

Ludwig, Peter H.; Roth-Kuppler, Kirsten

Das "terminologische Babylon" in der Pädagogik. Ein entschiedenes Plädoyer für begriffliche Klarheit durch reflektierte Begriffsbestimmung von Fachausdrücken

Landau 2022, 29 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Peter H.; Roth-Kuppler, Kirsten: Das "terminologische Babylon" in der Pädagogik. Ein entschiedenes Plädoyer für begriffliche Klarheit durch reflektierte Begriffsbestimmung von Fachausdrücken. Landau 2022, 29 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250276 - DOI: 10.25656/01:25027

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250276>

<https://doi.org/10.25656/01:25027>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter H. Ludwig
Kirsten Roth-Kuppler

Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter
Juli 2022

Das „terminologische Babylon“ in der Pädagogik

Ein entschiedenes Plädoyer für begriffliche Klarheit durch reflektierte Begriffsbestimmung von Fachausdrücken

The „terminological Babel“ in education.

A decisive plea for conceptual clarity by reflected definitions of technical terms

Erweiterte Fassung des Zeitschriftenbeitrags:

Ludwig P. H. (2021): Das „terminologische Babylon“ in der Pädagogik. Ein weiterhin erforderliches Plädoyer für begriffliche Klarheit. *Pädagogische Rundschau*, 75. Jg., H. 2, 189–204

Zusammenfassung: Die Unschärfe pädagogischer Grundbegriffe in der Fachliteratur wird seit Jahrzehnten moniert. Dennoch hat sich die Situation bis heute kaum verbessert. Der Verzicht auf definitorische Ausschärfung einzelner Termini wird damit gerechtfertigt, dass bestimmte mehrdeutige Begriffe nicht definiert werden könnten oder müssten. In jüngster Zeit wurden die Thesen der undefinierbarkeit und der Definitionsentbehrlichkeit sogar auf die gesamte erziehungswissenschaftliche Terminologie ausgeweitet und Vorzüge vager Begriffe angeführt. Undefinierbarkeit ergebe sich aus der Sachlage, dass Definitionen ohnehin unweigerlich in infinite Regresse einmündeten und es keinen absoluten Referenzrahmen für Begriffsbestimmungen gebe. Als Gründe für die Ablehnung von Definitionen werden etwa angeführt, dass der Bedeutungsgehalt eines Begriffs stets bereits aus dem Kontext ersichtlich sei und keine Instanz die Macht besitze, bestimmte Definitionen durchzusetzen. Der Beitrag setzt sich kritisch mit den Argumenten der Verfechter dieser Thesen auseinander und unterstreicht das Erfordernis einer präzisen Begriffsfestlegung. Es wird dabei der Standpunkt eingenommen, dass vieldeutige Begriffe in einer wissenschaftlichen Disziplin zur Verständlichkeit zu erläutern sind, bevor sie an zentraler Stelle in Vorträgen oder Schriften eingesetzt werden. Dies gilt, solange kein allgemeines Einverständnis über die Bedeutung der Termini, wie zum Beispiel „Lernen“, „Erziehung“, „Bildung“ oder „Sozialisation“, in der Erziehungswissenschaft hergestellt ist. Diese Position wird mit konkreten Beispielen gestützt.

Abstract: For decades the vagueness of basic terms in pedagogical terminology used in academic literature has been criticized within the scientific community. Despite of this ongoing debate, the situation has barely improved up to the present. Rather, the lack of precisely defining specific concepts has been justified by the arguments that ambiguous terms simply cannot or need not be defined. Only recently, these theses of indefinability and definitional dispensability have even been generalized to any kind of technical terminology in pedagogy and it has been argued that vague and ambiguous terms have benefits and advantages. It is been stated by others that indefinability resulted from the facts that definitions inevitably lead to infinite regresses and lack an absolute frame of reference. The position that definitions are dispensable is backed up for instance by the arguments that the meaning of a term can always be inferred from its context and that no authority were powerful enough to establish particular definitions anyway. The present article critically reflects the arguments of the advocates of these theses, claiming for the necessity of clear-cut terminology. The authors take the view that it is essential to clarify ambiguous key terms prior to using them in talks or publications to warrantee comprehensibility. This is to be applied as long as there is no scholarly consensus in educational science on how terms, such as „learning“, „education“, „bildung“ or „socialization“ are to be determined. This position is illustrated by specific examples.

Da die Erziehungswissenschaft zu den nachdrücklich sprachbasierten akademischen Disziplinen gehört, sollte von ihrem Schrifttum eine entsprechende Sorgfalt im Umgang mit der Fachsprache zu erwarten sein. In besonderem Ausmaß wird dies für Texte der Allgemeinen Pädagogik zu gelten haben, die sich der Einführung in die Grundbegriffe verschreiben. Schließlich erklärt sich diese Subdisziplin explizit zuständig für die Klärung zentraler Termini (z. B. Bernhard 2011, 17, 99; Krüger 2019, 36; Seel/Hanke 2015, 8). Genau das Gegenteil scheint jedoch der Fall zu sein: Trotz der eigenen Thematisierung der „Sprache der Erziehungswissenschaft“ (z. B. Terhart u. a. 1999; Meyer-Drawe 1999) und der Definitionsproblematik in eigenen Themenschwerpunkten pädagogischer Zeitschriften erlaubt sich ein nicht unbeträchtlicher Teil eben derartiger Literatur einen eher oder betont lässigen, unkoordinierten Umgang mit der Fachsprache.

Dieses Manko wurde schon lange, insbesondere für die Lage der Disziplin in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beklagt. Aus Sicht Wolfgang Brezinkas litt das Fach Pädagogik an „Sprachverwilderung“, derentwegen klare Begriffe vermisst wurden (1997, 25). Vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik hege ein „Mißtrauen gegen eindeutig bestimmte Begriffe“ und eine „Vorliebe für inhaltsleere, dunkle Worte“ (Brezinka 1968, 442). „Es fehlt – was schlimmer ist – sogar die Erkenntnis des Mangels an klaren Begriffen und folglich auch der Wille zu klaren Begriffen“ (Brezinka 1997, 26). Er fordert

eine eindeutige, präzise Sprache und genaue Begriffe in der Erziehungswissenschaft. Grundbegriffe sollten sorgfältig ausgearbeitet, in eine logische Ordnung gebracht und stets in gleicher Bedeutung verwendet werden (Brezinka 2019, 288). Nach seiner retrospektiven Diagnose hat sich das terminologische Chaos bis zum Ende des Jahrhunderts aber vergrößert, statt sich zu verringern (Brezinka 1997, 26).

Eine aktuelle Sichtung einer Gelegenheitsstichprobe einschlägiger Literatur zeigt, dass sich die Lage auch in den letzten 20 Jahren kaum verändert haben dürfte (Ludwig 2020, 11–14): Ein Großteil pädagogischer Arbeiten zu Grundbegriffen erörtert zwar zahlreiche Gesichtspunkte zu „Lernen“, „Erziehung“, „Bildung“ oder „Sozialisation“; jedoch werden diese Begriffe selbst entweder nur vage erläutert oder es wird gänzlich auf jeglichen Versuch einer Begriffsbestimmung verzichtet. Dies gilt für viele Wörterbuchartikel, Zeitschriftenbeiträge und umfassende monografische Abhandlungen zu erziehungswissenschaftlichen Basisbegriffen sowie für entsprechende Kapitel von Einführungsbänden in die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik oder in die Allgemeine Pädagogik und für Introduktionen „in die Theorie der Erziehung“, „in die Theorie der Bildung“ oder „Theorie pädagogischen Handelns“. Schöler spricht vom Einsatz von substanzlosen Begriffen als „Nebelwerfer“ (2019, 62). Derartige Literatur behandelt Fachbegriffe wie eine Art „blackbox“. Beispielsweise beschäftigt sich eine Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft (Thompson 2020) eingehend mit „Erziehung“, „Bildung“ und „Lernen“, ohne konkrete, nachvollziehbare und separierende Begriffsbestimmungen zu liefern, die über nebulöse Metaphern hinausfänden. Lediglich „Sozialisation“ und „Kompetenz“ werden terminologisch geklärt (2020, 132, 151). Eine Begriffsbestimmung unterbleibt selbst dort, wo die „Entwicklung der terminologischen Grundlagen“ als das „Herzstück Allgemeiner Pädagogik“ (Bernhard 2011, 17, 99; ähnlich Krüger 2019, 36) titulierte wird, eine „Neubestimmung der Erziehung“ explizit in Angriff genommen werden soll (Bernhard 2011, 17, 99, 131) oder wo es um die „Revision des Bildungsbegriffs“ geht.

In der Tat könnte dann auf Begriffserläuterungen gut und gerne verzichtet werden, wenn Termini sowohl im alltags- und fachsprachlichen Gebrauch als auch in formellen Definitionen relativ einheitlich gehandhabt würden, wenn also bereits ein Einvernehmen über deren Bedeutungsinhalt hergestellt wäre. Davon kann jedoch in weiten Teilen der pädagogischen Fachsprache, insbesondere bei den genannten Grundbegriffen, keine Rede sein. Für diese Termini ist sogar eine enorme Varianz an impliziten und expliziten Begriffsauslegungen in Umlauf. Aschersleben (1976, 12) sowie Federighi und Nuissl (2004, 15) verwenden dafür die kaum überspitzt dramatische Metapher „ter-

minologisches Babylon in der Pädagogik“ (vgl. Lüders 2018). Es ist hier nicht der Raum, um dieses Variantenspektrum in Gänze aufzufächern. Dies findet sich andernorts (Ludwig 2020). Eine grobe Andeutung soll genügen, die im Folgenden ihren Ausgang zunächst von einem eingängigen alltags sprachlichen Analogbeispiel nimmt. Gehen wir zur Illustration von einem vierstufigen Ereignisverlauf im Umgang mit der Rezeption und Wirkung von Märchen aus:

Stufe 1: Eltern lesen ihrem Kind ein Märchen vor.

Stufe 2: Alternativ könnte ein bereits lesekundiges Kind, gegebenenfalls auch auf die Vorleseanregung der Eltern hin, das Märchen selbst lesen.

Stufe 3: Durch die Stufe 1 oder 2 werden verschiedene Prozesse im Kind angeregt. Beispielsweise könnte die Erzählung Freude und Begeisterung auslösen. Das Kind könnte mental Vergleiche mit ähnlichen bereits bekannten Märchen anstellen.

Stufe 4: Daraus ergeben sich für das Kind möglicherweise dauerhafte Konsequenzen: Beispielsweise behält es die Märchenhandlung im Gedächtnis. Zudem könnte es eine Vorstellung von vergangenen Epochen gewonnen haben, etwa ein Bild von Königinnen und Prinzessinnen, oder es hat möglicherweise eine Idee davon entwickelt, wie Märchen aufgebaut sind und eine anhaltende Motivation erworben, sich auch künftig mit Märchen zu beschäftigen.

Diese vier Stufen folgen zwar oft aufeinander und bilden häufig die Voraussetzung für die jeweils anschließende Stufe; dennoch handelt es sich um kategorial deutlich voneinander zu unterscheidende Entitäten. So ist etwa die Aktivität des Lesens etwas grundlegend anderes als emotionale oder kognitive Folgen des Lesens im Sinne innerer Prozesse zur Verarbeitung des Gelesenen. Letztere, als aktuelle Prozesse, unterscheiden sich wiederum prägnant von dadurch aufgebauten habituellen Dispositionen, wie etwa dauerhaften Wissensbeständen, z. B. dem „Belesensein“. Wer käme wohl auf die Idee, diese vier Stufen mit demselben Wort zu belegen? Stellen wir uns für einen Augenblick dennoch eine Sprache vor, die für alle vier Abfolgestufen nur ein gemeinsames Wort mit diesen Bedeutungsvarianten bereithalten würde: Nennen wir es „ixen“. Es lässt sich wohl erahnen, wie groß das Risiko eines Missverständnisses wäre, wenn jemand sagen würde: „Ich möchte ixen!“ Dies könnte bedeuten, sie oder er will vorlesen, will selbst lesen, will Freude empfinden oder will über einen gewissen Wissensschatz verfügen. Ein heilloses Durcheinander wäre vorprogrammiert. Selbst wenn ein solches bedeutungsvariables Wort existierte, wer würde dieses ohne Erläuterung seiner jeweils gemeinten Bedeutung verwenden? Exakt diese Situation liegt jedoch in der pädagogischen Fachsprache vor. Um dies veranschaulichen zu

können, sollen die vier Ablaufstufen in abstraktere Kategorien gefasst werden:

Stufe 1: interpersonales Handeln (transitive Tätigkeiten)

Stufe 2: intrapersonales Handeln (reflexive Tätigkeiten)

Stufe 3: innere psychische Prozesse

Stufe 4: erreichte Zustände als Ergebnis der vorausgelaufenen Tätigkeiten und Prozesse

Tabelle 1: Vieldeutigkeit von Ausdrücken

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Beispiel „Märchen“	jemandem ein Märchen laut vorlesen	ein Märchen selbst lesen	innere kognitive und emotionale Vorgänge während der Märchenrezeption	erworbene Kenntnisse über Märchen
abstrahierende Kategorisierung	Umwelt bzw. interpersonales Handeln	intrapersonale Handlung (Tätigkeit des Betroffenen)	innerpsychische/ physische Prozesse	interne Zustände (Resultat, Produkt)
Erziehung	?	?	?	?
Bildung	?	?	?	?
Sozialisation	?	?	?	?
Lernen	?	?	?	?

Welchen dieser Kategorien können wohl semantisch die Ausdrücke „Erziehung“, „Bildung“, „Sozialisation“ und „Lernen“ zugeordnet werden? Oder differenzierter gefragt: Welchen dieser vier Kategorien lassen sich einzelne Bedeutungsauslegungen dieser Grundbegriffe zuweisen, wie sie aus dem gängigen Sprachgebrauch bzw. aus expliziten Definitionen tatsächlich hervorgehen (siehe Tabelle 1)?

Die begründbare Antwort lautet: Diese Grundbegriffe finden in (fast) allen Bedeutungsvarianten dieser Kategorienmatrix Verwendung. Diese Varianten können hier in der Tabelle 2 nur stichwortartig angedeutet werden (detaillierter Aufweis in Ludwig 2020, 150ff). Halbwegs eine Ausnahme bildet beim Lernbegriff nur die erste Kategorie (Stufe 1), welche im Deutschen lediglich als fehlerhafte Anwendung in Umlauf ist. Im Englischen (to learn) und im

Französischen (*apprendre*) ist die Auffassung von „lernen“ im Sinne von „lehren“ jedoch gängig. Manche Definitionen legen diese Ausdrücke sogar nicht nur auf eine, sondern gleich auf mehrere Kategorien fest.

Die hiermit demonstrierte Vieldeutigkeit heißt nicht nur, dass diese pädagogischen Begriffe in den genannten Bedeutungen denkbar wären, sondern, dass diese Bedeutungsvarianten in formalen Definitionen und im Alltags- und Fachsprachgebrauch wirklich vorkommen. Tatsächlich werden diese Fachausdrücke von verschiedenen Autoren „in ganz verschiedenen Bedeutungen gebraucht“ (Brezinka 2019, 334f).

Tabelle 2: Vieldeutigkeit von Grundbegriffen

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
abstrahierende Kategorisierung	Umwelt bzw. interpersonales Handeln	intra-personale Handlung (Tätigkeit des Betroffenen)	innerpsychische / physische Prozesse	interne Zustände (Resultat, Produkt)
Erziehung	jemanden erziehen	Selbsterziehung	als Aneignung, Entwicklung, Lernen	Erzogensein, als Besitz, Vermögen einer Person
Bildung	jemanden bilden	sich bilden	als Entwicklung, Lernen	als Gebildetsein, Kompetenz, Wissen
Sozialisation	als „Sozialmachung“	Selbstsozialisation	als „Sozialwerdung“, Vorgang des sozialen Lernens	als Sozialein, Sozialisiertheit
Lernen	(jemanden etwas „lernen“)	z. B. Hausaufgabe erledigen, auswendig lernen	als kognitive Informationsverarbeitung und -speicherung	als Fähigkeit, Verhaltensweisen aufzubauen

Dieses einfache Klassifikationsschema schöpft aber die Bedeutungsvielfalt dieser Grundbegriffe bei weitem nicht aus. Es erfasst vielmehr nur eine der Unterscheidungsdimensionen, die Prozess- vs. Produktbedeutung genannt

wird. Weitere Dimensionen, etwa die deskriptive vs. präskriptive Bedeutung sowie die Absichts- vs. Wirkungsbedeutung, liefern zusätzliche Deutungsoptionen dieser Begriffe (Brezinka 1990, 51ff; Ludwig 2020, 123ff).

Überdies gilt es zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen „abstrahierenden Kategorien“ um Haupt-Unterscheidungsklassen handelt. D. h. der Bedeutungsgehalt einer Begriffsvorstellung ist damit erst grobschlächtig gekennzeichnet. Denn innerhalb dieser Kategorien existieren häufig noch zahlreiche Ausdeutungsoptionen. Ist also zutreffend zu ersehen, dass etwa mit „Bildung“ eine Zustandsbedeutung gemeint ist, stellt sich die Anschlussfrage, welcher Zustand damit genau bezeichnet ist. Es könnte sich um den Zustand des Wissens, um eine Gesinnung oder um eine Gemütsverfassung handeln. Wenn Wissen gemeint ist, könnte der gesamte Wissensschatz einer Person deren Bildung ausmachen oder nur ein bestimmter Ausschnitt daraus. So gilt jemand, der etwa ein umfangreiches handwerkliches Wissen besitzt, gemeinhin noch nicht als „gebildet“, eher schon jemand, der mit Kunst- und Kulturgeschichte vertraut ist oder etliche Fremdsprachen beherrscht.

All diese Bedeutungsdimensionen spannen ein komplexes terminologisches Koordinatensystem auf. Die Kombinationen der dimensional Merkmalsausprägungen innerhalb dieses Systems ergeben insgesamt eine beachtliche Anzahl an Positionierungsmöglichkeiten praktizierter Ausdeutungen dieser Termini. Die Fülle mag eine Ahnung vom enormen Variantenreichtum dieser Grundbegriffe vermitteln und eine Idee davon, wie notwendig die Feststellung des jeweils gemeinten Begriffsinhalts ist, bevor ein Terminus verwendet wird. Dennoch wird ein Verzicht auf explizite Begriffsbestimmungen nicht nur betrieben, sondern auch gerechtfertigt, vor allem mittels zweier Generalbehauptungen: (1) Begriffe seien undefinierbar und (2) Begriffsfestsetzungen seien nutzlos oder entbehrlich. Diesen beiden Thesen (welche sich genaugenommen gegenseitig widersprechen) soll im Folgenden nachgegangen werden.

1. ZUR THESE DER UNDEFINIERBARKEIT VON BEGRIFFEN

Bisweilen wird für bestimmte Begriffe reklamiert, sie würden sich prinzipiell „einheitlicher“ oder „eindeutiger“ Definitionen verweigern (z. B. Dörpinghaus u. a. 2009, 147; Kunert 2018, 128; Rittelmeyer 2012, 123). Dies wird etwa für den Erziehungsbegriff (z. B. Kron 1996, 54f) und den Bildungsbegriff konstatiert (z. B. Böhm/Seichter 2017, 74; Spies/Stecklina 2015, 23; Zirfas 2011, 13).

Es wird jedoch nicht nur die Definierbarkeit *einzelner* Begriffe bezweifelt; sogar *grundsätzlich* wird in Abrede gestellt, Begriffe definieren zu können. Skeptiker dürfen sich auf eine Reihe prominenter Fürsprecher berufen: Wilhelm v. Humboldt hielt es – in der Nachfolge Jean-Jacques Rousseaus – aus sprachtheoretischen Gründen für unmöglich, Begriffe vollständig zu bestimmen (1988, 559, zit. nach Ladenthin 2019, 166). Sensus Immanuel Kant bleiben strenge Definitionen nur der Mathematik vorbehalten (zit. nach Mikhail 2019, 147). Die These der prinzipiellen begrifflichen undefinierbarkeit wird folgendermaßen begründet:

(1) Es fehle generell ein „letzter *undiskutierbarer Bezugspunkt*“, der als Basis für eine Begriffsfestlegung dienen könnte (Ladenthin 2019, 164).

(2) Nach einem zweiten Argument für die prinzipielle undefinierbarkeit mündeten Definitionen letztlich in einen *infiniten Definitionsregress* ein (Ladenthin 2019, 166f; vgl. Mikhail 2019, 160f; Scheunpflug/Affolderbach 2019, 192f). Demnach müsse sich eine Definition im Definiens (die erklärenden Worte) selbst definitionsbedürftiger Begriffe bedienen, die in weiteren Definitionen zu klären seien. Diese Definitionen zur Erklärung der erklärenden Ausdrücke nutzten in einem ersten definitorischen Regress wiederum selbst weitere erklärungsbedürftige Begriffe, sodass es zu einer nicht abschließbaren Folge von Definitionen, nämlich zu einem infiniten Regress, kommen müsse.

Auf diese Einsprüche gegen die Definierbarkeit kann folgendermaßen erwidert werden:

(ad 1) In der Tat existiert für das Definieren grundsätzlich kein *unverhandelbarer Referenzpunkt* oder -rahmen (Mikhail 2019, 148). Begriffsbestimmungen unterstehen als normative Sprachfestlegungen im Sinne von Handlungsanweisungen für den Gebrauch von Wörtern grundsätzlich einer gewissen Willkürlichkeit der definierenden Autoren und sind damit nicht (absolut) „letztbegründbar“ im Sinne von „richtig“ oder „falsch“. Keine Begründung für eine Begriffs- bzw. Definitionsauswahl ist unumstößlich (Ludwig 2020, 72). Damit ist kein Bedeutungsgehalt eines Ausdrucks alternativlos. Dies spricht allerdings keinesfalls gegen die Definierbarkeit sprachlicher Ausdrücke, sondern nur gegen unstatthafte Versuche, mit vermeintlichen „Letztbegründungen“ zum Beispiel in Gestalt einer phänomenologischen Wesensschau oder empirischer Tatsachen aufzuwarten (siehe unten). Solche Fehlbegründungen schleichen sich dennoch nicht selten unbemerkt in den Diskurs. Mit ihnen wird versucht, eigene Bedeutungsvorstellung apodiktisch zu untermauern oder für vermeintlich „falsch“ gehaltene Definitionen anderer zu erschüttern (Ludwig 2020, 78ff).

Gerade der Umstand, dass Definitionen sich nicht (phänomeno)logisch oder empirisch aus Sachverhalten zwingend ableiten lassen, sondern einer gewissen Arbitrarität unterliegen, unterstreicht die Notwendigkeit von Definitionen. Denn gäbe es absolute Bezugspunkte für begriffliche Festlegungen, wären explizite Definitionen trivial und damit tatsächlich wenig von Belang, da Begriffsinhalte dann ohnehin von jedermann ohne Entscheidungsspielraum objektiv und mit stets übereinstimmendem Resultat (woraus auch immer) deduziert werden könnten. Da keine „richtige“ oder „einzige“ Definition mit absolutem Gültigkeitsanspruch für einen sprachlichen Ausdruck existiert, welche sich etwa aus der Sache selbst ergibt, verfügen wir über begriffliche Festlegungsfreiheit, aber sind auch dem Erfordernis ausgesetzt, das eigene Verständnis eines Begriffsinhalts offenzulegen.

(ad 2) Zum einen mag die Idee des *infiniten Definitionsregresses* als Abstraktum zunächst spontan einleuchten. Wahrlich stellt die Unschärfe von Alltagsbegriffen ein gewisses Problem dar, das jedem bewusst wird, der sich um klare Begriffsfestlegungen in den Sozialwissenschaften bemüht. Zum anderen widerspricht diese Überlegung bereits schroff der kommunikativen Alltagserfahrung, die zeigt, dass die Frage „Was bedeutet ein Begriff?“ in der Regel durchaus mehr oder weniger zufriedenstellend beantwortet werden kann. Würde der Definitionseinwand der Regressinfininität im strengen Sinn zutreffen, müsste jegliches Streben nach Worterläuterung zum Scheitern verurteilt sein.

Der infinite Regress ist eine formallogische Denkfigur, die ein zu vermeidendes utopisches Schreckensgebilde, ein *worst case scenario* bezeichnet (z. B. Prim/Tilmann 2000, 29f; Bortz/Döring 1995, 60). Aus der Kenntnis dieses Szenarios lässt sich der Auftrag ableiten, möglichst (bald in der Regression) auf selbsterklärliche Begriffe zurückzugreifen, um den Regress damit stoppen zu können, also gerade nicht unendlich zu regredieren (Ludwig 2020, 111f). Von den Definitionsskeptikern wird diese fiktive Figur allerdings genutzt, um die Nutzlosigkeit des definitorischen Bemühens zu untermauern, verbunden mit der Unterstellung, Definitionsbemühungen würden unvermeidbar in solche absurden infiniten Regresse einschwenken (vgl. Mikhail 2019, 160f). Dies tun sie im Allgemeinen nicht, was sich schlicht daran erkennen lässt, dass im Alltag die Frage, was ein Wort bedeutet, sinnvoll und verständlich beantwortet werden kann. Würde der Einwand des infiniten Regresses gegen Worterläuterungen hingegen grundsätzlich Geltung haben, könnte eine solche Frage niemals verbal beantwortet werden. Denn dann wären nicht nur Begriffsdefinitionen im strengen Sinn des Wortes, sondern auch sämtliche Erklärungen und Worterläuterungen sinnlos.

Das Argument des infiniten Regresses beruht auf zwei impliziten Annahmen, nämlich (a) dass es keine eindeutigen Begriffe gibt, die für ein Definiens nutzbar wären, und (b) dass es nur mit vollkommen klaren Begriffen möglich ist, andere Begriffe zu erläutern. Beide Annahmen sind substanzlos.

Es kommt darauf an, tunlichst gleich bei der Primärdefinition, spätestens aber auf der ersten (und damit einzig nachgeschobenen) Stufe des Regresses erklärende Begriffe zu verwenden, „deren Bedeutung durch den allgemeinen Sprachgebrauch *ausreichend* klar“ ist (Prim/Tilmann 2000, 29f, Hervorhebung P.L.). Wörter, die im Idealfall stets völlig einheitlich und gleichsinnig von jedermann verwendet werden, besitzen klare Vorstellungsinhalte. Solche idealen Wörter mögen für das Definiens nicht in jedem Fall verfügbar sein. Dies wäre aber auch nicht unbedingt erforderlich. *Ausreichende* Klarheit kann bisweilen sogar von mehrdeutigen Begriffen ausgehen, nämlich dann, wenn deren Unschärfe die Klärung des Definiendums (das zu erklärende Wort) nicht beeinträchtigt und damit toleriert werden kann. Dann nämlich können sie durchaus dazu beitragen, dass das Definiendum durch die Definition an Klarheit gewinnt. Das heißt: Mitunter lassen sich selbst mit unscharfen Begriffen andere Begriffe ausschärfen. Um es metaphorisch auszudrücken: Ein Schleifstein muss selbst nicht scharf sein, sondern nur ausreichend rau und widerstandsfähig, um ein Messer zu schärfen. Es gilt also nicht in jedem Fall, dass die im Definiens verwendeten Begriffe präziser sein müssen als das Definiendum (vgl. Müller/Nerowski 2019, 435).

Hierfür ein Beispiel:

- (a) In einer Schrift sei „Bildung“ festgelegt als *Vermittlungshandeln zur Veränderung kultureller Wissensinhalte* (z. B. Fend/Berger 2019, 35f) und
- (b) in einer anderen Schrift als der Bestand *hochkulturellen Wissens* einer Person (vgl. Koller 2018, 10; Seel/Hanke 2015, 19; Stein 2017, 66).

Die Autoren verdeutlichen ihren Lesern damit, dass im weiteren Verlauf dieser Schriften „Bildung“ als (a) Prozessbegriff betrachtet wird (z. B. „bilden, Bildung praktizieren“) oder als (b) Produktbegriff (z. B. „Bildung besitzen“). Diese beiden grundsätzlich verschiedenen Auffassungen von „Bildung“ sind in der deutschen Umgangs- und Fachsprache gebräuchlich. Die in den Definitionen verwendeten Ausdrücke „Handeln“, „Veränderung“, „Kultur“ und „Wissen“ sind genau genommen selbst wiederum klärungsbedürftig, da sie in unterschiedlichen Bedeutungsvarianten im allgemeinen Sprachgebrauch erscheinen (z. B. Ludwig 2020, 140–145; Vogel 2019a, 110; Popper 1991, 19). Die Unterschiede sind im gegebenen Definitionszusammenhang jedoch marginal. D. h. selbst wenn „Veränderung“ und „Wissen“ im weiteren Verlauf der Schriften nicht präzise geklärt werden, verbessern bereits diese einfachen Festlegungen „a“ und „b“ schon wesentlich die Verständlichkeit der Sätze, die

das Wort „Bildung“ beinhalten, und sind damit ertragreich. Denn sie signalisieren, welche der beiden basalen Auffassungen die Autoren für ihren Sprachgebrauch gewählt haben. So kann etwa der Satz „Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Gesellschaften“ in der jeweils vom Autor gemeinten Variante recht verstanden werden, nämlich entweder als

- (a) *Vermittlungsvorgang* (z. B. Fend/Berger 2019, 35f) oder als
- (b) *Wissensschatz* (z. B. Koller 2018, 10)

als essentieller Faktor für Demokratien. Wenn also die Autoren mehr Fördermittel für Bildung fordern, ist bereits durch diese (unvollkommenen) Definitionen für die Leserin erkennbar, ob z. B. (a) öffentliche Schulausgaben erhöht werden sollen oder ob es (b) auch um Stützung autodidaktischer Möglichkeiten geht, das Wissensniveau der Bevölkerung zu heben.

Beiden Kritikpunkten an der Definierbarkeit – dem Fehlen eines absoluten Bezugsrahmens und der unterstellten Unvermeidlichkeit des infiniten Regresses – ist eines gemeinsam: Sie stellen aus sozialwissenschaftlicher Sicht übersteigerte Ansprüche an Definitionen. Im Grunde folgen beide der Perfektionsmaxime: „Da eine ideale Welt ohnehin nicht zu erschaffen ist, ist es müßig, sie verbessern zu wollen.“ Dass idealtypische Ziele (hier: eindeutig und klar zu definieren) nicht stets vollkommen erreichbar sein mögen, macht das Streben, ihnen möglichst nahe zu kommen, nicht grundsätzlich fruchtlos (Wohlgenannt 1969, 104, 111). Die Kritik an der Unvollkommenheit sprachlicher Definitionen wird generell berechtigt sein. Es mag korrekt sein, dass in Disziplinen außerhalb der Formalwissenschaften keine „absolute Präzision“ beim Bestimmen von Begriffen erreichbar ist (Müller/Nerowski 2019, 435). Bei nur genügend feinkörniger Betrachtung des Bedeutungsgehalts von Ausdrücken, die reale Phänomene benennen, wird man in deren Definitionen in der Tat oft auf eine zumindest geringfügige Unschärfe treffen. Man könnte sich den Grad der Schärfe bzw. Vagheit eines Begriffs idealiter sogar numerisch beschreibbar vorstellen als das Verhältnis zwischen der Zahl derjenigen Objekte, die nach der Definition eindeutig dem Begriff zugeordnet oder nicht zugeordnet werden können, und der Zahl derjenigen Objekte, welche diesbezüglich uneindeutig sind (vgl. Wohlgenannt 1969, 102, 110f). Eine vollkommene Eindeutigkeit wird möglicherweise nur in formal-idealisierten Sphären, wie etwa der mathematischen, erzielbar sein. Begriffe hingegen, die reale Phänomene bezeichnen, lassen sich aber zumindest hinreichend scharf für praktische Zwecke festlegen, soweit diese als Kategorien für eine gedankliche Entität, eine geschlossene Idee stehen.

Aus realwissenschaftlicher Perspektive ist schon viel gewonnen, wenn Definitionen so fruchtbar ausfallen, dass der Bedeutungsgehalt, der dem zu

definierenden Ausdruck zgedacht ist, durch sie *präziser* benannt wird als es ohne sie der Fall wäre (Mikhail 2019, 160). Bisweilen ist bereits eine grobe Worterläuterung für den interpersonalen Austausch hilfreich, die klare Hinweise auf die Deutungsrichtung des Wortgehalts enthält, um zumindest grobe Missverständnisse und radikal andere Bedeutungsalternativen auszuschließen.

Das Definitionsgeschäft ganz bleiben zu lassen, weil es in Bezug auf Gegenstände außerhalb der Ideal- bzw. Formalwissenschaften niemals mit absoluter Eindeutigkeit gelingen könne, strebt übersteigert nach einer Perfektion, die übersieht, dass bereits ein relativer Gewinn an begrifflicher Schärfe den kommunikativen Wert von Begriffen wesentlich verstärken kann. Hätte der Einwand mangelnder Exaktheit wirklich Schlagkraft, würde er sich nicht nur gegen Begriffsdefinitionen im strengen Sinn des Wortes richten, sondern auch gegen sämtliche Erklärungen und Worterläuterungen, etwa auch gegenüber Kindern. Abstrahierende Gegenargumente sind an dieser Stelle wohl entbehrlich: Bereits die Alltagserfahrung bezeugt, dass Worterklärungen erforderlich und nützlich sein können.

Man stelle sich beispielsweise folgende Unterrichtssituation vor: Das eingangs erwähnte Märchen wird im Deutschunterricht gelesen (Stufe 2). Die anschließende Aufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten ist, lautet „Beschreibe die Prinzessin!“. Im Kontext des Deutschunterrichts ist eindeutig verständlich, welche Sprachhandlung nun erfolgen soll. Die Kinder formulieren mithilfe der Informationen aus dem Märchen einen (mündlichen oder schriftlichen) Text zum Aussehen und Wesen der Prinzessin. Dieselbe Aufgabe im Kunstunterricht, in dem kein Text, sondern ein Bild zugrunde liegt, verlangt von den Lernenden eine Bildbeschreibung, die einen gewissen Interpretationsspielraum der Betrachtenden bereithält. Soll der Weg der Prinzessin zum Schloss skizziert werden, laufen diejenigen, die eine Zeichnung anfertigen, im Deutschunterricht Gefahr, eine unzureichende Leistung erbracht zu haben, wohingegen sie die Aufgabe im Kunstunterricht zu vollster Zufriedenheit erfüllen. Lehrkräfte – und hier handelt es sich um den Adressatenkreis erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur – haben demnach die Pflicht, Handlungsaufforderungen „für sich selbst und für die SchülerInnen aufzuschlüsseln und die durch sie intendierte Sprachhandlung näher zu beschreiben“ (Michalak 2015, 123).

Entgegen vielen skeptischen Einwüfen in der Literatur sind (nahezu) alle Ausdrücke, die innerhalb einer soziokulturellen Gemeinschaft kommunikationstauglich sind, definierbar. Bei anschaulichen Begriffen (z. B. Zebra, Fahrrad, Kontrabass) gelingt eine Inhaltserklärung meist leichter als bei hochab-

strakten Begriffen (z. B. Zeit, Identität, Hierarchie), die dafür oft einen gewissen Selbstreflexionsaufwand erfordern. Denn jeder Nutzer eines Begriffs verbindet mit ihm einen konkreten Vorstellungsinhalt. Wäre dem nicht so, würde die Verwendung des Begriffs zu informativen Zwecken sinnlos sein. Dieser Vorstellungsinhalt ist meist durch den gesellschaftlichen, kulturellen oder sprachlichen Hintergrund des Nutzers geprägt und daher zumindest in Grundzügen den anderen Angehörigen einer Gemeinschaft verständlich. In Einzelfällen mag jedoch auch eine familiäre oder gar individuelle Prägung vorkommen. Es geht bei der Definition darum, den eigenen impliziten Vorstellungsgehalt – unabhängig von der Verursachung seiner Prägung - zum Ausdruck zu bringen. Davon ausgenommen sind lediglich Begriffe, die basale Sinneserlebnisse benennen, wie etwa „grün“, „heiß“ oder „salzig“. Solche Begriffe dürften innerhalb einer Sprachgemeinschaft alltagssprachlich verstanden, aber tatsächlich nicht definierbar sein (jedoch nicht aus den oben diskutierten Gründen). Fachbegriffe der Pädagogik gehören nicht zu diesen Ausnahmen.

Phänomene oder Begriffe, die ihrem Wesen nach und prinzipiell für unergründlich gehalten werden, könnten kein Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung sein. Pädagogische Termini zählen sicherlich nicht zu derart mysteriösen Kategorien.

2. ZUR THESE DER DEFINITIONSENTBEHRLICHKEIT

Eine weitere skeptische Position gegenüber Begriffsfestlegungen zweifelt zwar nicht an der Definierbarkeit von Begriffen; sie vertritt vielmehr den Standpunkt, Begriffsfestlegungen seien überflüssig.

In der Literatur finden sich zuhauf Passagen, in denen bestritten wird, dass die Definition eines bestimmten mehrdeutigen Begriffs erforderlich ist (vgl. Rürup 2018, 27f; Ludwig 2020, 14f): So sei etwa eine „Einheitsdefinition“ von Erziehung „nicht sinnvoll“ anzustreben (Kron 1996, 54f). Bildung müsse sogar notwendigerweise unscharf bleiben, um der Komplexität seines Gegenstands gerecht zu werden (Sander 2015, 518). Böhm und Seichter fragen, ob eine Präzisierung des vagen Erziehungsbegriffs „nicht mit einer Reduzierung, d. h. Sinnverkürzung, erkaufte wird“ (2017, 74). Eine eindeutige Definition widerspreche „dem Kern des Bildungsbegriffes“ (Dörpinghaus/Uphoff 2015, 56). Lederer zufolge stellt die „zweifelloso zu attestierende semantische Mehrfachcodierung“ des Bildungsbegriffs gerade wegen seiner „Vielschichtigkeit“ und der „darin gründenden thematischen Anschlussfähigkeiten“ nicht „zwangsläufig ein Defizit, sondern vielmehr einen konzeptionellen Pluspunkt dar“

(2011, 20). Meyer-Drawe hält die „Verständlichkeit“ der kaum präzise definierten Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ für „verblüffend“ (1999, 161). Die Unbestimmtheit der Begriffe könne sogar deren Produktivität und Funktionalität befördern (Meyer-Drawe 1999, 162).

Nicht nur bei *einzelnen* Termini wird der Klärungsbedarf infrage gestellt; sogar *im Grundsatz* wird bestritten, dass Festlegungen auch mehrdeutiger Ausdrücke notwendig sind. Verfechter der generellen Definitionsnutzlosigkeit wissen prominente Gewährspersonen aus Philosophie, Soziologie und Pädagogik in ihren Reihen, etwa Karl Popper (Prim/Tilman 2000, 39), Max Horkheimer (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 193) oder Jean-Jacques Rousseau (Ladenthin 2019, 164f). Diese lockere Haltung zum Umgang mit der Fachsprache wird zudem gestützt von Klagen gegen eine „haarspalterische“ Definitionswut (Weinert 2010, 132; ähnlich Menck 2012, 21).

Drei jüngere Beiträge, die unter dem Themenschwerpunkt „Definitionen in der Erziehungswissenschaft“ in der *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* erschienen sind, fundieren die Entbehrlichkeitsthese:

- ▶ Ladenthin (2019) stellt sich zwar nachdrücklich gegen die Definitionsnotwendigkeit; in seinen Ausführungen zur Stützung seiner Definitionskepsis listet er jedoch auch Argumente auf, die – konträr zu seinem Standpunkt – ebenso zur Untermauerung des Definitionsbedarfs herangezogen werden können.
- ▶ Ode (2019) bezieht keine eigene Position, sondern referiert die radikale Kritik des Poststrukturalismus am Definitionswesen. Soweit sich seine Aussagen unmittelbar auf erziehungswissenschaftliche Termini beziehen, vermengt er dabei Begriffsklärungsaspekte mit konzeptionellen und inhaltlichen Aspekten zur Erziehung und Bildung (Ode 2019, 240).
- ▶ Scheunpflug und Affolderbach (2019) vertreten einen moderateren Standpunkt: Es sei eine abgewogene Balance von begrifflicher Schärfe und Unschärfe anzustreben. Einerseits stellen sie die Bedeutung der Begriffsklärung keineswegs grundsätzlich in Abrede (2019, 192, 196f). Andererseits sehen sie aber auch gewisse vorteilhafte Funktionen in undefinierten Begriffen als Motor von Kommunikation mittels „kreativer Unschärfe“. Es müsse im Einzelfall entschieden werden, wieviel Schärfe notwendig sei und wieviel Unschärfe ausgehalten werden könne (2019, 193; ähnlich Meyer-Drawe 1999, 162).

2.1 EINWÄNDE GEGEN DEN DEFINITIONSBEDARF

Die Argumentationslinien dieser drei Artikel lassen sich im Wesentlichen auf zehn Einwände gegen die Notwendigkeit des Definierens verdichten:

(1) Sprachliche Ausdrücke seien für immerfort Gärendes offenzuhalten: „Da der Inhalt dessen, was unter einem Begriff versammelt werden kann, prinzipiell ungeschlossen ist und das Versammelte umgekehrt die konstitutive Idee zu modifizieren vermag, ist es wenig sinnvoll, Begriffe ... zu definieren“ (Ladenthin 2019, 165). Nicht zuletzt sei die Unschärfe eines Begriffs eine Voraussetzung für die „Weiterentwicklung seines Bedeutungsfeldes“, für *Veränderbarkeit*, Variabilität und Flexibilität (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 195f).

(2) Definitionen seien ohnehin deswegen wenig hilfreich, weil kein Fachvertreter über die nötige *Autorität und Macht* verfüge, sie im fachlichen, geschweige denn im allgemeinen Sprachgebrauch durchsetzen zu können (Ladenthin 2019, 163, 167).

(3) Nach einem moralischen, dem vorausgehenden entgegengesetzten Einwand gegen jegliche Begriffsfestlegung würden Definitionen den Sprachgebrauch in ein unabänderliches Korsett zwingen und damit einen Missbrauch der Sprache als *Mittel der Herrschaft* innerhalb inflexibler Begriffsarchitekturen darstellen (Ode 2019, 238). „Definitorische Engführungen“ würden zur unrechtmäßigen Einengung von Denkräumen anderer führen und das „Recht des Anderen auf freie Selbstbestimmung“ untergraben (Ode 2019, 234).

(4) Begriffe hätten zunächst keine Bedeutung. Vielmehr ergebe sich ihr Sinngehalt erst aus ihrer sprachlichen Anwendung. „Worte bedeuten eigentlich nichts“ (Ladenthin 2019, 166). Daher sei die Suche nach einer situationsübergreifenden „*eigentlichen Bedeutung*“ per Definitionsbemühung sinnleer.

(5) *Konnotationen*, die in einem Begriff „mitschwingen“ und dessen emotional gefärbte „Aura“ oder dessen Bedeutungshof ausmachen, seien nur jeweils individuell zu erfassen (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 190, 194). Sie können daher – so wäre der Gedankengang wohl fortzusetzen – nicht in vereinheitlichende Definitionen gegossen werden.

(6) Ein Verständnis sei „auch oft *ohne* genaue *Begriffskennntnis* möglich“ (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 194).

(7) Würde in jeder sprachlichen Situation mit exakt definierter Begrifflichkeit gearbeitet werden, müsse dies – so ein *kommunikationsökonomisches* Argument – zu einer Überlastung von Sprache führen, „da die Mitteilungen dann

ein Übermaß an Informationen transportieren würden“ (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 194).

(8) Die erziehungswissenschaftliche Sprache sollte auch in der *nicht-fachlichen Öffentlichkeit* anwendbar sein. Deshalb sei „eine gewisse begriffliche Lässigkeit für den Wissenschafts-Praxis-Dialog von Bedeutung, da sie Kommunikation vereinfachen und Kommunikationsbarrieren abbauen“ könne (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 196f).

(9) Durch eine gewisse Unschärfe von Begriffen könne eine größere *kommunikative Anschlussfähigkeit* zu anderen Termini hergestellt werden. Mit der Nutzung unscharfer Begriffe wachse die Wahrscheinlichkeit, auch auf die Bedeutungsauslegung des Rezipienten zu treffen (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 194f).

(10) Definitionen seien grundsätzlich überflüssig und nutzlos, da allein aus dem *Kontext*, in den ein Begriff beim Einsatz gestellt würde, der jeweils intendierte Bedeutungsgehalt besser hervorgehe als aus einer Definition (Ladenthin 2019, 165–167; Scheunpflug/Affolderbach 2019, 193). Deshalb könne ersatzhalber auf die klärende Kraft des sprachlichen Zusammenhangs gesetzt werden.

2.2 ERWIDERUNG AUF EINWÄNDE GEGEN DAS DEFINITIONSERFORDERNIS

Diesen zehn Einwänden gegen die Notwendigkeit, durch Begriffsklärung eine möglichst klare Fachsprache zu erzeugen, wird anschließend entgegnet. Da sich einige Ausführungen Scheunpflugs und Affolderbachs, insbesondere zur kommunikativen Anschlussfähigkeit, mit abstrakten Andeutungen begnügen, fällt eine Erwiderung nicht ganz leicht. Es wird in der Hoffnung auf sie eingegangen, sie zutreffend gedeutet zu haben.

(ad 1) Klare Definitionen schränken die spätere *Veränderbarkeit*, Variabilität und Flexibilität des Sinngehalts von Begriffen nicht im Mindesten ein. Keine noch so präzise Definition vermag die Bedeutung von Ausdrücken für alle Zeiten zu zementieren. Mit stichhaltigen Argumenten können jederzeit optimierte Neudefinitionen vorgeschlagen werden. Eine Bedeutungsveränderung sollte jedoch *explizit* vorgenommen werden, wenn man an Verständlichkeit interessiert ist. Daher ist nicht die „Unschärfe von Begriffen eine Voraussetzung für die Variations- und Veränderungsfähigkeit“ und die Weiterentwicklung ihrer Bedeutungsfelder (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 195f). Vielmehr verhält es sich genau umgekehrt: Gerade die Vorschläge präziser Begriffsvor-

stellungen sind die Voraussetzung, in angemessener Weise in einen reflektierten, rationalen Diskurs über die Festlegungen von Termini eintreten und auch Veränderungsvorschläge für Re-Definitionen unter genauer Kenntlichmachung der Abweichungen von traditionellen Festlegungen unterbreiten zu können. Eine Nichtoffenlegung der Bedeutung, die Fachvertreter einem Begriff zusprechen, macht es hingegen zu einem wechselseitigen Quiz, die nur implizit zugewiesenen Sinngehalte jeweils anderer Autoren und die Bedeutungsunterschiede zwischen klassischen und innovativen Varianten zu erraten (Brezinka 2019, 337). Wenn das „Bedeutungsfeld“ (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 195f) nicht genau benannt wurde, wie soll dann seine „Weiterentwicklung“ begründet betrieben werden?

(ad 2) Fürwahr besitzt niemand die *Macht*, die eigenen Definitionen im Fach durchsetzen zu können. Dieses Faktum macht aber Worterläuterungen weder sinnlos noch überflüssig. Gerade weil keine sprachnormgebende Institution existiert, ist es für die fachliche Kommunikation notwendig, in einen begrifflichen Verständigungsprozess einzutreten, mit dem Idealziel einer einvernehmlichen Einigung auf eine bestimmte (vorläufige) Verwendungsweise eines Terminus. Solange dieses Ziel noch nicht erreicht ist, ist jeder, dem an klarer informativer Sprache und verständlichem wissenschaftlichem Austausch gelegen ist, zur Offenlegung der eigenen Bedeutungszuschreibungen aufgefordert. Ladenthin argumentiert ähnlich: „Eine explizite ... Definition legt daher auch nicht die Bedeutung des Begriffs fest, sondern umschreibt lediglich, wie ein Autor einen Terminus zu verwenden gedenkt“ (2019, 166). Es ist nur zu ergänzen, dass es zwischen der „Bedeutungsfestlegung“ und der „Umschreibung der persönlichen Terminusverwendung“ keinen systematischen Unterschied gibt. Eine Definitionsautorin ist eine sprachregelgebende Instanz zunächst nur für den eigenen Sprachgebrauch. In Bezug auf andere Personen ist sie bestenfalls eine *regelvorschlagende* Größe.

(Würde dem Machtlosigkeitseinwand Zugkraft zugesprochen, könnte er zudem extrapolierend etwa auch dazu verwendet werden, das gesamte Wissenschaftsunternehmen infrage zu stellen, da Wissenschaftler grundsätzlich keine unmittelbare institutionelle Durchsetzungsmacht hinsichtlich ihrer handlungsgerichteten Befunde besitzen. Wissenschaft kann bestenfalls über ihre Argumentationskraft externen Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse und Entscheidungen nehmen, und dies nur insoweit, als Politik und Öffentlichkeit freiwillig bereit sind, ihr Erkenntnisautorität einzuräumen und ihr rationales Gewicht zu akzeptieren.)

Ladenthin (2019, 164) verneint die Frage, ob es wissenschaftlich sinnvoll und daher nützlich sei, jemanden mit Definitionsmacht auszustatten, und unter-

mauert dies folgendermaßen: Die Idee der Wissenschaft sei der freie Austausch von Argumenten. Sachliche Begründungen dürften nicht durch institutionelle Macht ersetzt werden. Zwar könnten Diskursteilnehmer Definitionen vorschlagen; über ihre Durchsetzung würde aber die freiwillige, rationale Einsicht entscheiden. Damit liefert Ladenthin zugleich eine vortreffliche Argumentation *für* die Notwendigkeit von Definitionen, da explizite und begründete Vorschläge der Begriffsbestimmung eine erforderliche Grundlage für einen solchen rationalen Austausch sind. Gäbe es keine expliziten Vorschläge, wöüber sollte dann ein Austausch stattfinden? Am Rande sei noch erwähnt, dass selbst die „DIN-Normen“ des Deutschen Instituts für Normierung freiwillige Standards darstellen, welche auf Anregung interessierter Kreise und im Einvernehmen entstehen, überprüft und gegebenenfalls geändert werden.

(ad 3) Gegen den *Herrschaftsanspruch*, der vermeintlich von Definitionen ausgeht, wendet Ladenthin selbst ein, dass nicht die Definition, sondern die Wissenschaftsgeschichte „Richter des Sprachgebrauchs“ sei (2019, 164). Dem Einwand ist uneingeschränkt zuzustimmen, da eine Definition – unabhängig davon, wie zurückhaltend oder apodiktisch sie vorgetragen wird – prinzipiell nicht mehr als nur ein *Vorschlag* für den künftigen Wortgebrauch sein kann bzw. die Bekanntgabe der *Selbstverpflichtung* des Autors darstellt, einen Begriff in der angegebenen Bedeutung zu verwenden. Sie mag darüber hinaus auch als Angebot an andere gerichtet sein, diese zu übernehmen. Die Zustimmung anderer ist aber immer ein Akt der Freiwilligkeit. Eine Definition ist wie eine normative Hypothese in einem Pool von Alternativhypothesen. Erst die Fachöffentlichkeit befindet darüber, welche „Hypothese“ (mehrheitlich) akzeptiert wird. Dazu ist es aber nicht nur hilfreich, sondern sogar unumgänglich, dass explizit formulierte, möglichst präzise und begründete *Vorschläge* für Definitionen unterbreitet werden, um in einen möglichst reflektierten rationalen Diskurs um die fruchtbarste „Hypothese“ eintreten zu können. Daher kann dem Poststrukturalismus die Sorge genommen werden (vgl. Nerowski 2019, 172), von Definitionen würde Fremdherrschaft über das Wort ausgehen (vgl. Ode 2019). Der Freiheit der Autorinnen, Begriffe nach Belieben (für sich selbst) festlegen bzw. vorschlagen zu können, steht die Freiheit der Rezipientinnen gegenüber, diese Vorschläge aufzugreifen oder zurückzuweisen. Selbst wenn andere nicht zur Annahme des Vorschlags bereit sind, der Definition eines Autors zu folgen, ist dennoch durch die Definition schon viel gewonnen, da der Rezipient dann zumindest die Bedeutung kennt, die der Autor einem Ausdruck zuschreibt. Dies sorgt für Verständigung und Nachvollziehbarkeit.

(ad 4) Ladenthin ist gänzlich beizupflichten, dass Begriffsexplikationen mit einer angeblich „*eigentlichen*“ *Bedeutung* eines Wortes weder unumstößlich

gerechtfertigt noch apodiktisch abgelehnt werden können, da Worte keine naturgegebenen Bedeutungen besitzen (2019, 166). Diese Sachlage spricht aber mitnichten gegen den Nutzen von Definitionen per se, sondern nur gegen die logisch unhaltbaren Bemühungen, für Definitionen absolute Letztbegründungen anzuführen, die als „phänomenologisch-zirkuläre Fehlschlüsse auf vermeintlich zwingende Begriffsfestlegungen“ bezeichnet werden können (Ludwig 2020, 78–85). Solche Fehlschlüsse sind allerdings im pädagogischen Schrifttum recht häufig anzutreffen. Sie erscheinen dort, wo etwa eine bestimmte Festlegung des Ausdrucks „Erziehung“ angeblich unabweisbar angenommen oder abgelehnt wird mit Verweis auf den (vermeintlich) „eigentlichen“, „echten“, „wirklichen“, „wahren“ Charakter von Erziehung. Denn nach dem „Wesen“ von Erziehung zu fragen, ergibt erst dann Sinn, wenn man sich zuvor darauf verständigt hat, welchen Sinngehalt das Wort „Erziehung“ tragen soll. Daher kann vorgreifend eine Begriffsbestimmung von Erziehung nicht mit ihrem (als naturgegeben angenommenen) Wesen begründet werden, da damit der Begriffsbildungsprozess logisch auf den Kopf gestellt wird. Denn erst eine explizite oder implizite Definition weist einem Wort eine bestimmte Bedeutung zu. Deshalb kann zur „Erziehung“ keine Wesensschau betrieben werden, *bevor* der Ausdruck „Erziehung“ auf eine Bedeutung festgelegt wurde oder *um* ihn festzulegen. Bemühungen, dennoch eine Begriffsbestimmung mit einer phänomenologischen Betrachtung unabweisbar begründen zu wollen, sind demzufolge zirkulär angelegt und steuern logisch ins Leere.

„Begriffsexplikationen beginnen mit der Rekonstruktion einer spezifischen Verwendung in einem rekonstruierbaren Kontext, die auf ihre Geltung hin geprüft werden kann“ (Ladenthin 2019, 166). Dies ist eines der möglichen Verfahren, Begriffsexplikationen zu gewinnen, nämlich sie aus einem konkreten sprachlichen Einsatz eines Begriffs in einem Satz oder Absatz abzuleiten. Um aber einen Begriff in einem Satz überhaupt verwenden zu können, muss der Autor bereits eine gewisse Vorstellung von seinem Bedeutungsinhalt haben. Möchte er, dass der mehrdeutige Begriff in seinem Sinn „begriffen“ wird, ist es erforderlich, diese Vorstellung mitzuteilen. Explizite Definitionen benötigt man nicht für sich selbst, sondern nur für die ungetrübte Verständigung mit anderen. Der Einsiedler und der schiffbrüchige Robinson kommen gut ohne Definitionen zurecht.

(ad 5) *Konnotationen*, also individuelle oder soziokulturell geprägte zusätzliche Bedeutungszuschreibungen, welche nicht Teil des denotativen Begriffs(inhalts) sind, mögen sich in der Tat gelegentlich verständnisbehindernd in die Rezeption von Aussagen einschleichen. So wird beispielsweise der Begriff „Demokratie“ in der westlichen Welt oft mit zusätzlichen Bedeu-

tungen, wie Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus, Liberalismus, Toleranz, Humanismus, gemäßigte Sanktionierung von Rechtsbrüchen, Gewaltenteilung, Pressefreiheit oder staatliche Friedfertigkeit aufgeladen, also mit modernen gesellschaftspolitischen Errungenschaften, die mit der eigentlichen Bedeutung (Volksherrschaft) in keinem Zusammenhang stehen müssen. Denn demokratische Gesellschaften können definitionsgemäß (nach der Entscheidung der Bevölkerungsmehrheit) auch intolerant, religiös extremistisch und inhuman verfasst sein. Auch die Existenz von Konnotationen spricht nicht *gegen*, sondern vielmehr stark *für* eine sorgfältige Begriffsbestimmung. Muss eine konnotativ bedingte Auslegungsverzerrung befürchtet werden, kann diese vorab bei der Begriffserläuterung explizit aufgegriffen und ausgeschaltet werden. Konnotationen, die nicht derart expliziert sind, können naturgemäß keine Gegenstände wissenschaftlicher Betrachtung sein, da sie sich der Diskussion entziehen. Da Konnotationen als freie Assoziationen auch unvorhersehbar auftreten können, gehört es letztlich jedoch weniger in den Verantwortungsbereich des Autors als vielmehr in denjenigen des Rezipienten, es nach Kräften zu vermeiden, sich von der eigenen terminologischen Phantasie treiben zu lassen, und sich stattdessen strikt an die explizite Bedeutungsangabe des Autors zu halten. Zugestanden sei allerdings, dass es im Schrifttum zahlreiche Fundstellen gibt, die belegen, dass Autoren in der Diskussion der Werke anderer Verfasser offenbar von den eigenen emotionalen Vorurteilen davongetragen wurden. „Fliegt das Herz dem Verstande voran, so erspart es der Urteilskraft unsägliche Mühe“ (Laurence Sterne).

(ad 6) Das Argument, Verständnis sei auch *ohne genaue Begriffskennntnis* möglich, ist ein Widerspruch in sich. „Verständnis“ bedeutet, zumindest eine *subjektive* Begriffskennntnis zu besitzen. Das Verstehen einer Äußerung eines anderen setzt voraus, dass Sprecherin und Hörerin einen gewissen Fundus an Wortbedeutungen zumindest implizit teilen. Steht zu befürchten, dass dies nicht der Fall ist, bleibt nichts anderes übrig, als einander die verwendeten Begriffe zu erläutern.

(ad 7) Das Argument der *Kommunikationsökonomie*, nach dem es zu einer Überlastung von Sprache führen würde, stets ausschließlich mit exakt definierter Begrifflichkeit zu operieren, ist einerseits unmittelbar plausibel. Andererseits gerät es – ähnlich wie das des infiniten Definitionsregresses – in die Nähe eines gängigen rhetorischen Kniffs zum Angriff auf missliebige Argumente, nämlich eine im Grundsatz angemessene Handlungsmaxime durch Übertreibung ad absurdum zu führen (Ludwig 1997, 163f). „Auch gute Grundsätze werden schlecht, wenn man ihren berechtigten Inhalt übertreibt, wenn man eine Teilwahrheit als Gesamtwahrheit ansieht und wenn man

andere Grundsätze, die ebenso berechtigt sind, ausschließt“ (Brezinka 1991, 73). Es kann pragmatisch gesehen nur darum gehen, *zentrale* Termini eines Gegenstands ausreichend genug zu beschreiben. Das reicht auch in der Regel aus, um Missverständnisse zu vermeiden. Natürlich gilt es abzuwägen, ob der Erklärungsaufwand jeweils nötig ist.

(ad 8) Im Einzelfall mag die Kommunikation mit der nichtfachlichen *Öffentlichkeit* besondere Anforderungen stellen, gerade in einer Disziplin, deren Grundbegriffe der Alltagssprache entliehen sind (z. B. „Erziehung“, „Entwicklung“, „Lernen“) bzw. in die Alltagssprache eingeflossen sind (z. B. „Sozialisation“, „Bildung“) und dort teilweise anders verwendet werden als in der Fachsprache. Termini werden in der breiten Öffentlichkeit allerdings durch Unklarheit nicht verständlicher, sondern durch Definitionen, welche möglichst die Nähe zu umgangssprachlich gängigen Bedeutungen suchen. Zwei Gegenbeispiele sollen verdeutlichen, dass allerdings bisweilen ohne Not eine nicht unbeträchtliche Distanz zum allgemeinen Sprachgebrauch aufgebaut wird:

- ▶ Sogenannte interaktionale bzw. bilaterale Erziehungs- und Unterrichtsbegriffe sehen „Erziehung“ und „Unterrichten“ als Tätigkeiten nicht nur der Lehrperson an, sondern auch als solche der Zu-Erziehenden bzw. der Lernenden (z. B. Kron 1996, 57f; Koller 2017, 160, 164). Wollte man sich an solche Festlegungen halten, wäre es ausgeschlossen, Aussagen zu tätigen, die dem üblichen unidirektionalen Muster folgen, wie etwa „Die Lehrerin erzieht bzw. unterrichtet ihre Klasse.“ Dann müsste es befremdlicher Weise heißen: „Die Lehrerin und ihre Schüler erziehen und unterrichten.“
- ▶ Etliche Definitionen sehen „Sozialisation“ als Lern- oder Entwicklungsvorgänge (z. B. Dörpinghaus/Uphoff 2015, 96; Weinert/Weinert 2018, 135). Diese Festlegung als innerpsychischer Prozess im Sozialisanden verträgt sich nicht mit dem umgangssprachlichen, ja nicht einmal mit dem gängigen fachlichen Wortgebrauch, wo davon gesprochen wird, jemand sei z. B. in der Schule „sozialisiert worden“. Das grammatikalische Passiv impliziert, dass die Sprecherin offenbar eine Vorstellung vertritt, Sozialisation sei ein äußerer Vorgang in der Umwelt des Sozialisanden, welcher auf diesen einwirkt bzw. dessen Einfluss er ausgesetzt ist. Wer „Sozialisation“ als Lernvorgänge definiert und vom „Sozialisiertwerden“ redet, bricht mit der eigenen Definition. Nach allgemeinem Sprachempfinden führen Menschen innere Vorgänge aus, aber sie sind diesen nicht ausgesetzt. Selbst unwillkürliche internale Prozesse werden als aktive aufgefasst. Man sagt beispielsweise „denken“, „fühlen“ und „Puls schlagen“ und nicht „gedacht werden“, „gefühlte werden“ oder „vom Puls geschlagen werden“ (Ludwig

2020, 287ff). Wenn also unter „Sozialisation“ Lernvorgänge verstanden werden, dann steht das Verb „sozialisieren“ für „lernen“. Damit würde die Aussage „jemand werde sozialisiert“ abstruserweise bedeuten „jemand werde gelernt“.

Solche Beispiele illustrieren allerdings keine Nachteiligkeit präziser Begriffe. Sie veranschaulichen eher, dass viele Definitionsvorschläge vor ihrer Veröffentlichung offenbar keiner Feuerprobe von Einsatzversuchen im gängigen Sprachgebrauch ausgesetzt wurden. Die nichtfachliche Öffentlichkeit darf zu Recht erwarten, dass berufene Fachvertreter eine klare Vorstellung von den Grundbegriffen ihrer Disziplin besitzen und in der Lage sind, verwendete Termini auch zu erläutern. Fatal wäre es allerdings, wenn in der Öffentlichkeit der Verdacht aufkäme, dass „die Erziehungswissenschaftler auch nicht wirklich wissen, wovon sie reden“ (Vogel 1996, 481).

(ad 9) Mehreren nur unscharf gefassten Termini (verschiedener Autorinnen) gegenseitig *kommunikative Anschlussfähigkeit* zu attestieren, geht das Risiko ein, Gleichsetzungen, Ähnlichkeiten oder Unterschiede auf der bloßen Illusion gegenseitigen Begreifens oder Verständnisses zu konstruieren. Damit wird die begriffliche Welt nicht geordnet, sondern das Chaos in ihr unter Umständen sogar vergrößert. Denn die Lässigkeitsmaxime scheitert auch daran, dass eine Absenz klarer Begriffsfestlegungen die Diskurspartner nicht daran hindert, den verwendeten Begriffen doch eine sehr spezifische eigene Vorstellung zugrunde zu legen, ohne den jeweils anderen daran teilhaben zu lassen. Disharmonieren diese Vorstellungen unbemerkt, kommt es zu Kommunikationsstörungen. Man gibt sich der Täuschung hin, vom selben Gegenstand zu sprechen (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 194).

Scheunpflug und Affolderbach führen als Vorzug an, durch Unschärfe wachse die Wahrscheinlichkeit, „dass ein Rezipient den Eindruck hat, dass ein Begriffsinhalt etwas mit ihm zu tun hat oder ihn interessieren könnte“ (2019, 194). Es geht jedoch im wissenschaftlichen Austausch nicht in erster Linie um den *Eindruck* des Rezipienten im Sinne einer beliebigen subjektiven Auslegung des Gesagten, sondern darum, dass der Empfänger genau begreift, was der Sender ihm tatsächlich mitteilen will. Eine nur trügerische Eintracht in den Vordergrund zu rücken, mag an die glückselige Verbrüderung in Trunkenheit erinnern, welche in der Regel die anschließende Ausnüchterung nicht überlebt. Begriffliche Anschlüsse zwischen sprachlichen Ausdrücken können hingegen *substanzieller* aufgrund präziser Begriffsbestimmungen entstehen, da dann Gleichheit, Ähnlichkeit oder sonstige Relationen sachlich begründet festgestellt werden können, ohne dabei auf dem nicht trittfesten Sand von Verständlichkeitsspekulationen bauen zu müssen.

Im Zusammenhang mit dem behaupteten Anschlussfähigkeitsvorteil begrifflicher Unschärfe wird als ein konkreter Vorzug der Gebrauch von Synonymen aufgeführt, um sprachliche Wiederholungen zu vermeiden, und der Einsatz generalisierter „ungegenständlicher“ Metaphern (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 195). Mehr noch als Konnotationen sind Metaphern jedoch oft nur individuell zu erfassen und können daher kaum für Verständnis sorgen. Als Mittel einer Bildsprache sollten sie auch „vermieden werden, da deren Bedeutungen nicht klar und präzise sind“ (Lakoff/Johnson 2003, 215). In informativen Texten wird – im Unterschied zur Belletristik – im Zweifelsfall ohnehin der Klarheit des Verständnisses Vorrang vor stilistischer Eleganz eingeräumt werden müssen (Wohlgenannt 1969, 109). Die begriffliche Genauigkeitsforderung kann die Dichterin für unzweckmäßig erklären, kaum aber die Wissenschaftlerin (ebd.).

Dem vermeintlichen grundsätzlichen Vorteil und der Funktionalität begrifflicher Unschärfe (z. B. Meyer-Drawe 1999, 162) pariert Wohlgenannt pauschal mit folgender Entgegnung: Kritik an der terminologischen Genauigkeitsforderung muss immer selbstwidersprüchlich ausfallen, da der Kritiker damit mit Sprache operiert, um seine Argumentation zu entfalten, die, wenn sie verständlich sein will, der Genauigkeitsforderung notgedrungen entsprechen muss. Denn die Verteidigung einer vagen, vieldeutigen Sprache kann nur unter der Voraussetzung erfolgreich sein, dass wir ihren Sinn erfassen können (Wohlgenannt 1969, 108).

(ad 10) Die Annahme, der jeweilige sprachliche *Kontext*, sein Verwendungszusammenhang, offenbare bereits den jeweils intendierten Begriffsinhalt, ist nur teilweise zutreffend. Rousseaus Vermutung, dass „jeder Satz, in dem das Wort steht, ihm gewissermaßen als Definition dient“ (1974, 90, zit. nach Ladenthin 2019, 165) ist als Universalie verstanden mit Sicherheit falsch. Die bezweckte Bedeutung vieldeutbarer Begriffe lässt sich in vielen Fällen weder durch deren sprachliche Nahkontexte im Umfang von Komposita oder Sätzen noch durch ihre globalen Kontexte, wie Absätze, Kapitel oder komplette Abhandlungen ersehen, bestenfalls riskant vermuten.

Freilich sind etliche mehrdeutige Wörter in der Alltagssprache häufig auch ohne Erläuterungen allein über den Sprachkontext korrekt interpretierbar. Sie sind dann quasi *implizit* „definiert“ (Ludwig 2020, 67). Bereits das semantische Umfeld einer Äußerung kann in Verbindung mit dem Weltwissen der Rezipienten deren Auslegung mittels des *priming effect* (z. B. Custers et al. 2009) in die richtige Richtung lenken. Der enthusiastische Ausruf des Königs „Wir erfreuen uns an unserem neuen prächtigen Schloss“ könnte auch der frisch angebrachten, reichlich verzierten Sperrvorrichtung am Portal gelten.

Seine Untertanen werden ihn dennoch kaum missverstehen, falls von seiner royalen Behausung die Rede war. So wird der Naturforscher Alexander von Humboldt in einem Zeitungsartikel als „Output-Monster“ bezeichnet. Der zunächst wohl eher unverständliche Ausdruck erklärt sich hier durch den nachgeschobenen Kontext: „Allein das Werk über seine Reise durch Südamerika bestand aus 29 Bänden“ (Habekuss 2019, 27).

Der Kontext ist bei multipel bedeutungsbelegten Ausdrücken jedoch nur unter bestimmten Randbedingungen sinnaufschließend:

a) *Separierte semantische Felder*: Der sprachliche Kontext vermag in der Regel die jeweils gewählte Bedeutung mehrdeutiger Ausdrücke vor allem dann eindeutig aufdecken, wenn die Bedeutungen eines Worts aus deutlich unterschiedlichen Sphären und Themenfeldern stammen und sich daher beträchtlich voneinander unterscheiden, auch weil sie in distinkten semantischen Netzen des mentalen „Lexikons“ im Bewusstsein verankert sind (Ludwig 2020, 38). Wenn in einer Computer-Zeitschrift das Wort „Maus“ fällt, wird der Leser kaum an das Tier denken. Die Steuerungsmaus eines PC hat bis auf eine nur sehr grobe morphologische Ähnlichkeit recht wenig mit dem kleinen Nagetier gemein. Oft sind diese Sprachwelten der jeweiligen Sinngehalte sogar so stark voneinander getrennt, dass sich die Sprachnutzer gar nicht über die Vieldeutigkeit verwendeter Wörter im Klaren sind. Selbst in engster Nähe gebracht und mit nur wenig Kontext versehen, besteht dann kaum Verwechslungsgefahr, wie etwa in den Sätzen: „Es ist ihm leichtgefallen, sie um den Gefallen zu bitten, den Familien gefallener Soldaten und gefallener Mädchen zu helfen, soweit sie sich das gefallen lässt und Gefallen daran findet sowie nichts heruntergefallen sein mag.“ „Sie geht davon aus, heute Abend mit Freunden auszugehen, denen die Haare ausgehen, bevor die Lichter ausgehen, um einen Kinofilm anzusehen, der hoffentlich gut ausgeht.“ Auch wird die jeweils gemeinte Bedeutung von „Absatz“ meist aus dem Kontext erkennbar sein, nämlich ob es sich um einen Treppen- oder Schuhabsatz, um einen im Sinne eines Textabschnitts oder der Anzahl verkaufter Produkte handelt.

Neben dieser Option des enormen Bedeutungsunterschieds gibt es jedoch noch zwei weitere Möglichkeiten der Inhaltsvarianz von Wörtern in Bezug auf das Definitionserfordernis:

b) *Ignorierbarkeit von Differenznuancen*: Die Mehrdeutigkeit von Ausdrücken, deren Sinngehalte sich nur nuancenhaft unterscheiden, ist zumindest für den Alltagssprachlichen Gebrauch wohl tatsächlich häufig zu vernachlässigen. Für einen Dorfbewohner mag ein Hochhaus bereits ein Gebäude ab zehn Etagen sein, während ein Einwohner Manhattans sich darunter Bauten nicht unter 50

Stockwerken vorstellt. In der Aussage „Auf den Dächern von Hochhäusern sollte man besondere Sorgfalt walten lassen“ kann dieser Bedeutungsunterschied jedoch ignoriert werden, da der Sturz von Hochhäusern im Sinne beider Begriffsvarianten vergleichbare Folgen hätte. Ähnlich ist es in vielen Aussagen zu Befunden der Gruppendynamik unerheblich, ob der Begriff „soziale Gruppe“ ab zwei oder ab drei Personen festgelegt wird.

c) *Semantische Verwandtschaft zwischen den Begriffsvarianten*: Anders verhält es sich jedoch mit mehrdeutigen Ausdrücken, deren Sinngehalte sich einerseits prägnant voneinander unterscheiden, die aber andererseits alle demselben Gegenstandsterrain angehören (vgl. Brezinka 1978, 81). Dazu zählt das pädagogische Fachvokabular. Derartige Ausdrücke sind folgenreichen Verwechslungen und Missverständnissen in besonderem Maß ausgesetzt. Eine solche Bedeutungsverwandtschaft kann beispielsweise in der Ursache-Wirkungskoppelung der Phänomene bestehen, welche mit Bedeutungsvarianten derselben Bezeichnungen gemeint sind, etwa eine sequenzielle oder kausale Brücke zwischen sachlich deutlich zu trennenden Entitäten im selben thematischen Feld. Deren spezifische Bedeutungsgehalte, welche die Begriffsnutzer jeweils im Auge haben mögen, ergeben sich dann häufig nicht einmal aus umfangreichen Kontexten der Termini. Zu derartigen irritationsanfälligen Termini zählen etwa „Erziehung“, „Sozialisation“ oder „Bildung“. Deren Bedeutungsvarianten sind alle im Umkreis von Lernvorgängen und der Veränderung psychischer Dispositionen, Kompetenzen und Kenntnissen angesiedelt. Dennoch unterscheiden sie sich deutlich voneinander. So werden mit ihnen äußere bzw. innere Prozesse oder Zustände gemeint, absichtliches Tun oder unbeabsichtigte Vorgänge, soziale oder auch dingliche Einflüsse (siehe oben).

Überzeugender als abstrakte Argumentationslinien sind wohl konkrete Beispiele mangelnder Aufklärung durch den Kontext:

- ▶ Im Satz „Soziale Ungleichheit wird durch Bildung hervorgerufen“ wird nach der Produktauslegung von „Bildung“ die Ungleichheit durch unterschiedliche Kompetenzniveaus verursacht. Nach der Prozessauslegung tragen die Vermittler dieser Niveaus, etwa die Schule oder das Elternhaus, die Verantwortung für die Ungleichheit. Ein nicht unerheblicher Bedeutungsunterschied!
- ▶ Im Satz „Die Schule ist keine Bildungs-, sondern eine Lehranstalt zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten“ bleibt die zentrale Aussage unverständlich, wenn nicht angegeben wird, was unter Bildung und Lehre zu verstehen ist.

Selbst wenn die vom Autor unterstellte Bedeutung eines Ausdrucks aus dem Kontext im Fortgang der Lektüre zumindest grob erahnbar ist (z. B. Roß

2020), stellt sich die Frage, was den Autor bevollmächtigt, sein Geschäft der Begriffsaufklärung der Leserin als Rateaufgabe zu überantworten, der sie ohnehin nur mit Mühe und imperfekt nachkommen kann. Texte erschweren ihre Lektüre unnötig, wenn dem am genauen Verstehen interessierten Rezipienten aufgezwungen wird, jede Aussage des Autors mit der unbeantwortet bleibenden Frage zu parieren: „Was meinen Sie damit?“ (Brezinka 1997, 21).

Die Leugnung der Definitionsnotwendigkeit bietet freilich all jenen eine willkommene Entlastung, welche unwillens sind, der bisweilen beschwerlichen Pflicht nachzukommen, vor sich selbst Rechenschaft über die eigene terminologische Gedankenwelt abzulegen, diese zu sortieren und sich damit selbst Klarheit über die implizite Bedeutung der eigenen Begriffsverwendung zu verschaffen, sowie die Selbstdisziplin aufzubringen, diese bedeutungskonsistent einzusetzen. Die Kritik an Definitionen ließe sich als eine „Legitimation für Anspruchslose und Arbeitsscheue“ dankbar „missverstehen oder instrumentalisieren – etwa als Einladung, sich der leidigen Bemühung um begriffliche Schärfe ein für alle Mal zu entledigen“ (Ode 2019, 233). Auch werden diejenigen das Credo der Definitionsentbehrlichkeit gerne für sich reklamieren, welche das Defizit an gedanklicher Durchdringungstiefe ihrer eigenen Überlegungen oder ihren „Mangel an Informationsgehalt ... durch eine betont unklare esoterische Sprache“ (Brezinka 2019, 337) zu verschleiern suchen.

3. FAZIT

Hinlänglich präzise Festlegungen zentraler Fachbegriffe sind eine unabdingbare Voraussetzung, um gegenseitige Verständigung zu erzeugen und einen sinnhaften kommunikativen fachlichen Austausch zu betreiben (z. B. Müller/Nerowski 2019, 433f; Schöler 2019, 58; Vogel 2019a, 23, 26, 62). Ein Beispiel hierfür ist die Feststellung Ladenthins (2019, 165), Rousseaus „éducation“ entspräche semantisch der „Bildung“ im deutschen Sprachgebrauch. Die Korrektheit dieser Behauptung muss hier nicht zur Debatte stehen. Es soll damit lediglich gezeigt werden, dass diese Gleichsetzungsthese unweigerlich auf bestimmten, relativ konkreten Bedeutungsvorstellungen von „éducation“ und „Bildung“ seitens des Autors basieren *muss*. Ansonsten wäre sie logisch haltlos. Um diese Annahme stichhaltig nachvollziehbar zu begründen und damit die Prüfung ihrer Richtigkeit zu ermöglichen, ist der Autor gehalten, seine Lesart dieser beiden Begriffe darzulegen. Nichts weiter als derartige Inhaltsoffenlegungen sind Begriffsklärungen oder Definitionen.

Von einer zuweilen zugestandenen begrifflichen Lässigkeit an falscher Stelle mag hingegen der Weg mitunter nicht weit zu einer nachlässigen, unzu(ver)-

lässigen oder kommunikativ eigentlich fahrlässigen „Zwanglosigkeit“ sein, die jedoch nur dem schmerzlich auffallen wird, dem es überhaupt auf Verständlichkeit ankommt. Sollten sich Texte mit wissenschaftlichem Anspruch tatsächlich leisten können, darauf keinen Wert zu legen?

Ideal wäre eine Einigung der Wissenschaftsgemeinde auf bestimmte Definitionen zumindest bei ihrer Kernterminologie. Bei allen zentralen Begriffen einer Forschungslinie, bei denen eine solche Verständigung noch nicht erfolgt ist, bleibt den Autoren – soweit es ihnen von Belang erscheint, exakt verstanden zu werden – nichts anderes übrig, als eigene Definitionen einer Abhandlung voranzustellen oder sich bekannten Definitionen anzuschließen und sich danach zu richten, d. h. einen „kontrollierten Begriffsgebrauch“ zu betreiben, um Missverständnisse zu vermeiden (Vogel 2019b, 312). „Begriffsklärung on demand“ (Scheunpflug/Affolderbach 2019, 197) zu betreiben, also in jedem einzelnen Verwendungsfall anzugeben, wie ein Ausdruck jeweils zu verstehen ist, um ihn bedeutungsvariabel einsetzen zu können, wäre eine umständlichere Alternative, die wohl kaum ernstlich in Betracht gezogen werden wird.

LITERATUR

- Aschersleben K. (1976): Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart
- Bernhard A. (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler
- Böhm W./Seichter S. (2017): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart
- Bortz J./Döring N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin
- Brezinka W. (1968): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. Zeitschrift für Pädagogik, 14 (5), 435–454
- Brezinka W. (1978): Metatheorie der Erziehung. München
- Brezinka W. (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München
- Brezinka W. (1991): Erziehung zur Lebenstüchtigkeit in einer Zeit der Orientierungskrise. In: Weigelt K. (Hg): Werterziehung. Bonn, 71–83
- Brezinka W. (1997): Rückblick auf 50 Jahre erlebte Pädagogik. In: Uhl S. (Hg): Wolfgang Brezinka – 50 Jahre erlebte Pädagogik. Rückblick, Lebensdaten, Publikationen. München, 11–29
- Brezinka W. (2019): Vom Erziehen zur Kritik der Pädagogik. Wien
- Custers R./Aarts H./Oikawa M./Elliot A. (2009). The nonconscious road to perceptions of performance: Achievement priming augments outcome expectancies and experienced self-agency. Journal of Experimental Social Psychology 45 (6), 1200–1208
- Dörpinghaus A./Uphoff I. (2015): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt

- Federighi P./Nuisl E. (Hg) (2004): Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn [Zugriff 15.5.2022: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/federighi00_01.pdf]
- Fend H./Berger F. (2019): Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Stuttgart
- Habekuss F. (2019). Humboldts Welt. Die Zeit, Nr. 31, 25. Juli, 27–28
- Humboldt W. von (1988): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Werke in fünf Bänden. Band III. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt, 368–388
- Koller H.-C. (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart
- Koller H.-C. (2018): Bildung anders denken. Stuttgart
- Kron F. W. (1996): Grundwissen Pädagogik. München
- Krüger H.-H. (2019): Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Opladen
- Kunert H. (2018): Erziehung. In: Bernhard A./Rothermel L./Rühle M. (Hg): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, 124-131
- Ladenthin V. (2019): Nutzen und Nutzlosigkeit des Definierens. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95, 162–169
- Lakoff G./Johnson M. (2003): Leben in Metaphern. Heidelberg
- Lederer B. (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen. In: Lederer B. (Hg): Bildung: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler, 11–44
- Lüders M. (2018): Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung? In: Rothland M./Lüders M. (Hg): Lehrer-Bildungs-Forschung. Münster, 43–60
- Ludwig P. H. (1997): Antiautoritäre Erziehung – ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: Ludwig P. H. (Hg): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Weinheim, 102–231
- Ludwig P. H. (2020): Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems. Weinheim
- Menck P. (2012): Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth
- Meyer-Drawe K. (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. Zeitschrift für Pädagogik. 45 (2), 161–175
- Michalak M. et al. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen
- Mikhail T. (2019): Zum Einsatz von Definitionen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 (2), 145–161
- Müller S./Nerowski C. (2019): Präzision und Kontingenz: Ein Spannungsfeld der Begriffsbestimmung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 (3), 429–444
- Nerowski C. (2019): Definitionen als pragmatische Erläuterungen. Eine analytische Perspektive. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 (2), 170-186
- Ode E. (2019): De-Finition. Poststrukturalistische Einwände gegen die Limitierung des Anderen. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95, 231–245
- Popper K. R. (1991): Ich weiß, daß ich nichts weiß – und kaum das. Frankfurt a.M.
- Prim R./Tilman H. (2000): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg
- Rittelmeyer C. (2012): Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart

- Roß J. (2020): Macht mich Bildung zum besseren Menschen? Die Zeit, 16. Jan., Nr. 4, 35–36
- Rousseau J.-J. (1974): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn
- Rürup M. (2018): Berichtet Bildungsberichterstattung über Bildung? In: Bormann I./Hartong S./Höhne T. (Hg): Bildung unter Beobachtung. Weinheim, 16–42
- Sander W. (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung“? Zeitschrift für Pädagogik, 61 (4), 517–526
- Scheunpflug A./Affolderbach M. (2019): Zur Funktion unscharfer Begriffe. Ein Plädoyer für einen reflexiven Blick auf Explikationen. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95, 187–198
- Schöler H. (2019): Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte. Stuttgart
- Seel N./Hanke U. (2015): Erziehungswissenschaft. Berlin
- Spies A./Stecklina G. (2015): Pädagogik. München
- Stein M. (2017): Allgemeine Pädagogik. München
- Terhart E. u. a. (1999): Sprache der Erziehungswissenschaft. (Einführung in den Thementeil.) Zeitschrift für Pädagogik, 45 (2), 155–208
- Thompson C. (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart
- Vogel P. (1996): Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 481–490
- Vogel P. (2019a): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen
- Vogel P. (2019b): Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Meseth W./Casale R./Teervoren A./Zirfas J. (Hg): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 311–328
- Weinert F. E. (2010): Entwicklung, Lernen, Erziehung. In: Rost D. H. (Hg): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 132–143
- Weinert S./Weinert F. E. (2018): Entwicklung, Lernen, Erziehung. In: Rost D. H./Sparfeldt J./Buch S. (Hg): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 127-140
- Wohlgenannt R. (1969): Was ist Wissenschaft? Braunschweig
- Zirfas J. (2011): Bildung. In: Kade J./Helsper W./Lüders C./Egloff B./Radtko F.-O./Thole W. (Hg): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, 13–19