

Fuchs, Thorsten

**Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für die
Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.
Überlegungen zu disziplingolitischen Implikaten von Begriffsverwendungen**
Erziehungswissenschaft 33 (2022) 65, S. 9-18



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Thorsten: Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Überlegungen zu disziplingolitischen Implikaten von Begriffsverwendungen - In: Erziehungswissenschaft 33 (2022) 65, S. 9-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262389 - DOI: 10.25656/01:26238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262389>

<https://doi.org/10.25656/01:26238>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

THEMENSCHWERPUNKT „PROFILIERUNGEN DES ALLGEMEINEN – DISZIPLINPOLITISCHE PERSPEKTIVEN ZUR KONTUR DER ALLGEMEINEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für
die Forschungsbeiträge der Allgemeinen
Erziehungswissenschaft

Überlegungen zu disziplinpolitischen Implikaten
von Begriffsverwendungen

Thorsten Fuchs

Rückblende auf einen „Neubeginn“

Als sich die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft im Jahr 2001 aus Anlass einer organisationalen Neuordnung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihrer Erträge und weiteren Ausrichtung besann, wurde dies unter Aufnahme des in szientifischen Zusammenhängen ziemlich beliebten *Feld*-Begriffs getan. Zwar geschah das nicht schon auf der veranstalteten „1. Tagung der Sektion „Allgemeinen Erziehungswissenschaft““ (Wigger 2002) selbst. Diese stand in Dortmund noch unter dem Titel „Aufgaben, Funktionen und Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. In deren Dokumentation aber, die ein Jahr später im ersten Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erfolgte und darin ausgewählte Stimmen der seinerzeit den Diskurs prägenden Community berücksichtigte (vgl. u. a. Cloer 2002; Ruhloff 2002; Vogel 2002; Wulf 2002), wurden Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Ankündigung gebracht. Das avisierte Anliegen der Verständigung zwischen den nunmehr vier in der Sektion vereinten Kommissionen über den jeweils „zukünftig möglichen Beitrag“ (Wigger 2002, S. 6) für die Allgemeine Erziehungswissenschaft hätte gewiss auch andere semantische Einkleidungen finden können: *Linien*, *Areale*, *Konturen* oder *Facetten* zum Beispiel. In den Jahren davor ist zudem häufiger von *Richtungen* sowie (*Haupt*-)*Strömungen* gesprochen worden, wenn es um die Klärung des Gegenstandsbereichs allgemeinpädagogischer Forschung sowie der Systematisierung von Zugängen zu ihm

ging (vgl. Röhrs 1969; Benner 1973). Auch differente Wissensformen hat man indiziert (vgl. Vogel 1986), nicht zu vergessen die unzähligen Male aufgerufenen Paradigmen (vgl. Benner et al. 1990; Hoffmann 1991). Allesamt wären sie damit fürs Aufspüren und Relationieren von Forschungsbeiträgen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft disponibel gewesen. Der Feld-Begriff besaß indes gewiss den Charme, nicht in einer Weise vorbelastet zu sein, die sich nachteilig hätte auswirken und das gegenseitige Weiterarbeiten in der vereinten Runde sogar vereiteln können. Er ist weder als traditionaler Begriff zu verstehen noch zu progressiv ausgerichtet, weder ist er eindeutig einer wissenschaftstheoretischen Position verhaftet noch steht er in Verruf, außerwissenschaftliche Perspektiven in erziehungswissenschaftliche Debatten hineinragen zu wollen. Auch wenn die ihm attestierte Attraktivität gewiss nicht schon von sich aus Erkenntnisgewinn garantieren konnte, bot er sich gegenüber den begrifflichen Alternativen der Sache nach also gut an. Es galt es schließlich nicht nur „bislang getrennte[] Arbeitszusammenhänge“ (Wigger 2002, S. 5) über Kommissionsgrenzen hinweg zu kommunizieren, sondern auch „den Rahmen für die [...] weiteren Forschungen“ (ebd.) abzustecken. „Bereiche des Wissens zu erschließen und ein Stück weit zu strukturieren“ (Ehlich 2007, S. 446), insbesondere dort, wo man Gegenstandsbereiche in Wissenschaftstraditionen „nur diffus“ (ebd., S. 433) und noch nicht hinlänglich gegliedert vorfindet, ist in der neueren Wissenschaftssprache insgesamt der bevorzugte Anwendungsfall für die Metapher *Feld*. Mit ihr, so weiß es die funktionale Pragmatik zu berichten, erfolgt der Versuch einer Verständigung über „bestimmte Teilbereiche des Faches und die Weise, wie sie analytisch zu erfassen sind“ (ebd.).

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft schien seinerzeit damit gut präpariert, als sie die Erkundung ihrer Erträge wie die weiteren Vorhaben über die Benennung von Forschungsfeldern vornehmen wollte. Im Hinblick auf die neu sich zusammengefundenden Kommissionen der Sektion fand dies auch statt, und zwar insofern, als jeweils mit vier bis sieben Beiträgen Einblicke darin gegeben wurden, wie sich Kernthemen – „*Arbeit und Bildung*“ (Wulf 2022, S. 9; Hervorhebung im Original.) oder das „Verhältnis zum Anderen“ (Wimmer 2002, S. 116) etwa – herauskristallisiert und sodann weiterentwickelt haben. Exemplarische Vertiefungen ergänzten diese Synopsen: U. a. wurde eine qualitativ-biographische „Analyse von Korrespondenzmaterial“ (Klika 2002) vorgelegt wie auch die „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Keiner 2002) bilanziert. Explizit auf den Begriff *Feld* bezogen hat man sich in den genannten und weiteren Beiträgen aus der Pädagogischen Anthropologie, der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und der Wissenschaftsforschung allerdings dann doch nicht. Und die Sektion betreffend wurde der angekündigte „Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Wigger 2002) noch viel weniger intensiv mittels Ausführungen zu diesem Begriff strukturiert als dem Titel bzw. Schwerpunkt des Beihefts nach in Aussicht gestellt. Im Editio-

rial ist von ihm für eine Erkundung der Themen und Schwerpunkte fast gar nichts zu lesen. Terminologisch unbestimmt, tangierte das Etikett die Überlegungen von bisherigen und zukünftigen Beiträgen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft damit letztlich kaum und schöpfte insbesondere auch das Potenzial zur Systematisierung nicht aus.

Dieser Befund, der mithin enttäuschend zu nennen ist, wenn man in Anbetracht des in Aussicht Gestellten die Erwartung hegte, ein Angebot zu erhalten, das die Allgemeine Erziehungswissenschaft über Einzelaktivitäten hinaus hinreichend genau kartographiert, ist in einer zweiten Hinsicht womöglich aber noch viel ‚bemerkenswerter‘. Und zwar unter Berücksichtigung der Ankündigung, es nicht bei „Selbstreflexion und disziplinäre[r] Standortbestimmung“ (Wigger 2002, S. 7) zu belassen, sondern Mittel bzw. Wege einer „angemessene[n] Selbstdarstellung“ (ebd.) und aktiven Gestaltung der Disziplinentwicklung zu ergreifen, damit die „politischen Herausforderungen“ (ebd.), die sich aus einer diagnostizierten Gefährdungslage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus stellen würden, adäquate Antwort erfahren könnten. Bei aller verbreiteten Aufbruchsstimmung ließ sich nämlich nicht übersehen, dass es um die Allgemeine Erziehungswissenschaft keinesfalls so bestellt war wie erwünscht; Errungenschaften in der Erschließung neuer Themen für die Forschung hin, ambitionierte Vorhaben her. Geschlussfolgert wurde deshalb, den Neubeginn nicht einzig und allein mit Operationen der Forschung bestreiten zu können, sondern über das Ensemble „epistemischer Praktiken“ hinaus mit Maßnahmen zu kombinieren, die es ermöglichen sollten, dem Bedeutungsverlust an Universitäten, den die Allgemeine Erziehungswissenschaft erfahre, und dem ihr entgegengebrachten geringen Ansehen in der Öffentlichkeit zu begegnen (vgl. ebd.). Dies so deutlich zu formulieren, war ein ziemlicher Bruch mit der überkommenen Annahme, dass die Fortentwicklung einer Disziplin – auch und gerade einer solchen, die immer noch als relativ jung gilt – nur über Demonstration ihrer Leistungen in der Forschung gelingen kann (vgl. hierzu Röhrs 1969). Zwar waren seitdem auf die Stellung im Gesamtzusammenhang der Disziplin bezogene Reflexionen durchaus nicht von Seltenheitswert. Bereits seit Ende der 1960er Jahre gab es eine latente „Dauerkrise“ (Kauder 2010, S. 19) zu diagnostizieren, in der die Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft steckte. Immer wieder und aufs Neue hatte sie seitdem um ihren reputierlichen Stand gerungen und sich neu aufzustellen versucht. Im Unterschied zu der Debatte, die nun aus Anlass der organisationalen Neuordnung in der DGfE geführt wurde, eignete sich diese aber noch ohne Hinweise auf eine Parallelisierung von forschungsbezogenen und disziplinpolitischen Aktionen (vgl. z. B. Lenzen 1980a, 1980b; Breinbauer 1984). Im Vordergrund standen bei aller Unterschiedlichkeit der Einlassungen Versuche, thematische Modernisierungen in der Gestalt Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu initiieren und etwa forschungsmethodische Kompetenzentwicklungen voranzutreiben (vgl. Tenorth 1984). Die Erwägung, disziplinpolitische Maßnahmen zu er-

greifen, und zwar ebenso rigoros wie forschungsbezogene, war nicht gleichrangig in den Ausführungen vertreten. Hier ging die im Jahr 2001 geführte Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft andere Wege, und der *Feld*-Begriff, der im Titel des Beihefts eine Antönung erfuhr, hätte dazu sogar ebenfalls ein Reflexionspotenzial bereitgehalten, wäre er in einem kritisch-analytischen Verständnis aufgenommen worden, das die konfligierenden Interessen innerhalb der Disziplin sondiert und daraus geeignete Maßnahmen von strategischer Bedeutung ableitet.

Das eine tun, ohne das andere zu lassen

Beide Vorhaben, die man seinerzeit mit dem Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verband, hatten sich demnach nicht erfüllt. Weder zeugt die Dokumentation im Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft schon von einer Verständigung über gemeinsame Themen bzw. Gegenstände der Sektion, die zunächst ausgebreitet, sodann abgegrenzt werden, um sie mittels des *Feld*-Begriffs „konzeptualisierungsfähig“ (Ehlich 2007, S. 437) zu machen und einer Systematisierung zuzuführen. Noch konnten disziplinpolitische Maßnahmen in einer Weise formuliert werden, die über die Nennung von einzelnen Aktivitäten hinaus die relevanten Gravitationszentren ermittelt, in denen sich erforderliche Unternehmungen zu kanalisieren haben. Das, was zur Stärkung der Stellung Allgemeiner Erziehungswissenschaft genannt wird – ein Symposium, das auf dem DGfE-Kongress des Jahres 2002 einer Vertiefung der Debatte um die disziplinären Entwicklungen dienen sollte, zwei Arbeitsgruppen, eine zu ethnographischen Verfahren, die andere zu Fachkulturen, sowie eine neue Sektionstagung, die auszurichten gewesen ist (vgl. Wigger 2002, S. 7) –, steht zumindest in keinem strategisch erkennbaren Zusammenhang zueinander, welcher der diagnostizierten Gefährdungslage irgendwie gebündelt Paroli bieten und Weichenstellungen auf eine Bekräftigung des Neubeginns vornehmen konnte.

Selbstverständlich – man muss hierbei in Rechnung stellen, dass sich von einer einzigen Veranstaltung, noch dazu einer konstituierenden, sowie der folgenden Publikation nicht alles erwarten lässt, was in Zeiten davor ebenfalls ohne Aussicht auf Klärung blieb. Die Frage, wie dem nicht endenden „*Schlagwörterwechsel*“ (Petzelt 1960, S. 234, Hervorhebung im Original) in der wissenschaftlichen Pädagogik Einhalt zu bieten ist bzw. er so gewendet werden kann, dass stattdessen an gemeinsam geteilten Problemstellungen gearbeitet wird, ist in den davorliegenden Jahren immerhin ebenso in der Schwebe und damit vage geblieben wie die nach der notwendigen Verdichtung von Gegenständen in Anbetracht individueller Interessenslagen derjenigen, die Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft betrieben, ohne abschließende Antwort erfolgte. Fakt ist aber dennoch, dass der *Feld*-Begriff eine aussichtsreiche Perspektive für den organisational begründeten Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

bot, er jedoch gleich in zweifacher Weise unterminiert blieb und damit nicht mehr als einen Platzhalter abgab. Zwar aufgerufen, die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu erfassen, wurde er nicht so in eine Nomenklatur eingebunden, dass aus der Standortbestimmung in Form einer Analyse von Binnenstrukturen des erziehungswissenschaftlichen Feldes Überlegungen zu disziplinpolitischen Betrachtungen erfolgen konnten. Das blieb erst späteren Überlegungen vorbehalten (vgl. Rieger-Ladich 2001, 2006). Diese machten dann in „Einnahme einer feldtheoretischen Betrachtungsweise“ (Rieger-Ladich 2006, S. 160) geradezu deutlich, dass Wissenschaftsentwicklung und Disziplinpolitik nicht voneinander zu entkoppeln sind. Motiviert durch den „wechselvolle[n] Kampf um knappe Ressourcen“ (ebd., S. 162), in dessen Zuge sich Themen und Gegenstandsgebiete ebenso transformieren wie Einflüsse, die auf die Debatten ausgeübt werden, geht beides stattdessen Hand in Hand. Von Forschungsfeldern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu sprechen, bedeutet hiernach also zweierlei Aspekte in einem nicht auseinanderzuidividierenden Zusammenhang zu sehen: Aus dem „Ring um die Ordnung des pädagogische[n] Diskurses als vibrierendes Kräftefeld [...], das seine Dynamik den Initiativen und Interventionen der unterschiedlichen Fraktionen, Schulen und einzelnen Akteure[] verdankt“ (ebd., S. 163), ergibt sich die Struktur des erziehungswissenschaftlichen Feldes, und dieses ist „flankiert [...] von institutionellen Maßnahmen und wissenschaftspolitischen Initiativen“ (ebd., S. 170), mit denen hegemoniale Verhältnisse in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft selbst, im Gesamtzusammenhang der Disziplin wie auch über sie hinausweisend verteidigt und verschoben werden. Dass diese Betrachtungsweise inzwischen Teil eines Einführungswerks in die Allgemeine Erziehungswissenschaft ist, unterstreicht ihr Ankommen im Zentrum einschlägiger Fachdebatten (vgl. Thompson 2020, S. 33).

Doch so erhellend diese Perspektive für die Erkundung von Forschungsfeldern gewiss auch ist, so nachvollziehbar mit ihr deutlich gemacht wird, dass wissenschaftliche Standortbestimmung und Disziplinpolitik koinzidieren, es sollte reiflich abgewogen werden, ob gegenwärtig – nachdem abermals zum Weiterdenken vorgesehene „Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ (Bünger/Jergus 2021) aufgeworfen sind – man sich selbst und der Disziplin einen Gefallen tut, wenn gleichsam die verpasste Gelegenheit des Jahres 2001 nachholend über den *Feld*-Begriff das gegenwärtige Terrain erkundet und hierüber zu ergreifende Initiativen der Stärkung ihres Einflusses bzw. der Reduktion ihrer als prekär begriffenen Stellung ermittelt werden. Man sagt, jede Sache habe ihre Zeit, jede Zeit ihre Aufgabe. Kurzum: Alternativen sollten zumindest einmal bedacht werden, zumal es inzwischen auch heißt, dass die dem Terminus *Feld* zugeschriebene „Kapazität [...] durch ständige Überfrachtung allmählich erschöpft“ (Henning 2018, S. 7) sei, wodurch sich die „Notwendigkeit einer neuen Metapher“ (ebd., S. 75) ergebe. Und, wie passend, Alternativen stehen – mindestens im Doppelpack – parat, um Forschungsbeiträgen systematisch auf die Spur zu kommen und gleichzeitig Anhaltspunkte für disziplinpoli-

tische Maßnahmen zu gewinnen. Denn beiderlei Begriffen ist diese Doppelperspektive als Implikat unmittelbar eingeschrieben.

Zunächst könnte es sich anbieten, sich des Begriffs *Stil* anzunehmen, der seit ein paar Jahren im Jargon der Wissenschaften eine Wiederentdeckung erfährt und zu dessen „forschungspraktischen Hauptvorzügen [...] seine [...] ordnende Funktion“ (Müller 2014, S. 253) gehört. Wie auch der *Feld*-Begriff wird *Stil* dabei zunächst für eine Differenzierung und „Konstruktion umfassender Klassifikationsschemata“ (ebd.) verwendet. Mit ihm lassen sich Systematisierungen erzeugen – selbstredend auch zu Themen und Gegenständen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Parallel zu dieser klassifikatorischen Begriffsverwendung hebt *Stil* aber auch auf den jeweils typischen, sinnlich erfahrbaren Gebrauch von Symbolen, Ritualen und Verhaltensmustern in einer sozialen Gruppe ab. Darüber lässt sich erklären, wie Stilgemeinschaften entstehen, die mittels „Stilisierungsaktivitäten“ (ebd., S. 254) eine relativ dauerhafte Einheit bilden mit mehr oder weniger strikt gesetzten „Grenzen der Gruppe gegenüber den eigenen Mitgliedern und allen Außenstehenden“ (Clarke 1979, S. 144), wie das u. a. anhand des Falls jugendlicher Subkulturen anschaulich gemacht und konzeptionell entwickelt wurde. *Stil* in dieser Hinsicht ist damit nicht als abgeschlossenes ‚Werk‘ zu begreifen, sondern als eine „Beobachtungsleistung und Beobachtungskategorie zugleich“ (Müller 2014, S. 254) – er wird, so hat es Hans-Georg Soeffner (1986, S. 321) formuliert, „nicht nur von einem sich selbst oder bestimmte Produkte stilisierenden Handelnden hervorgebracht, sondern ebenso von bestätigenden oder ergänzenden Interpretationen der Beobachter und Interpreten“. Allgemeine Erziehungswissenschaft als den Stil einer Gruppe bzw. eines Denkkollektivs (s. hierzu den Beitrag von Wittig/Weiß in diesem Heft) zu reflektieren, bedeutet damit, sich nicht auf die in Themen geronnenen Bestandteile des (teil-)disziplinären Wissens allein zu kaprizieren, auch wenn diese zweifelsfrei von Belang für deren Konstitution sind, sondern gerade auch symbolische Formen zu ermitteln, die im sozialen Gefüge eben jener genannten Relationalität das spezifisch „kultivierte[] Ausdrucksverhalten“ (Müller 2014, S. 255) fundieren. Ein eigener Stil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft würde sich demnach dadurch ermitteln lassen, dass die „ganze[] Skala von Aktivitäten“ (Clarke 1979, S. 144) berücksichtigt wird, die die Modi epistemischer Zugänge und symbolisch repräsentierter Erkenntnisakte kommunikativ bzw. figurativ hervorbringen. Das betrifft den Aspekt der Selbstdarstellung, der notwendigerweise distinkt zu anderen Stilen sein muss. Und mit Reaktionen von außen, die die Gruppe, die einen Stil schuf, „disloziert“ (ebd., S. 152; vgl. auch Reemtsma 2008, S. 108ff.), ist hierbei fast unausweichlich zu rechnen; sie erfordert die „symbolische Behauptung des ‚Territoriums‘“ (Clarke 1979, S. 154), ohne Kompromiss, ohne Nonchalance, ohne Wenn und Aber, wenn der Stil etwas wert ist und vor einer Auflösung geschützt werden soll. An der Definition disziplinpolitischer Maßnahmen kommt man also ebenfalls nicht vorbei, wenn der *Stil*-Begriff zur Grundlage

genommen wird, um der Verfasstheit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine Bestimmung zu verleihen. Stil hat dabei *nolens volens* mit „Widerstand“ (Clarke et al. 1979), mindestens aber mit vehementer Kritik zu tun (vgl. Müller 2014, S. 254). Es bleibt nicht aus, die eigenen symbolischen Ausdrucksformen gegenüber anderen im Bewusstsein von Gründen abzugrenzen und sogar positiv zu diskriminieren.

Da dies wiederum ein wenig zu konfrontativ daherkommt, könnte dagegen der *Profil*-Begriff etwas attraktiver erscheinen, um aus seinem Horizont heraus auf das Anliegen appliziert zu werden, die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu durchdringen. Zudem ist es gegenwärtig fraglos *en vogue* und dürfte zudem sogar die Gunst von Hochschulleitungen gewinnen können, für die ‚Profilbildung‘ zum Kerngeschäft der Governance gehört. Fächer bräuchten Profile, denn das schaffe Werte und sei zugleich zweckdienlich für Zielvereinbarungen, so ist beharrlich zu vernehmen. Profilbildung enthält dabei zwei Dimensionen: auf der einen Seite die im Hinblick auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen als „sachlich“ (Flink/Simon 2015, S. 40) bezeichnete, und auf der anderen Seite eine „evaluative Dimension“ (ebd.), die dem „Ziel der Reputationssteigerung“ (ebd.) folgt. Letztere fügt sich in den gegenwärtigen sozialen Modus der Singularisierung ein (vgl. Reckwitz 2017). Diesem zufolge gilt es, Einzigartigkeiten auszuweisen, statt einer Logik des Allgemeinen zu folgen. Kuratierung und Valorisierung sind zwei der zentralen Mittel, mit denen die Praxis der Singularisierung erzeugt wird. Sie nimmt grundsätzlich die Struktur einer Aufführung an, die nicht stillsteht, sondern beständig in Bewegung ist, um den Imperativen der Verbesonderung zu gehorchen. Einmal erlangte Einzigartigkeit und Reputation sind immer wieder und aufs Neue herzustellen, Erträge langfristiger Art gibt es nicht, „Statusinvestition“ (ebd., S. 303) ist die *conditio sine qua non* für erfolgreiche Selbstverwirklichung. Allgemeine Erziehungswissenschaft in ihrem *Profil* zu bestimmen und hierfür entsprechende begrifflich-theoretische Mittel zu nutzen, würde also ebenso heißen, nicht nur über Selbstbeobachtung und Standortermittlung Schwerpunktsetzungen zu markieren, sondern sie gleichzeitig in ihrem Wert – nicht gleichbedeutend mit Funktion – zu kulturalisieren, d. h. „(positive) Singularisierung qua Valorisierung“ (ebd., S. 81) zu betreiben. Wie das ‚Allgemeine‘ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft dabei mit der Logik einer Nobilitierung des Besonderen zusammenzubringen ist, dürfte ausschlaggebend sein für die Ermittlung eines singulären Profils und geeigneter disziplinpolitischer Maßnahmen. Dass beides eine Sache der Affizierung ist und in Bausteinen der Selbstdarstellung jenseits der Rationalisierung komponiert werden müsste, kann allerdings jetzt schon klar sein.

Mit welchen sprachlichen Mitteln die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Weiteren auch immer beschrieben wird und welche Begriffe hierbei für die Erfassung ihrer Forschungsbeiträge Verwendung finden, man kann davon ausgehen, dass sie – wie schon in der Vergangenheit – vielfältig sein werden. Für

Kanalisierung spricht denn gegenwärtig auch wenig. Sollte in Anbetracht der aktuellen Neuaufnahme einer Debatte um die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die auf der ersten Sektionstagung des Jahres 2001 aufgemachte Parallelisierung von forschungsbezogenen und disziplinpolitischen Aktionen nicht in Bausch und Bogen verworfen werden, sondern vom Grundsatz her sogar geteilt, und die bisher in publizierter Form erschienenen Ausführungen legen das immerhin nahe, dann dürfte es allerdings nicht gleichgültig sein, welche begrifflichen Offerten genutzt werden. Der Ertrag, den sie zeitigen, ist gewiss von der Verwendung abhängig – also einzig und allein von Ausgestaltung und Fortgang der Debatte.

Thorsten Fuchs, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Literatur

- Benner, Dietrich (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List.
- Benner, Dietrich/Hermann, Ulrich/König, Eckart/Oelkers, Jürgen/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Tenorth, Heinz-Elmar/Vogel, Peter (1990): Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Benner, Dietrich/Lenhardt, Volker/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 25). Weinheim, Basel: Beltz, S. 71-92.
- Breinbauer, Ines M. (1984): Zur Möglichkeit und Notwendigkeit einer systematischen Pädagogik heute. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60, 4, S. 442-449.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 32, 63, S. 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>.
- Clarke, John (1979): Stil. In: Clarke, John/Honneth, Axel/Lindner, Rolf/Paris, Rainer: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 133-157.
- Clarke, John/Honneth, Axel/Lindner, Rolf/Paris, Rainer (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Cloer, Ernst (2002): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 123-127.

- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>.
- Flink, Tim/Simon, Dagmar (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: Bungarten, Pia/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 29-54.
- Henning, Frank (2018): Das Feld – Grundlagen einer Metapher. Ein Beitrag zum Begriff des Feldes und seiner sozialen Applikationen. Münster: agenda Verlag.
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 241-249.
- Klika, Dorle (2002): Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 147-162.
- Lenzen, Dieter (1980a): Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung. In: *erziehung* 13, 11, S. 58-66.
- Lenzen, Dieter (1980b): Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung. In: *erziehung* 13, 12, S. 42-49.
- Müller, Michael R. (2014): Stil/Lebensstil. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred K. H./Hahn, Hans Peter (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 252-255.
- Petzelt, Alfred (1960): Über das Bildungsproblem. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 36, 4, S. 233-248. <https://doi.org/10.30965/25890581-03604002>.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2.
- Reemtsma, Jan Philipp (2008): Gewalt und Vertrauen. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.

- Rieger-Ladich, Markus (2001): Böse Blicke. Streifzüge durch das Feld der Erziehungswissenschaft mit Pierre Bourdieu. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 134-155. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5_7.
- Rieger-Ladich, Markus (2006): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-176.
- Röhrs, Hermann (1969): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Ruhloff, Jörg (2002): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 83-91.
- Soeffner, Hans-Georg (1986): Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Karl Ludwig (Hrsg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurs-elements. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317-341.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, 1, S. 49-68.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, Peter (1986): Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, 4, S. 472-486.
- Wigger, Lothar (2002): Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 5-8.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich S. 109-122.
- Wulf, Christoph (2002): Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske und Budrich, S. 9-12.