pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Fuchs, Thorsten

Schuldhaftes Zutun? Eine 'Ereignisbeobachtung' über den disziplinären Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 141-165

Quellenangabe/ Reference:
Fuchs, Thorsten: Schuldhaftes Zutun? Eine 'Ereignisbeobachtung' über den disziplinären Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 141-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308839 - DOI: 10.25656/01:30883; 10.35468/6113-10

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308839
https://doi.org/10.25656/01:30883

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
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-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Thorsten Fuchs

Schuldhaftes Zutun? Eine ‚Ereignisbeobachtung' über den disziplinären Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen

Wissenschaftlichen Tagungen kommt bekanntlich eine Schlüsselrolle bei der Entstehung von Wissensfeldern zu. Sie sind wesentlich innerhalb des Austauschsystems, als welches die Wissenschaft insgesamt beschrieben werden kann und in dem „die beständige Aufforderung [besteht], daß der Wissenschaftler sich wegen der endgültigen Bewertung seiner Beiträge an seine Kollegen wendet" (Storer 1972, 71) – nicht nur mittelbar über Bücher und Artikel, dabei kommentierend, zitierend und kritisierend, sondern unmittelbar, was Tagungen als Brennglas wissenschaftlicher Kommunikation *in actu* verstehen lässt (vgl. Schildknecht 2022). Deshalb war der Ausfall vieler Veranstaltungen während der Corona-Pandemie fraglos auch eine heftige Einschränkung für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und hat wieder einmal besonders deutlich dafür sensibilisieren können, wie sehr die Ausweitung wissenschaftlichen Wissens auf direkte Kommunikation angewiesen ist (vgl. Hofbauer u. a. 2023, 7). Schon vor mehr als einem halben Jahrhundert hat man diesen Wissenskommunismus sogar als Norm der Wissenschaft schlechthin qualifiziert (vgl. Merton 1942): Wissenschaftler:innen müssen unmittelbare Reaktionen anderer auf die eigenen Arbeiten demnach suchen, sie sodann berücksichtigen, und sie dürfen im Gegenzug auch damit rechnen, dass die eigenen Arbeiten und Aussagen „auf eine kompetente Reaktion" (Storer 1972, 70) stoßen, wie es auf Tagungen üblicherweise – allerdings ab und an eben auch nicht (vgl. Fuchs 2013) – über die Diskussion der Vorträge geschieht. Das setzt die Fähigkeit sowie Bereitschaft voraus, Interaktionen in der Wissenschaft als epistemische zu führen und beinhaltet die Verpflichtung, kompetente Reaktionen auf die Arbeiten anderer zu liefern, indem diese wahr- und ernstgenommen werden – in sachkundiger Stellungnahme sowie durch Verbalisierung einer präzisen, verständlichen und situationsangemessenen Sprache (vgl. Ott 1997). Darüber hinaus beansprucht das, was auf wissenschaftlichen Tagungen zu einem Thema vorgestellt wird, i.d.R. sehr aktuell zu sein. Es wird häufig aus laufenden Arbeiten

doi.org/10.35468/6113-10

berichtet, der *work in progress* damit herausgestellt. Das verleiht der Tagung auch eine Besonderheit gegenüber gedruckten Veröffentlichungen: „Während die Publikation infolge langer Phasen der Bearbeitung und Begutachtung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits einen ‚veralteten' Arbeitsstand aufweist, ermöglicht die Konferenz eine direkte Kommunikation neuer Erkenntnisse" (Hauss 2019, 44). Und da inzwischen Tagungen auch für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen als Baustein ihrer Karriereentwicklung gelten, damit nicht nur etliche Arrivierte darüber Vorträge halten, was sie woanders mitunter schon in ähnlicher Form präsentiert haben, sondern auch der sogenannte Nachwuchs Themen aus dessen Doktorarbeiten oder Habilitationen vorstellt, sind Tagungen strukturell ein Ort des dynamischen Austauschs von neuestem Wissen. Somit lässt sich also sagen, dass auf wissenschaftlichen Tagungen durchaus ziemlich gut dokumentiert sein dürfte, was in einem Fach gerade *state of the art* ist, woran gearbeitet wird, in welchen Bereichen inhaltliche Schwerpunktsetzungen liegen und worin auch ein Bedarf an Weiterentwicklungen gesehen wird. Kurzum: Sich das genauer anzuschauen, was auf wissenschaftliche Tagungen zum Thema gemacht wird, kann einen guten Einblick in den aktuellen Stand der Erörterung eines Themas innerhalb von Fachrichtungen oder auch (Teil-)Disziplinen geben.

Der vorliegende Artikel setzt an dieser Auffassung an und folgt ihr, indem er durch die Analyse der zurückliegenden Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft differenzierte Erkundungen einzuholen versucht, die es erlauben sollen, Facetten des wissenschaftlich-disziplinären Status quo zu sondieren. Und er nutzt dazu Mittel der empirischen Wissenschaftsforschung. Auf der Basis der Vorträge, die vom 8.–10. März 2023 auf der Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Koblenz gehalten wurden, wird zu ermitteln versucht, wie die teilnehmende *Scientific Community* an diesen Tagen über das Thema gesprochen hat – konkreter formuliert: mit welchen Titelbegriffen sie arbeitete, welche Literatur in den Vorträgen Verwendung fand, aus welchen Jahren diese stammte und welche Autor:innen hierbei genannt wurden. Es geht auf diese Weise darum, einen „analytisch rekonstruierbaren Verweisungszusammenhang" (Keiner 1999, 120) aufzuspannen. Obwohl während der Tagung dabei gewiss mehrere Perspektiven auf einen komplexen Sachverhalt hervortraten – allein schon deshalb, weil aus vier Kommissionen Kolleg:innen beteiligt waren, die traditionell in der Bearbeitung pädagogischer Themen recht unterschiedlichen „Haltepunkten" (Rucker 2014, 33; Rucker & Anhalt 2017, 113) folgen – lassen sich Zusammenhänge analysieren, die Anlass für eine Reflexion über die Allgemeine Erziehungswissenschaft in ihrem disziplinären Status abgeben können (vgl. Anhalt 2012, 80f.). Das auch heißt es, wenn für den vorliegenden Artikel von einer ‚Ereignisbeobachtung' die Rede ist (vgl. ebd., 82). Wenngleich sich Ereignisse nicht vollständig und endgültig erfassen lassen (im vorliegenden Fall wurden z. B. die Diskussionen während der Sektionstagung für die Analyse nicht berücksichtigt, sondern nur Foliensätze bzw.

doi.org/10.35468/6113-10

Abstracts), und dies zudem auch nur so lange sie beobachtet werden, Ereignisbeobachtung damit immer eine Auswahl und Fokussierung auf bestimmte Aspekte bedeutet, wird über sie dennoch ermöglicht, spezifische Zusammenhänge zu beschreiben, die in Relation zu anderen Ausschnitten bestimmt werden können.
Hierzu folgen drei Abschnitte: ein erster, der die Ausgangslage umreißt und darlegt, was das Thema der Sektionstagung gewesen ist, welches zum Gegenstand einer eingehenden Untersuchung mit Mitteln der Wissenschaftsforschung gemacht wird. In einem zweiten Abschnitt folgen ausgewählte bibliometrische Analysen. Ausgewertet werden die auf der Tagung gehaltenen Vorträge hinsichtlich der Titelbegriffe, referierten Werke, zitierten Autor:innen sowie Zeiträume der in den Vorträgen eingearbeiteten Literaturbezüge, um so einige Strukturen der Kommunikation zu erfassen. Im dritten Abschnitt werden aus Anlass des Ereignisses der Sektionstagung und auf der Basis der gewonnenen Befunde schließlich Beobachtungen zum disziplinären Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit zwei kritischen Thesen entwickelt: die eine zur Entstrukturierung und Parzellierung, die andere mit Hinweisen auf verkennungsgeschichtliche Tendenzen gegenüber pädagogischen Theorietraditionen. Zusammengenommen stellt sich unter der Annahme, dass die zusammengetragenen Befunde kennzeichnend bzw. symptomatisch für die disziplinäre Gestalt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind, die Frage, ob die gegenwärtige und als herausfordernd attribuierte Gesamtlage nicht auch insofern selbst verursacht ist, als es bis jetzt versäumt worden ist, wissenschaftsintern eine teildisziplinspezifische „Profilierung“ (Jergus u. a. 2022, 5) herauszubilden.

1 Kurze Rekapitulierungen zum thematischen Zuschnitt der Sektionstagung des Jahres 2023

Alle zwei Jahre treffen sich Mitglieder der Sektion[1], um über ein Thema zu sprechen, das von weithin aktueller Bedeutung innerhalb der Disziplin ist. Zumeist weist es als ein gesellschaftlich relevantes Thema sogar darüber hinaus. Dabei

1 Dabei ist zu erwähnen, dass sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft nicht nur aus Mitgliedern rekrutiert, die aus Deutschland kommen. Es sind auch Kolleg:innen aus Österreich und der Schweiz dabei, weshalb sich sagen lässt, dass die Sektion deutschsprachig ausgerichtet ist. Das dürfte auch – freilich nicht nur (auch die Zahl der Mitglieder und Gründungsjahre der Gesellschaften spielen eine gewichtige Rolle) – damit zusammenhängen, dass es lange kein Pendant in den jeweiligen nationalen Wissenschaftsgesellschaften der Schweiz und Österreich gab. In der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) wurde erst 2023 die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft gegründet. Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) hat aktuell keine Arbeitsgruppe, die sich eigens mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beschäftigt – nur eine Arbeitsgruppe zur Historischen Bildungsforschung besteht. Die Sektion der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der DGfE hat knapp 1.200 Mitglieder (635 ordentliche Mitglieder, 376 assoziierte Mitglieder und weitere 158 – darunter u. a. pensionierte Professor:innen; Stand: 31.12.2022); sie ist damit die zweitgrößte Sektion in der Fachgesellschaft – nur die Schulpädagogik hat noch rund 100 Mitglieder mehr.

doi.org/10.35468/6113-10

gehören Tagungen wie in allen anderen Wissenschaften auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu den Ereignissen, an denen die kommunikative Praxis der Disziplin offensichtlich wird und neben einer Distribuierung auch die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens erfolgt (vgl. Storer 1972; Keiner 1999, 95; Wigger 2002). In den vergangenen Jahren hatten Mitglieder der Sektion etwa gesprochen über „Vergessen" (2021, Frankfurt am Main – organisiert von Jörg Zirfas), „Angst und Verunsicherung" (2019, Köln – organisiert von Christiane Thompson), „Normativität" (2017, Marburg – organisiert von Wolfgang Meseth) und auch „Bildung und Teilhabe" (2015, Gießen – organisiert von Ingrid Miethe) – jeweils eingegangen in eine Veröffentlichung, mit denen die Erträge der Sektionstagung dokumentiert worden sind.
Schon relativ früh ist für die Sektionstagung des Jahres 2023 vorgesehen gewesen, das Thema *Digitalität* auf die Agenda zu stellen. Es wurde gegenüber den Mitgliedern im März 2021 angekündigt, mitten in der zu diesem Zeitpunkt ein Jahr grassierenden Corona-Pandemie, die bekanntlich eine Vielzahl von digitalisierten Maßnahmen hervorbrachte und so der Debatte um Digitalität starken Aufwind gab. Und ein Jahr später – im März 2022 – wurde es auf der Basis eines Entwurfs für den Call for Papers auf der Mitgliederversammlung der Sektion beim virtuellen DGfE-Kongress in Bremen auch offiziell angenommen. Konstatiert wurde in diesem Call zunächst, dass „Formen der Neuordnung von Realem und Virtuellem, Raum und Zeit, sozialen Verhältnissen und kulturellen Beständen […] dem pädagogischen Denken und Handeln alles andere als unbekannt" (DGfE 2022) seien. Denn Transformationsdynamiken zeitigen immer Veränderungen von Praktiken der Erziehung und Bildung wie auch der Signatur erziehungswissenschaftlicher Forschung.

> „Kaum eine Entwicklung allerdings hat in der letzten Zeit so rasant die Verhältnisse, insbesondere in den praktischen Feldern der Pädagogik, verändert wie jene, die unter der Bezeichnung *Digitalität* figuriert. Vor der Corona-Pandemie in Szenarien präsentiert, die mittelfristig sowohl pädagogisches Wissen als auch Handlungspraktiken […] einem grundlegenden Wandel unterziehen werden, haben die – z. T. ad hoc – kreierten Mittel, welche man einsetzte, um in Zeiten von Social Distancing und stetiger Verunsicherung pädagogisch agil zu bleiben, etliche der in Aussicht gestellten Facetten einer ‚Kultur der Digitalität' (Stalder 20[1]6) katalysatorisch befördert" (ebd.).

Sicherlich: Es zeichnete sich durchaus schon vor der Corona-Pandemie ab, wohin die Entwicklung gehen könnte, wie sehr Koordinatensysteme von Gesellschaften wie auch der Pädagogik durch das Digitale ‚verrückt', ‚erschüttert' und ‚verwandelt' werden sollten. Doch dass es so rasant werden sollte, hatte man vor 2020 nicht unbedingt gesehen. Binnen kürzester Zeit scheint damit zu Selbstverständlichkeiten geronnen, was man zehn, 20 oder 30 Jahre davor noch weithin als Kuriosum wahrgenommen hatte oder den meisten als spekulative Zeitdiagnose galt (vgl. z. B. Meder 1985). „Dass man etwa in virtuellen Räumen nicht nur

doi.org/10.35468/6113-10

im Spezialfall unterrichten und pädagogisch handeln kann oder dass schulisches Lernen nicht nur ab und an, sondern vorzugsweise ‚computerisiert' gestaltet wird, sind Einsichten, die in den zurückliegenden Monaten" (DGfE 2022) – so heißt es auch im Call –

> „die Erfahrungen des in pädagogischen Feldern tätigen Personals mitunter dominierten. Gleichzeitig ist im Kontext der Pandemie auch deutlich geworden, dass Atmosphäre, Co-Präsenz und direkte Begegnung für pädagogische Settings nicht durch digitale Surrogate zu ersetzen sind, ohne eine ‚pädagogische Regression' (Tenorth 2020) zu riskieren" (ebd.).

Und es folgte eine erste Konklusion, in der festgehalten wurde, dass

> „[d]ie Erziehungswissenschaft […] in Anbetracht der skizzierten Entwicklungen vor der Herausforderung [stehe], die sich ihren Weg bahnende kulturelle Transformation in den großen Umschriften, die sie für Lern- und Bildungsprozesse, für Biographien, wie auch für Gesellschaften und das eigene disziplinäre Selbstverständnis erzeugt, ebenso zu bilanzieren wie kritisch Nuancierungen des Digitalen als *new normal* zu reflektieren. Epistemologische und ethische Fragen, etwa wie sich der Raum des Sicht- und Sagbaren durch die Datafizierung aktueller Wirklichkeiten verschiebt und welche sozialen Ungleichheiten hierbei erzeugt werden, verlangen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive genauso nach Diskussionen, wie es anthropologische und ästhetische tun" (ebd.; Hv. i. O.).

Der Call bot dann – wie es Usus ist – eine ganze Reihe von Fragen an, auf die potenzielle Einreichungen der Mitglieder eine Antwort geben sollten. Etwa:

> „Wie stehen klassische Topoi – der pädagogische Bezug, die Figur der Bildsamkeit oder Zieldimensionen pädagogischen Handelns wie die Hervorbringung humaner Handlungsorientierung unter dem Horizont von Rationalität – zu der kulturellen Transformation der Digitalität? Methodisch-methodologisch gewendet, kann hierbei auch danach gefragt werden, wie sich der digitalisierte ‚Strukturwandel' des pädagogischen Denkens und der Erziehungswissenschaft untersuchen lässt (Hornstein 1969; Binder & Meseth 2020). Wie werden Verfahren, die in der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft zur Anwendung kommen – u. a. interpretative, rekonstruktive Forschungsmethoden – selbst digitalisiert? Wie verändern sich hierbei ‚erziehungswissenschaftliche Blicke' auf Gegenstandsbereiche und was bedeuten sie für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung? Weiter gefragt: Wer verantwortet eigentlich das pädagogische Tun unter Bedingungen der Digitalität? Wem sind Bildungsprozesse in digitalen Netzpraktiken zuzurechnen? Wie werden die Risiken bei der ‚Delegation' von Lern- und Bildungsprozessen an Maschinen kontrolliert? […] Wer wird in postdigitalen Welten wie inkludiert oder exkludiert? Welche Verbindungen bestehen zwischen Hybridität und Digitalität? Welchen Stellenwert hat die datafizierte Ökonomie für die Transformation von Welt-, Sozial- und Selbstverhältnissen? […] Was bedeutet es, unter derlei kulturellen Transformationsdynamiken, wie sie […] in Anbetracht der Digitalität virulent werden, ‚Mensch' zu sein? Welche neuen Formen der Subjektivation entstehen? Wie sehen sich ‚digitalisierte' ‚Menschen im Spiegel ihrer Maschinen' (Meyer-Drawe 1996)? Schließlich: Wenn

doi.org/10.35468/6113-10

aktuelle Zugänge zu Technologien und Wissensumgebungen auch mit veränderten Ausdrucksformen einhergehen, sind pädagogische Qualitäten des Sinns, des Erlebens oder auch des Gefühls neu zu sondieren" (ebd.).

Der Vorstand der Sektion erhielt nach der Aussendung des Calls bis zur Frist 31 Beitragseinreichungen. Sie wurden jeweils im Tandem von zwei Personen aus dem Vorstand begutachtet – bewertbar gemacht wurden die Einreichungen darüber, dass mit einer Punktzahl von jeweils 0–10 nach den Kriterien „Originalität (20 %)", „Relevanz (30 %)", „Inhaltliche Qualität (15 %)", „Darstellung (15 %)", „Gesamtempfehlung (20 %)" gearbeitet wurde, sodass sich eine Gesamtpunktzahl (x von 100) ergab. Die Einreichungen wurden dann nach der ermittelten Punktzahl gerankt. Aufgrund der zeitlichen Gestaltung der Sektionstagung – beginnend am 8. März 2023 um 12 Uhr, endend am 10. März 2023 um 13 Uhr – und der Absprache, keine Parallelsessions, sondern nur Plenarvorträge einzurichten, konnten 16 Vorträge angenommen werden. Die anderen 15 Beitragseinreichungen mussten demzufolge zurückgewiesen werden.
Fünf Abschnitte der Tagung wurden gebildet: Ein erster lautete: „Transformation in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft". Hier sollten Vorträge zusammengefasst werden, die aus einer Metaperspektive zum Thema hatten, wie sich pädagogische „Grundbegriffe" (Dolch 1965; Xochellis 1973) bzw. „Strukturbegriffe" (Potthoff & Wolf 1974) im Zuge der besagten kulturellen Transformation verändern und Hinweise dazu geben, wie der Gegenstandsbereich neu bzw. anders zu konzeptualisieren ist. Zwei Vorträge mit diesem Zuschnitt wurden eingeplant. Ein weiterer Abschnitt enthielt ebenfalls zwei Vorträge und widmete sich der Erziehung in algorithmisierten Gesellschaften. Der dritte Abschnitt stand mit vier Vorträgen unter der Überschrift „Die Stellung des Menschen im Zeitalter der Digitalität". Die einem Buchtitel von Max Scheler (1928) entlehnte Formulierung sollte die Aufmerksamkeit auf die anthropologischen Dimensionen des verhandelten Themas lenken. Sind es Computer und Maschinen, die den Prozess unaufhaltsam fortschreiten lassen und eine Kultur der Digitalität vorgeben, sodass sich allenfalls darauf reagieren lässt? Oder sind es Menschen, die den digitalen Wandel hervorbringen und die auch davon profitieren können, indem sie die Offerten nutzen, die Softwaretechnologie zu einer konvivialen, d. h. lebensfreundlichen jenseits des drohenden „Überwachungskapitalismus" (Zuboff 2018) zu machen? In einem vierten Abschnitt mit drei Vorträgen ging es um datafizierte Ordnungen des Wissens. Im letzten Abschnitt wurden fünf Vorträge zusammengefasst, die digitale Netzpraktiken in den Fokus rückten, d. h. u. a. Gaming-Szenen, digitale Vergemeinschaftungen und Widerstand in virtuellen Spielen zum Thema machten.[2]

2 Unmittelbar vor der Tagung gab es wenige Änderungen. Ein Vortrag im ersten Abschnitt wurde krankheitsbedingt abgesagt, sodass nur ein Vortrag im Abschnitt „Transformation in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft" übrigblieb. Zudem ließen sich einige Vortragende entschuldigen,

doi.org/10.35468/6113-10

2 Bibliometrische Analysen – Titelbegriffe, Referenzautor:innen, Hauptwerke und Zeiträume

Bibliometrische Analysen erleben seit den späten 1990er-Jahren einen „zweiten Frühling" (Ball & Tunger 2005, 11) und haben sich gerade innerhalb des Wissenschaftsmanagements zu etablierten Instrumenten entwickelt. Freilich nicht ungeachtet der Kritik an solchen ‚vermessenden' Verfahren (vgl. Brachmann 2003; Hauschke 2019; Gross u. a. 2023) hat sie zuletzt auch die Wissenschaftsforschung häufiger für eine Aufklärung der Wissensgeschichte und Selbstbeobachtung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation herangezogen – etwa in Bezug auf die Frage, wie über ein Thema in einer bestimmten Zeit und in einem definierten Raum gesprochen wurde (vgl. Kauder & Vogel 2015; Vogel 2016; Kempka 2018; Erdmann & Vogel 2021; Erdmann & Vogel 2022). Sektionstagungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden nach vorliegendem Kenntnisstand bislang zwar noch nicht bibliometrisch untersucht. Es lässt sich aber hierzu an die o.g. Arbeiten durchaus methodisch anschließen. Zudem ergibt sich aus der neuerlichen Debatte über den disziplinpolitischen Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sogar eine gewisse Dringlichkeit, Derartiges zu tun (vgl. Bünger & Jergus 2021). Vor dem Hintergrund von Entwicklungen im deutschsprachigen Hochschulraum, die die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Theoriebildung und Forschung z. T. massiv herausfordern, gilt es auch und gerade „Erfahrungen einzuholen" (ebd., 87) und empirische „Abfrage[n]" (ebd., 88) zu tätigen, durch die auf der Ebene der Fachgesellschaft und Disziplinöffentlichkeit zur Diskussion gebracht werden kann, worin ihr Beitrag für die Disziplin insgesamt liegt.

Es sind vier Indikatoren (es ließe sich gewiss auch von Sachgesichtspunkten sprechen), die für die Auswertung gewählt wurden. Dies geschah auf der Basis der Präsentationsfolien, die von fast allen Vortragenden vorlagen – außer denjenigen, die ohne Foliensatz vortrugen –, bzw. über die Abstracts, die von den Einreichenden vorgelegt worden sind. Es wurde insofern Material genutzt, dass die Beitragenden eigens für die Sektionstagung vorbereitet hatten. Der Analysekorpus umfasst somit 13 Foliensätze und 2 Abstracts von Vorträgen, die während der Sektionstagung zwischen dem 8. und 10. März 2023 in Koblenz gehalten worden sind, sowie 16 weitere Abstracts (hierbei handelt es sich um Beiträge, die nicht für die Tagung berücksichtigt werden konnten und einen Vortrag, der kurzfristig ausfallen musste).

- Die Auswertung fokussiert zunächst (1.) Titelbegriffe: Sie wurden gebildet, indem jedes einzelne Wort des Titels in einem Tabellenkalkulationsprogramm

wobei die unter ihrer Beteiligung geplanten Vorträge dennoch gehalten werden konnten. Inzwischen sind zwei ausführliche Tagungsberichte veröffentlicht worden, die Ablauf und Ergebnis darstellen: Fuchs 2023; Seebo 2023. Ein Sammelband wird ebenfalls erscheinen.

doi.org/10.35468/6113-10

organisiert und einzeln erfasst wurde. Es lässt sich erwarten, dass gerade Substantive für den disziplinär genutzten semantischen Raum aufschlussreich sind, Artikel, Präpositionen usw. dagegen nicht. Sie wurden daher nach der Erfassung getilgt und nicht ausgewertet. Adjektive dagegen wurden in die Analyse einbezogen. Titelbegriffe geben zwar die behandelten Themen und Inhalte gewiss nicht sehr detailreich wieder, haben jedoch den Vorteil, dass sie „von den Autoren selbst stammen" (Keiner 1999, 120) und keine von außen auferlegten Zuschreibungen oder Interpretationsartefakte darstellen.

- Innerhalb jedes Foliensatzes bzw. Abstracts wurde (2.) komplett erhoben, welche Literatur Berücksichtigung findet: Hier ging es also um die Erfassung von Einzelliteratur (z. B. „Gruschka 2011" = Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam), um festzustellen, ob es Werke gibt, die über Einzelverwendungen hinauskommen und offenbar eine gemeinsam geteilte Bedeutung innerhalb des Diskurses haben. Ein Beispiel: Gabriele Sorgo referiert in ihrem Abstract (es wurde von ihr ohne Foliensatz vorgetragen) auf drei Literaturwerke: „Derrida 1995", „Wiesing 2005" und „Stiegler 2010".

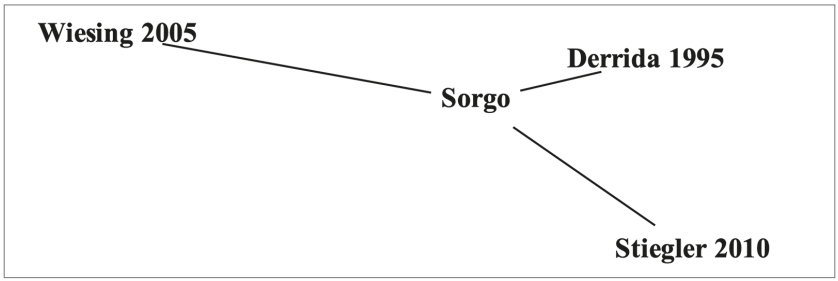

Abb. 1: Referierte Literatur von Gabriele Sorgo im eingereichten Abstract

- Zudem wurde (3.) über das Literaturverzeichnis ermittelt, auf welche Autor:innen referiert wird. Mit dieser Analyseperspektive sollte erfasst werden, welche Autor:innen über alle Beiträge hinweg jenseits eines konkreten Einzeltitels mehrfach vorkommen. Hierüber lassen sich mittelbar sodann auch bestimmte Theoriepräferenzen ausmachen. An einem fingierten Szenario illustriert: Würde etwa auf Publikationen von Jacques Derrida am häufigsten verwiesen werden, so ließe sich vermuten, dass der Diskurs über Digitalität innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit theoretischen Mitteln der Dekonstruktion geführt wird.
- Schließlich wurde (4.) betrachtet, aus welchen Jahren die verwendete Literatur stammt. Wird etwa stärker auf einen Zeitraum mit neuerer und neuester Litera-

doi.org/10.35468/6113-10

tur referiert? Oder nehmen sich die Beitragenden in nennenswerter Zahl auch älteren Werken an und versuchen sie damit gerade die historische Dimension zu erkunden, die dem Thema innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zukommt bzw. dessen Genese zu ermitteln.

Da neben der Bildung von Indikatoren die Visualisierung ein wesentliches Mittel von bibliometrischen Analysen ist, werden die Ergebnisse zu 2.–4. mithilfe des Programms *Gephi*[3] veranschaulicht.

2.1 Indikator: Titelbegriffe

Zunächst also zu den Titelbegriffen – hier als Wortwolke (Word Cloud) dargestellt.

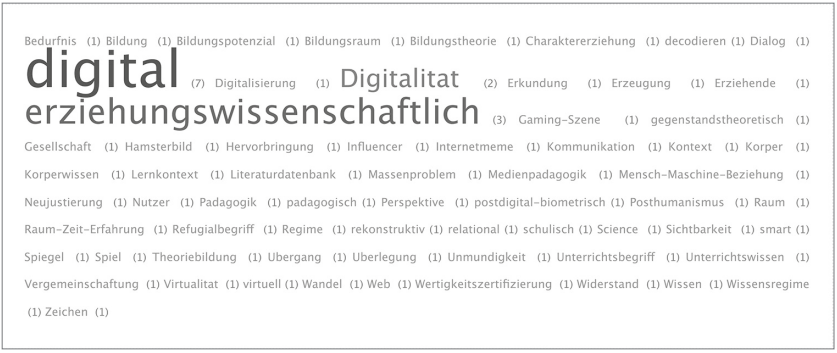

Abb. 2: Wortwolke ermittelt anhand der Substantive und Adjektive von Haupt- und Untertiteln der Vorträge, die auf der Sektionstagung gehalten wurden – erstellt mit Tag Crowd, alphabetisch sortiert

Wie ersichtlich sind es überhaupt nur drei Begriffe, die in den Vortragstiteln und -untertiteln mehr als ein einziges Mal genannt werden: *digital* (7x), *Digitalität* (2x) und *erziehungswissenschaftlich* (3x). Allesamt nicht sehr extravagant und spezifisch – und gewiss auch nicht erwartungswidrig für eine Tagung, die unter der genannten Ankündigung („Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation") stattfand. *Pädagogik* und *pädagogisch* kommen jeweils nur 1x vor. Grund- bzw. Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft sind wiederum 1–3x vertreten: *Bildung*, *Bildungspotenzial*, *Bildungsraum*, *Charakterer-*

3 Hierbei handelt es sich um eine populäre Anwendung zur Visualisierung von Netzwerken. Gephi (https://gephi.github.io) ist ein quelloffenes Softwarepaket. Ursprünglich als Werkzeug für die Analyse sozialer Netzwerke konzipiert, hat sich Gephi auch als Anwendung für bibliometrische Analysen etabliert. Die Software ermöglicht es Forscher:innen, komplexe Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Arbeiten, Autoren, Journalen sowie Schlüsselbegriffen zu erfassen (vgl. u. a. Meyer 2021, 237f.).

doi.org/10.35468/6113-10

ziehung, *Unterrichtsbegriff*, *Lernkontext* und auch *Wissen* (zs. mit *Körperwissen*, *Unterrichtswissen*, *Wissensregime*). Neben *digital* und *Digitalität* kommen auch *virtuell* und *Virtualität* (jeweils 1x) sowie *postdigital-biometrisch* in Titeln bzw. Untertiteln der Vorträge vor. Es zeigt sich insofern eine breite Palette an Einzelnennungen. Eine spezifische Theorieperspektive wird in den Überschriften dagegen nicht genannt: abgesehen von 1x *Bildungstheorie*. Strömungen der Erziehungswissenschaft sind explizit gar nicht genannt. Bemerkenswert ist höchstens, dass 2x der Begriff *Regime* bzw. ein Kompositum Verwendung findet (*Wissensregime*), was auf eine Nähe zur Bearbeitung des Themas im Anschluss an eine Foucaultsche Perspektive bzw. gouvernementalitätstheoretische Betrachtung hindeuten könnte, was in der folgenden Auswertung der Literatur jedoch nicht bestätigt wird.

2.2 Indikator: Hauptwerke

Es sind auch hier überhaupt nur drei Publikationen, die in mehr als einem Vortrag als Quelle Verwendung finden. Es handelt sich dabei mit fünf Referenzen um die Werke „Kultur der Digitalität" von Felix Stalder (erschienen 2016, ^{2}2017 und ^{5}2021), Armin Nassehis systemtheoretische Deutung der digitalen Gesellschaft (erschienen 2019) und Hans-Christoph Kollers Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (erschienen 2012, ^{2}2018, ^{3}2023) – beide mit jeweils drei Referenzen. Steht in den ersten beiden Werken fraglos die Kultur der Digitalität bzw. die digitale Gesellschaft im Fokus, so hat Kollers Buch keinen engeren Bezug zu der Thematik der Sektionstagung, auch wenn es das einzige erziehungswissenschaftliche Werk ist, das eine Mehrfachnennung erfährt. Felix Stalders Werk ist ein medientheoretisches bzw. kulturwissenschaftliches. Es untersucht die historischen Wurzeln wie auch die politischen Konsequenzen einer Kultur der Digitalität und verfolgt die Frage, wie es trotz der zahlreichen inhaltlichen, sozialen und lokalen Differenzen möglich ist, von *einer* Kultur der Digitalität zu sprechen. Drei Formen sind laut Stalder (2021) dafür ausschlaggebend: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Armin Nassehi (2019) wiederum nimmt sich der digitalen Gesellschaft aus einer systemtheoretischen Perspektive an. Sein Buch konzentriert sich insbesondere auf die Rekonstruktion von Mustererkennungstechnologien, wie sie in digitalen Gesellschaften zur Anwendung kommen, um menschliche Verhaltensweisen zu erkennen, zu regulieren und zu kontrollieren. Und es zeigt auf, dass diese nach und nach schon seit dem 19. Jahrhundert zum Einsatz kommen – innerhalb von Unternehmen, Staaten, Verwaltungen sowie Strafverfolgungsbehörden. So wird in Nassehis Werk verdeutlicht, dass die Digitalisierung nur eine besonders ausgefeilte technische Lösung für ein Problem ist, das sich in modernen Gesellschaften seit jeher stellt: die funktionale Differenzierung.

doi.org/10.35468/6113-10

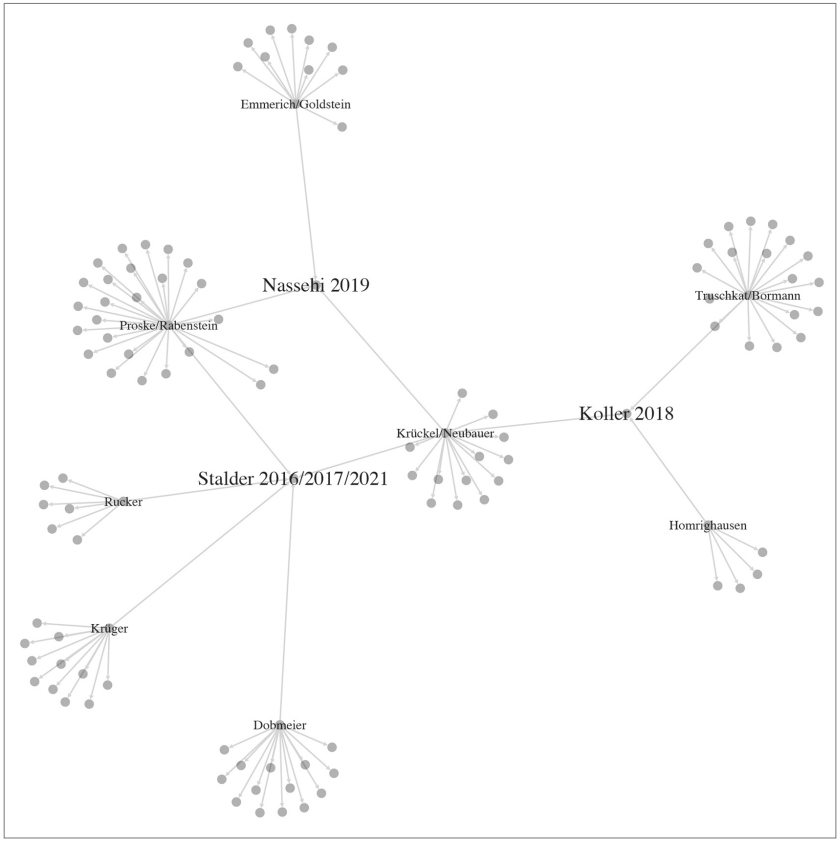

Abb. 3: Auswertung der zitierten Literatur – mehrfach genannte Literatur in Foliensätzen und Abstracts von Vorträgen, die auf der Sektionstagung gehalten wurden, hervorgehoben

Wenn nicht akzeptierte Beiträge in die Analyse einbezogen werden, um etwa zu kontrollieren, ob ein unbeabsichtigter Selektionsbias in der Auswahl der Einreichungen durch den Sektionsvorstand vorliegt, ergeben sich im Wesentlichen keine bedeutsamen Veränderungen. Unter den nicht angenommenen Beiträgen gibt es lediglich eine zusätzliche doppelte Verweisstelle auf den Band von Fegter u. a. (2015). Es wird also weitere Literatur aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft einbezogen, jedoch erneut keine, die direkt mit der Thematik der Digitalität in Verbindung steht.

doi.org/10.35468/6113-10

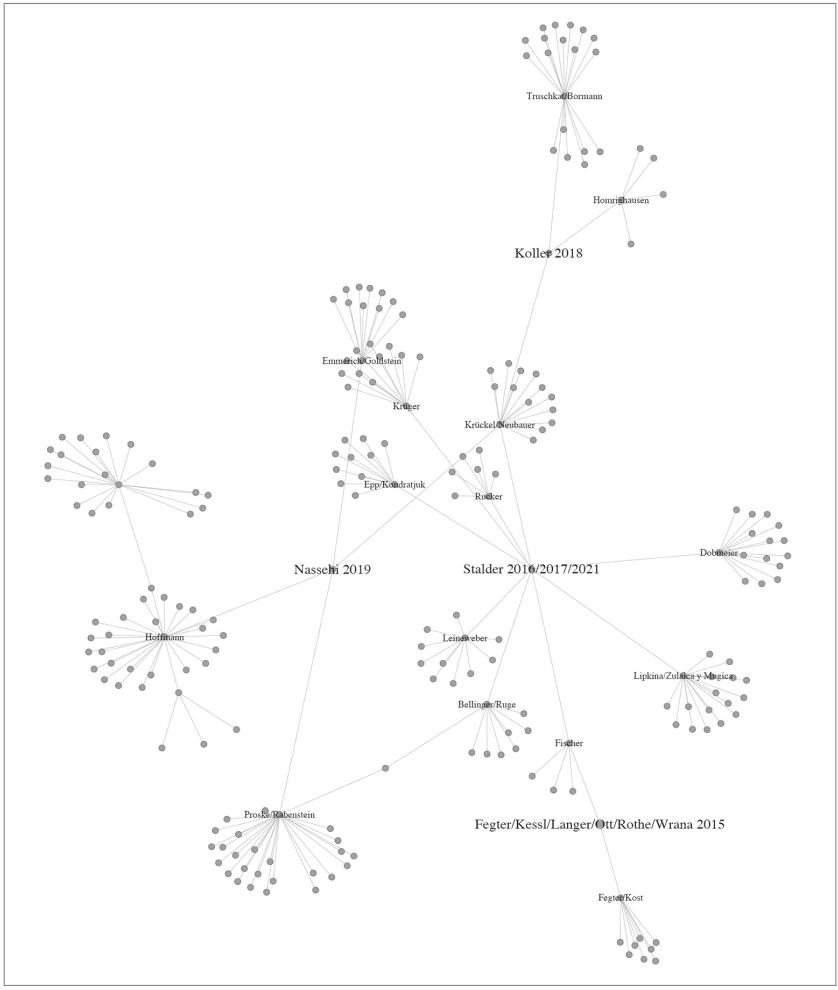

Abb. 4: Auswertung der zitierten Literatur – mehrfach genannte Literatur in allen Foliensätzen und Abstracts (auch abgelehnte) hervorgehoben

2.3 Indikator: Referenzautor:innen

Zu den Autor:innen: Erwartungsgemäß sind Felix Stalder, Armin Nassehi und Hans-Christoph Koller vertreten. Zudem sind es Niklas Luhmann, der über drei Foliensätze bzw. Abstracts eine Nennung erfährt, und Theodor W. Adorno, der in zwei Fällen genannt wird (s. Abb. 5). Über diese fünf hinaus gibt es keine weiteren übergreifenden bzw. mehrfach vorkommenden Verweise.

doi.org/10.35468/6113-10

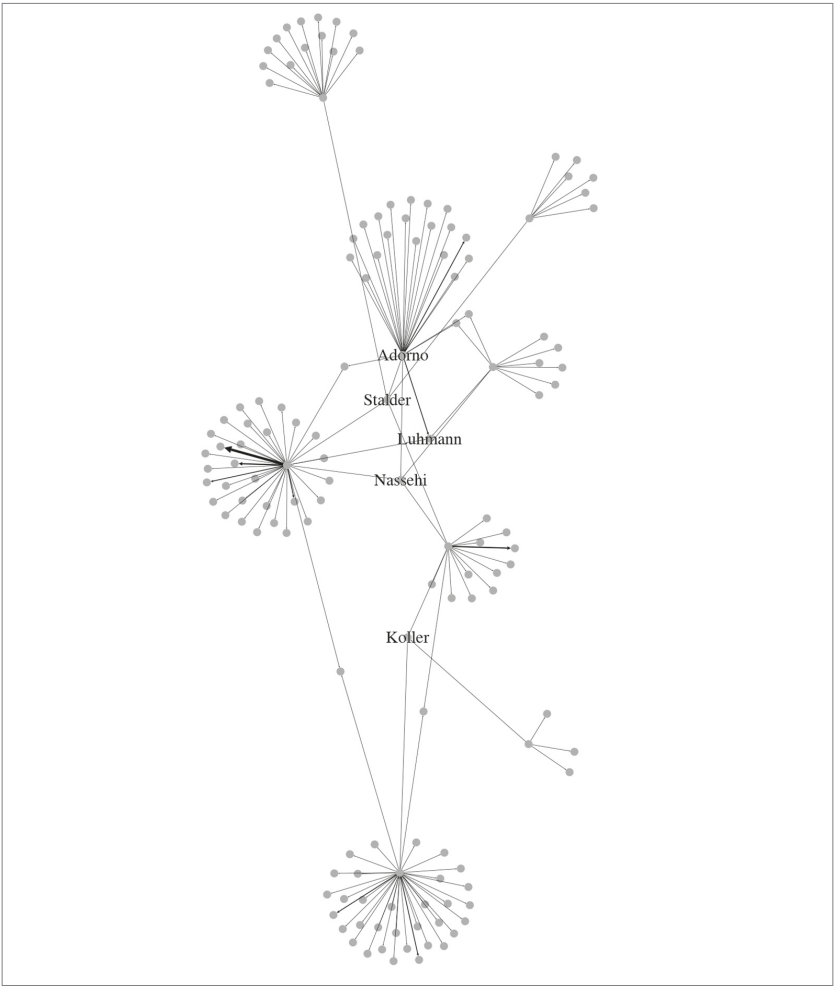

Abb. 5: Referierung auf Autor:innen, ermittelt anhand aller Literaturverzeichnisse in Foliensätzen bzw. Abstracts (auch abgelehnte)

Auf Basis einer zusätzlichen Visualisierung (hierzu Abb. 6) wird sehr gut deutlich, dass abgesehen von diesen fünf Autor:innen alle anderen nur Einzelnennungen erfahren. Die weiteren in der Visualisierung größer dargestellten Kreise (etwa im Fall von „Kramer", „Wulf" und „Meister") sind nämlich veranlasst durch Mehrfachnennungen *innerhalb* eines Foliensatzes bzw. Abstracts; sie kommen jedoch nicht dadurch zustande, dass es übergreifende Verweise gibt.

doi.org/10.35468/6113-10

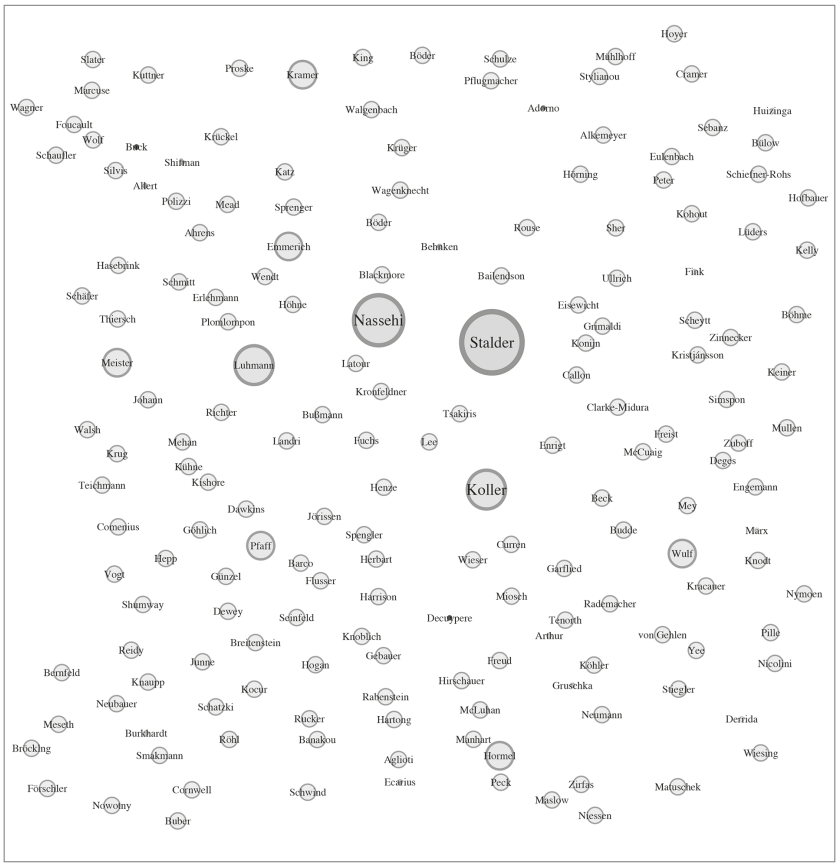

Abb. 6: Visualisierung aller genannten Autor:innen, ermittelt anhand der Literaturverzeichnisse in Foliensätzen bzw. Abstracts, die auf der Sektionstagung gehalten wurden

Werden auch hier wiederum die nicht angenommenen Abstracts für die Analyse berücksichtigt, um einen Selektionsbias auszuschließen, so kommt es zu keinen nennenswerten Veränderungen. Heißt: Es gibt auch dann keine Referenz auf Autor:innen, die zu Schnittmengen mit anderen Einreichungen führen. Das Bild (s. Abb. 7), das sich ergibt, enthält bloß noch mehr Einzelnennungen.

doi.org/10.35468/6113-10

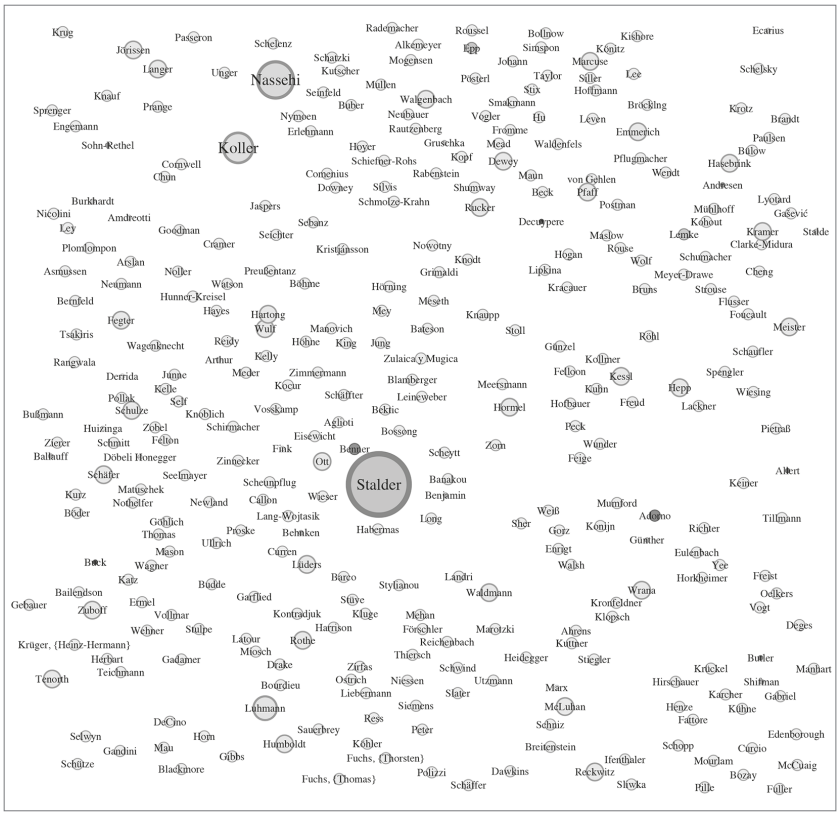

Abb. 7: Visualisierung aller Autor:innen, ermittelt anhand aller Literaturverzeichnisse in Foliensätzen und Abstracts (auch abgelehnte)

2.4 Indikator: Zeiträume

Abschließend gilt es nochmals einen Blick auf die Literatur zu werfen und die Frage zu stellen, aus welchen Jahren diese stammt. Hier zeigt sich deutlich, dass die präsentierten Vorträge auf Literatur der vergangenen zehn Jahre – ab 2022 gerechnet – zurückgreifen. Der Großteil der zitierten Werke stammt aus dem Jahr 2019, gefolgt von den Jahren 2020, 2021 und 2018. Bis in die 1960er-Jahre zurück lässt sich dabei jedes Jahrzehnt in der aufgeführten Literatur wiederfinden. Die Bandbreite erstreckt sich dabei sogar bis zum Jahr 1921, wobei anzumerken ist, dass es sich hierbei um eine Einzelnennung handelt („Freud 1921“).

doi.org/10.35468/6113-10

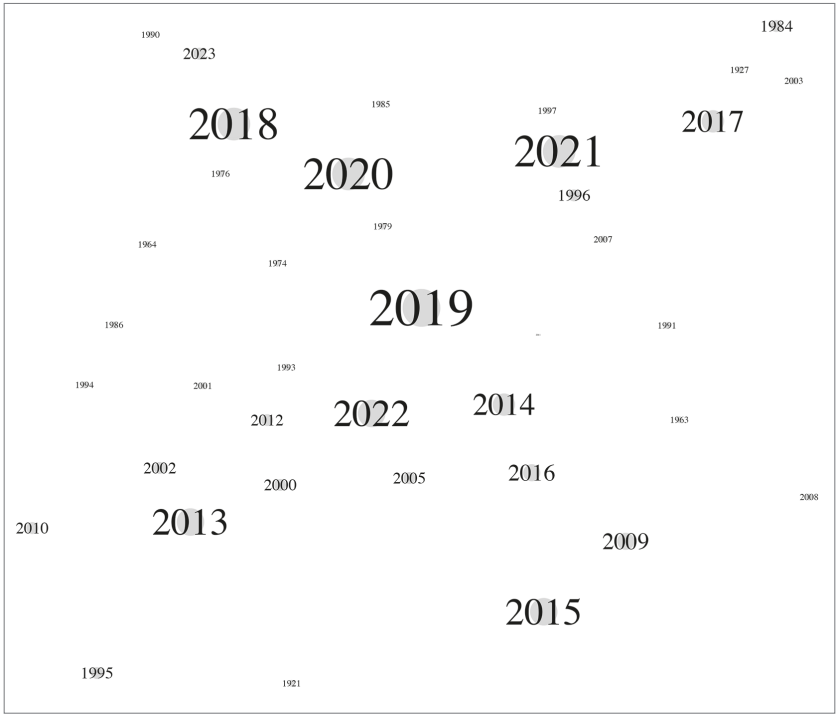

Abb. 8: Jahrgänge der verwendeten Literatur in Foliensätzen und Abstracts, die auf der Sektionstagung gehalten wurden; die zehn häufigsten hervorgehoben

Im dritten Teil des Beitrags geht es nun darum, diese zunächst deskriptiv erläuterten Ergebnisse zusammenzuführen und in Form von zwei kritischen Thesen zu kommentieren.

3 Facetten des Status quo: Entstrukturierung und Geschichtsvergessenheit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Dass achtzugeben ist, nicht vom Sein auf das Sollen zu schließen, ist eine bekannte wissenschaftliche Einsicht (vgl. von Wright 1994, 19ff.). Das Anliegen besteht deshalb nun auch nicht schlicht darin zu bestimmen, wie die Lage sein sollte, sondern vielmehr das Vorhandene zu kritisieren, was bedeutet, im Bewusstsein von Gründen zu differenzieren. Dies geschieht über zwei Thesen, die den Status quo der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus Anlass der ‚Ereignisbeobachtung',

doi.org/10.35468/6113-10

d. h. der zurückliegenden Sektionstagung, bestimmen. Die eine nimmt sich in Anbetracht der Befunde aus den Analyseperspektiven 1.–3. der Entstrukturierung bzw. Parzellierung des disziplinären Feldes an. Die andere These extrapoliert die Befunde und integriert auch die vierte Analyseperspektive, formuliert so eine Kritik an der anscheinenden Geschichtsvergessenheit bzw. verkennungsgeschichtlichen Tendenz gegenüber pädagogischen Theorietraditionen.

3.1 Entstrukturierung und Parzellierung

Die Auswertung der Foliensätze und Abstracts von Vorträgen, die auf der Sektionstagung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gehalten wurden, zeigt auf, dass es kaum Überschneidungen in den Referenzen der Vorträge gibt. Im Grunde genommen beziehen sich die Beitragenden auf partikulare Themen, die nur über das Rahmenthema der Tagung zugespitzt werden, auf partikulare Literatur und auf partikulare Autor:innen, weshalb der disziplinäre Verweisungszusammenhang ausgesprochen überschaubar ausfällt. Die Streuung dagegen ist ungemein groß (s. hierzu insb. Abb. 7).[4] Eine Pluralität der Perspektiven in den Vorträgen, die auf der Sektionstagung in Koblenz gehalten wurden, wird somit offenkundig. Zwar könnte diese diagnostizierte Breite auch als Errungenschaft und Ressource verstanden werden. Mitunter ließe sie sich zudem als Ausdruck des Zusammentreffens von anthropologischen, bildungsphilosophischen, qualitativ-empirischen und wissenschaftsanalytischen Betrachtungen ausdeuten, die eben eine unvermeidbare Vielfalt mit sich bringt. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft – so ließe sich dann formulieren, wenn man nur die quantitative Dimension betrachtet – ist in ihrer Beschäftigung mit dem Thema *Digitalität* breit aufgestellt und kann auf der Grundlage einer Vielzahl von Literaturreferenzen und Autor:innen zur Debatte Stellung nehmen. Doch qualitativ besehen muss die Frage gestellt werden, worin in Anbetracht dieser Parzellierung des Diskurses eigentlich das Gemeinsame deutlich wird. Ist es nicht das Merkmal einer Wissenschaftsdisziplin, dass sie anhand eines gemeinsamen Sets von Begriffen, Theorieströmungen und

4 Dies entspricht einem Befund, den Edwin Keiner (2023, 323) in seiner Auswertung von acht Beiträgen aus dem 1. Heft des Jahres 2022 der Zeitschrift für Pädagogik – alle aus Anlass des DGfE-Kongresses verfasst und in einem Thementeil vereint – als „autopoietisch" und sich „in ‚Echokammern'" (ebd., 324) bewegend bezeichnet. Ernüchternd sei auch hierbei gewesen, dass lediglich eine einzige Referenz von zwei unterschiedlichen Beiträgen geteilt worden ist. Ansonsten habe es keinerlei Überschneidungen gegeben. Keiner gesteht jedoch selbstkritisch ein, dass seine Analyse die besondere Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht vollständig einfängt, nicht zuletzt weil das untersuchte Sample nicht umfangreich genug war und sich die betrachteten Beiträge teilweise Themen widmeten, die überhaupt nicht beanspruchen, etwas mit Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu tun zu haben (vgl. ebd.). Insofern lässt sich der vorliegende Artikel über die generierten „Einsichten in die empirische Struktur" (ebd.) als konkreter auf die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bezogene Reflexion verstehen; er ermittelt anhand der Sektionstagung des Jahres 2023 das, „was gegenwärtig als ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft' in Produktion, Rezeption und Dissemination" (ebd.) Geltung beansprucht.

doi.org/10.35468/6113-10

konzeptionellen Zugriffen Themen bearbeitet? Muss dies nicht in Rechnung gestellt werden, wenn man davon ausgeht, dass Kommunikation als Motor wissenschaftlicher Erkenntnisse einen gemeinsamen Grund benötigt, da ansonsten gar kein sinnvoller Austausch geführt werden kann? Kann man von einem Diskurs, der *per definitionem* hegemonial zu verstehen ist, nicht erst dann sprechen, wenn sich auch deutungsmächtige Perspektiven präsentieren und nicht ein weithin parzelliertes Nebeneinander?

Dies sind mehr als nur rhetorische Fragen. Innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird schon länger diese Entstrukturierung als Verlust des gemeinsamen Grundgedankens reflektiert. Alfred Petzelt beklagte z. B. schon Mitte der 1960er-Jahre den nicht endenden „*Schlagwörterwechsel*" (Petzelt 1960, 234; Hv. i. O.) in der wissenschaftlichen Pädagogik. Dietrich Benner (1987) hat die Debatte um den vermeintlichen Niedergang der Allgemeinen Pädagogik zum Anlass genommen, eine systematisch-problemgeschichtliche Vergewisserung der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns zu verfassen und somit das Angebot eines neuen ‚roten Fadens' unterbreitet. Sogar die Gründung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft innerhalb der DGfE selbst hat im Jahr 2001 das Motiv der Verständigung nochmals explizit aufgenommen. Davor bestanden in der Fachgesellschaft unabhängig voneinander agierende Arbeitsgruppen, sodass es bei der ersten Tagung der Sektion nicht nur „bislang getrennte[] Arbeitszusammenhänge" (Wigger 2002, 5) zu kommunizieren, sondern auch „den Rahmen für die […] weiteren Forschungen" (ebd.) abzustecken galt. Mit jeweils vier bis sieben Beiträgen wurden aus den seinerzeit bestehenden Arbeitsgruppen Einblicke darin gegeben, wie sich Kernthemen – „*Arbeit und Bildung*" (Wulf 2002, 9; Hv. i. O.) oder das „Verhältnis zum Anderen" (Wimmer 2002, 116) etwa – herauskristallisiert und sodann weiterentwickelt haben. Exemplarische Vertiefungen ergänzten dies: U. a. wurde die „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens" (Keiner 2002) bilanziert. So sollte die Allgemeine Erziehungswissenschaft über Einzelaktivitäten hinaus hinreichend genau kartographiert und „Selbstreflexion und disziplinäre Standortbestimmung" (Wigger 2002, 7) betrieben werden. Und dabei blieb es sogar auch nicht. Man wollte in Dortmund auf der 1. Sektionstagung auch Mittel einer „angemessene[n] Selbstdarstellung" (ebd.) und aktiven Gestaltung der Disziplinentwicklung ergreifen, damit die sozialen und „politischen Herausforderungen" (ebd.) der Zeit adäquate Antwort erfahren konnten.

> „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" (Fuchs 2022, 11)

doi.org/10.35468/6113-10

als Parallelisierung von forschungsbezogenen Aktionen und disziplinpolitischen Maßnahmen zu gestalten. So ist es im Jahr 2001 das Anliegen gewesen. Die Koblenzer Tagung war die 12. der Sektion, 22 Jahre später. Und in Anbetracht der Auswertungen, die auf Basis der Vorträge bzw. Foliensätze und Abstracts für diesen Artikel vorgenommen wurden, wird man zumindest mit einiger Ernüchterung zu reagieren haben. Die Arbeit an gemeinsam geteilten Problemstellungen ist offenbar nach wie vor eine offene Frage, die Sache der Verdichtung von Perspektiven allgemeinpädagogischer Forschung ohne abschließende Antwort. So erscheint die Parzellierung, wie sie in der Auseinandersetzung mit dem Thema *Digitalität* hervortritt, gewissermaßen als Ausdruck einer Gesamtlage, mit der die Allgemeine Erziehungswissenschaft nach wie vor konfrontiert zu schein scheint.

3.2 Geschichtsvergessenheit und verkennungsgeschichtliche Tendenz gegenüber pädagogischen Theorietraditionen

Mit der zweiten These wird das aufgegriffen, was insbesondere durch die Analyse des vierten Indikators („Zeiträume") vorgestellt wurde. Die auf der Sektionstagung gehaltenen Vorträge haben sich mit ihren Referenzen auf die letzten zehn Jahre konzentriert. Die Jahre zuvor sind deutlich weniger vertreten, auch wenn bis in die 1920er-Jahre zurückgegangen worden ist. Auch hier ließe sich sagen, dass diese Konzentration auf die letzte Dekade als Ausdruck des Aktualitätsbezugs gedeutet werden kann. Die Beitragenden zeigen hiermit an, dass sie jüngste Studien zu berücksichtigen wissen und mit diesen ihre eigenen Überlegungen voranbringen. Eine starke Orientierung am Aktuellen ist Anzeiger des Zeitgemäßen. Doch lässt sich behaupten, dass der Diskurs so angemessen repräsentiert ist? Eher nicht. Folgt man Felix Stalder in seinem Befund zur Kultur der Digitalität, dann lässt sich sagen, dass sich die gegenwärtig zu beobachteten Veränderungen aus Dynamisierungen ergeben, die schon in den 1960er-, frühen 1970er-Jahren virulent waren und um das Jahr 2000 und dem Siegeszug des World Wide Web massiv an Fahrt aufnehmen konnten, sodass sie zu einem regelrechten ‚Epochenwechsel' führten, der die „Gutenberg-Galaxis" (McLuhan 1968) als das auf die lineare Überlieferung im Medium des Buchs bezogene Zeitalter endgültig hinter sich ließ – und ein neues Set von Möglichkeiten und Erwartungen, nochmalige Reduktionen von Obligationen, aber auch eine neue Unübersichtlichkeit mit sich brachten (vgl. Stalder 2021, 105). Forschungen über Computer-based Training (CBT) gibt es etwa bereits seit den frühen 1960er-Jahren, kurz nachdem auch die erste programmierte Logik für automatische *teaching operations* – kurz PLATO – in US-amerikanische Klassenzimmer einzog und in der Weiterentwicklung bis zu 1.000 Lernende simultan unterrichtet werden konnten. Und es dauerte nicht lange, bis grundlagenbezogene Fragen zur Reflexion von Problemen der Bildung und Erziehung aufkamen. Erinnert sei etwa an die zahlreihen Arbeiten von Klaus Haefner (1982), der aus Überlegungen zum computerunterstützten Unterricht

doi.org/10.35468/6113-10

heraus die Wege in die sogenannte Homuter-Gesellschaft mit ihren sozialen Ungleichheiten und der Produktion von Exklusion ebenso nachgezeichnet hat, wie die Potenziale einer human computerisierten Gesellschaft, in der Menschen der Herausforderung durch die Informationstechnik trotzen und ihre Rationalität nicht an digitale Automaten delegieren. Hannelore Faulstich-Wieland hat sich im Jahr 1986 wiederum der Frage angenommen, ob Computerbildung die neue Allgemeinbildung werde (vgl. Faulstich-Wieland 1986) – also in einer Zeit, in der auch Wolfgang Klafki (1986) seinen Entwurf eines neuen Allgemeinbildungskonzepts vorlegte und ihn an den Umgang mit Schlüsselproblemen knüpfte. Diese Diskussionen haben weiteres Terrain erobert, als ab Mitte der 1990er-Jahre die infrastrukturellen Möglichkeiten des Internets vorlagen und Lerninhalte sodann nicht auf einem lokalen PC abgelegt oder via Datenträger verbreitet werden mussten, sondern von einem Webserver online abgerufen werden konnten. Ende der 1990er-, Anfang der 2000er-Jahre finden sich in der pädagogischen Debatte etliche Sondierungen zur Bedeutung interaktiver Medien und ihrem Potenzial, die konventionelle Schulform und den herkömmlichen Unterricht, wie es etwa bei Jürgen Oelkers (2001, 8) heißt, einem fundamentalen „Gestaltwandel" zu unterziehen. In jenem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2001 über die „Zukunft der Bildung", in das Jürgen Oelkers einleitet, wird auch betont, dass Lernen in interaktiven Lernumgebungen und Hypermedia mehr bedeuten müsse, als Inhalte oder die didaktische Qualität zu analysieren. Es gehe vielmehr darum zu untersuchen, wie das Lernen mit den neuen Medien eigentlich ablaufe und was Lernen hier überhaupt konzeptionell bedeute (vgl. Weidenmann 2001, 173ff.). Solche Transformationen in Begriff und Sache der Erziehungswissenschaft, wie sie hier in Bezug auf das Lernen im ‚Cyberspace' angesprochen werden, hat auch Norbert Meder bildungstheoretisch in vielen verstreut veröffentlichten Beiträgen beleuchtet. Die Entäußerung von Wissensbeständen, Kulturgütern und sogar Geltungsansprüchen an den Computer hat er dabei als das mögliche Ende von Erziehung und Bildung reflektiert. Und er hat im Horizont von Einsätzen Allgemeiner Erziehungswissenschaft sowie Sprach- und Technikphilosophie nach Varianten gesucht, wie im „Zeitalter der neuen Technologien" (Meder 1985, 1987) ein Bildungskonzept in Anbetracht von maschineller Wissensverarbeitung und künstlicher Intelligenz zu denken ist. Meder sprach also bereits Mitte der 1980er-Jahre von KI – als ChatGPT, Midjourney, Dall-E oder Stable Diffusion ebenso unbekannte Bezeichnungen waren wie die Webseite aiva.ai. Konkretisiert wird das Bildungskonzept in der Figur, die Meder Sprachspieler nennt und als Bildungsideal vorstellt. Diese Sprachspieler positioniere sich dort, wo digitale Automaten Schwächen hätten. Dem rational operierenden Verstand – der Domäne der Computer – würden die Sprachspieler mit Sinnlichkeit begegnen, die zusammen mit Kreativität zu einer geradezu lebensnotwendigen Eigenschaft werde. Trotz der Vorherrschaft des technischen Dispositivs bringe die Sinnlichkeit Meder zufolge

doi.org/10.35468/6113-10

einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Künstlichen Intelligenz ein. Voraussetzung dafür sei die Potenz, Sprachen zu erfinden (vgl. Meder 1987, 47ff.).
Etliche weitere Ansätze aus dieser Zeit würden erwähnt werden müssen, wenn man Konzepte zusammenträgt, die den Bildungsgedanken angesichts der technischen Veränderungen und ihren Auswirkungen nicht ad acta legen, genauso wenig aber pauschal zum Techlash ausholen, sondern Pädagogik auf die Problematisierung der individuellen und sozialen Gestaltung des Menschen hin reformulieren und weiterdenken. Innerhalb einer Geschichte der Reflexion des Digitalen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft käme man dabei auch nicht an den Beiträgen vorbei, die etwa Winfried Marotzki zu Bildungsprozessen im Internet und einer Medienbildung – im Weiteren dann von Benjamin Jörissen ausgearbeitet – vorgelegt hat. Zöge man weitere Kreise müssten auch viele Arbeiten aus Nachbaprdisziplinen Berücksichtigung finden, die als Stichwortgeber und Rahmenkonzepte für erziehungswissenschaftliche Betrachtungen dienen – unter ihnen etwa die Bücher von Sherry Turkle, eine profilierte Forscherin auf dem Gebiet der Technology Studies, mit ihren Werken zur Computerkultur – publiziert unter dem Titel „Second Self" (1984, dt. „Die Wunschmaschine") und „Life on the Screen" (1996, dt. „Leben im Netz").
Auf solche Ansätze aus der Zeit zwischen 1980 und 2000 wurde aber, wie mit der Auswertung deutlich geworden ist, innerhalb der Vorträge kaum referiert. Die Namen „Haefner", „Meder" und „Faulstich-Wieland" finden sich in der Auswertung überhaupt nicht. „Marotzki", und das ist frappierend, ebenfalls nicht. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft scheint somit die Debatten und Theoriekonzepte früherer Tage nicht näher zu berücksichtigen, wenn sie im Jahr 2023 über das Thema *Digitalität* spricht. Aber auch der Name „Jörissen" kommt nur ein einziges Mal in der Auswertung vor. Stattdessen fokussiert man als Hauptwerke solche Literatur, die keine pädagogischen Themen in den Mittelpunkt rücken. Felix Stalders Buch ist fraglos ein anregendes Werk. Aber wer dort nach Bildungs- und Erziehungsthemen im engeren Sinne sucht, wird nicht fündig. Armin Nassehis Buch über „Muster" ist kurzweilig und erhellend, in manchen Rezensionen heißt es sogar, es sei „brilliant" (Fricker 2019) – aber es geht nicht um eine pädagogische Idee, die im Kern steht, sondern um einen soziologischen Topos. Die bibliometrische Auswertung lässt somit darauf schließen, wie im Grunde genommen zwei Probleme koinzidieren. Eine Geschichtsvergessenheit insgesamt, da an die Thematisierung seit den 1970er-Jahren fast nicht angeschlossen wird und hauptsächlich neue und neueste Literatur Verwendung findet – und eine verkennungsgeschichtliche Tendenz gegenüber pädagogischen Theorietraditionen, die womöglich von der Hoffnung geleitet ist, über „verstärkte interdisziplinäre Anschlüsse" (Bünger & Jergus 2021, 86) disziplinäre Raumgewinne zu erlangen.
Die ‚Ereignisbeobachtung', wie sie vorliegend unternommen wurde, fußt fraglos auf spezifischen Prämissen. Man muss zunächst davon ausgehen, dass die auf Basis

doi.org/10.35468/6113-10

bibliometrischer Analysen zusammengetragenen Befunde symptomatisch für die disziplinäre Gestalt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind und nicht das Produkt zufälliger Feststellungen. Aufschlussreich wäre insofern vermutlich der Vergleich mit früheren Sektionstagungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch mit Konferenzen anderer Teildisziplinen. Zudem wird vorausgesetzt, dass Foliensätze zu gehaltenen Vorträgen und eingereichte Abstracts überhaupt geeignete Materialien sind, um sie einer Untersuchung zuzuführen und hieraus so weitreichende Thesen zu entwickeln.[5] Es lässt sich insofern fragen, ob unter Berücksichtigung der demnächst publizierten Beiträge im Tagungsband vergleichbare Ergebnisse festgehalten werden können. Vor allem aber wäre eine umfassendere Erörterung angebracht, um den tatsächlichen Beitrag einer derartigen Analyse zu beleuchten, die sich in Übereinstimmung mit wiederkehrender Selbstkritik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft befindet. Dies wird insbesondere vor folgendem Hintergrund relevant: Zwar lässt sich feststellen, dass die Titelbegriffe, Werkreferenzen, Belege von Autor:innen sowie berücksichtigten Zeiträume nicht durch externe Einflüsse wie beispielsweise politische Rahmenbedingungen motiviert sind (vgl. Jergus u. a. 2022, 5). Ein schuldhaftes Zutun, das konkrete Akteure ausfindig macht und diesen womöglich sogar Vorsatz unterstellt, ist objektiv deshalb nicht schon nachweisbar. Ob hier überhaupt jemand – juristisch verstanden – zur Verantwortung zu ziehen ist, ist fraglich.

Als Einsicht bleibt insofern vorerst, dass nur die wissenschaftliche Gemeinschaft selbst sich anders aufstellen kann, wenn dies gewollt ist. Der Ertrag, den Maßnahmen dann zeitigen, wie etwa jene, die im Rahmen der Arbeitsgruppe zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorgestellt wurden (vgl. Jergus u. a. 2022), ist somit von der eigenen Anwendung abhängig, d. h. einzig und allein davon, wie weit die „Sorge um die soziale Form" (Keiner 2023, 329) und das Profil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft reicht und die Sektion innerhalb der Fachgesellschaft über Tagungen sowie andere organisationale Formate Themen setzt, Referenzräume gestaltet, sich auf ihre Theorietraditionen besinnt und inwieweit sie dies von ihren Mitgliedern einfordert.

Literatur

Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ball, R. & Tunger, D. (2005): Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Online unter: https://juser.fz-juelich.de/record/44806/files/Biblio.Analys._Daten_Ball_Tunger.pdf (Abrufdatum: 10.12.2023).

Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch- problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa.

5 Diesen berechtigten Hinweis verdanke ich Felix Schreiber.

doi.org/10.35468/6113-10

Brachmann, J. (2003): Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (3), 432–448

Bünger, C. & Jergus, K. (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 32 (63), 83-90.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2022): CfP – Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation. Online unter: https://sgl-online.ch/wp-content/uploads/2022/05/CfP-AEW_Koblenz_2023.pdf (Abrufdatum: 01.09.2023).

Dolch, J. (1965): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth.

Erdmann, D. & Vogel, K. (Hrsg.) (2021): Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Erdmann, D. & Vogel, K. (2022): Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte aus der Distanz, oder: Die Vermessung erziehungswissenschaftlichen „Grundwissens" durch Methoden aus dem Bereich des „distant reading". Ein Werkstattbericht. In: A. Oberdorf (Hrsg.): Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-32.

Faulstich-Wieland, H. (1986): „Computerbildung" als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (4), 503-514.

Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS.

Fricker, C. (2019): Armin Nassehi: Muster. Online unter: https://literaturkritik.de/nassehi-muster-wir-sind-digitaler-als-wir-denken,26260.html (Abrufdatum: 01.09.2023).

Fuchs, Th. (2013): „Das nervt". Rückfragen angesichts von ‚Normativen' der Qualitativen Bildungsforschung – unerträglich oder unerlässlich? In: Th. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, 51-67.

Fuchs, Th. (2022): Felder, Stile und Profile – mehr als nur Platzhalter für die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Überlegungen zu disziplinpolitischen Implikaten von Begriffsverwendungen. In: Erziehungswissenschaft 33 (65), 9-18.

Fuchs, Th. (2023): Tagungsbericht. In: Erziehungswissenschaft 43 (67), 90-91.

Gross, B., Karlics, K., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2023): Standardisierungen und Diversifizierungen in (inter)nationalen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen. In: S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.): Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-91.

Haefner, K. (1982): Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel: Springer.

Hauschke, Ch. (2019): Problematische Aspekte bibliometrie-basierter Forschungsevaluierung. In: Informationspraxis 5 (1), 1-17.

Hauss, K. (2019): Welche Rolle spielen Konferenzen in der Wissenschaft? Antworten aus der Perspektive von Nachwuchswissenschaftler:innen. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 28 (1), 42-51.

Hofbauer, S., Schildknecht, L., Schreiber, F. & Vogel, K. (2023): Was das Innere zusammenhält. Eingrenzung – Ausgrenzung – Verhältnisbestimmung. In: S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.): Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-13.

Jergus, K., Bünger, C., Fuchs, Th. & Althans, B. (2022): Editorial. In: Erziehungswissenschaft 33 (65), 5-8.

Kauder, P. & Vogel, P. (Hrsg.) (2015). Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keiner, E. (1999). Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Beltz.

doi.org/10.35468/6113-10

Keiner, E. (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 241-249.

Keiner, E. (2023): Ent|grenz|ungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse. In: A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.): Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 321-333.

Kempka, A. (2018). Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (4), 455-476.

McLuhan, M. (1968): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf: Econ.

Meder, N. (1985): Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder Der Sprachspieler als Selbstkonzept des Postmodernen Menschen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 61 (3), 325-339.

Meder, N. (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln: Janus.

Merton, R. K. (1942): Science and Technology in a Democratic Order. In: Journal of Legal and Political Sociology 1 (1), 115-126.

Meyer, J. (2021): Kommunikation der Kommission Wissenschaftsforschung. Bibliometrische Netzwerkanalyse. In: D. Erdmann & K. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 227-250.

Nassehi, A. (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.

Oelkers, J. (2001): Vorwort. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft, 7-9.

Ott, K. (1997): Ipso facto. Zur ethischen Begründung normativer Implikate wissenschaftlicher Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Petzelt, A. (1960): Über das Bildungsproblem. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 36 (4), 233-248.

Potthoff, W. & Wolf, A. (1974): Einführung in Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft. Freiburg: Herder.

Rucker, Th. (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rucker, Th. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Scheler, M. (1928): Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt: Reichl.

Schildknecht, L. (2022). „Tagungen" – Überlegungen zu Orten erziehungswissenschaftlicher Inszenierungen. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 168-183.

Seebo, R. (2023). Digitalität. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen einer kulturellen Transformation: Tagungsbericht zur Sektionstagung Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 99 (2), 262-265.

Stalder, F. (2021): Kultur der Digitalität. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Storer, N. W. (1972): Das soziale System der Wissenschaft. In: P. Weingart (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1: Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer, 60-81.

Turkle, S. (1984): Second Self. Computers and the Human Spirit. New York: Simon and Schuster.

Turkle, S. (1996): Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. London: Weidenfeld & Nicholson.

Vogel, K. A. (2016). Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6113-10

Weidenmann, B. (2001): Veränderungen des Lernens durch neue Medien. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft, 167-180.
Wigger, Lothar (2002): Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft" der DGfE. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 5-8.
Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 109-122.
Wright, G. H. von (1994): Normen, Werte und Handlungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Wulf, Christoph (2002): Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 9-12.
Xochellis, P. (1973): Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München: Ehrenwirth.
Zuboff, S. (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Autor

Fuchs, Thorsten, Prof. Dr.
Universität Koblenz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historisch-systematische Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen sowie Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung
E-Mail: thorsten.fuchs@uni-koblenz.de

doi.org/10.35468/6113-10