüders, F.-O. Radtke & B. Egloff (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 199–210). Stuttgart: Kohlhammer.

- Keiner, E., & Tenorth, H.-E. (2007). Die Macht der Disziplin. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 155–173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, H.-C., & Wulfstange, G. (Hrsg.) (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (1994). Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 7–16). München/Weinheim: Juventa.
- Kurtz, T. (2007). Zur Leistung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 125–139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lüders, C., & Rauschenbach, T. (2001). Sozialpädagogische Forschung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 562–575). Neuwied: Kriftel.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oelkers, J. (2014). Praxis und Wissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (= 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 85–101). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 13–35). Weinheim: Beltz.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1983). Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(3), 347–358.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwertungskontexten* (S. 81–97). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das Alltägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 35–46). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1997). 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* (S. 111–154). Opladen: Budrich.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Status der Erziehungswissenschaft – Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In G. Pollak & R. Prin (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung* (S. 58–69). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2000). Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In H.-E. Tenorth & D. Benner (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (= 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 264–293). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2009). Struktur der Erziehungswissenschaft. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. L. Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 850–865). Weinheim/Basel: Beltz.

- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 129–141). Weinheim: Beltz.
- Thiel, F. (1999). Erziehungswissenschaft. In G. Reinhold, G. Pollak & H. Heim (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 154–160). München/Wien: Oldenbourg.
- Thiel, F. (2006). Die Etablierung der akademischen Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 81–96.
- Thole, W., Weishaupt, H., & Züchner, I. (2012). Expansion ohne ausreichende Personalentwicklung. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland & K.-P. Horn (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 11–16). Opladen: Budrich.
- Tippelt, R. (2011). Forschen. In J. Kade, W. Helsper, W. Thole, C. Lüders, F.-O. Radtke & B. Egloff (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 236–243). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, P. (1999). Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? *Der pädagogische Blick*, 6(1), 34–40.
- Vogel, P. (2014). Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? – Eine Exploration. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 87–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, P. (2015). Die Rolle der Lehrbücher innerhalb der „Lehrgestalt“ der Erziehungswissenschaft – eine Problemskizze. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* (S. 139–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, P. (im Erscheinen). Wie pädagogisch muss, kann, darf erziehungswissenschaftlich-empirische Forschung sein? In W. Meseth, J. Dinkelaker, O. Dörner, M. Hummrich, K. Kunze, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Von der Erziehungswirklichkeit zur Empirie pädagogischer Ordnungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weniger, E. (1975). *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Züchner, I., & Rauschenbach, T. (2012). Studierende im Spiegel der amtlichen Statistik. In W. Thole, H. Weishaupt, I. Züchner, H. Faulstich-Wieland & K.-P. Horn (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 72–79). Opladen: Budrich.

Abstract: The persistent self-critical discourse on the lack of ‘disciplinary identity’ in educational science seems to contradict all indicators that signal a successful career of educational science within the science system. The article focuses on the question of what may be learned from this discourse about the ‘knowledge’ of educational science and which future research perspectives this may lead to. First, the discourse – sorted according to the central binary schematizations of pedagogy/educational science, science system/education system, and discipline/profession – is examined as to what the respectively diagnosed ‘anomaly’ of educational science means for the characterization of educational knowledge. On this basis, the author then presents and discusses a heuristic model of science dimensions that is meant to allow for a detailed analysis of educational knowledge banks with regard to different forms of knowledge beyond these dualities.

Keywords: Disciplinary Identity, Forms of Knowledge, Analysis of Knowledge, Criticism of Science, Knowledge Research

Anschrift des Autors

Prof. i. R. Dr. paed. Peter Vogel, Technische Universität Dortmund,
Fakultät 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie,
Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: Peter.Vogel@fk12.tu-dortmund.de