

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]

Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 201 S. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 201 S. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322365 - DOI: 10.25656/01:32236; 10.35468/6138

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322365>

<https://doi.org/10.25656/01:32236>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

**Beiträge zur Theorie und Geschichte
der Erziehungswissenschaft**

**Daniel Erdmann / Selma Haupt /
Susann Hofbauer / Lukas Otterspeer /
Felix Schreiber / Katharina Vogel
(Hrsg.)**

Allgemeine Erziehungswissenschaft

Daten und Positionen

Erdmann / Haupt / Hofbauer / Otterspeer / Schreiber / Vogel

Allgemeine Erziehungswissenschaft

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 50

Daniel Erdmann
Selma Haupt
Susann Hofbauer
Lukas Otterspeer
Felix Schreiber
Katharina Vogel
(Hrsg.)

Allgemeine Erziehungswissenschaft

Daten und Positionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Diese Publikation wurde gefördert durch den Publikationsfonds
für Monografien der Leibniz-Gemeinschaft*
<https://www.leibniz-gemeinschaft.de/forschung/open-science/open-access/publikationsfonds-monografien>.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, info@klinkhardt.de.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6138-0 digital

doi.org/10.35468/6138

ISBN 978-3-7815-2682-2 print

Inhaltsverzeichnis

Katharina Vogel

Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen.
Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik als denominationales
und semantisches Problem. Zur Einleitung in den Band 7

Empirische Suchbewegungen

Daniel Erdmann, Selma Haupt und Mareike Wittenberg

„Bildungsperspektiven“. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft
im Spiegel ihrer Publikationen..... 17

Susann Hofbauer

Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Außenansicht.
German Tradition of Educational Theory goes transnational 39

Miriam Mathias und Peter Vogel

Stellenausschreibungen als Spiegel der Disziplinentwicklung?
Das Beispiel Allgemeine Erziehungswissenschaft 57

Felix Schreiber

Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.
Eine Inhalts- und Clusteranalyse 74

Christiana Bers

„Wenn du erst Königin bist“ oder die Allgemeine Erziehungswissenschaft/
Pädagogik mit dem Schwerpunkt 89

Lukas Otterspeer

Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft.
Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung..... 94

Theoretische Suchbewegungen

Norbert Ricken

Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft.
Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin 111

*Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich,
Carlotta Voß und Kai Wortmann*

Begriffsarbeit als Kulturpolitik. Das pädagogische Vokabular in Bewegung.... 130

Norbert Meder

Allgemeine Pädagogik als Theorie von Bildung und Erziehung.
Ein Kommentar 142

Florian Dobmeier

Im Mandat des Allgemeinpädagogischen?
Unterscheidungen zur Apologie eines rezessiven Genres 149

Historischsystematische Suchbewegungen

Sabrina Schenk

Das Allgemeine der Pädagogik.Zur Genese eines systematischen Problems.... 163

Sebastian Engelmann

Andere Theorie, andere Geschichte? Ideen zur Pädagogik
der romantischen Naturforschung als Konstellation 177

Lasse Clausen und Lisa-Katharina Heyhusen

Zur Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren –
Eine Fallanalyse aus dem Klaus-Mollenhauer-Gesamtausgabe-Projekt 185

Cornelie Dietrich

Wissenschaft als Praxis. Kon-Texte und Kon-Ereignisse zur Debatte
um eine Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren 195

Katharina Vogel

Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen. Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik als denominationales und semantisches Problem. Zur Einleitung in den Band

Der Vorstand der Kommission Wissenschaftsforschung lud Ende 2020 dazu ein, sich im Rahmen einer Projektgruppe empirisch mit den vergangenen und gegenwärtigen Aggregatzuständen der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ respektive der „Allgemeinen Pädagogik“ zu beschäftigen und die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens auf der dann folgenden Herbsttagung der Kommission vorzustellen. Diejenigen, die sich zu diesem Anlass zusammenfanden – das sind: Daniel Erdmann, Selma Haupt, Susann Hofbauer, Lukas Otterspeer, Felix Schreiber und ich, Katharina Vogel –, befassten sich in den kommenden Monaten mit jeweils eigenen Projekten (vgl. die Beiträge der genannten Autor:innen in diesem Band), die der ‚Vermessung‘ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (ab jetzt: AEW) dienlich sein sollten; zunächst aber widmeten sie sich einem gemeinsamen Projekt, nämlich der Erhebung allgemein-erziehungswissenschaftlicher Denominationen der Gegenwart in Deutschland, Österreich und der Schweiz unter dem Titel „Zur empirischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. Dieser Text, der gleichsam die Einleitung in den vorliegenden Sammelband bildet, beginnt mit der Darstellung dieser Erhebung und ihrer Ergebnisse und bewegt sich erst von dort aus in die ungleich komplexeren innerdisziplinären Diskurse, die man im Kontext dieses Vorhabens berücksichtigen muss.

1 Denominationen als Ausgangspunkt

Das Anliegen unserer Projektgruppe, sich der AEW der Gegenwart aus unterschiedlichen Richtungen empirisch anzunähern, um eine Lagebeschreibung, eine Art Geländevermessung vornehmen zu können und etwas über den Aggregatzustand der AEW der Gegenwart aussagen zu können, stieß relativ schnell auf ein Problem; dieses Problem lag nicht in den mannigfaltigen und bisweilen sehr unterschiedlichen Themen, die uns interessierten – z. B. Publikations- oder Forschungskulturen, unterschiedliche Profilbildungen oder internationale Vergleiche –, und es lag auch nicht in irgendwelchen methodischen Herausforderungen, die wir nicht hätten lösen können (das schon auch, aber das erst später). Das Problem bestand vielmehr in der schmerzhaft basalen Frage, was AEW eigentlich genau ist. Die Bezeichnung AEW beschreibt bei näherem Hinsehen ein recht breites Feld, das sich irgendwo zwischen distinkter teildisziplinärer Grenzziehung und einem eher vagen akademischen Lebensgefühl bewegt, es handelt sich – wie so häufig in der Erziehungswissenschaft – eben nicht um ein homogenes, säuberlich abgepacktes und gut zu erkennendes Wissens-, Themen- oder Referenzpaket, an dem man DIE AEW jederzeit gut von anderen Teildisziplinen unterscheiden und erkennen könnte.

Um diese Grenzziehungsprobleme, die wir in unserem Themenfeld deutlich erahnen konnten, gemeinsam zu konsolidieren und uns gleichzeitig eine einigermaßen verlässlich zu bearbeitende Datengrundlage zu schaffen, sind wir deshalb zunächst von einer einfach anmutenden und institutionell und organisational erfreulich gerechtfertigten Setzung ausgegangen: AEW ist, so könnte man argumentieren, i. d. R. mindestens all das, was Allgemeine Erziehungswissenschaftler:innen machen, und Allgemeine Erziehungswissenschaftler:innen erkennt man – der disziplinären Logik folgend – i. d. R. wenigstens an ihrer Denomination. Wir haben deshalb Daten aller erziehungswissenschaftlichen Standorte in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhoben (darin: Universitäten, Pädagogische Hochschulen und vorsichtshalber zunächst auch Fachhochschulen), um eine Liste Allgemeiner Erziehungswissenschaftler:innen und eine Art Landkarte Allgemeiner Erziehungswissenschaften zu erstellen. Diese Liste ist unser gemeinsamer Ausgangspunkt, eine Datenbasis, auf die sich zunächst Felix Schreiber, Daniel Erdmann, Selma Haupt und Susann Hofbauer in ihren Beiträgen beziehen.

Wenn man auf der Suche nach ‚dem Allgemeinen‘ in der Erziehungswissenschaft online erziehungswissenschaftliche Fakultäten und Institute besichtigt, stößt man bestenfalls auf angenehm einschlägige Denominationen, also ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ oder, synonym dazu, ‚Systematische Pädagogik‘ oder ‚Systematische Erziehungswissenschaft‘, teils ergänzt um Denominationsfortsätze wie ‚mit dem Schwerpunkt‘, ‚unter besonderer Berücksichtigung‘ oder ‚und‘. Man stößt auch – institutionell gebündelt und offensichtlich einer inneren Logik folgend – auf Denominationen, die zunächst mit der übergeordneten Fachbezeichnung beginnen und dann die Teildisziplin benennen, z. B. ‚Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik‘ und – hier wird es bereits etwas undurchsichtig – auf viele Denominationen, die auf teildisziplinäre Titel verzichten und Themen- oder Gegenstandsbereiche benennen, die dann mehr oder weniger nach AEW klingen können, z. B. ‚Erziehungswissenschaft, insbesondere Theorien der Bildung und Erziehung‘. Außerdem begegnet man nicht selten dem Term ‚Bildungswissenschaft‘, oder, für unser Anliegen irritierender, ‚Allgemeine Bildungswissenschaft‘, den wir zwar im Datensatz erfassen, ihn hier aber zunächst nur ablegen und uns sogleich vorsichtig von ihm entfernen, weil er ein ganz anderes Fass aufmacht (vgl. Schreiber & Cramer, 2023; vgl. auch Terhart, 2012).

Konfrontiert mit dieser Ausgangslage haben wir Denominationen, die im Verdacht stehen, irgendwie *allgemeiner* zu sein als andere, weiträumig erfasst und im Anschluss gruppiert und kategorisiert, um, ich drücke das zunächst banal aus, die *sehr Allgemeinen* von den *weniger Allgemeinen* oder nur *potenziell Allgemeinen* Denominationen unterscheiden zu können.

Insgesamt umfasste diese Liste am Ende 14 mehr oder weniger distinkte Kategorien, von denen 13¹ mit insgesamt 184 Personen in die finalen Analysen eingeflossen sind (vgl. Tab. 1).

1 Kategorie 9 umfasst Denominationen wie z. B. „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Grundschulpädagogik/Erwachsenenbildung“, die nicht weiter berücksichtigt wurden.

Tab. 1: Kategorisierung der Denominationen

Kategorie	Denomination	n	w %
1	„AP“ oder „AEW“	34	38%
2	„SP“ oder „SE“	1	0%
3	„AP“ oder „AEW“ UND „mit dem Schwerpunkt“, „unter Berücksichtigung“ etc.	18	77%
4	„SP“ oder „SE“ UND „mit dem Schwerpunkt“, „unter Berücksichtigung“ etc.	0	0%
5	„AP“ oder „AEW“ UND „und“	10	40%
6	„SP“ oder „SE“ UND „und“	1	0%
7	„EW“ UND „und“/ „mit dem Schwerpunkt „AP“ oder „AEW“ oder „SP“	5	60%
8	„EW“ UND „und“/ „mit dem Schwerpunkt“ vielleicht AEW	42	45%
9	„EW“ UND „und“/ „mit dem Schwerpunkt“ ist definitiv nicht AEW	87	59%
10	enthält/klingt nach AEW	21	57%
11	Teil einer „Arbeitsgruppe“/„Arbeitsbereichs“/„Abteilung“ etc. AP/AEW	18	50%
12	„Allgemeine Bildungswissenschaft“ oder „Bildungswissenschaft“ ohne alles	11	45%
13	„EW“ oder „P“ ohne alles	22	64%
14	„Allgemeine“ UND „Systematische“ EW/PÄD	1	100%

Gut zu erkennen sind zunächst die ‚puristischen‘ Denominationen, die schlicht ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ oder ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder, synonym dazu, ‚Systematische Erziehungswissenschaft‘ oder ‚Systematische Pädagogik‘ heißen, oder, auch das kommt ein Mal vor, die ‚Allgemeine‘ und ‚Systematische‘ Pädagogik genannt werden. Diese drei Kategorien (in Tabelle 1 Zeilen 1, 2 und 14) haben wir in der Gruppe A ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft im engsten Sinne‘ zusammengefasst, und derer gibt es insgesamt 36 Stück. Ebenfalls gut zu erkennen sind Denominationen, die mit ‚Allgemein‘ anfangen und dann ergänzt oder ‚beschwerpunktet‘ werden, also z. B. ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft *mit dem Schwerpunkt* Bildungstheorien‘ oder ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft *und* Historische Bildungsforschung.‘ Insgesamt gibt es davon 29 weitere Professuren, diese Kategorien haben wir in der Gruppe B ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft im engeren Sinne‘ zusammengefasst (in Tabelle 1 Zeilen 3 bis 6). Wir haben außerdem erfasst, *wie* diese Denominationen dann im Einzelnen fortgesetzt werden (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Denominationen der Gruppe B

AEW/AP/SEW/SP mit dem Schwerpunkt/und...	
Denominationsfortsatz	Anzahl
Historische ...	7
Bildungstheorie/Theorie der Bildung	3
Erziehungs- und Sozialisationsforschung	2
Bildungsforschung	2
Methodologie der Bildungsforschung	1
Pädagogische Anthropologie	1
Kindheitsforschung	1
Erziehung, Politik und Gesellschaft: Erziehung und Migration	1
Frühpädagogik	1
Gesundheitsbildung	1
Allgemeine Didaktik	1
Geschlechterforschung	1
Heilpädagogik	1
qualitative Forschungsmethoden	1
Schulentwicklung	1
Natur- und Umweltwissenschaften	1
Medienpädagogik	1
Grundlagen der Erziehungswissenschaft	1
Allgemeine Pädagogik	1

Die letzte Gruppe, die am disziplinären Gattungsbegriff des ‚Allgemeinen‘ gut zu erkennen ist, wird gebildet durch Denominationen, die mit ‚Erziehungswissenschaft‘ anfangen und dann mit ‚Allgemeiner Erziehungswissenschaft‘ aufhören (z. B.: ‚Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Erziehungswissenschaft und Theorien der Bildung‘); davon fanden wir insgesamt 5 Stück, wir nennen diese Gruppe C ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft im weiteren Sinn‘ (in Tab. 1 Zeile 7).

Diese drei Gruppen haben gemeinsam, dass sie sich auf einen Gattungsbegriff zurückführen lassen, der gut zu erkennen ist, aber natürlich ist die denominationale Lage an sich nicht so einfach und unsere Gesamtliste endete nicht an diesem Punkt. Wir erfassten über diese einfach zu erkennenden Denominationen hinaus auch solche, die mit ‚Erziehungswissenschaft‘ beginnen und dann etwas ausführen, das – je nach Perspektive – *irgendwie* nach AEW *klingt* (das sind 42), z. B. ‚Erziehungswissenschaft, insbesondere Theorien der Bildung und Erziehung‘, solche, die auf Gattungsbegriffe ganz verzichten, aber Gegenstandsbereiche nennen, die *irgendwie* nach AEW klingen (das sind 21), z. B. ‚Pädagogische Anthropologie‘, solche, die einer inneren organisationalen Logik folgend selbst gar nicht oder indifferent benannt sind, aber Teil einer *universitären Einheit* namens ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ sind (das sind 18). Darüber hinaus erfassten wir die Denomination ‚Bildungswissenschaft‘ ohne weitere Spezifikation (11) und solche Denominationen, die einfach nur ‚Erziehungswissenschaft‘ oder ‚Pädagogik‘ heißen, und hinter denen sich vermutlich vieles verbergen kann (22).

Wir ziehen uns im weiteren Verlauf des Textes auf den Gattungsbegriff zurück und gehen nicht weiter darauf ein, was in diesen eher unübersichtlichen Kategorien vielleicht oder vielleicht auch nicht stattfindet. Das unserer Ansicht nach mitunter größte Problem aber, nämlich die Denominationen, die ‚irgendwie‘ nach AEW klingen – aber eben nicht so heißen – wollen wir kurz näher ausführen. Wir meinen damit Denominationen, die begrifflich oder systematisch oder funktional recht nahe an dem zu sein scheinen, was (vielleicht) relativ konsensual als Gegenstand der AEW bezeichnet werden kann. Wir treffen dabei aber auch auf Denominationen, bei denen die Einigkeit darüber, ob es sich um ‚Allgemeine‘ Bezugspunkte handelt, abnimmt, bei denen es strittiger und disziplinpolitisch aufregender wird (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Denominationen der Kategorien 8 & 10

Kategorien 8 & 10 vielleicht AEW?
Denomination, z. B.
Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung
Bildung und Sozialisation
EW mit dem Schwerpunkt historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft
Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung
EW, insbesondere Bildungs- und Erziehungstheorie sowie philosophische Grundlagen
EW, insbesondere systematische Pädagogik
EW mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung und Erziehung
EW mit dem Schwerpunkt: Erziehung, Politik und Gesellschaft
EW mit Schwerpunkt Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft
EW mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit
Bildungs- und Transformationsforschung
Theorie der Erziehung und Erziehungswissenschaft
EW mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung
EW mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung
EW und pädagogische Interaktionsforschung
Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie
EW mit dem Schwerpunkt Historische Erziehungs- und Bildungsforschung
EW mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung

Die mit dieser Tabelle einhergehenden Probleme rufen wir später erneut auf; zunächst aber kehren wir zurück zum Gattungsbegriff und stellen zusammenfassend folgendes fest: In Deutschland, Österreich und der Schweiz treffen wir im Jahr 2022 über die Erhebung der Denominationen über die Hochschul-Webseiten

- auf 36 Denominationen, die Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft oder Allgemeine/Systematische Pädagogik genannt werden,
- auf weitere 29 Denominationen, die mit Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft oder Allgemeine/Systematische Pädagogik beginnen und dann mit einer Ergänzung oder einem Schwerpunkt weitergehen,
- und auf 5 Denominationen, die Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft oder Allgemeine/Systematische Pädagogik benennen.

Von diesen insgesamt 70 Professuren entfallen 64 auf Deutschland und verteilen sich auf 44 Standorte. Es gibt also – dieser Denominationslogik folgend – Standorte, an denen keine entsprechende Denomination vorhanden ist, und Standorte, an denen gleich mehrere Denominationen dieser Art anzutreffen sind. Wenn man auf die Daten des Datenreportes zurückgreift, stellt man außerdem fest, dass zwar an 64 Standorten in Deutschland erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge veranstaltet werden und an insgesamt 73 Standorten Lehrer:innenbildung stattfindet, aber – mit Blick auf unsere Daten – lediglich an 44 Standorten eine einschlägig an ihrer Denomination zu erkennende AEW vorhanden ist. Mit Blick auf die Standortverteilung wird aber mindestens noch ein weiteres Phänomen auffällig: Nirgendwo ballt sich die AEW so wie in Baden-Württemberg, genauer: an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Insgesamt 19 von 64 Professuren für Allgemeine Erziehungswissenschaft befinden sich in Baden-Württemberg, 14 dieser 19 an den Pädagogischen Hochschulen. Das ist, wenn nicht merkwürdig, so doch bemerkenswert. Wir wollen diesen kurzen Einblick in unseren Basisdatensatz in drei kurzen, unserer Meinung nach aber wichtigen Punkten zusammenfassen.

Diskussionswürdig scheint erstens die Rolle dessen, was wir hier Gattungsbegriff genannt haben, also die Rolle der distinkten Bezeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ als einer Grenzmarkierung neben vielen weiteren. Wir können nicht von einem Verschwinden dieses Gattungsbegriffes sprechen, weil wir keine Vergleichsdaten zu einem wie auch immer gearteten ‚Früher‘ haben, aber wir können mindestens den begründeten Verdacht hegen, dass auch dort, wo nicht explizit Allgemeine Erziehungswissenschaft oder Allgemeine Pädagogik drauf steht, trotzdem Allgemeine Erziehungswissenschaft oder Allgemeine Pädagogik irgendwie ‚mitgemeint‘ ist, und die Frage wäre, warum im Bereich von Denominationen auf diese vermeintlich distinkte Bezeichnung verzichtet wird. Eine weitere Frage wäre, ob dieser Effekt auch in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft oder in den Nachbardisziplinen zu beobachten ist; das können wir hier nicht beantworten.

Wenn wir den Gattungsbegriff andererseits kategorisch ernst nähmen und damit unterstellen würden, dass die Denomination ein notwendiges Indiz für das am Ort befindliche wissenschaftliche Profil darstellt, müssten wir zweitens feststellen, dass etwa 1/3 aller Standorte, die Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft anbieten, heute ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft oder Allgemeine Pädagogik auskommen, und dass mit nur leichter dramaturgischer Übertreibung fast die Hälfte aller Standorte, an denen Lehrer:innenbildung stattfindet, ebenfalls auf Allgemeine Erziehungswissenschaft oder Allgemeine Pädagogik verzichten können, wollen und/oder müssen. Wir müssten – unter anderem mit sorgenvollem Blick auf das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft – dann darüber diskutieren, wie wir das finden.

Vor diesem Hintergrund sollte man drittens über die ‚Gallischen Dörfer‘ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder Allgemeinen Pädagogik sprechen, also die pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Fast ¼ aller Allgemeinen Erziehungswissenschaftler:innen bundesweit sind dort anzutreffen, das allein begründet dieses Diskussionsinteresse; interessant ist dieses Ergebnis aber auch deshalb, weil es dem vermeintlichen Trend an Universitäten, die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik im Rahmen der Lehrer:innenbildung mehr und mehr in den Hintergrund zu drängen, diametral zu widersprechen scheint.

2 Konstruktions- und Konstitutionsprobleme des/der Allgemeinen

Wir hatten angekündigt, mit diesem Teilprojekt zu Denominationen der AEW disziplinäre Grenzziehungsprobleme rund um die Frage, was im Allgemeinen (nicht) mit *Allgemein* gemeint sein könnte, gesammelt sichtbar zu machen; diese Formulierung verschleiert allerdings in gewisser Hinsicht das eingangs skizzierte, dieser Intention vorgelagerte Grundproblem aller am Forschungsprozess Beteiligten, eigentlich nicht so recht identifizieren zu können, was *die* ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ eigentlich *ist*, also „über die Nennung von einzelnen Aktivitäten hinaus die relevanten Gravitationszentren“ (Fuchs, 2022, S. 12) zu benennen, an denen man ‚die‘ ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ erkennt, und das jenseits der Normativität des faktisch Gegebenen z. B. im Rahmen von organisationalen und institutionellen Parametern wie Fachgesellschaften (vgl. ebd., S. 9-12), vereinzelt Selbstbeschreibungen (vgl. Baader, 2022, S. 20-21) oder Studiengängen (ebd., S. 22-24; vor allem aber Grunert, 2022). Es ist nicht nur im Bereich der Studiengangsentwicklung keine „einheitliche Sichtweise darauf, was AEW sein kann“ (Grunert, 2022, S. 29) festzustellen, außer vielleicht, dass sie „sich nicht den anderen, jeweilig an pädagogischen Handlungsfeldern orientierten Teildisziplinen ... zurechnen lässt“ (Ricken, 2010, S. 16, zitiert nach Grunert, 2022, S. 29). Zwar lässt sich diese Grenzziehung – ebenso wie andere vorstellbare – dann als „Aushandlung eines *Eigenen* mit einem *Anderen* ... , als Konstruktionsleistung und soziale Praktik von Prozessen der Grenzbearbeitung“ (Kondratjuk, 2022, S. 44) in den Blick nehmen, als „Spannungsfeld zwischen Schließung und Öffnung“ (Feldmann, Rieger-Ladich, Voß & Wortmann, 2022, S. 71) beschreiben oder ganz konkret als Praxis der Unterbrechung (vgl. Otterspeer in diesem Band) beobachten – immer bleibt die Frage, was das Allgemeine, *die Allgemeine* denn eigentlich ist doch abhängig von spezifischen Indizien, von Spiegelungen in bestimmten Quellen und Datensätzen, die die AEW zu einem bestimmten Zeitpunkt und innerhalb eines bestimmten Kontextes abbilden.

Denominationen kombinieren in gewisser Hinsicht eine institutionelle Perspektive mit wenigstens dem Verdacht einer akteursbezogenen oder gar praxeologischen Perspektive insofern, als man davon ausgehen könnte, dass AEW das ist, was ‚passiert‘, wenn Professor:innen mit entsprechender Denomination Erziehungswissenschaft ‚machen‘. Das ist einerseits irgendwie richtig und andererseits furchtbar falsch, weil es ausblendet, dass es – wir formulieren es der besseren Lesbarkeit halber ganz basal – erstens Professor:innen mit ‚allgemeiner‘ Denomination gibt, die (vielleicht) nichts ‚machen‘, was andere Professor:innen als Bezugsfeld der AEW als allgemein genug betrachten würden; dass es zweitens Professor:innen mit nicht-allgemeiner Denomination gibt, die sich ‚hauptberuflich‘ Themenfeldern der AEW zuwenden; dass es drittens vermessen wäre, sich lediglich auf die Beobachtung von Professor:innen zu beschränken, und die Rolle der zahlenmäßig überlegenen Mitarbeiter:innen im akademischen Mittelbau dabei auszublenden (vgl. Wittig & Weiß, 2022); und dass es viertens eben nicht unproblematisch sein dürfte, sich lediglich am Gattungsbegriff ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ zu orientieren, wenn die denominationale Praxis (als Vergabepaxis der Denominationen bei Ausschreibungen) an den Universitäten doch (inzwischen?) eine andere zu sein scheint (vgl. Mathias & Vogel in diesem Band).

Auf unserer Tagung zum Thema „All|gem|einsam|e Erziehungswissenschaft“, die 2022 in Weimar stattgefunden hat und auf der der vorliegende Band beruht, hatten wir nicht nur das Glück, unsere eigenen, jeweils fragmentarischen Empirien mit weiteren Beiträgen von Cornelia Dietrich, Lasse Clausen und Lisa-Katharina Heyhusen, Milena Feldmann, Markus

Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann, Miriam Mathias und Peter Vogel sowie Norbert Ricken zu bereichern, sondern auch live und vor Ort ein diskussionsfreudiges, *allgemeines* Publikum zu konfrontieren. Dieses Publikum haben wir im Anschluss an die Tagung dazu aufgefordert, sich mit eigenen Beiträgen an dem geplanten Tagungsband zu beteiligen. Wir freuen uns, dass Christiana Bers, Florian Dobmeier, Sebastian Engelmann, Norbert Meder und Sabrina Schenk diesem Aufruf gefolgt sind und damit eine Diskussion bereichern, die weit davon entfernt ist, abgeschlossen zu sein. Entgrenzung ist ein aktuelles Problem der Disziplin (vgl. Bünger & Jergus, 2021), und es ist mit Blick auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft keines, das man vernachlässigen sollte – jedenfalls dann nicht, wenn man sich der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Besonderen besonders verbunden fühlt.

Literatur

- Baader, M. S. (2022). Die Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugänge als Effekt der Ausdifferenzierung, Entgrenzung und Handlungsfeldorientierung der Erziehungswissenschaft? *Erziehungswissenschaft*, 65(3), 19-28. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.03>
- Bünger, C. & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 32(63), 83-90.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (2022). Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Zur Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 65(3), 71-75. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.08>
- Fuchs, T. (2022). Felder, Stile und Profile: Mehr als nur Platzhalter für die Forschungsbeiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Überlegungen zu disziplinitischen Implikaten von Begriffsverwendungen. *Erziehungswissenschaft*, 65(3), 9-18. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.02>
- Grunert, C. (2022). „Arbeit an den Grenzen“ – Allgemeine Erziehungswissenschaft im Studienreformprozess. *Erziehungswissenschaft*, 65(3), 29-39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.04>
- Kondradtjuk, M. (2022). Trans | Disziplinarität der Erziehungswissenschaft. Notizen zur disziplinären Grenzbearbeitung und Verfasstheit der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 65(3), 41-50.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S. 15-42). Kohlhammer.
- Schreiber, F., & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 185-210. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-39.
- Wittig, S. & Weiß, G. (2022). Zwischen den (Lehr-)Stühlen. *Erziehungswissenschaft*, 65(3), 61-70. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.07>

Autorin

Vogel, Katharina, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil.

Seit 2024 Professorin für Historische Bildungsforschung
mit dem Schwerpunkt Digital Humanities an der BBF |
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und
an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Wissens-, Wissenschafts- und
Wissenschaftsgeschichtsforschung in der Erziehungswissenschaft.

E-Mail: k.vogel@dipf.de

Empirische Suchbewegungen

Daniel Erdmann, Selma Haupt und Mareike Wittenberg

„Bildungsperspektiven“. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Publikationen

1 Einleitung

Wissenschaft – auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft – konstituiert sich zu einem wesentlichen Teil über ihre kommunikative Praxis, die sich vor allem in Publikationen als einem zentralen Medium disziplinärer Kommunikation niederschlägt. Eingebettet in den an früherer Stelle explizierten Projekt-/Forschungs-Zusammenhang (vgl. Vogel in diesem Band) wird im Folgenden analysiert, wie sich die (Daten-)Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Publikationen darstellt. Nach einer knappen theoretischen Rahmung unseres Vorgehens stellen wir den zugrundeliegenden Datensatz und das methodische Vorgehen vor. Schwerpunkt des Beitrages bildet die Präsentation ausgewählter Ergebnisse dieser Untersuchung. Die Reflexion des eigenen Vorgehens sowie ein Ausblick auf Anschlussmöglichkeiten des Vorgestellten schließen die Untersuchung ab.

2 Theoretischer Rahmen und methodisches Vorgehen

Dem Beitrag liegt ein Disziplinverständnis zugrunde, welches den „hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern – eine ‚scientific community‘“ (Stichweh, 1994, S. 17) als ein zentrales Moment von Disziplinen im Wissenschaftssystem kennzeichnet. Dies gilt für die Allgemeine Erziehungswissenschaft als eine Teil-*Disziplin* gleichermaßen. Entsprechend setzen wir die dieser Teildisziplin zurechenbaren Publikationen als ein zentrales Medium der disziplinären Kommunikation in den Mittelpunkt unserer Untersuchung: „Die Publikation ist das kommunikative Basiselement im Wissenschaftssystem, durch das sich der disziplinäre Kommunikationsprozeß erzeugt und reproduziert“ (Keiner, 1999, S. 18). Unser Vorgehen schließt damit an eine Vielzahl bereits publizierter Untersuchungen aus dem Bereich erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung an (vgl. dazu die Schriftenreihe „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE¹). Unser Anliegen bzw. die Fragen der vorliegenden Untersuchung lauten: *Welche quantifizierenden Aussagen lassen sich über das Bild der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Publikationen treffen? Sind Kernbegriffe oder Gruppen von Begriffen, Themen o. ä. identifizierbar, die für die Allgemeine Erziehungswissenschaft typisch oder ggf. einschlägig sind? Lassen sich Publikationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als solche, also als Publikationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, charakterisieren?* Um diese Fragen zu beantworten, haben wir die Publikationen all jener Professor:innen erhoben, die wir anhand

1 <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-2-allgemeine-erziehungswissenschaft/kommission-wissenschaftsforschung/schriftenreihe-der-kommission>

ihrer Denominationen für unser Forschungsprojekt als relevant identifiziert haben (vgl. Vogel in diesem Band).

Unsere Auswertungen stützen sich auf methodologische Überlegungen des *distant reading* (Morretti, 2000) bzw. von *macroanalysis* (Jockers, 2013). Entsprechend bedienen wir uns bewährter Mittel der Quantitativen (Text-)Analyse (Schöch, 2017), wobei wir hier insbesondere auf Worthäufigkeiten (vgl. Archer, 2009) sowie keyword-Analysen (vgl. Rayson, 2012) zurückgreifen.

3 Datensatz

Quelle für unseren Datensatz ist die FIS Bildung Literaturdatenbank² bzw. der Such- und Nachweisraum des Fachportal Pädagogik, der als zentrale Plattform für Literaturrecherchen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu betrachten ist und im März 2022 beinahe eine Million Nachweise enthielt (Diagramme zur FIS Bildung Literaturdatenbank Stand März, 2022). Als Auswahlkriterium der Autor:innen gilt der im Projektkontext bestimmte Personenkreis (vgl. Vogel in diesem Band). Die hier zusammengefassten Professor:innen lassen sich durch ihre Denominationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zuordnen. Extrahiert wurden auf FIS Bildung nachgewiesene Publikationen, die sich für die entsprechenden Professor:innen im Zeitraum von 2012 bis 2021 (= 10 Jahre) finden ließen. Mittels der von FIS Bildung angebotenen Export-Funktion wurde so für jede Person eine der Maschinenlesbarkeit dienliche *.csv-Datei (comma-separated values) erstellt, die zusammengenommen die Datengrundlage unserer Analysen bilden³. Von den nachgewiesenen Publikationen wurden für die Auswertung berücksichtigt: die Kategorien *Titel* (einschließlich Untertitel), *Schlagworte* und *Publikationsorte*⁴. Des Weiteren ist für die folgenden Analysen zu bedenken, dass FIS Bildung als Kooperationsverbund die Daten selbst aus anderen dokumentierenden Einrichtungen zusammenfasst, so dass etwa die Verschlagwortung nicht vereinheitlicht oder standardisiert erfolgt und vorliegt. Dem geschilderten Projektrahmen folgend, sind die Analysen und Ergebnisse an einigen Stellen nach den erläuterten Kategorien sortiert, in die wir die professoralen Denominationen unterteilt haben (vgl. Vogel in diesem Band).

Die Zusammenstellung der Datengrundlage folgte einer wissenschaftspraktischen Recherche-Logik: Einerseits erscheint uns die Tatsache, dass nicht für alle Professor:innen mindestens eine Publikation verzeichnet ist, naheliegender Weise höchst unplausibel (um nicht zu sagen unmöglich). Da es sich andererseits bei FIS Bildung jedoch um die relevanteste fachlich-infrastrukturell begleitete Anlaufstelle für Literaturrecherchen der Erziehungswissenschaft handelt, verhalten sich unsere Analysen kongruent zu Rechercheergebnissen von Interessent:innen an Literatur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Auf FIS Bildung nicht nachgewiesene Texte werden weniger wahrscheinlich bei der Recherche von Interessierten aufgefunden und entsprechend weniger berücksichtigt. Unser Datensatz teilt damit gewissermaßen die Schwächen der allgemein-erziehungswissenschaftlichen Alltagspraxis der Literaturrecherche in der für diese Teildisziplin größten Datenbank.

2 https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html; hier inklusive der zusätzlich verfügbaren und standardmäßig bei der Suche aktivierten Datenquellen.

3 Der untersuchte Datensatz steht unter <https://doi.org/10.21249/DZHW:eduscience:1.0.0> im Forschungsdatenzentrum des DZHW zur Verfügung; ebenfalls dort findet sich das für Auswertungs- und Visualisierungszwecke zur Anwendung gekommene R-Skript: <https://doi.org/10.21249/DZHW:erdmann2024:1.0.0>.

4 Mangels hinreichender Verfügbarkeit aller Volltexte können wir darüber hinaus keine für unsere Fragestellung sinnvolle (i. S. v. in irgendeiner Weise für den Gesamtdatensatz repräsentative) Analyse vornehmen.

Für 176 von 184 Personen ist mindestens eine Publikation auf FIS Bildung nachgewiesen. Insgesamt haben wir 2.813 Publikationen untersucht. In die Gruppen („Codes“) A bis C, die wir besonders in den Blick nehmen, fallen dabei 1.349 Publikationen (Tab. 1).

Tab. 1: Anzahl der Personen (n) und Publikationen im Datensatz sortiert nach Kategorie unter Ausweisung weiblich geleseener Personen.

Code	Denomination	n (♀)	n mit nachgewiesener Publikation	Anzahl Publikationen
A	AEW im engsten Sinn	36 (39%)	36	670
B	AEW im engeren Sinn	29 (62%)	29	598
C	AEW im weiteren Sinn	5 (60%)	5	81
Σ		70 (50%)	70	1.349
D	Diskussionswürdige Denominationen	114 (52%)	106	1464
Σ		184 (51%)	176	2.813

Zur Beschreibung des Datensatz mittels deskriptiver Analysen lassen sich die Lage- und Streuungsmaße zur Anzahl der Publikationen je Person in den Kategorien nutzen (Abb. 1).

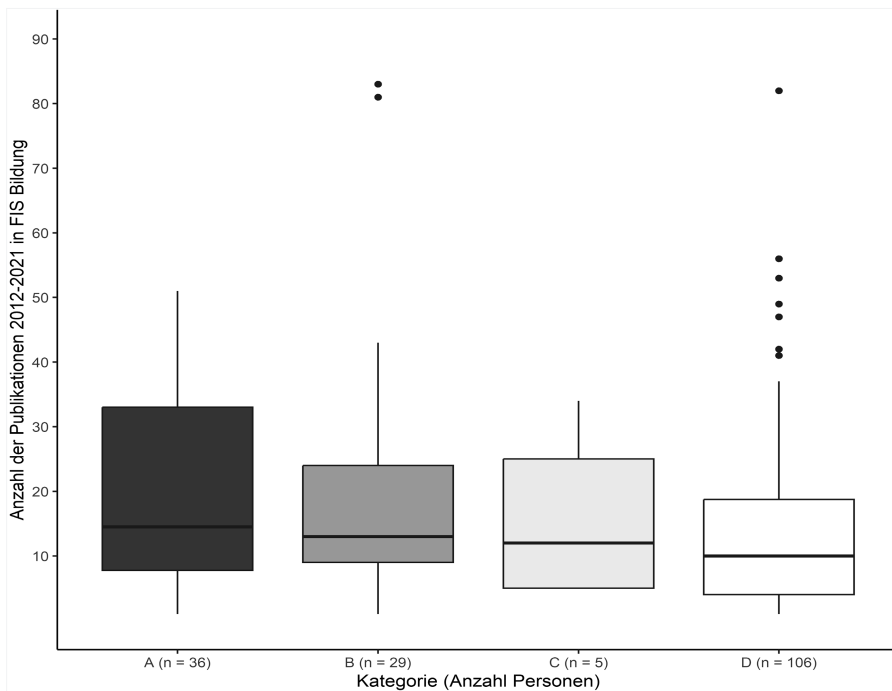


Abb. 1: Verteilung der Publikationen pro Person nach Kategorie als Boxplot.

Unterschiede zwischen den Kategorien lassen sich weniger am Median⁵ als vielmehr anhand der Streuung der Anzahl der Publikationen je Kategorie⁶ erkennen. Vor allem einzelne Ausreißerwerte in den Kategorien B und D mit über 80 Publikationen, die auf FIS Bildung zu finden sind, fallen hier auf.

4 Publikationsorte

Unter Publikationsorten erfassen wir nur die unterschiedlichen Fachzeitschriften, in denen Publikationen in Form von Zeitschriftenbeiträgen erschienen sind. Publikationsorte von Monografien und damit Verlagen sind dementsprechend nicht gemeint. Insgesamt trifft eine Publikation als Zeitschriftenartikel auf 40,6% der Gesamtpublikationen zu, gleichwohl sich im einzelnen Unterschiede zwischen den Kategorien A bis D zeigen (Tab. 2).

Tab. 2: Anteil von Publikationen, die in Zeitschriften erschienen sind.

Code	Denomination	n (♀)	n mit nachgewiesener Publikation	Anzahl Publikationen	davon in Zeitschr.
A	AEW im engsten Sinn	36 (39%)	36	670	268 (40,0%)
B	AEW im engeren Sinn	29 (62%)	29	598	232 (39,4%)
C	AEW im weiteren Sinn	5 (60%)	5	81	20 (24,7%)
Σ		70 (50%)	70	1.349	520 (38,5%)
D	Diskussionswürdige Denominationen	114 (52%)	106	1464	623 (42,6%)
Σ		184 (51%)	176	2.813	1.143 (40,6%)

Auf den folgenden Abbildungen (Abb. 2-6) ist die relative Häufigkeit (auf der x-Achse) der jeweiligen Zeitschriften als Publikationsort (auf der y-Achse) je einzelner Kategorie im Vergleich zum Durchschnitt aller Kategorien A bis D (inkl. der ausgewiesenen) abgebildet⁷. Damit lässt sich erkennen, welche Zeitschriften für eine bestimmte Kategorie gemessen an der relativen Publikationshäufigkeit die bedeutsamste ist (absteigend sortiert nach der relativen Häufigkeit für die ausgewiesene Kategorie) und inwieweit diese Bedeutung (relative Häufigkeit) vom Durchschnitt des gesamten Korpus abweicht.

5 Der Median wird durch den Querstrich in den Boxen angezeigt.
 6 Die Boxen sind eingegrenzt durch den Interquartilsabstand und enthalten jeweils 50% der Daten, Punkte zeigen Ausreißerwerte an, die Länge der Antennen sind am 1,5-fachen Interquartilsabstand orientiert, aber mittels der vorfindlichen Werte bestimmt.
 7 Für eine höhere Aussagekraft der quantitativen Befunde wurden die teilweise unterschiedlichen Schreibweisen der Zeitschriften-Titel im Sinne einer Verdichtung einheitlich kleingeschrieben, um Punktierung bereinigt und ohne ‚Untertitel‘ (z. B. nach einem Doppelpunkt) betrachtet.

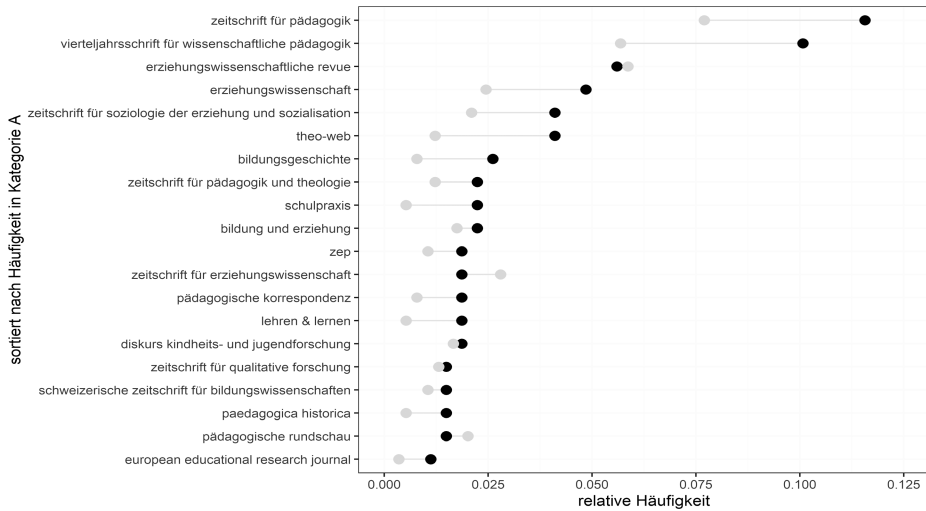


Abb. 2: Die 20 (relativ) häufigsten Zeitschriften der Kategorie A (schwarz) im Vergleich zu ihrer relativen Häufigkeit im Gesamtkorpus (grau).

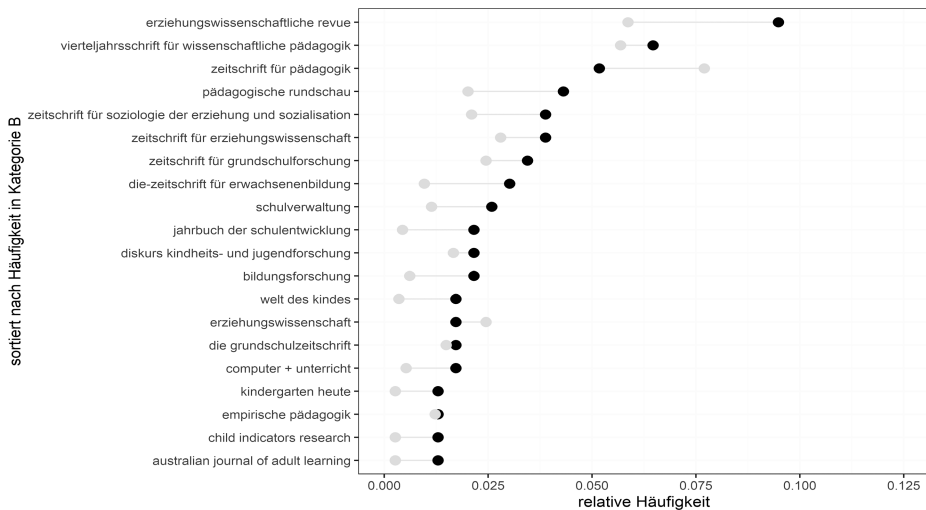


Abb. 3: Die 20 (relativ) häufigsten Zeitschriften der Kategorie B (schwarz) im Vergleich zu ihrer relativen Häufigkeit im Gesamtkorpus (grau).

Kategorie A (Abb. 2) publiziert im Durchschnitt häufiger als der Rest des Datensatzes in der *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfPäd) und der *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (VwP), aber unterdurchschnittlich häufig z. B. in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE) und der *Pädagogischen Rundschau* (PR).

In Kategorie B (Abb. 3) tauchen die VwP ebenso wie die ZfPäd – diese allerdings unterdurchschnittlich häufig – auf den vorderen Rängen auf, im Gegensatz zur Kategorie A fällt

hier jedoch gemessen an den Zeitschriftentiteln ein stärkerer Bezug zum Handlungsfeld Schule auf (durch die Zeitschriften *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *Schulverwaltung* und *Jahrbuch der Schulentwicklung*). Weiterhin stellen hier kindheitsbezogene Zeitschriften eine Auffälligkeit im Vergleich zu Kategorie A dar: Hier finden sich mit der *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *Welt des Kindes* oder *Child Indicators Research* Publikationsorte, die mit Ausnahme der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* in Kategorie A gar nicht unter den 20 häufigsten Zeitschriftentiteln auftauchen. Kategorie C (Abb. 4) stellt hier insofern eine Ausnahme dar, als aufgrund der geringen Größe dieses Teilkorpus⁸ insgesamt überhaupt nur 11 Zeitschriften als Publikationsorte auszumachen sind, in denen Beiträge erscheinen. Entsprechend fällt auch die relative Häufigkeit höher aus als bei den anderen Zeitschriften, da sich alle Publikationen auf ein wesentlich geringeres Spektrum an Zeitschriften verteilen⁸. Auch hier fällt auf, dass wie bereits in Kategorie A die *VwP*, die *ZfPäd* und die *Erziehungswissenschaftliche Revue (ER)* die drei ersten Plätze in der Rangfolge der relativen Häufigkeit belegen.

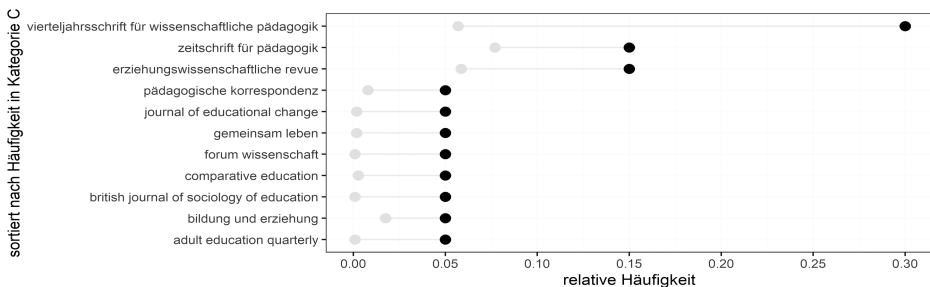


Abb. 4: Die 11 Zeitschriften der Kategorie C (schwarz) im Vergleich zu ihrer relativen Häufigkeit im Gesamtkorpus (grau)

Die Publikationsorte der Kategorie D (Abb. 5) werden ebenfalls von der *ZfPäd* angeführt, hier allerdings wie schon in Kategorie B unterdurchschnittlich häufig. Diese Kategorie zeichnet zudem den Zeitschriftentiteln folgend ein starker Fokus auf Schule und Unterricht aus. Insgesamt zeigt sich an den grauen Punkten aller Abbildungen bzw. an der Gesamtübersicht (Abb. 6), dass die häufigsten Publikationsorte für die Allgemeine Erziehungswissenschaft die *ZfPäd*, die *ER* und die *VwP* sind. Hier ist bemerkenswert, dass die *ZfPäd* zwar mit deutlichem Abstand die Publikationsorte dominiert, zugleich jedoch selbst mit diesem ersten Rangplatz auf lediglich rund 9% der gesamten Publikationsorte kommt. Hinter der *VwP* auf Rangplatz 3 liegen alle Werte unter 3 %, was für ein relativ heterogenes Feld der Publikationsorte spricht. Die *Erziehungswissenschaft* ist ausschließlich in Kategorie A überdurchschnittlich häufig (und auf Rangplatz 4) zu finden. Hier ließe sich die Frage stellen, ob die Allgemeine Erziehungswissenschaft im engsten Sinne (unserer Nomenklatur folgend) die Mitteilungen im Organ der Fachgesellschaft im Vergleich mit den Kategorien B bis D dominiert.

⁸ Für die Darstellung der Ergebnisse ist hier entsprechend die veränderte Einteilung der x-Achse zu beachten.

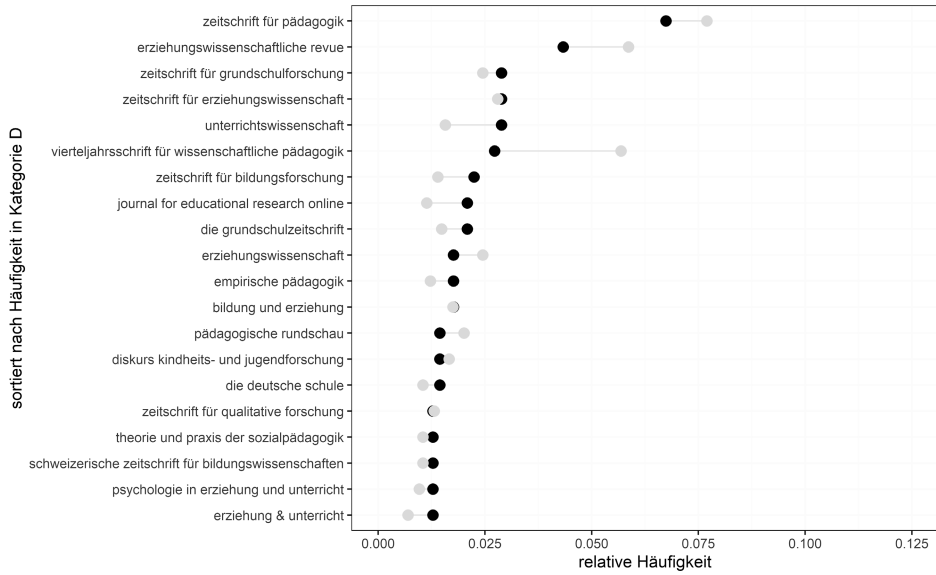


Abb. 5: Die 20 (relativ) häufigsten Zeitschriften der Kategorie D (schwarz) im Vergleich zu ihrer relativen Häufigkeit im Gesamtkorpus (grau)

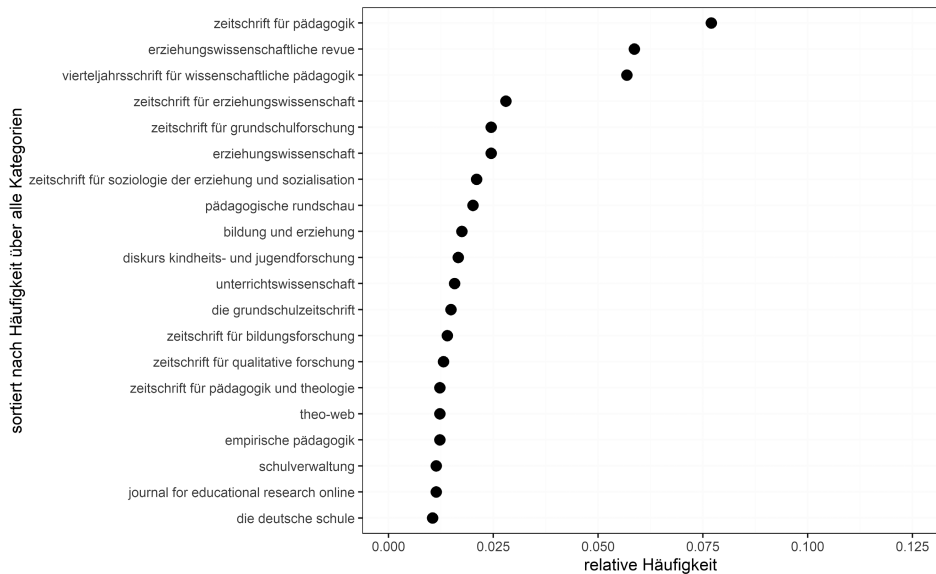


Abb. 6: Die 20 (relativ) häufigsten Zeitschriften aller Kategorien

Tab. 3: Die 15 häufigsten Lemmata sortiert nach absoluter Häufigkeit in Publikationstiteln für Kategorien A, B und C

Rangplatz	Lemma	Häufigkeit
1	bildung	175
2	pädagogisch	96
3	perspektive	89
4	1.	80
5	pädagogik	61
6	schule	59
7	lernen	58
8	aufgabe	55
9	kind	51
9	erziehung	51
11	erziehungswissenschaft	50
12	rezension	49
13	bildungsforschung	44
14	education	41
15	empirisch	38

Insbesondere die Benennung der Perspektive Pädagogik bzw. pädagogisch – ob nun explizit in Verbindung mit dem Wort Perspektive oder nicht – ist ebenfalls auffällig und könnte darauf hinweisen, dass in den Publikationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (auch) Themen verhandelt werden, deren pädagogische Relevanz nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist und darum einer entsprechenden Rahmung bedürfen. Betrachtungen in pädagogischer Perspektive/ aus Perspektive der Pädagogik könnten in dieser Lesart darauf schließen lassen, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft als ein Umschlagplatz nicht originär pädagogischer Themen fungiert: Indem Themen oder Gegenstände, die einer offensichtlichen pädagogischen Relevanz zunächst entbehren, einer entsprechenden Perspektivierung unterzogen werden, wird ein Beitrag zu interdisziplinären Abgrenzungs- und Übersetzungsfragen geleistet.

Neben Perspektive fallen auch weniger inhaltlich als vielmehr textbeschreibende bzw. zuordnende Wörter wie *1.* (in Verbindung mit *Auflage* bzw. *Aufl.*) mit 80 oder *Rezension* mit 49 Fundstellen auf. In Bezug auf *1.* bzw. *Auflage* zeigt sich ein Problem, welches die zugrundeliegenden Daten und deren Aufbereitung betrifft: Die in FIS Bildung zusammengeführten Daten enthalten zum Teil die Angabe der *Auflage* mit in den Untertitel. Hier zeigt sich bereits, dass bei einer quantitativen Analyse der Begriffe bzw. Lemmata die Qualität der Daten stark zu berücksichtigen ist und in diesem Fall mit dem Lemma *aufgabe* wenig anzufangen ist, da diesbezüglich keine aussagekräftigen Ergebnisse für Publikationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft formuliert werden können.

Hinsichtlich *rezension* verhält es sich hingegen anders: Die Häufigkeit dieses Lemmas lässt sich womöglich als ein Indiz dafür werten, dass Rezensionen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft eine verhältnismäßig große Bedeutung haben. Dies deckt sich mit den Befunden zu den Publikationsorten, in denen die *Rezensionszeitschrift Erziehungswissenschaftliche Revue* in allen Kategorien unter den Top 3 Plätzen zu finden ist. Hier müsste noch kontrastierend untersucht

werden, wie hoch der Anteil an Rezensionen in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft ausfällt, um diesen Befund im Gesamtgefüge der Disziplin einordnen zu können. Darüber hinaus tauchen aus unserer Sicht weniger exklusiv allgemeinpädagogische bzw. allgemeinerziehungswissenschaftliche Begriffe bzw. Lemmata wie *schule* mit 59, *lernen* mit 58 und *kind* mit 51 Belegstellen auf. Auffällig und daher einer eingehenderen Untersuchung wert erscheint uns hier neben der Dominanz des Bildungsbegriffs die starke Präsenz des Wortes bzw. Lemmas *Perspektive*, die offensichtlich eine gern gewählte Formulierung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darstellt.

Tab. 4: Lemmata, die mindestens viermal in den 5 tokens vor oder hinter dem Lemma „perspektive“ in Titeln der Kategorien A, B und C genannt werden (n = 15)

Rangplatz	Lemma	Häufigkeit
1	bildung	13
2	pädagogisch	8
3	bildungsforschung	5
3	anerkennung	5
3	empirisch	5
6	aufgabe	4
6	erwachsenenbildung	4
6	erziehungswissenschaft	4
6	grundlage	4
6	lebenslauf	4
6	methode	4
6	pädagogik	4
6	theoretisch	4
6	theorie	4
6	verhältnis	4

Tabelle 4 basiert auf einer KWIC-Auswertung (key word in context), die eine festgelegte Anzahl von features bzw. tokens – hier Wörter – vor und nach der gesuchten Zeichenkette ausgibt (für die vorliegende Auswertung wurde ein Fenster von ± 5 features gewählt). Insgesamt finden sich 89 Titel mit dem key word Perspektive bzw. Perspektiven (Lemma *perspektive*). In der Tabelle sind Lemmata (keine Satzzeichen) zu sehen, die am häufigsten Kontexte zum Lemma *perspektive* bilden, so z. B. in Formulierungen (Titelausschnitten) wie „theoretische Perspektiven und Befunde“ oder „Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster“, „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle“, „Perspektiven Allgemeiner Pädagogik“ usw. Interessant scheinen diese Formulierungen mit *perspektive*, weil sie, zumal im Plural, deutlich machen, dass aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verschiedene Blickwinkel auf Gegenstände eingenommen werden (können) und diese, so eine Interpretationsmöglichkeit, als eine unter vielen Möglichkeiten angeboten werden. Die Perspektiven, die hier von Professor:innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft benannt werden, lassen sich als sehr unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Perspektiven bezeichnen. Die Professor:innen zeigen also verschiedene Perspektiven aus und innerhalb der Erziehungswissenschaft auf. Auch wenn sie Professor:innen sind, deren Professur eine allgemein-erziehungswissenschaftliche Denomination hat, werden

hier nicht notwendigerweise, oder zumindest im Titel nicht explizit benannte Perspektiven einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft vertreten, sondern vielmehr verschiedene erziehungswissenschaftliche Perspektiven angeboten. Es wird die eigene Perspektive für andere expliziert und gleichzeitig eine partikulare Position benannt. Beim Blick auf die häufigsten Lemmata im Umfeld des Lemmas *perspektive* fällt auf, dass mit 8 Fundstellen *pädagogisch(e) perspektive(n)* die dominantesten sind. Mit jeweils 5 bzw. 4 Nennungen sind sowohl *empirische* als auch *theoretische* Perspektiven ebenfalls kennzeichnend für die betrachteten Publikationstitel. Diese können im Unterschied zu *pädagogisch* als eine Explikation des methodischen Zugriffs und weniger als (teil-)disziplinäre Perspektive verstanden werden. Zu dieser Interpretation ist allerdings einschränkend zu ergänzen, dass eine allgemein-erziehungswissenschaftliche Perspektive in besonderem Maße eine theoretische Perspektive ist oder die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich selbst für eine theoretische Perspektive stark macht (vgl. Bellmann & Ricken, 2020). Dass explizit pädagogische Perspektiven – in einer nicht näher spezifizierten Weise – eingenommen werden, spricht womöglich für die Allgemeinheit über unterschiedliche Teildisziplinen hinweg, welche diese Texte der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einzunehmen beanspruchen. Insgesamt zeigt sich jedoch kein starkes mengenmäßiges Gefälle gegenüber anderen Ergänzungen oder Zusätzen. Vor allem angesichts der wiederkehrenden Abgrenzungsbemühungen seitens einiger Vertreter:innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gegenüber der (v. a. „quantitativ-empirischen“) Bildungsforschung überrascht hier die Häufigkeit, mit der das Lemma *bildungsforschung* auftaucht – immerhin noch einmal häufiger als das Lemma *erziehungswissenschaft*. Betrachtet man die vollständigen Titel, in denen *Bildungsforschung* im Umfeld von ± 5 Wörtern von *Perspektive(n)* auftaucht, zeigen sich die folgenden Fundstellen [Hervorhebungen zur Veranschaulichung, d. Verf.]:

- 1) „Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung oder: Was sind die Probleme und *Perspektiven* einer qualitativen *Bildungsforschung* mit bildungstheoretischem Zuschnitt?“
- 2) „Interferenzen. *Perspektiven* kulturwissenschaftlicher *Bildungsforschung*. 1. Aufl.“
- 3) „Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. *Perspektiven* einer praxeologischen *Bildungsforschung*.“
- 4) „Frühe Bildung als Thema der *Bildungsforschung*. Entwicklungen und *Perspektiven*.“
- 5) „Entwicklungsorientierte *Bildungsforschung*. *Perspektiven* für Doktorandinnen und Doktoranden. Interview mit Gabi Reinmann.“

Mit Ausnahme des vierten Titels wird expliziert qualifiziert, um welche Bildungsforschung es sich hier handelt, möglicherweise in Abgrenzung, zumindest jedoch unterscheidbar zur quantitativ-empirischen Bildungsforschung.

Da Kategorie D als diskussionswürdig hinsichtlich ihrer Zuordnung zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft eingestuft wurde, ist auch hier ein Blick auf die häufigsten Lemmata für ausschließlich diese Kategorie lohnend (Abb. 8 bzw. Tab. 5).

Ein Vergleich der zusammengefassten Kategorien A bis C mit Kategorie D zeigen sich unter den 15 häufigsten Lemmata eine Gemeinsamkeit hinsichtlich der Rangplätze 1 bis 3, allerdings auch folgende Unterschiede (vgl. Tab. 3 und Tab. 5): Während *schule* und *lernen* in Kategorie D anders als in Kategorie A bis C noch vor *pädagogik* liegen, tauchen die Lemmata *kind* und *erziehung* in Kategorie D unter den Top 15 Wörtern gar nicht auf, dafür allerdings *sozial*, *kontext* und *analyse*. Umgekehrt taucht weder *empirisch*, noch *bildungsforschung* in Kategorie D auf. Hier bedürfte es weiterführender Untersuchungen, um der Frage nachzugehen, inwiefern sich hierin tatsächlich die Diskussionswürdigkeit der Kategorie D hinsicht-

Rangplatz	Lemma	Häufigkeit
7	pädagogik	49
8	auflage	45
8	unterricht	45
10	erziehungswissenschaft	44
11	sozial	42
12	rezension	40
13	kontext	38
14	education	35
14	analyse	35

A



B

Abb. 9: Distinktive Lemmata in Publikationstiteln der Kategorien A (schwarz) und B (grau)

Für einen differenzierten Vergleich der einzelnen Kategorien zeigt Abb.9 eine Wortwolke der distinktivsten Wörter in den Publikationstiteln der Kategorien A und B im Vergleich. Diese Abbildung zielt ab auf die Frage, welche Wörter einer Kategorie im Vergleich mit Wörtern aus der jeweils anderen Kategorie am häufigsten in Titeln dieser Kategorie auftauchen¹⁰. Für Kategorie B ist erneut auffällig, dass hier Lemmata – wie bei den Publikationsorten – in Bezug auf Kind/Kindheit dominant auftauchen, ebenso wie Begriffe besonders prägend für diese Kategorie sind, die sich im Kontext der Kindheitsforschung verorten lassen, wie etwa *frühpädagogisch*, *kindertageseinrichtung* und *fachkraft*. Ähnliches zeigt sich für medienpädagogische Wörter wie *medienbildung*, *medienkompetenz*, *digital* und *digitalisierung*. *Weiterbildung* könnte dabei für beide genannten pädagogischen Felder (Kindheitspädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit und Medienpädagogik) ein relevanter Begriff sein, da gerade in diesen auch bildungspolitisch in jüngerer Zeit mit Aufmerksamkeit bedachten Feldern Weiterbildungen der Fachkräfte ein wichtiges Thema sind.

Ein noch differenzierteres Vorgehen besteht darin, die Titel einer Kategorie bzw. deren lemmatisierte Wörter mit Titeln (lemmatisierten Wörtern der Titel) aller anderen Kategorien zu vergleichen.

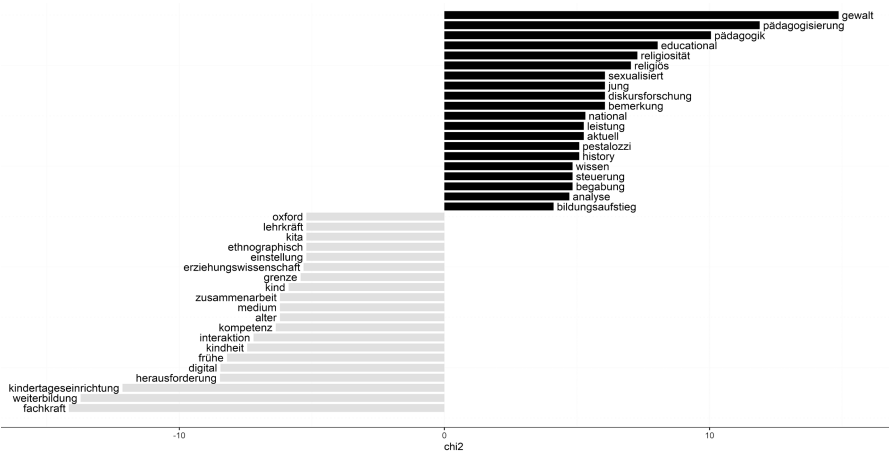


Abb. 10: Lemmata, die Publikationstitel der Kategorie A von Titeln der Kategorien B und C unterscheiden. (Le-sehilfe: Die Verwendung von Lemmata der schwarzen Balken ist ebenso typisch für diese Kategorie wie die Nicht-Verwendung von Lemmata der grauen Balken)

Abbildung 10 zeigt die lemmatisierten Wörter, welche die Publikationstitel der Kategorie A von Publikationstiteln der Kategorien B und C unterscheiden. Auffällig ist hier, dass offensichtlich Kategorie A häufiger religionspädagogische Themen verhandelt, die Nicht-Verwendung des Lemmas *erziehungswissenschaft* ist allerdings ebenfalls für diese Kategorie kennzeichnend. Für Kategorie B (vgl. Abb. 11) zeigt sich, dass – wie bereits bei den Publika-tionsorten festgestellt – offenbar kindheitsbezogene Themen zumindest im Vergleich zu den

10 Berechnungsgrundlage: $p_{i,k}$ = relative Häufigkeit eines Wortes i in Kategorie k ; p_k = durchschnittliches Auftreten (relativ) des Wortes in allen Kategorien; Maximale Differenz von $p_{i,k} - p_k$ = Kategorie der Zuordnung.

anderen Kategorien einen inhaltlichen Schwerpunkt darstellen, ebenso wie professionsbezogene Themen (*weiterbildung, fachkraft*)¹¹.

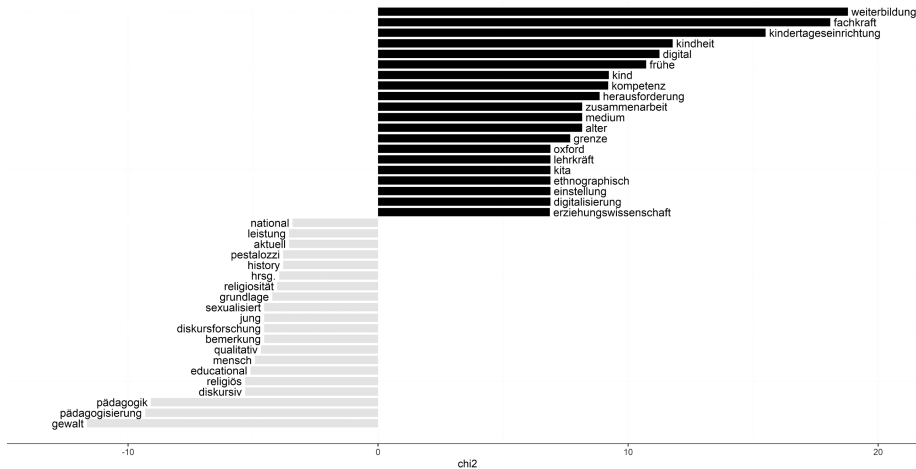


Abb. 11: Lemmata, die Publikationstitel der Kategorie B von Titeln der Kategorien A und C unterscheiden. (Le-
sehilfe: Die Verwendung von Lemmata der schwarzen Balken ist ebenso typisch für diese Kategorie wie
die Nicht-Verwendung von Lemmata der grauen Balken)

6 Schlagworte

Publikationstitel können durch Metaphern, Ironie, Sinnsprüche, Zitate und dergleichen mehr zustande kommen oder beeinflusst sein und zielen vor allem auf die Aufmerksamkeit für und das Interesse am Text ab. Im Gegensatz dazu dienen Schlagworte in einem informationswissenschaftlichen Verständnis der inhaltlichen (Sach-)Erschließung von (u. a.) Publikationen (Strötgen & Schneider, 2022, S. 87) und lassen damit im besten Fall (anders als gelegentlich die Publikationstitel) zweifelsfrei Rückschlüsse auf den Inhalt publizierter Texte zu. Für die folgenden Analysen gilt es allerdings zu beachten, dass FIS Bildung ein Kooperationsverbund aus 31 dokumentierenden Einrichtungen¹² darstellt, von welchen die Schlagworte übernommen werden. Entsprechend gibt es keine durchgängig konsistenten Vorgaben für die Vergabe von Schlagworten¹³.

¹¹ Da für Kategorie C nur wenige Publikationen im Datensatz enthalten sind und somit für Berechnungen kaum ins Gewicht fallen, stellen sich die Abbildungen für Kategorie A und B beinahe spiegelbildlich hinsichtlich der Nicht- bzw. Verwendung der Lemmata dar.

¹² https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/kooperationspartner.html

¹³ Für die Auswertungen wurden die Schlagworte vereinheitlicht in der Form, dass z. B. Lehrzeichen durch Unterstriche ersetzt, Klammern entfernt wurden u. ä. Vgl. dazu das Skript im unter Fußnote 3 genannten Datenpaket.



Abb. 12: Die 150 häufigsten Schlagworte für Kategorien A bis C

Tab. 6: Die 15 häufigsten Schlagworte für Kategorien A bis C

Rangplatz	Schlagwort	Häufigkeit
1	Deutschland	359
2	Pädagogik	212
3	Bildungsgeschichte	203
4	Bildungsforschung	202
5	Geschichte_Histor	176
6	Bildung	175
7	Erziehungswissenschaft	133
8	Schule	129
9	20_Jahrhundert	123
10	Bildungstheorie	123
11	Empirische_Forschung	117
12	Lehrer	107
13	Diskurs	95
14	Erziehung	90
15	Kind	89

Abbildung 12 zeigt die 150 häufigsten Schlagworte für die Kategorien A bis C (dazu auch Tab. 6). Mit Abstand am häufigsten taucht hier als Schlagwort *Deutschland* auf. Die Dominanz des Wortes *Deutschland* (359 Treffer) verweist darauf, dass der Gegenstand der meisten Texte geographisch in Deutschland zu verorten ist. Darüber hinaus ist der Begriff *Bildung* als Bezugspunkt (*Bildungsgeschichte*, *Bildungsforschung*, *Bildung*, *Bildungstheorie*) hier sehr augenfällig.

Vergleicht man auch hier die genannten Befunde mit der Kategorie D, so ist zu erkennen, dass die Schlagworte dieser diskussionswürdig(st)en Kategorie v. a. beim Blick auf die 15 häufigsten Schlagworte (Tab. 7) nur geringfügige Änderungen zeigen. Dies betrifft konkret neben Veränderungen in der Rangreihenfolge das Hinzukommen der Begriffe bzw. Schlagworte *Schüler*, *Empirische_Untersuchung*, *Grundschule*, *Unterricht* und *Migrationshintergrund* zugunsten eines Verschwindens von *20_Jahrhundert*, *Bildungstheorie*, *Diskurs*, *Erziehung* und *Kind*.

Werfen wir im Vergleich zu den Schlagworten noch einmal einen Blick zurück auf die Publikationstitel (Abb. 7 bzw. Tab. 3), so fällt für die Kategorien A, B und C auf, dass einige Begriffe – wie etwa *Bildung*, *Pädagogik* oder *Erziehungswissenschaft* – ähnlich dominant sind. Die Häufigkeit von Verweisen auf die Historische Bildungsforschung mit *Bildungsgeschichte*, *Geschichte_Histor* oder *20_Jahrhundert* ist jedoch ein markanter Unterschied. Inwieweit hier Schlagworte treffgenauer die Zeitdimension einholen und Titel diese durch andere (vielfältigere) Begrifflichkeiten abbilden (z. B.: „68er“, „Weimarer Republik“ o. ä.), oder aber die Vergabe der Schlagworte zu generisch arbeitet, muss weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.



Abb. 13: Die 150 häufigsten Schlagworte für Kategorie D

Tab. 7: Die 15 häufigsten Schlagworte für Kategorie D

Rangplatz	Schlagwort	Häufigkeit
1	Deutschland	452
2	Bildungsforschung	199
3	Schule	190
4	Bildungsgeschichte	168
5	Lehrer	163
6	Bildung	154
7	Pädagogik	153
8	Schüler	149
9	Geschichte_Histor	124
10	Empirische_Untersuchung	118

Rangplatz	Schlagwort	Häufigkeit
11	Erziehungswissenschaft	114
12	Grundschule	113
13	Unterricht	106
14	Empirische_Forschung	87
15	Migrationshintergrund	83

„Schlüsselbegriffe“

Eine letzte Analyse betrifft die Auswertung, wie häufig die jüngst publizierten „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Feldmann et al., 2022) in den Publikationstiteln des Datensatzes vorkommen.

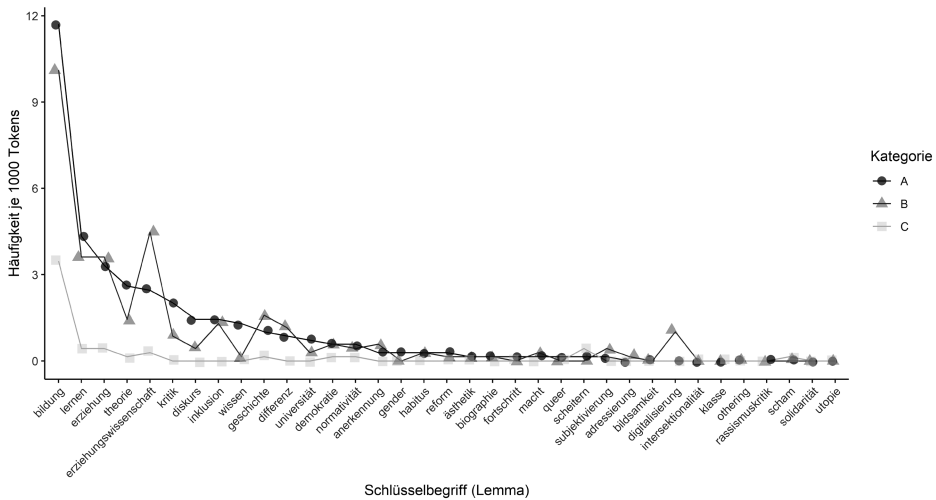


Abb. 14: Relative Häufigkeit von Schlüsselbegriffen nach Feldmann, Rieger-Ladich, Voß & Wortmann 2022 in Publikationstiteln (sortiert nach ihrer Häufigkeit in Kategorie A). Die Linien dienen lediglich der besseren Erkennbarkeit von Unterschieden in der Häufigkeiten-Rangfolge zwischen den Kategorien.

Wie Feldmann et al. (2022) in ihrer Einleitung schreiben, versuchen sie die „Bewegung des pädagogischen Vokabulars einzufangen“ (Feldmann et al., 2022, S. 11). Abbildung 14 eröffnet einen Blick auf die Frage, wie häufig die ausgewählten Schlüsselbegriffe in den untersuchten Publikationstiteln auftauchen und ob diese auch schon die ‚Bewegungen‘ der letzten zehn Jahre einfangen. Wenig überraschend ist auch hier in allen Kategorien der Bildungsbegriff an erster Stelle verortet, gefolgt von *lernen* und *erziehung*. (Kleine) Unterschiede in der Gewichtung gemessen an der Häufigkeit ihrer Verwendung finden sich zwischen den Kategorien A und B vor allem für *erziehungswissenschaft*, *inklusion*, *geschichte* und *differenz*; *diskurs* und *wissen* sind für Kategorie A in dieser Lesart bedeutsamer.

7 Fazit

Ausgehend davon, dass Publikationen in allen (Sub-)Disziplinen einen wichtigen Untersuchungsgegenstand zur Bearbeitung wissenschaftsforschender Fragestellungen darstellen, haben wir in der vorgelegten Analyse die Allgemeine Erziehungswissenschaft, wie sie sich im Spiegel ihrer Publikationen zeigt, untersucht, um u. a. der Frage nachzugehen, ob sich für diese eine begriffliche Einschlägigkeit feststellen lässt. Insgesamt ist zunächst festzuhalten, dass dies nur in einem sehr eingeschränkten Maße möglich ist. Prägend für die Publikationen, wie sie sich durch die Analyse der Publikationsorte der Zeitschriftenartikel, der Auswertung aller Publikationstitel sowie der Betrachtung der den Texten zugeordneten Schlagworte zeigen, ist eine große Heterogenität. Gleichzeitig lassen sich jedoch einige Auffälligkeiten vermerken, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Die Menge der von einer Person auf FIS Bildung verzeichneten Publikationen variiert zwischen 0 und 83, was einerseits ein Hinweis darauf ist, dass auf dieser Plattform nicht alle Publikationen erfasst werden, andererseits dennoch die Publikationstätigkeit in Teilen stark zu variieren scheint. Besonders beliebte Publikationsorte der Zeitschriftenartikel sind die *Zeitschrift für Pädagogik*, die *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* sowie die *Erziehungswissenschaftliche Revue*. In der Analyse der Publikationstitel wie auch der Schlagworte zeigt sich, dass ganz im Sinne der auch von Mathias & Vogel (in diesem Band) aufgegriffenen Doppelbedeutung des Begriffs *allgemein* sowohl eine systematische als auch eine grundlegende Auslegung desselben finden lässt. Sind bezogen auf die letztere Bedeutung vor allem der Begriff *Bildung*, aber auch *Schule*, *Lernen*, *Kind* und *Erziehung* zu nennen, so können diese auch mit einer systematischen Brille behandelt werden, wie vor allem die Begriffe *pädagogisch*, *Pädagogik*, *Bildungsgeschichte*, *Bildungsforschung* und insbesondere *Perspektive* und *Rezension* vermuten lassen. Gerade die letzten beiden Begriffe erweisen sich in der quantitativen Analyse der Publikationen als besonders aufschlussreich: Ein genauerer Blick auf die Titel, die *Perspektiven* enthalten, lässt sich als ein besonderes Interesse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der fachinternen und fachübergreifenden Kommunikation in ihren Publikationen deuten. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft scheint – im Spiegel ihrer Publikationen – hier einerseits das Allgemeine der Erziehungswissenschaft, andererseits die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen im Blick behalten zu wollen. In Verbindung mit dem sowohl für die Publikationstitel als auch in Komposita für die Verschlagwortung prägenden Bildungsbegriff lässt sich somit aus der Heterogenität der Beiträge der Allgemeinen Erziehungswissenschaft herauschälen, dass sie unter expliziter Angabe ihrer Perspektive – sei diese auch unterschiedlich verstanden – *Bildung* als ihren zentralen Begriff und Gegenstand versteht und vermittelt. Bildungsperspektiven, so ließe sich zusammenfassen, sind es, die die Publikationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der vorgenommenen Analyse prägen.

Darüber hinaus lassen sich für die präsentierten Ergebnisse ohne Zweifel zahlreiche Limitierungen ausmachen, angefangen von der Unvollständigkeit der Literaturliteraturdatenbank bis hin zur Uneinheitlichkeit der Schlagwort-Vergabe. Es lässt sich allerdings auch erkennen, dass Publikationsanalysen ermöglichen, die Forschungs- und Themenfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus beobachtender Perspektive zu konturieren. Darauf aufbauend lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten über die vorgestellten Kategorien bzw. die gruppierten Denominationen (vgl. Vogel in diesem Band) ausmachen. Für die Zukunft wäre die Möglichkeit einer Analyse von Volltexten ein vielversprechendes Unternehmen, das wesentlich tiefere und somit differenziertere Erkenntnismöglichkeiten eröffnen würde. Darüber

hinaus müsste ein Abgleich mit weiteren Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft erhellen, inwiefern die gefundenen Gemeinsamkeiten innerhalb der und zwischen den Kategorien typisch für die Allgemeine Erziehungswissenschaft, oder aber allgemein typisch für die gesamte Erziehungswissenschaft sind.

Literatur

- Archer, D. (2009). Does Frequency Really Matter? In D. Archer (Hrsg.), *What's in a Word-list? Investigating Word Frequency and Keyword Extraction* (S. 1-15). Ashgate Pub. Ltd.
- Bellmann, J., & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783-787. <https://doi.org/10.3262/ZP2006783>
- Diagramme zur FIS Bildung Literaturdatenbank Stand März 2022*. (2022). <https://www.fachportal-paedagogik.de/pdf/diagramme-zur-fis-bildung-literaturdatenbank.pdf>
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., & Wortmann, K. (Hrsg.). (2022). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Jockers, M. L. (2013). *Macroanalysis. Digital Methods & Literary History*. University of Illinois Press.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Deutscher Studien Verlag.
- Moretti, F. (2000). Conjectures on World Literature. *New Left Review*, 1(1), 54-68.
- Rayson, P. (2012). Corpus Analysis of Key Words. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0247>
- Schöch, C. (2017). Quantitative Analyse. In F. Jannidis, H. Kohle, & M. Rehbein (Hrsg.), *Digital Humanities. Eine Einführung* (S. 279-298). J. B. Metzler.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Suhrkamp.
- Strötgen, R., & Schneider, R. (2022). Bibliotheken. In R. Kuhlen, D. Lewandowski, W. Semar, & C. Womser-Hacker (Hrsg.), *Grundlagen der Informationswissenschaft* (S. 83-92). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110769043>

Autor:innen

Erdmann, Daniel, M.A.

Seit September 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF |
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung; erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte; Disziplingeschichte und Historische Wissenschaftsforschung; Text Mining und Distant Reading.

E-Mail: d.erdmann@dipf.de

Haupt, Selma, Dr.ⁱⁿ phil.

Seit 2022 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der
Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Theorie-Praxis-Verhältnis; neuere Disziplinengeschichte; radikale pädagogische Ideen.

E-Mail: s.haupt@katho-nrw.de

Wittenberg, Mareike

Von 2021 bis 2023 studentische Hilfskraft an der Georg-August-Universität Göttingen,
Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Disziplingeschichte und Wissenschaftsforschung.

E-Mail: wittenberg.mareike@web.de

Susann Hofbauer

Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Außenansicht. German *Tradition of Educational Theory* goes transnational

1 Einleitung

Im Vergleich zu den Naturwissenschaften finden die Wissensproduktionen und Publikationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften eher in einheimischen Sprachen statt. Die internationale Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (AEW) wird hinsichtlich der Kommunikation und Kooperation als herausfordernd beschrieben, dabei ist *Internationalisierung* in den Europäischen Rahmenprogrammen oder auch in universitären Leitkategorien mittlerweile ein zentrales Anliegen nicht nur für die Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin, sondern auch für das Studienfach bzw. die Studienanteile in der Lehrkräftebildung (Lohmann, 2004; vgl. Hofbauer, Gross, Karlics & Keiner, 2022). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der AEW hinsichtlich der Frage, wie sich die AEW über nicht-deutschsprachige Publikationen im transnationalen Wissenschafts- und Kommunikationsraum darstellt.

In einem ersten Schritt werden die Diskussionen um die *Internationalität* bzw. die Möglichkeit eines internationalen Anschlusses der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der AEW im Besonderen zusammengefasst. Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf die Forschungs- und Publikationsausrichtung der AEW und nicht auf die Problematik der Internationalisierung im Kontext des universitär gelehrteten Faches in den verschiedenen Studiengängen und in der Lehrkräftebildung. Für die weiteren Betrachtungen rückt jedoch der Begriff der *Transnationalisierung* ins Zentrum, weil dieser im Bezug auf grenzüberschreitende Wissenszirkulation umfassender erscheint.

In einem zweiten Schritt werden die nicht-deutschsprachigen Publikationen der AEW-Denominationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgestellt und analysiert. Ausgangspunkt für die Analyse ist die von Erdmann, Haupt und Wittenberg (i. d. B.) erstellte Liste an Publikationen, welche wiederum die erhobene Liste an Vertreter:innen der AEW (Vogel i. d. B.) als Grundlage hatte. Für das Forschungsprogramm „Zur empirischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ zielt dieser Beitrag auf die Analyse der in der Publikationsliste auffindbaren nicht-deutschen Publikationen ab. Die Publikationsangaben der Liste wurden auf jene in nicht-deutscher Sprache begrenzt und darüber reduziert. Von Interesse ist dabei, ob über die internationalen Publikationen Unterschiede zwischen den kategorialen Einteilungen der Denominationsliste erkennbar werden und sich darüber die „engeren“ bzw. „weiteren“ Lehrstuhlennamen darstellen lassen. Der letzte Abschnitt widmet sich einer zusammenfassenden und kritischen Betrachtung der Ergebnisse und endet mit weiteren Anschlussfragen.

2 Internationalität als Herausforderung

1983 stellte Schriewer die Frage, ob die Erziehungswissenschaft, insbesondere die AEW, ein „deutsches Syndrom“ sei. Im deutsch-französischen Vergleich wurden klare Unterschiede deutlich, welche die *Sciences de l'Éducation* als erfahrungswissenschaftlich kennzeichnen und zugleich die deutsche hermeneutisch-bildungsphilosophische Tradition der deutschen Erziehungswissenschaft und ihrer Kommunikationsmuster kontrastiert (siehe auch Schriewer & Keiner, 1992). Internationale Vergleiche machen deutlich, dass die Erziehungswissenschaft – trotz teilweise aufgegriffener gesellschaftlicher Nützlichkeits- und Verwendungsansprüche – recht autonom arbeitet und disziplinorientiert kommuniziert (Knaupp, Schaufler, Hofbauer & Keiner, 2014). Britische oder amerikanische Erziehungswissenschaften haben eine längere Tradition von professionsorientierter *What works, evidence, value for money* und *best practice* Diskursen, die in Deutschland verstärkt mit der Etablierung und Institutionalisierung der Empirischen Bildungsforschung aufkamen und dabei nicht unkritisch beobachtet und kommentiert wurden (Hofbauer, Kelly & Beck, 2023). Hinzu kommt, dass im englischsprachigen Raum keine äquivalente strukturell angebundene oder thematisch orientierte AEW existiert. Die *Foundation(s) of Education* sind in ihrer jeweiligen soziologischen, psychologischen, historischen oder ethisch-philosophischen subdisziplinären Ausrichtung zwar grundlagenorientiert, sie existieren jedoch nebeneinander und sind relativ selbstständig mit einem eigenen theoretischen Rahmen¹. Zwar kann auch die AEW nur schwer all diese disziplinär sortierten Grundlagen in sich vereinen und in den Blick nehmen, jedoch beruft sie sich in den jeweiligen zeitgenössischen Themenkonjunkturen regelmäßig auf ihre disziplininformierend bedeutsamen Grundbegriffe. Sie vereinigt sich über die gemeinsam geteilte Sorge um die theoretischen (allgemeinen) Grundlagen und deren Grenzen, ohne dabei eine Forschungseinheit darzustellen.

Die folgenden Ausführungen beleuchten in aller Kürze die (Un)Möglichkeit internationaler erziehungswissenschaftlicher Kommunikation.

2.1 Das Übersetzungsproblem

Die zentralen Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft lassen sich nicht einfach in andere Sprachen übersetzen, was wiederholt am Begriff der *Bildung* diskutiert wurde². Die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe und ihre Verwendung indizieren vielmehr eine gewisse (national orientierte) Pfadabhängigkeit des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens (Fox, 2023), was Übersetzungen erschwert. Allein Schriewers (2017) englischer Beitrag über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland weist neben „Bildung“ noch weit mehr Begriffe auf, die er in deutscher Sprache beibehält oder zumindest in der deutschen Version in Klammern dahinter notiert, was angesichts möglicher Bedeutungsverschiebungen durch Übersetzungen naheliegend ist: Pädagogik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung, Pädagogische Akademien, Pädagogische Hochschulen, Gymnasium, Bildungsziele, Kulturideale, Kultur, Eigenständigkeit, historisch-systematisch, praktische Theorie, Besinnung, etc. Die Verständigungsproblematik wird dadurch deutlich, dass eine Vielzahl an Disziplinbegriffen zirkuliert. Je nach Kon-

1 So gibt es seit 1964 eine eigene *Philosophy of Education Society* und seit 1967 die *History of Education Society*. Zur Multidisziplinarität der britischen Erziehungswissenschaft(en) siehe auch Furlong und Whitty (2017, 21-22).

2 Das soll nicht ausschließen, dass die beständige Wiederholung der Nicht-Übersetzbarkeit dazu beiträgt, dass die „Besonderheit“ der zentraleuropäischen, respektive humanistischen Tradition des pädagogischen Denkens reproduziert wird und sich darüber nach innen verschließt. Es lassen sich durchaus Einflüsse auf weitere Bildungsbegriffe oder zumindest Ähnlichkeiten nachweisen, wie bspw. für Japan (Ogawa, 2018) und Dänemark (Waterman-Evans, 2023).

gress, institutionellem Kontext oder Publikationsform wären da: *Science(s) on/ of education*, *Education Science(s)*³, *(Empirical) Research on Education*, *Education(al) Research*, *Pedagogical Research*, *(Science of) Pedagogy*. Vor dem Hintergrund der verschiedenen disziplinären Namen, wie sie auch in der deutschen Wissenschaftskommunikation existieren (akademische Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, (empirische) Bildungsforschung, pädagogische Forschung), die wiederum nicht identisch sind mit der Vielfalt an englischen Begriffen, wird die Darstellung der kontextspezifischen Eigenheiten selbst eine anspruchsvolle Aushandlung und Übersetzungsleistung, die manchen Arbeiten innewohnen (siehe z. B. Terhart, 2017; Gross, Hofbauer & Keiner, 2022; Kestere & Ozola, 2011). Die Eigenart und sprachkulturelle Bedingtheit der Begriffe finden sich nicht nur im Bereich der Erziehungs- und Bildungsthemen oder in Disziplinennamen. Selbst wissenschaftliche Qualitätsansprüche, wie *Systematik*, *Rigorosität* oder *Stringenz* sind einerseits identitätsstiftend für eine sich als wissenschaftlich begreifende Disziplin, andererseits treten selbst bei diesen Begriffen Bedeutungsverschiebungen auf, sobald sie in verschiedene Sprachen übersetzt werden (Keiner, 2019; Hofbauer, Kelly & Beck, 2023).

2.2 Ordnungen der Disziplinarität

Betrachtet man die vorgeschlagene Ordnung der Erziehungswissenschaft(en) auf international-vergleichender Ebene von Furlong und Whitty (2017)⁴, zeigt sich, dass die *German Educational Theory* (ebenso wie die *Sciences de l'Education* und *Disciplines of Education*) einen eigenen Stellenwert („Singular“) als akademische Wissenstradition inne hat (Nr. 2. in Cluster 1; Tab 1.).

Tab. 1: Knowledge traditions in the study of Education (aus Furlong & Whitty, 2017, S. 20)

Cluster 1: Academic knowledge traditions	
<i>'Singulars' within the field of education</i>	<i>Education as a 'region'</i>
1. Disciplines of Education/Sciences de l'Education	3. 'Applied' Educational Research and Scholarship
2. German Educational Theory	4. The 'New Science' of Education
Cluster 2: Practical knowledge traditions	
5. Education as a 'generic' – competences and standards	
6. The normal 'college' tradition of teacher education	
7. Liberal education + craft knowledge	
8. Networked professional knowledge	
Cluster 3: Integrated knowledge forms	
9. <i>Pedagoģija</i> (Latvia)	
10. Practitioner enquiry/action research	
11. Research informed clinical practice	
12. Learning sciences	

3 *Education Science* ist nicht zu verwechseln mit *Science Education Research*, welche spezifisch auf die Erforschung des schulischen Unterrichtes oder der Hochschullehre im Bereich der naturwissenschaftlichen Fachdisziplinen ausgerichtet ist. „Science“ wird zwar gemeinhin mit Wissenschaft übersetzt, adressiert aber eher die Naturwissenschaften. *Science Education Research* ist daher kein disziplinärer Überbegriff, sondern eher ein potenzieller erziehungswissenschaftlicher Forschungsbereich in der Lehr-Lern-Forschung.

4 Furlong und Whitty (2017) sprechen von „Knowledge traditions in the study of education“, um die Wissensproduktionen zu Bildungs- und Erziehungsthemen nicht auf den disziplinären Bereich einzugrenzen und der Vielfalt pädagogischer Wissensproduktionen Ausdruck zu verleihen.

In Anschluss an Basil Bernstein ist

„a ‘singular’ (...) a body of specialised knowledge that has a discrete discourse with its own intellectual field of texts, practices, rules of entry, etc., and is protected by strong boundaries and hierarchies. (...) Whether the knowledge structure is unified or not, most singulars gain their strength, at a sociological level, from being strongly bounded, with clear procedures for entry and training and strong hierarchies.” (Furlong & Whitty, 2017, S. 20-21)

Das traditionelle deutsch-kontinentale Konzept der *Educational Theory* (folgend übersetzt als Erziehungs- und Bildungstheorie) gilt als ein normativer Ansatz, welcher durch eine explizite Distanzierung von der Praxis sowie durch ein Interesse an philosophischen und moralischen Fragestellungen charakterisiert ist. Als grundlegende Begriffe werden Erziehung (breites Konzept des Lernens innerhalb und durch pädagogische Beziehungen), Pädagogik (Erziehung in der Vielfalt von Kontexten wie Schule, Familie und Gesellschaft), Bildung (Selbstformation) und Didaktik (die Ermöglichung von Bildung durch die Auseinandersetzung mit Inhalten) gesehen. In diesem Beitrag von Furlong und Whitty (2017, S. 22) wird auf Schriewer (2017) verwiesen. Diese Einschätzung, was die traditionelle deutsche Erziehungs- und Bildungstheorie ausmacht, ist eine von Schriewer (2017) vermittelte. Zugleich macht das Beispiel von Furlongs und Whittys Beitrag deutlich, dass durchaus internationales Interesse an der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum und ihren Traditionen besteht⁵. In der Außenansicht wird darüber hinaus auch sichtbar, dass die Frage der hierarchischen und abgrenzende Ordnung der Disziplinarität für den deutschen Kontext eine wesentliche ist. Biesta (2011) folgend kommen Fragestellungen, die Bildungs- und Erziehungsprozesse betreffen, von der Disziplin selbst und nicht aus dem Nebeneinander der multidisziplinären Zugänge. Entsprechend löst wohl das gestellte *Problem* der *British Educational Research Association* (BERA) bzw. des BERA-Präsidenten Dominic Wyse (2020), ob *Education* denn nun ein thematisch querliegendes Feld oder eine akademische Disziplin sei, eher Irritation aus. Erziehungswissenschaft verhindert keine inter- oder multidisziplinäre Betrachtungsweise von Erziehungs- und Bildungsfragen als Querschnittsthemen, vielmehr sieht sie sich für diese Themen gebündelt zuständig – insbesondere dann, wenn das Subjekt- und Gemeinschaftsdenken, Generations- und Selbst-Welt-Verhältnisse unter Einbezug von Zeit und Geltung behandelt und relationiert werden (Meder i. d. B.).

2.3 Nationalstaatlich organisierte Steuerungssysteme

Im Kontext der Zuordnung finanzieller Ressourcen durch Evaluationssysteme wie dem regelmäßig stattfindenden *Research Excellence Framework* (REF, bis 2008: *Research Assessment Exercise*) im Vereinigten Königreich wird die Frage von Wyse durchaus eine hochschul- und disziplinpolitisch relevante Frage. Das REF versteht unter „Research in Education“ multi- und interdisziplinäre Forschung ohne klar definierbare Grenzen oder disziplinäre Zuordnung. In der Einteilung und Beschreibung der verschiedenen starken und schwachen Disziplinen kommt *pedagogical research* oder *education* als Unterkategorie (z. B. in mathematischen Wissenschaften) vor (ebd.). Die britischen Erziehungswissenschaft(en) ist (sind) wenig disziplinär autonom, aber auch, weil das Universitätssystem an sich eher service- und marktorientiert agiert und – wie angedeutet – über Forschungsevaluationen wissenschaftspolitisch gelenkt wird (Ertl, 2016). In der Bestimmung von dem, was unter „Education“ zu verstehen sei, spielen eben auch wissenschaftspolitische Einordnungen eine Rolle und

⁵ Siehe dazu das Interview von Siegel mit Biesta (2021) oder die Arbeiten von Friesen (2014; 2020).

beeinflussen damit (multi)disziplinäre Wissensproduktionen, die Etablierung einer themenzuständigen Disziplin, relevante Zuordnungen von Forschung, Karrieren oder eben auch: die internationale Verständigung.

Im Vergleich dazu existiert in Italien zwar eine AEW, sie arbeitet aber stark mit pädagogischen Klassikern, innerhalb ausgeprägter Netzwerke und mit einem höheren Anteil an Publikationsbeteiligung aus dem pädagogisch-professionellen Feld (Knaupp, Schaufler, Hofbauer & Keiner, 2014). Italien hat 2010 ein auf dem REF basierendes Evaluationssystem ausgearbeitet, das Zeitschriftenlisten nutzt. Diese Listen sind in spezifische Sektoren eingeteilt, so gehören AEW und Sozialpädagogik zu einem gemeinsamen Sektor. Wissenschaftler:innen, die sich selbst der AEW und/ oder der Sozialpädagogik zugehörig verstehen und als solche evaluiert und bewertet werden möchten, sind dadurch angehalten, die jeweils sektoral gelisteten Zeitschriften für ihre Publikationen zu wählen. Internationalisierung ist ein angestrebtes Ziel der italienischen wissenschaftspolitischen Steuerung und deutsche allgemeinpädagogische Zeitschriften sind in der Liste vertreten. Dennoch konnte nicht festgestellt werden, dass es zu einer Zunahme an internationalen Kooperationen zwischen Deutschland und Italien im Sinne von Mehrautorenschaften oder fremdsprachigen Beiträgen zwischen den Vertreter:innen der AEW gekommen ist (Hofbauer, Gross, Karlics & Keiner, 2022). Das bedeutet, dass weder die Existenz einer AEW in verschiedenen Ländern noch universitäre oder wissenschaftspolitische Bestrebungen zur Internationalisierung dazu führen, dass es zu einer gegenseitigen Wahrnehmung oder zu einer vermehrten Kooperation von Mitgliedern der AEW kommt. Neben der Übersetzungsproblematik könnte dies auch daran liegen, dass die zugrundeliegende, tendenziell geisteswissenschaftliche Arbeitsweise der AEW in Alleinautorenschaft den projektförmigen, teamorientierten Forschungsarbeiten entgegensteht.

2.4 Von der „Internationalisierung“ zur „Transnationalisierung“?

Angesichts der Pluralität von Forschungskulturen, akademischen Wissenstraditionen und sprachlichen Eigenheiten des Bedeutungsraums der Erziehungs- und Bildungsbegriffe kommt die Frage auf, wie die deutschsprachige AEW überhaupt internationale Anschlussfähigkeit anstrebt und erreichen kann (Heyting, 2004; Knobloch, 2014; Tenorth, 2015; Tröhler, 2018).

Die erwähnten Punkte beinhalten verschiedene Ansätze und Perspektiven, die über die Kommunikation in englischer Sprache hinausgehen. Sie finden ihren Ausdruck in Kooperationen, unterschiedlichen Sprachkenntnissen, der Mobilität in wissenschaftlichen Karrierewegen, der europäischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik oder in universitären Agendasetzungen. Auch Publikationsorgane sind davon nicht ausgenommen, dabei müssen diese nicht einmal zwingend die englische Publikationssprache für eine internationale Leserschaft anbieten. Es reicht allein, dass andere Publikationsorgane, wie die *Zeitschrift für Pädagogik* oder die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* in *Web of Science* gelistet werden, mit ‚internationalen Sichtbarkeit‘ ausgezeichnet werden und in der Wahrnehmung von (angehenden) Erziehungswissenschaftler:innen in den gegenwärtigen Ansprüchen der Qualitäts- und Leistungsbewertung mehr Aufmerksamkeit erhalten. Vor dem Hintergrund der geschilderten Herausforderungen ist es daher interessant, was Vertreter:innen der AEW für den nicht-deutschen Kommunikationsraum anbieten und welche Formen der Kommunikation verwendet werden. Da die Übersetzung und Publikation von Wissen zugleich mit Bezugnahme zu einer grenzüberschreitenden Wissenszirkulation gedacht werden kann, ist es überlegenswert den Begriff der *Transnationalisierung* hinzuzunehmen, der über die implizite zwischen- und überstaatliche

bzw. staatlich organisierte Betrachtungsweise von Internationalität hinausgeht. Eine Berücksichtigung und reflexive Aushandlung des Begriffs der Transnationalisierung ist für die Vergleichende Erziehungswissenschaft und die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung in ihren Forschungsprogrammen von wesentlicher Bedeutung (Keßler & Szakács-Behling, 2020). Aber auch die Wissen(schaft)s-geschichte und -forschung hat dieser Begriff nun für sich entdeckt, weil man damit die Bedingungen, die Effekte, die Imaginationen, die Übersetzungen, das Nichtgebundensein und die nicht-gerichtete Zirkulation von Wissen in den hierarchischen akademischen Netzwerken analytisch mit einbeziehen kann (Uzun, 2023). Das in diesem Beitrag verstandene erziehungswissenschaftliche Wissen als ‚bewegte Ideen‘ kann sich demnach global bewegen, zirkulieren und als Bezugspunkt für verschiedene, bestimmte oder weniger bestimmte Geltungsansprüche und Anknüpfungsmöglichkeiten dienen, aber auch angefochten werden – ohne, dass damit eine Art gemeinsam geteilter, universaler Wissensstand entsteht (ebd.; Köngeter, Engel, Klein-Zimmer, Klemm & Spiegel, 2020).

3 Zur Analyse: nicht-deutsche Publikationen der AEW-Denominationsliste

Für die folgende Analyse wird zuerst das Vorgehen (3.1) und die Überlegungen zur Korpusbildung beschrieben. Danach werden die einzelnen Analyseschritte mit Ergebnissen vorgestellt (3.2).

3.1 Vorgehen

Der erste Versuch, alle nicht-deutschsprachigen Publikationen der Denominationen über die Homepageangaben der ausgewählten Vertreter:innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu erheben (vorrangig aus Kategorie A), erwies sich als ungenau. Da die Homepageangaben sehr unterschiedlich gepflegt werden (siehe Schreiber i. d. B.) und sich mal sehr genaue und mal gar keine Publikationshinweise finden ließen, wurde dieses Vorgehen schlussendlich verworfen. Der Fokus wurde dann auf die Literaturdatenbank FIS-Bildung gelegt – wohl wissend, dass nicht alle Sprachen und alle internationalen Publikationen darüber abgebildet werden. Auf der einen Seite konnte damit vermieden werden, dass bestimmte Einzelpersonen in ihren internationalen Publikationstätigkeiten dominierend aufgegriffen werden. Auf der anderen Seite ist anzunehmen, dass bei FIS-Bildung durch den Rückgriff auf andere Datenbanken (wie ERIC) tendenziell englischsprachige Publikationen dominieren und somit fremdsprachige, aber nicht englischsprachige Publikationen weniger weniger berücksichtigt werden und ggf. außer Acht bleiben.

Zum Ausgangspunkt wurde eine Teiltabelle der Vollerhebung aller Publikationen der Denominationsliste genommen (Erdmann, Haupt & Wittenberg i. d. B.)⁶. Diese Teiltabelle bestand aus insgesamt 376 Angaben für Zeitraum 2012 bis 2021. FIS-Bildung gibt Publikationen bisweilen mehrere Sprachzuordnungen, wie Deutsch und Englisch, obwohl der Beitrag in deutscher Sprache verfasst wurde⁷. Daher wurde die Liste in einem ersten Schritt hinsichtlich ihrer Mehrfachnennungen und Sprachzuordnungen sortiert und bereinigt. Für

6 Der untersuchte Datensatz steht unter <https://doi.org/10.21249/DZHW:eduscience:1.0.0> im FDZ des DZHW zur Verfügung.

7 Die Gründe dafür lassen sich nicht genau feststellen. Es kommt bspw. zu Mehrfachzuordnungen, wenn Abstracts auch in englischer Sprache vorliegen. Auffallend war auch, dass die mit deutschem Titel bezeichneten Sammelbände mit Englisch kategorisiert wurden, wenn sich in dem Band englischsprachige Publikationen befanden.

die vorliegende Analyse kamen dann 285 Publikationen in Betracht, davon sind allein 74,7% Zeitschriftenartikel (n=213), danach folgen 15,1% Sammelbandbeiträge (n=43) und 10,2% Monographien bzw. Herausgeberschaften (n=29).

Im Vergleich zu genuinen Zeitschriftenanalysen (Seel & Zierer, 2019; Ertl, Zierer, Phillips & Tippelt, 2013), die genutzt werden, um nach Internationalisierungstendenzen und Publikationsoutcome zu fragen, bleibt das folgend vorgestellte Korpus der Ausgangspunkt für anschließende Fragen: In welchen Sprachen wurde publiziert? Welche Publikationsformen werden verwendet und ggf. favorisiert? Über welche Themen wird geschrieben? Gibt es Unterschiede zwischen den Publikationen der Kategorien A bis D? Welche Autor:innen bzw. Herausgeber:innen publizieren in anderen Sprachen? Welche Themen werden behandelt?

3.2 Analyse und Ergebnisse

In einem ersten Schritt wird das Korpus dargestellt und die Autor:innen ins Verhältnis zur ursprünglichen Denominationsliste gesetzt (a). Danach werden die Sprachen vorgestellt, welche die Publikationen des Korpus aufweisen (b). In der Betrachtung der verschiedenen Publikationsformen (c) fällt der vergleichsweise höhere Zeitschriftenanteil auf, der gesondert betrachtet wird (d). Zusätzlich werden die am häufigsten erscheinenden Autor:innen vorgestellt (e) sowie eine kurze Darstellung der Themen anhand der vorliegenden Titel gegeben (f).

A) Übersicht

Tabelle 2 erinnert zum einen an die Denominationsliste (Vogel i. d. B.) mit ihren jeweilig eingeordneten Vertreter:innen. Zum anderen werden sowohl die Autor:innen des internationalen Publikationskorpus dargestellt als auch das relative Verhältnis zu den Vertreter:innen der Denominationsliste.

Tab. 2: Übersicht über die Personenanzahl der Denominationsliste und der Anzahl an Autor:innen in Kategorie A bis D mit Prozentangaben zum Anteil am Gesamt- (Zeile 1) bzw. Teilkorpus (Zeile 2) dahinter in Klammern (*beim Runden entstandener Rundungsfehler).

Kategorie	A	B	C	D	Gesamt
Anzahl der Vertreter:innen (siehe Vogel i. d. B)	36 (19,6)	29 (15,8)	5 (2,7)	114 (62)	184 (100,1*)
Internationales Publikationskorpus: Anzahl der Autor:innen	15 (19,7)	11 (14,5)	1 (1,3)	49 (64,5)	76 (100)
Anteil der Autor:innen an den jeweiligen Kategorien im Verhältnis zur Denominationsliste in %	41,7	37,9	20	43	41,3

Aufgrund der geringen Anzahl an Publikationen in Kategorie C (1,3% Anteil am Korpus), wird diese folgend nicht allzu stark beachtet, sie wird aus Gründen der Vollständigkeit in der Tabelle aufgeführt. Im Korpus weisen 41,3% aller erhobenen Erziehungswissenschaftler:innen

der Denominationskategorie A bis D Texte auf, die in einer anderen Sprache als der Deutschen publiziert worden sind. Dabei bildet Kategorie D weit über die Hälfte am Anteil der Autor:innen (64,5%), was relational zur Personenanzahl nicht verwundert. Vielmehr bildet die Autor:innenanzahl des internationalen Korpus recht gut die Denominationsliste und ihre Kategorien ab. Es lässt sich bei A, B und D kein Autor:innenübergewicht in einer bestimmten Eingruppierung im Korpus erkennen. Professor:innen der Kategorie D (43%) scheinen etwas mehr als A (41,7%) und B (37,9%) in anderen Sprachen zu publizieren. Eine mögliche Interpretation ist, dass unter der Kategorie D eher Professor:innen vertreten sind, die inter- und transnational ausgerichtet forschen, was bei einer Denomination im-weitesten-Sinn mit Anschlussmöglichkeiten an bspw. die empirische Bildungsforschung durchaus nahe liegend ist. Der Unterschied lässt sich aufgrund der diskutierten Abdeckungsproblematik von FIS-Bildung und aufgrund der Publikationsanzahl nicht eindeutig interpretieren.

B) Sprachen

Nichtsdestotrotz ist vor dem Hintergrund einer tendenziell westlich orientierten Erziehungswissenschaft und aufgrund einer geläufigen Verwendung des Englischen als Wissenschaftssprache davon auszugehen, dass bei nicht-deutschen Publikationen der AEW die englische Sprache dominieren wird. Dies zeigt sich deutlich (Tab. 3).

Tab. 3: Die Publikationssprachen der Beiträge im Korpus (*beim Runden entstandener Rundungsfehler).

	Sprachen	n	w %
1	Englisch	280	98,2
2	Französisch	2	0,7
3	Spanisch	1	0,4
4	Polnisch	1	0,4
5	Italienisch	1	0,4
		285	100,1*

Bei insgesamt fünf vorfindbaren Sprachen sind 98% der betrachteten Publikationen des Korpus⁴ in englischer Sprache verfasst.

C) Publikationsformen

Folgend interessiert die Aufteilung der nicht-deutschen Publikationen in die drei Publikationsformen Zeitschriftenartikel, Monographien/ Herausgeberschaften und Sammelbandbeiträge auf die Kategorien A bis D (Tab. 4).

Tab. 4.: a) Anteile der Publikationsformen (Zeitschriftenartikel, Monographien/ Herausgeberschaft, Sammelbandbeiträge) des Gesamtkorpus‘ in den jeweiligen Kategorien. Die Angaben in Klammern sind Prozentangaben. b) Die relative Verteilung der Beiträge gemessen an der Gesamtanzahl der Publikationen über alle Kategorien hinweg (N=285)

Kategorie	A	B	C	D	Gesamt
Publikationsform					
a) Zeitschriftenartikel	38 (17,8)	28 (13,1)	4 (1,9)	143 (67,1)	213 (100)
b) Verteilung in %	13,3	9,8	1,4	50,2	74,7
a) Monographien/ Hrsg.	9 (31)	5 (17,2)	1 (3,4)	14 (48,3)	29 (100)
b) Verteilung in %	3,2	1,8	0,4	4,9	10,2
a) Sammelbandbeiträge	15 (34,9)	6 (14)	1 (2,3)	21 (48,8)	43 (100)
b) Verteilung in %	5,3	2,1	0,4	7,4	15,1
Gesamt	62 (21,8)	39 (13,7)	6 (2,1)	178 (62,5)	285 (100)

Deutlich wird, dass die Publikation in Zeitschriften die favorisierte Veröffentlichungsform bei trans- und internationalen erziehungswissenschaftlichen Kommunikationen ist (74,7%) und Kategorie D die meisten Beiträge in dieser Publikationsform mit 67,1% aufweist. Auf Kategorie D fallen zudem insgesamt mehr Publikationen (62,5%), was sich anhand des höheren Anteils an Autor:innen im Korpus (64,5%, Tab. 2) und der Gesamtliste (62%, Tab. 2) erklären lässt.

D) Publikationsform Zeitschriften

Da Zeitschriften den größten Anteil am Korpus haben und den aktuellen Diskurs widerspiegeln, wird diese Publikationsform folgend genauer betrachtet. Insgesamt 213 Artikel von Kategorie A bis D verteilen sich auf 140 verschiedene Zeitschriften. Tabelle 5 zeigt die Zeitschriften, die von Kategorie A und B als Publikationsort genutzt worden sind.

Tab. 5: Alle Zeitschriften, in denen Vertreter:innen der Kategorie A und B publiziert haben

Zeitschriften A-B		
1	Australian Journal of Adult Learning	3
2	Child indicators research	3
3	European Educational Research Journal	3
4	Paedagogica historica	3
5	Bildungsgeschichte	2
6	Comparative Education	2
7	Education Policy Analysis Archives	2
8	International Journal for Research on Extended Education	2

Zeitschriften A-B

9	Journal of Philosophy of Education	2
10	Learning and individual differences	2
11	The new educational review	2
12	Adult education and development	1
13	American behavioral scientist	1
14	Asia Pacific Education Review	1
15	British Journal of Religious Education	1
16	Canadian diversity	1
17	Cultural Studies of Science Education	1
18	Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education	1
19	Early Years: An International Journal of Research and Development	1
20	Education Inquiry	1
21	Education Sciences (Basel)	1
22	Educational Philosophy and Theory	1
23	Ethnography and Education	1
24	European Early Childhood Education Research Journal	1
25	European Education	1
26	European journal for research on the education and learning of adults	1
27	Globalisation, Societies and Education	1
28	High Ability Studies	1
29	History of education & children's literature	1
30	HSE: Historia Social y de la Educación	1
31	Innovations in Education and Teaching International	1
32	Interactive Learning Environments	1
33	International Journal of Development Education and Global Learning	1
34	International journal of learning, teaching and educational research	1
35	International Journal of Training and Development	1
36	International Review of Education	1
37	International studies in sociology of education	1
38	Journal of Adult and Continuing Education	1
39	Journal of Beliefs & Values	1
40	Journal of Curriculum Studies	1
41	Journal of Early Childhood Research	1
42	Journal of Educational Research	1
43	Lifelong learning in Europe	1
44	on education. Journal for research and debate	1
45	Philosophical Inquiry in Education	1
46	Policy Futures in Education	1
47	Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften	1
48	Social Psychology of Education: An International Journal	1

Zeitschriften A-B

49	Studies in Philosophy and Education	1
50	Teachers College Record	1
51	Tertium comparationis	1

66 Artikel in 51 Zeitschriften lassen sich Vertreter:innen der „AEW im engsten und engeren Sinn“ zuordnen. Das thematische Spektrum der Zeitschriften ist vielfältig. „Philosophy“, „Theory“ und „History“ sind genauso vertreten wie „Early Childhood“/ „Early Years“, „Ethnography“ oder „Adult learning“. Soziologische, ethnologische, historische, kulturwissenschaftliche, philosophische, diskurstheoretische, vergleichende, sozialpsychologische Perspektiven sind ebenso vertreten wie altersbezogene, lehr-lernspezifische oder regional-bezügliche Zeitschriften. Die Vielfalt lässt sich durch ein per se hoch diverses Zeitschriftenangebot mit Erziehungs- und Bildungsthemen im transnationalen wissenschaftlichen Kommunikationsraum erklären. Darüber hinaus ist angesichts der *foundation(s) of education* davon auszugehen, dass im anglophonen Kommunikationsraum keine Zeitschrift existiert, die im allgemein-pädagogischen Sinne mehrere grundlegende disziplinären Betrachtungen mit Bezug auf bildungstheoretische Betrachtung des Subjekts vereint. Interessant, da auf dem ersten Blick irritierend, sind dann jene Zeitschriften, die sich über einen spezifischen außer-europäischen Raumbezug auszeichnen, wie *Asia Pacific Education Review* oder *Canadian diversity*. Tabelle 6 stellt die Zeitschriften dar, in denen Vertreter:innen der Kategorie D, also der „AEW im weitesten Sinn“ veröffentlichten. Aus Darstellungsgründen werden nur die Zeitschriften gelistet, die mehr als eine Publikation auf sich vereinen (n=26).

Tab. 6: Zeitschriften, in denen Vertreter:innen der Kategorie D zwei oder mehr Beiträge publiziert haben.

Zeitschriften D

1	Journal of Autism and Developmental Disorders	7
2	Journal for educational research online	4
3	European Education	3
4	European Journal of Psychology of Education	3
5	International Journal of Behavioral Development	3
6	International Journal of Developmental Science	3
7	Large-scale Assessments in Education	3
8	Learning and Individual Differences	3
9	Advances in Health Sciences Education	2
10	Bildungsgeschichte	2
11	British Journal of Educational Psychology	2
12	Early Education and Development	2
13	Early Years: An International Journal of Research and Development	2
14	Educational Theory	2
15	Ethics and Education	2
16	European Early Childhood Education Research Journal	2

Zeitschriften D

17	International Journal of Development Education and Global Learning	2
18	Journal of Adolescence	2
19	Journal of Media Literacy Education	2
20	Oxford review of education	2
21	Psychology Learning and Teaching	2
22	School Effectiveness and School Improvement	2
23	Studies in educational evaluation	2
24	Studies in Philosophy and Education	2
25	Vocations and Learning	2
26	Zeitschrift für Bildungsforschung	2

Weitere 77 Zeitschriften weisen nur einen Beitrag auf (74,8%). Die Vielfalt an Zeitschriften ist also auch für Kategorie D hoch. *Journal of Autism and Developmental Disorders* sticht mit seinen 7 Artikel deutlich heraus, die von einer Person aus Kategorie D (in Ko-Autorschaft) veröffentlicht wurden. Auffallend ist die Anzahl der psychologischen Zeitschriften. „Psych*“ lässt sich 15mal finden, dazu kommen noch vereinzelt die Zeitschriften, die „behavioral“, „health“ oder „effectiveness“ als Begriff führen. Namen wie *Large-scale Assessments in Education* oder *Educational Measurement* deuten eine psychologische Tendenz oder zumindest einen Schwerpunkt der empirischen Bildungsforschung an. Deutschsprachige Zeitschriften sind mit englischen Beiträgen im Korpus vorhanden, wenn auch gering. Neben der *Zeitschrift für Bildungsforschung* mit zwei Beiträgen, ist die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* mit je einem englischsprachigen Artikel vertreten.

E) Autor:innen

Im folgenden Abschnitt werden die meistpublizierenden Autor:innen dargestellt, die zugleich in der Denominationsliste als Vertreter:innen der AEW auftreten, und die Publikationsformen Zeitschriftenartikel und Nicht-Zeitschriftenartikel (Monographien, Sammelbandbeiträge und Herausgeberschaften) gegenübergestellt. Tabelle 7 zeigt die Autor:innen, die die meisten nicht-deutschsprachigen Publikationen aus A und B aufweisen. Tab. 8 zeigt dies für Kategorie D.

Tab. 7: Die am meisten publizierenden Autor:innen (A & B) aus dem internationalen Literaturkorpus.

Internationale Zeitschriftenartikel		N
A	AEW im engsten Sinn	
	D. Tröhler	7
	A. Scheunpflug	6
	R. Reichenbach	5
	J. Bellmann	3
	O.J. Krüger	3

Internationale Zeitschriftenartikel		N
B	<i>AEW im engeren Sinn</i>	
	B. Schmidt-Hertha	9
	T. Betz	5
	M. M. Gebauer	4
	J. Drerup	3
	GESAMT	45
Nicht-Zeitschriftenartikel		N
A	<i>AEW im engsten Sinn</i>	
	D. Tröhler	9
	J. Bellmann	4
	I. Miethe	4
B	<i>AEW im engeren Sinn</i>	
	T. Betz	6
	GESAMT	23

Aus 66 Zeitschriftenartikeln werden in der Tabelle 7 45 Beiträge über neun Autor:innen (Gesamt 18) abgedeckt (68,2%). Bei den Monographien/ Herausgeberschaften und Sammelbandbeiträgen werden 23 von 35 Beiträge über vier Autor:innen (gesamt 13) dargestellt (65,7%). Vergleichsweise wenige Autor:innen vereinen den größten nicht-deutschsprachigen Output in beiden Publikationsformen auf sich (Tröhler, Betz, Bellmann).

Tab. 8: Die am meisten publizierenden Autor:innen (D) aus dem internationalen Literaturkorpus.

Internationale Zeitschriftenartikel		
D	<i>AEW im weitesten Sinn</i>	
	G. Hagenauer	12
	C. M. Freitag	10
	B. Gniewosz	10
	C. Saelzer	10
	J. Gorges	9
	C. Grunzenhauser	6
	R. Stark	5
	M. Pietsch	5
	C. Thompson	5
	T. Ehmke	4
	M. Geiss	4
	A. Zick	4
	GESAMT	84

Nicht-Zeitschriften		N
D	<i>AEW im weitesten Sinn</i>	
	E. Matthes	4
	E. Berner	3
	M. Geiss	2
	C. Groppe	2
	T. Fuhr	2
	GESAMT	13

Autor:innen der Kategorie D veröffentlichen mehrere nicht-deutsche Publikationen, insbesondere im Zeitschriftenggenre. Die Mehrheit des Personenkreises in der unteren Tabelle könnte man zudem – würde man nochmal stärker binnendifferenzieren – der historischen Bildungsforschung zuordnen. Nicht-deutsche Veröffentlichungen der „AEW im weitesten Sinn“ sind also dann im Format des Buches bzw. des Sammelbandes, sobald sie „im weitesten Sinn“ historische Arbeiten einbeziehen.

F) Titel und Themen

Wie man schon an den Zeitschriftentiteln erkennen konnte, sind die Beiträge thematisch divers und das Spektrum entsprechend sehr breit. Im folgenden Abschnitt interessieren nur die Titel und nicht die Abstracts oder der beschriebene Inhalt der Beiträge. Die Titel von Beiträgen sind Aushängeschilder für die potenzielle Leserschaft und ‚bewerben‘ auf einen ersten Blick den Inhalt des Beitrags. Sie zeigen damit, wie sich die AEW transnational darstellt. Mehr noch kommt schon über den Titel zum Vorschein, ob ‚einheimische Begriffe‘ einer humanistischen Tradition als Eigennamen genutzt und als solche transnational transportiert werden. So wird „Bildung“ in insgesamt neun Beiträgen als Eigenname verwendet. Es finden sich zum einen sehr allgemein-pädagogische Beiträge, wie mit dem Titel:

- ‚Humanistic Bildung‘: *Regulative Idea or Empty Concept?* (Reichenbach, 2014; Kategorie A) im besagten *Asia Pacific Education Review*,
- *Democracy and Bildung/Erziehung – towards a universal theory of education* (Bellmann & Su, 2017; Kategorie A) aus *Education Sciences*,
- *Truth/utility, autonomy/heteronomy, theory/practice. On the unity of the difference of educational-scientific dualities* (Binder, 2016; Kategorie A) aus *The new educational review*,
- *Problems and Perspectives of a Theory of Transformational Processes of ‘Bildung’* (Koller, 2020; Kategorie D) aus *Educational Theory*.
- *The absence of ‘race’ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory* (Wischmann, 2018; Kategorie D) aus *Race, ethnicity and education*.

Zum anderen finden sich sehr weit entfernte, vereinzelte, eher neurologisch und klinisch-psychologisch ausgerichtete Beiträge (Kategorie D), wie

- *Fostering Medical students' clinical reasoning: Clinical Reasoning by Learning from Errors in Clinical Case Vignettes: Effects and Conditions of Additional Prompting Procedures* (Klein, Otto, Fischer & Stark, 2019) aus *Advances in Health Sciences Education*;
- *Cortical Inhibition in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: New Insights from the Electroencephalographic Response to Transcranial Magnetic Stimulation* (Bruckmann et al., 2012) aus der Zeitschrift *Brain*;

- *Neural Correlates of Explicit versus Implicit Facial Emotion Processing in ASD* (Lickhardt et al., 2017) aus der Zeitschrift *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

Dass sich englische, klinisch-psychologische Beiträge in Kategorie D befinden, ist einerseits überraschend, andererseits liegt dies auch an den jeweiligen Spezialisierungen der im weitesten Sinne-AEW-Vertreter:innen, bei denen die Erweiterung („insbesondere“, „unter Berücksichtigung“ etc.) in den Denominationen die tatsächliche Forschungspraxis besser repräsentieren.

Im ganzen Korpus wird nur in zwei Beiträgen der Name Pestalozzi genannt (einmal in einem englischen und einmal in einem französischen Titel von der gleichen Person), weitere Persönlichkeiten kommen nicht in den Titeln vor. 42 Beiträge verweisen im Titel auf Deutschland oder den deutschen Kontext der Untersuchung bzw. des Beitrags. Zwei Beiträge verweisen auf Österreich und weitere drei Beiträge auf einen schweizerischen Kontext. Luxemburg ist ebenso vertreten. Beiträge zu Lehrkräften (u. a. Wahrnehmung, Emotionen, Motivation, Selbsteffektivität), Lehrer(weiter)bildung oder zum Lehren (teach*) finden sich 40mal. Begrifflichkeiten, die Erziehung (education*) im Wortstamm aufweisen, sind 110mal vertreten. Diese Beiträge thematisieren u. a. Kooperationen, Partnerschaften, Innovationen, Medienerziehung, Bildungsadministration, Lehrerbildung, Berufsbildung, Reformen, zivilgesellschaftliche, anti-oppressive oder alternative Erziehung, lebenslanges Lernen oder auch, in acht Beiträgen, die Erziehungswissenschaft. In diesen letztgenannten Publikationen geht es um mögliche Konzept- und Gegenstandskonstitutionen (Religion, Globales Lernen, Konsumkultur) für die Disziplin, aber auch um die Fragen gegenwärtiger Medizinalisierung, die Wahrnehmung von Ergebnissen der Bildungsforschung durch Lehrkräfte oder eine Diskussion über die Erziehungswissenschaftler:innen bzw. Bildungsforscher:innen als öffentlich beteiligte Intellektuelle.

4 Diskussion

In der Gesamtbetrachtung fällt die hohe Anzahl von englischsprachigen Zeitschriftartikeln auf. Dies ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass die Zeitschriften bereits im Verlagswesen existieren und als Kommunikationsort die Wissensangebote zirkulieren lassen. Die Beiträge müssen ‚nur‘ zur Begutachtung und Publikation eingereicht werden, während Sammelbände oder Monographien einen konzeptionellen und finanziellen Mehraufwand haben. Auffallend war, dass es keine Zeitschrift zu geben scheint, die man als ‚transnationale Referenzzeitschrift‘ der AEW betiteln könnte. Es fehlt an einem Publikationsort, der ‚so etwas wie AEW‘ mit ihrer inneren Ordnung abbilden könnte. Somit ergibt sich die Problematik, dass die transnationalen Wissensangebote der AEW auf die Multidisziplinarität anglophoner erziehungswissenschaftliche Forschungskulturen trifft, welche die Orte des Publizierens miteinschließen. Ob sich in diesen Publikationen bestimmte Anpassungen transnational zirkulierende Begriffe oder Ansätze finden lassen, um die Anschlussfähigkeit in der inter- und transnationalen Diskussion zu erhöhen, bedarf tieferer Analysen der Texte. Eine tiefere Analyse könnte mehr Aufschluss darüber geben, ob sich mit der Übersetzung auch systematisierende, humanistisch-idealistische Deutungen und Geltungsansprüche zirkulieren oder ob ‚Klärungen‘ zur Verortung bzw. Standortgebundenheit des allgemein-erziehungswissenschaftlichen Denkens notwendig werden.

Hinsichtlich der Kategorisierungen von AEW im engsten oder engeren Sinn (A und B) und AEW im weitesten Sinn (D) lassen sich im nicht-deutschen Korpus leichte Unterschiede

erkennen, sodass sich die Einordnungen durchaus in den Themen (klinisch-psychologische Publikationen) oder der tendenziellen Favorisierung von Publikationsformen wiederfinden lässt. Zugleich sind aber auch in Kategorie D Publikationen zu finden, welche die *German Tradition of Educational Theory* repräsentieren (siehe Beitrag von Koller). Die Vielfalt und die zunehmend geringer werdende Anzahl an Beiträgen nach verschiedenen Publikationsformen erschwert Interpretationen an der Oberfläche von Daten und Titeln. Nichtsdestoweniger stellt das dem Sammelband zugrundeliegende Forschungsprogramm mit den verschiedenen Analyseperspektiven und den daraus entstandenen Textkorpora eine Möglichkeit dar, sich dem Stand der AEW im Spiegel ihrer Publikationen zu einem bestimmten Zeitpunkt empirisch anzunähern.

Literatur

- Biesta, G. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: a comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Ertl, H. (2016). Die Erziehungswissenschaft im Vereinigten Königreich: Die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft im Spiegel der Forschungsevaluation. *Erziehungswissenschaft*, 52, 25-39.
- Ertl, H., Zierer, K., Phillips, D., & Tippelt, R. (2013). Analysis of Academic Journals in Education: a comparison of publication patterns in England and Germany. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 1-16.
- Fox, S. (2023). Nationale Sprachen (in) der Pädagogik. Diskursive Pfadabhängigkeiten pädagogischen Denkens in Deutschland. In U. Binder, A. Böhmer, & J. Oelkers (Hrsg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 101-120). Waxmann.
- Friesen, N. (2020). Education as a 'Education as a Geisteswissenschaft': An Introduction to Human Science Pedagogy Science Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322.
- Friesen, N. (2014). Translator's introduction: Culture and upbringing in theory and practice. In K. Mollenhauer (edited and translated by N. Friesen), *Forgotten connections: On culture and upbringing* (S. xvi-l). Routledge.
- Furlong, J., & Whitty, G. (2017). Knowledge Traditions in the Study of Education. In G. Whitty & J. Furlong (Hrsg.), *Knowledge and Study of Education. An international Exploration* (S. 13-57). Symposium Books.
- Gross, B., Hofbauer, S., & Keiner, E. (2022). The 'Science of Education' – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology. *Società di Politica Educazione e Storia Rivista di Politica, Educazione e Storia*. N. 16, 19-38.
- Heyting, F. (2004). Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 99-111.
- Hofbauer, S. (2014). Inter - Trans - Multidisziplinarität. Die Pädagogische Profession im Fokus disziplinübergreifenden Austausches. In S. Ostermeyer & S.-K. Krüger (Hrsg.), *Den spezialisierten Anderen verstehen. Vom Wert transdisziplinärer Begegnungen* (S. 207-218). Waxmann.
- Hofbauer, S., Kelly, P., & Beck, A. (2023). The Translation and Circulation of 'Evidence'. Obviousness, Demonstration and Effect in Educational Research in Germany and England. *Global Education Review*, 10(1-2), 96-113.
- Hofbauer, S., Gross, B., Karlics, K., & Keiner, E. (2022). Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 711-736.
- Keiner, E. (2019). 'Rigour', 'discipline' and the 'systematic': The cultural construction of educational research identities? *European Educational Research Journal*, 18(5), 527-545.
- Keßler, C & Szakács-Behling, S. (2020). Researching the transnational and transnationalizing the research. Towards a methodological turn in education. In C. Machold, A. Messerschmidt, & S. Hornberg (Hrsg.), *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen* (S. 183-199). Budrich.
- Kestere, I. & Ozola, I. (2011). Pedagogy: a Discipline under Diverse Appellations. *Baltic Journal of European Studies*, 1,1(9), 363-378.
- Knaupp, M., Schaufner, S., Hofbauer, S., & Keiner, E. (2014). Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/ Revue suisse des sciences de l'éducation/ Rivista svizzera di scienza dell' educazione* 36, 83-106.
- Knobloch, P.D. (2014). Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 724-735.

- Köngeter, S., Engel, N., Klein-Zimmer, K., Klemm, M., & Spiegel, A. (2020). Nation|Wissen. In Trans|Wissen (Hrsg.), *Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung* (S. 29-39). Transcript.
- Lohmann, I. (2004). Allgemeine Erziehungswissenschaft in internationaler Perspektive. *Bildung und Erziehung*, 57(4), 451-467.
- Ogawa, A. (2018). ›Bildung‹ vs. ›Kyōyō‹ Ein deutsch-japanischer Sprach- und Kulturvergleich. In R. Mattig, M. Mathias, & K. Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen?: Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 275-286). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436882-013>
- Schriewer, J. (2017). Between Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: educational studies in Germany. In G. Whitty, & J. Furlong (Hrsg.), *Knowledge and Study of Education. An international Exploration* (S. 75-99). Symposium Books.
- Schriewer, J. (1983). Pädagogik – ein deutsches Syndrom? *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(3), 359-389.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1992). Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative education review*, 36(1), 25-51.
- Seel, N.M. & Zierer, K. (2019). Bibliometric synthesis of educational productivity research: Benchmarking the visibility of German educational research. *Research in Comparative & International Education*, 14(2), 294-317.
- Siegel, S.T. & Biesta, G. (2021): The Problem of Educational Theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537-548.
- Tenorth, H.-E. (2015). Kommunikation über Erziehung und Erziehungswissenschaft – Allgemeine Pädagogik international. Zu den Beiträgen von Paul Smeyers, Marc Depaepe et al. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 683-691.
- Terhart, E. (2017). Interdisciplinary research on education and its disciplines: Processes of change and lines of conflict in unstable academic expert cultures: Germany as an example. *European Educational Research Journal*, 16(6), 921-936.
- Tröhler, D. (2018). Internationale Provokationen an nationale Denkstile in der Erziehungswissenschaft. Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. *Bildungsgeschichte*, 8(2), 173-189.
- Uzun, N. (2023). Representation and the Transnational Circulation of Knowledge. In W. Keim, L. R. Medina, R. Arvanitis, N. Bacolla, C. Basu, S. Dufoix, S. Klein, M. Nieto Olarte, B. Riedel, C. Ruvituto, G. Saalman, T. Schlechtriemen, & H. Vessuri (Hrsg.), *Routledge Handbook of Academic Knowledge Circulation* (S. 380-390). Routledge.
- Waterman-Evans, L. (2023). "Bildung" to "dannelse": A Historical Analysis of an Educational Concept in Motion from Fichte's "Addresses to the German Nation" to Grundtvig's "Nordic Mythology," 1808-1832. *Global Education Review*, 10(1-2), 78-95.
- Wyse, D. (2020). Presidential Address: The academic discipline of education. Reciprocal relationships between practical knowledge and academic knowledge. *British Educational Research Journal*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1002/berj.3597>

Quellen (aus der Analyse)

- Bellmann, J. & Su, H. (2017). Democracy and Bildung/Erziehung—Towards a Universal Theory of Education. *Education Sciences*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.3390/educsci7010005>
- Binder, U. (2016). Truth/utility, autonomy/heteronomy, theory/practice. On the unity of the difference of educational-scientific dualities. *The new educational review*, 44(2), 273-28. <https://doi.org/10.15804/ner.2016.44.2.22>
- Bruckmann, S., Hauk, D., Roessner, V., Resch, F., Freitag, C.M., Kammer, T., Ziemann, U., Rothenberger, A., Weisbrod, M., & Bender, S. (2012). Cortical inhibition in attention deficit hyperactivity disorder: new insights from the electroencephalographic response to transcranial magnetic stimulation. *Brain*, 135(7), 2215-2230. <https://doi.org/10.1093/brain/aws071>
- Klein, M., Otto, B., Fischer, M.R., & Stark, R. (2019). Fostering medical students' clinical reasoning by learning from errors in clinical case vignettes: effects and conditions of additional prompting procedures to foster self-explanations. *Advances in Health Sciences Education and Practice*, 24(2), 331-351. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-09870-5>
- Koller, H.-C. (2020). Problems and Perspectives of a Theory of Transformational Processes of 'Bildung'. *Educational Theory*, 70(5), 633-651. <https://doi.org/10.1111/edth.12448>
- Luckhardt, C., Kröger, A., Cholemkery, H., Bender, S., & Freitag, C.M. (2017). Neural Correlates of Explicit Versus Implicit Facial Emotion Processing in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 1944-1955. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3141-1>
- Reichenbach, R. (2014). Humanistic Bildung: regulative idea or empty concept? *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 65-70. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9298-1>
- Wischmann, A. (2018). The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 471-485. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248834>

Autorin

Hofbauer, Susann, Dr.ⁱⁿ phil.

Seit 2024 Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik
im Fachbereich 1 Bildungswissenschaften der Universität Koblenz.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Wissenschaftsgeschichte;
Wissenschafts- und Diskursforschung; erziehungswissenschaftliche Forschungskulturen.

E-Mail: shofbauer@uni-koblenz.de

Miriam Mathias und Peter Vogel

Stellenausschreibungen als Spiegel der Disziplinentwicklung? Das Beispiel Allgemeine Erziehungswissenschaft

Stellenausschreibungen für neue oder wiederzubesetzende Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen beruhen auf dem Jahrhunderte alten Selbstergänzungsrecht der Lehrkörper der Universitäten. Unter den Bedingungen der gegenwärtigen Hochschulorganisation ist der Text veröffentlichter Ausschreibungen insofern das Ergebnis eines Abstimmungsprozesses zwischen Institut, Fakultät und Präsidium/Rektorat; wer auf welcher Ebene Einfluss nimmt oder sich im Konfliktfall ggf. durchsetzt, hängt von lokalen Traditionen und Machtverhältnissen ab. Die Denomination der Stellen, die Beschreibung der Forschungsschwerpunkte und die Erwartungen an die Bewerber:innen, die zu bearbeitenden wissenschaftlichen Themen, Problemstellungen und ggf. die dazu passenden Forschungsmethoden geben Aufschluss über die Fachgebiete einer Disziplin und deren aktuelle Profilierung. Nun zeigt die Erfahrung, dass es ziemlich unwahrscheinlich ist, dass ein:e Bewerber:in den Zuschlag bekommt, die zu 100% dem Ausschreibungsprofil entspricht; die Ausschreibungen geben also keine verlässliche Auskunft darüber, welches Forschungsprofil ein:e Stelleninhaber:in hat und nach der Berufung auf die Stelle verfolgt. Dessen ungeachtet bilden die Ausschreibungen ab, welches Profil nach Ansicht der Hochschule zum Zeitpunkt der Ausschreibung mit Perspektive auf die nahe Zukunft wünschenswert ist; im diachronen Vergleich handelt es sich also um Momentaufnahmen der Fachprofile zu bestimmten Zeitpunkten. Insofern scheinen Stellenausschreibungen grundsätzlich geeignet als Material für die Analyse des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt und ggf. seiner Veränderungen.

1 Zum Forschungsstand

Die Nutzung von Stellenausschreibungen zur Analyse der disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Verteilung ihrer Teilgebiete beginnt – wenn wir es recht sehen – mit der Untersuchung von Rauschenbach 1993 zu Ausschreibungen von Oktober 1990 bis September 1992, später erweitert bis September 1993 in der Veröffentlichung von Rauschenbach & Christ 1994. Aufgegriffen wurden diese Daten im ersten Datenreport 2000 (S. 93); seitdem werden in jedem folgenden Datenreport (2004; 2008; 2012; 2016; 2020) diese Daten erhoben. Die Sortierung der Fachgebiete ist seit dem ersten Datenreport stabil¹, wodurch Zeitreihen möglich werden. Die Ordnung der Fachgebiete geht im Wesentlichen zurück auf die Einteilung von Rauschenbach 1993 (S. 103), die sich wiederum an der Einteilung orientiert, die bei Baumert & Röder bei der Befragung aller hauptamtlichen Professor:innen der Erziehungswissenschaft im Jahr 1987 verwendet wurde (Baumert & Rö-

¹ Abgesehen von Empirischer Bildungsforschung, die erst seit dem Datenreport 2008 gesondert ausgewiesen wird (S. 108).

der, 1990, S. 92). Erhoben und kommentiert werden in diesen Untersuchungen die Gesamtzahlen der Ausschreibungen, die Anteile der Fachgebiete und die Verschiebung dieser Anteile. Von den Problemen dieser Erhebungen bzw. eines Vergleichs mit den dort erhobenen Daten wird später noch die Rede sein.

2 Projektbeschreibung

Die hier vorliegende Erhebung folgt der Fragestellung, welche Anteile die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete an der Gesamtzahl der ausgeschriebenen Stellen an deutschsprachigen Universitäten (inklusive Schweiz und Österreich) einnehmen und welche Veränderungen im Zeitvergleich festzustellen sind. Gleichzeitig sollen die Ausschreibungstexte im Hinblick auf weitere Informationen zum jeweiligen Stellenprofil (jenseits der Denomination) analysiert werden.

Die *Datenbasis* unserer Erhebung bilden die Ausschreibungen zum Bereich „Gesellschaftswissenschaften“, die der Deutsche Hochschulverband im Rahmen seines „Ausschreibungsdienstes“ regelmäßig an seine Mitglieder verschickt. In der hier vorliegenden Untersuchung werden zwei Zeiträume der Ausschreibungen vergleichend in den Blick genommen: Für den ersten Zeitraum ziehen wir die frühesten Daten heran, die uns in Form des Ausschreibungsdienstes zur Verfügung stehen, nämlich von Mai 2007 bis April 2011. Den zweiten Zeitraum bilden die Monate Januar 2019 bis Dezember 2022, womit die Daten direkt an den jüngsten Datenreport von 2020 anschließen, der bis Dezember 2018 berichtet. Erhoben werden also jeweils 48 Monate in einem Abstand von ca. 8 Jahren. Zusätzlich vergleichen wir den Zeitraum 2019-2022 mit Daten aus dem Datenreport zum unmittelbar vorhergehenden Zeitraum von 2015-2018. Für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen des Datenreports wird die Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft aus dem Datenreport (2020, S. 136) übernommen. Sie ist seit dem Jahr 2000 im Wesentlichen die gleiche und sieht folgende Fachgebiete (auch solche Bereiche, die nur für erziehungswissenschaftliche Stellen an Fachhochschulen relevant sind) vor:

Tab. 1: Liste der Fachgebiete im Datenreport

Allgemeine Pädagogik
Didaktik/Schulpädagogik
empirische Bildungsforschung/emp. Schul-/Unterrichtsforschung
Sonderpädagogik
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit
Pädagogik der frühen Kindheit
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Medienpädagogik
Kulturpädagogik
Pädagogik mit Soziologie/Psychologie
Pflegepädagogik/Gesundheitserziehung
Recht/Verwaltung in Soz. Arbeit
Sonstige

Ein Problem bei den Erhebungen im Datenreport besteht darin, dass nicht klar ist, ob sich die Zuordnungen zu den Teilgebieten streng an den *Denominationen* orientieren oder an den *Profilen insgesamt*, die sich aus der Beschreibung der erwarteten Forschungsschwerpunkte und den Erwartungen an die Bewerber:innen ergeben. Also: Wird eine Stelle mit der Denomination „Allgemeine Didaktik“, bei der im Ausschreibungstext eine breite Forschungserfahrung in der empirischen Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt auf large-scale-assessments unabdingbar vorausgesetzt wird, unter „Allgemeine Didaktik“ verbucht oder unter „Empirische Bildungsforschung“?

Das Problem wird angesprochen im letzten Datenreport von 2020 am Beispiel der Ausschreibungen für Schulpädagogik: „Gleichzeitig lässt sich jedoch inzwischen eine deutliche inhaltliche und methodische Profilverchiebung konstatieren, da rund ein Drittel der ausgeschriebenen Stellen in der Schulpädagogik einen Profilschwerpunkt in der empirischen Bildungsforschung bzw. der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung haben“ (Datenreport 2020, S. 139), allerdings wird nicht erwähnt, ob sich dieser Trend ggf. auf die Zuordnung zu den Fachgebieten auswirkt.

Die *Methode* der Datenanalyse ist an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnt, wobei das Ziel der Auswertung in einer Quantifizierbarkeit der vorgenommenen Klassifizierungen liegt. Trotz des klaren Fokus auf eine quantifizierende Analyse ist die Erhebung nicht als inhaltsanalytische Frequenzanalyse zu verstehen, da die quantifizierten Elemente zuvor in einem qualitativen Analyseprozess bestimmt wurden. Ziel der qualitativen Analyse war eine strukturierende Reduzierung des erhobenen Materials und die Erstellung von tabellarischen Übersichten, in denen umfassende Informationen zum wissenschaftlichen Profil der erhobenen Stellenausschreibungen enthalten sind.

Ausgehend von der Fragestellung wurde die strukturierende Reduzierung an folgenden Aspekten ausgerichtet:

- A) der Zuordnung eines Fachgebiets;
- B) Art und Anzahl der Leitbegriffe (Schlagworte, die pädagogisch/erziehungswissenschaftlich relevante gesellschaftliche Problemlagen bezeichnen): Interkulturelle Bildung und Migration/Gender/Heterogenität und Diversität/Inklusion/Digitalisierung;
- C) Erwartungen an empirische Forschungskompetenz/Forschungserfahrungen – auch bei Stellen, die nicht per se unter „Empirische Bildungsforschung“ einsortiert wurden;
- D) Angaben zur disziplinären Zuordnung der Vorqualifikation der Bewerber:innen: erziehungswissenschaftlich-disziplinär oder offen/keine Angaben;
- E) Angaben zu der Wertigkeit der Stellen (W2, W3 usw.).

Anders als bei einer rein quantitativ ausgerichteten inhaltsanalytischen Frequenzanalyse wurden die Ausschreibungen nicht allein anhand der Denomination der Stellen zu den disziplinären Profilen zugeordnet, sondern im Anschluss an die Analyse des Ausschreibungstextes, in der die Beschreibung des Profils in der Ausschreibung insgesamt berücksichtigt wird: Wenn z. B. eine Stelle (Hochschule Vechta im Februar 2009) ausgeschrieben ist als „Allgemeine Pädagogik“, im Text aber von „Lehr-Lern-Forschung“ die Rede ist und „ein Schwerpunkt in der empirischen pädagogischen Forschung, insbesondere in den Bereichen Diagnostik und Förderung“ erwartet wird, wird das Profil von uns als „Empirische Bildungsforschung/Schul- und Unterrichtsforschung“ diagnostiziert.

Unser Interesse betrifft die thematische, forschungslogische und methodische Ausrichtung des Stellenprofils, nicht nur die Denomination.

Dieses Verfahren ist mit einem gewissen Interpretationsaufwand verbunden und kann stellenweise zu anderen Zuordnungen führen als beim Datenreport.

Zum *Verfahren*:

1. Ausgangspunkt der Erhebung sind die Rohdaten der Ausschreibungen „Gesellschaftswissenschaften“ in den beiden Zeiträumen Mai 2007 bis April 2011 und Januar 2019 bis Dezember 2022;
2. daraus wurden die Rohdaten der Ausschreibungen „Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen“ geschöpft und mit Identifikationsnummern versehen².
3. Von diesem Quellenmaterial wurde dann eine Reduzierung der Ausschreibungstexte auf Profil-relevante Aussagen vorgenommen;
4. auf dieser Basis erfolgte die Codierung der Profile der Ausschreibungen,
5. gefolgt von einer Kontrolle von Mehrfachausschreibungen;
6. schließlich wurden die Tabellen erstellt und die Auszählungen und Berechnungen der Anteile vorgenommen.

3 Ergebnisse

3.1 Verteilung der Fachgebiete in beiden Untersuchungszeiträumen

Zunächst zur Verteilung der Fachgebiete in den Untersuchungszeiträumen von 2007-2011 und 2019-2022:

Tab. 2: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) (eigene Erhebung)

Fachgebiet	2007- 2011 abs.	2007- 2011 %	2019- 2022 abs.	2019- 2022 %	Diff %-Pkte
Allgemeine Pädagogik	50	15	31	11	-4
Didaktik/Schulpädagogik	74	23	63	23	0
empirische Bildungsforschung/ emp. Schul-/Unterrichtsforsch.	55	17	19	7	-10
Sonderpädagogik	38	12	70	26	+14
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	30	9	26	9	0
Pädagogik der frühen Kindheit	12	4	10	4	0
Erwachsenenbildung	18	6	18	7	+1
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	29	9	13	5	-4
Medienpädagogik	11	3	17	6	+3
Kulturpädagogik	1	1	0	0	-1
Pädagogik mit Soziologie/ Psychologie	0	0	0	0	0

2 Dabei wurden Stellenausschreibungen, die zwar eine erziehungswissenschaftliche Denomination aufwiesen, aber explizit eine Person mit einer anderen disziplinären Qualifikation erwarteten (z. B. das 2. juristische Staatsexamen für eine Stelle „Rechtliche Rahmenbedingungen der Sozialarbeit“), nicht berücksichtigt.

Fachgebiet	2007- 2011 abs.	2007- 2011 %	2019- 2022 abs.	2019- 2022 %	Diff %-Pkte
Pflegepädagogik/ Gesundheitserziehung	0	0	0	0	0
Recht/Verwaltung in Soz. Arbeit	0	0	0	0	0
Sonstige	3	1	5	2	+1
Summe	321	100	272	100	

Zwischen den beiden Zeiträumen liegen ca. 8 Jahre; im Zeitraum bis 2022 werden insgesamt 15% weniger Stellen in Erziehungswissenschaft ausgeschrieben als von 2007-2011³. Auffällig sind der hohe Zuwachs an Stellen mit einem sonderpädagogischem Profil, der eine Folge der schrittweisen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 in Vorgaben für die Lehrer:innenbildung sein dürfte (zum Teil durch die Einrichtung neuer Lehramtsstudiengänge für das Lehramt für Sonderpädagogik) und der relative Einbruch der Stellen für Empirische Bildungsforschung.

Vergleicht man die von uns erhobenen Zahlen des Zeitraum 2019-2022 mit den Ergebnissen aus dem Datenreport 2020 (S. 136), der den Zeitraum von 2015-2018 untersucht, ergibt sich das folgende Bild:

Tab. 3: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) von 2015-2018 (Datenreport) und 2019-2022 (eigene Erhebung)

Fachgebiet	DR 2015- 2018 abs.	DR 2015- 2018 %	2019- 2022 abs.	2019- 2022 %	Diff-% Pkte
Allgemeine Pädagogik	29	13	31	11	-2
Didaktik/Schulpädagogik	19	9	63	23	+14
empirische Bildungsforschung/ emp. Schul-/Unterrichtsforsch.	49	23	19	7	-16
Sonderpädagogik	42	20	70	26	+6
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	13	6	26	9	+3
Pädagogik der frühen Kindheit	4	2	10	4	+2
Erwachsenenbildung	9	4	18	7	+3
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	21	10	13	5	-5
Medienpädagogik	8	4	17	6	+2
Kulturpädagogik	5	2	0	0	-2
Pädagogik mit Soziologie/ Psychologie	9	4	0	0	-4
Pflegepädagogik/ Gesundheitserziehung	5	2	0	0	-2

3 Zu den Schwankungen über einen längeren Zeitraum vgl. Tabelle 12.

Fachgebiet	DR 2015- 2018 abs.	DR 2015- 2018 %	2019- 2022 abs.	2019- 2022 %	Diff.-% Pkte
Recht/Verwaltung in Soz. Arbeit	3	1	0	0	-1
Sonstige	0	0	5	2	+2
Summe	216	100	272	100	

Im Vergleich mit den vier Jahren unmittelbar vor unserer Auswertung – bei einer relativen Zunahme der Ausschreibungen insgesamt um 26% - bleibt der Prozentanteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft stabil; die Empirische Bildungsforschung büßt zwei Drittel ihres Anteils ein, während Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik ihren Prozentanteil mehr als verdoppeln und die Sonderpädagogik weiter zulegt.

3.2 „Versozialwissenschaftlichung“

Da bei der Codierung jeweils der gesamte Ausschreibungstext zu berücksichtigen war, wurde – den Hinweisen im Datenreport folgend – auch erhoben, in welchem Maß (ungeachtet der Denomination) von Bewerber:innen Erfahrungen bzw. Kompetenzen im Bereich der empirischen Forschung erwartet werden.

Tab. 4: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) von 2007-2011 und 2019-2022 nach Empirie-Kompetenz-Erwartungen (eigene Erhebung)

	Alle Stellen abs.	davon E.-Komp. allgem. abs.	davon E.- Komp. qual. abs.	E.-Komp. insges. abs.	in % aller Stellen	Stellen für Emp. BiFo abs.	in % aller St. ohne Emp. BiFo
2007- 2011	319	118	6	124	39%	54	26%
2019- 2022	272	101	7	108	40%	19	35%

In ca. 40% aller Stellen in beiden Zeiträumen wird explizit eine Kompetenz im Bereich der empirischen Forschung erwartet, nur ausnahmsweise geht es dabei explizit um *qualitative* Bildungsforschung. Wenn man die Stellen für Empirische Bildungsforschung, bei denen diese Kompetenz im Zentrum steht, aus der Gesamtzahl der Stellenausschreibungen herausrechnet, betrifft es in den letzten vier Jahren 35% aller restlichen Stellen. Dies stellt einen Zuwachs von 9 Prozentpunkten gegenüber dem Zeitraum 2007-2011 dar. Besonders deutlich ist der Zuwachs bei den Stellen für Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik: Hier wurden empirische Kompetenzen im Zeitraum von 2007-2011 in 39%, im Zeitraum von 2019-2022 in 65% der Ausschreibungen erwartet.

3.3 Leitbegriffe

Im Datenreport von 2020 wird erwähnt, „dass bei einigen dieser Stellen [...] mit neuen Leitbegriffen wie Inklusion oder Umgang mit Differenz und Heterogenität auf aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen reagiert wird“ (Datenreport 2020, S. 137).

Wir haben für beide Untersuchungszeiträume die folgenden „Leitbegriffe“ (unabhängig von der jeweiligen Denomination) im Sinn von Themen/Schlagworten, durch die aktuelle gesellschaftliche Problemlagen charakterisiert werden, die pädagogisch bzw. bildungspolitisch bearbeitet werden sollen, identifiziert und ausgezählt:

Tab. 5: Ausgeschriebene Professuren von 2007-2011 und 2019-2022 nach Leitbegriffen (eigene Erhebung)

Leitbegriffe	2007-2011 abs.	2007-2011 in % aller Stellen	2019-2022 abs.	2019-2022 in % aller Stellen
Gender	5	1%	3	1%
Heterogenität	12	4%	9	3%
Interkulturelle Bildung	10	3%	6	2%
Digitalisierung	3	1%	30	11%
Inklusion	2	1%	17	6%
Leitbegriffe insgesamt	32	10%	65	24%

Heterogenität und Interkulturelle Bildung waren im Zeitraum 2007-2011 die häufigsten Leitbegriffe in den Ausschreibungen. Im jüngsten Untersuchungszeitraum kam es zu einem Zuwachs der Leitbegriffe Inklusion und Digitalisierung. Der Anteil der Ausschreibungen insgesamt, in denen Leitbegriffe besonders hervorgehoben werden, hat sich verdoppelt.

Bei einer *Sonderauswertung der Stellen für Schulpädagogik* zeigt sich, dass im Zeitraum von 2007-2011 nur 8% der Schulpädagogik-Ausschreibungen gesellschaftliche Problemlagen als Profilmerkmal haben; im Zeitraum von 2019-2022 sind es 42%; ein Schwerpunkt liegt bei Digitalisierung (11%) und Inklusion (17%). Die Schulpädagogik scheint – was wegen ihrer Fokussierung in der akademischen Lehre auf Lehrer:innenbildung nicht überraschend ist – in besonderem Maße auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, deren Bearbeitung vor allem der Schule als Aufgabe zugeschrieben wird, zu reagieren.

3.4 Erwartungen an disziplinäre Vorqualifikation

In den beiden Untersuchungszeiträumen wurde auch erhoben, ob bei Bewerber:innen eine dezidiert erziehungswissenschaftliche Vorqualifikation (Promotion und/oder Habilitation in Erziehungswissenschaft oder einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin) erwartet wird oder nicht.

Tab 6: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) von 2007-2011 und 2019- 2022 nach Erwartungen an disziplinäre Vorqualifikation der Bewerber:innen (eigene Erhebung)

	2007-2011	2019-2022
Diszipl. Vorqualifikation	51 = 16%	60 = 22%
Vorqualifikation offen	269	212
Stellen abs.	320	272

Nur bei jeder 5. Ausschreibung wird explizit eine erziehungswissenschaftliche Vorqualifikation der Bewerber:innen verlangt, bei den restlichen sind auch „vergleichbare“ Vorqualifikationen möglich oder es werden gar keine Angaben gemacht. Was das jeweils zu bedeuten hat, ist schwer einzuschätzen, da am Ende die Berufungskommissionen entscheiden, wer als angemessen vorqualifiziert gilt oder nicht. Allerdings ist dadurch z. B. die grundsätzliche Möglichkeit der Besetzung von Stellen der Schulpädagogik und der Empirischen Bildungsforschung durch Psycholog:innen gegeben.

3.5 Wertigkeit der Stellen

Tab. 7: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) von 2007-2011 und 2019-2022 nach der Wertigkeit der Stellen (eigene Erhebung)

Bereich	2007-2011 abs	2007-2011 %	2019- 2022 abs	2019-2022 %	Diff. %-Pkte.
W1 tenure track	0	0	41	15	+15
W2 tenure track	8	2	14	5	+3
W2 befristet	10	3	6	2	-1
W2	100	31	85	31	0
W3 befristet	7	2	4	2	0
W3	195	62	120	44	-18
W3 tenure track	0	0	2	1	+1
	320	100	272	100	

Bei der Verteilung der Wertigkeit der Stellen gibt es eine Auffälligkeit: Im aktuellen Zeitraum gibt es 18 Prozentpunkte weniger W3-Stellen, dafür neu 15% W1-Tenure-Track-Stellen; dies ist sicher ein Effekt des Bundesprogramms zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (seit 2017). Betrachtet man nur die Stellen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, hat man nahezu identische Veränderungen; d. h. es gibt dort keinen höheren Anteil an Tenure-Track-Stellen als bei den restlichen Ausschreibungen.

4 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Seit den ersten Erhebungen von Rauschenbach ist bei der Rubrik „Allgemeine Pädagogik“ eine Erläuterung zu finden, was darunter subsummiert wird: „Allgemeine, Systematische, Historische und Vergleichende Pädagogik“ (Rauschenbach, 1993, S. 103); allerdings werden die einzelnen Untergruppen im Lauf der Zeit ergänzt und sie werden nicht zahlenmäßig differenziert, wie auch in den folgenden Statistiken des Datenreports.

4.1 Was gehört zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft?

Professuren für „Allgemeine Pädagogik“ werden ausgeschrieben, seit das pädagogische Lehrangebot an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen so differenziert wurde, dass eine besondere Charakterisierung der „allgemeinen“ Pädagogik sinnvoll wurde (also wenn es daneben Lehrstühle für Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik usw. gibt), insofern

wohl zuerst an Pädagogischen Hochschulen mit deren insgesamt hohem Anteil von differenzierten pädagogischen Studienangeboten in der Lehrer:innenbildung.

In einer Liste der Professor:innen und Dozent:innen der Pädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus dem Jahr 1965 (vgl. Verzeichnis der Professoren, 1965, S. 276-289) finden sich die folgenden Denominationen im Bereich Pädagogik/Allgemeine Pädagogik:

Tab. 8: Denominationen Pädagogik/Allgemeine Pädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen 1965 (eigene Auswertung):

Denominationen	Universitäten (26 Standorte)	Pädagogische Hochschulen (47 Standorte)
„Pädagogik“ (meistens) oder „Erziehungswissenschaft“ (selten)	36	35
„Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ und „Philosophie“ oder „Psychologie“ oder beides	13	9
„Allgemeine“ Pädagogik oder Erziehungswissenschaft	1	22
„Systematische und historische Pädagogik“		14
„Erziehungs- und Bildungslehre“/„Systematische Pädagogik“/„Pädagogik und pädagogische Anthropologie“		3

Damit entsteht bei der Sortierung der Ausschreibungen nach Fachgebieten die Frage, welche Gegenstände/Themen/Forschungsfragen oder interne Spezifizierungen die nunmehr ausdifferenzierte „allgemeine“ Pädagogik umfasst. In den schon angesprochenen Texten zur Verteilung der Fachgebiete wird jeweils (meist in einer Fußnote) darauf eingegangen:

Tab. 9: Charakterisierung der „Allgemeinen Pädagogik“ in den Erhebungen zur Verteilung der Teilgebiete (eigene Auswertung)

Quelle	Charakterisierungen
Baumert & Roeder 1990, S. 92	Allgemeine/Historische Päd. gesondert: Vergleichende Päd.
Rauschenbach 1993, S. 103	Allgemeine/Systematische/Historische/Vergleichende Päd.
Datenreport 2000, S. 93	Allgemeine/Systematische/Historische/Vergleichende Päd.
Datenreport 2004, S. 86	Allgemeine/Systematische/Historische/Vergleichende Päd.
Datenreport 2008, S. 109	Allgemeine/Systematische/Historische/Vergleichende Päd.
Datenreport 2012, S. 155	Allgemeine/Systematische/Historische/Vergleichende Päd.
Datenreport 2016, S. 155	Allgemeine/Systematische/Historische/ Vergleichende Päd.
Datenreport 2016, S. 154	Systematische/Vergleichende/Interkulturelle und differenztheoretische/Historische Päd.
Datenreport 2020, S. 137	Systematische/Historische/Vergleichende/interkulturelle Päd./ EW im Kontext von Heterogenität und Differenz

Die Trennschärfe der Profile innerhalb der „Allgemeinen“ Pädagogik und gegenüber der restlichen Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist unterschiedlich: „Vergleichende“ und „Historische Pädagogik“ sind leicht zu identifizieren; unter „Systematische Pädagogik“ fallen Grundlegungsfragen der Disziplin, die Behandlung von Grundbegriffen, Erziehungs- und Bildungstheorie, Bildungsphilosophie usw.. Schwieriger wird es mit den Profilen, die im Datenreport neu dazugekommen sind, wie „Interkulturelle Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft im Kontext von Heterogenität und Differenz“. Hier bildet sich die Doppelbedeutung von „allgemein“ ab, wie sie seit den ersten Versuchen der Bestimmung der theoretischen Gestalt der Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert im pädagogischen Diskurs eine Rolle spielt: „Allgemein“ kann bedeuten – eine wissenschaftlich-philosophische, grundsätzliche, aus Prinzipien abgeleitete und *allgemeingültige Theorie* (also *die Charakterisierung der Qualität der Begründung* in Abgrenzung zu bloßen Meinungen, persönlichen Erfahrungen, subjektiven Überzeugungen) und deckt sich mit dem, was seit geraumer Zeit mit „systematischer“ Pädagogik beschrieben wird; – oder aber basale Probleme pädagogischen Handelns, die jenseits aller institutions- oder klientelspezifischen Differenzierungen (Unterricht, Lehrerverhalten, pädagogischer Takt, Unterrichtsfächer, Familienerziehung, Richtlinien für Hofmeister- oder Lehrerbildung, Mädchenerziehung, Erziehung in unterschiedlichen Altersstufen usw.) allgemeine Probleme der pädagogischen Praxis betreffen, also die *Charakterisierung grundlegender* (im Sinne handlungsfeldübergreifender) *inhaltlicher* Probleme.

In dieser letzten Bedeutung ergibt sich induktiv aus den analysierten Stellenausschreibungen eine Ergänzung der traditionellen Binnen-Profile der Allgemeinen Pädagogik um „Erziehungswissenschaft im Kontext von Heterogenität und Differenz/Interkulturelle Pädagogik“⁴, „Digitalisierung“ und „Sozialisation und Erziehung über den Lebenslauf“. Gemeint sind damit Ausschreibungsprofile, in denen es jeweils eine allgemeine, nicht handlungsfeldbezogene, übergreifende erziehungswissenschaftliche Thematisierung der jeweiligen (meist von gesellschaftlichen Veränderungen bedingten) Probleme und ihrer Folgen für Erziehung, Bildung und Sozialisation geht.

Tab. 10: Ausgeschriebene Professuren mit einem Profil in Allgemeiner Erziehungswissenschaft 2007-2011 und 2019-2022 (eigene Erhebung)

Bereich	2007- 2011 abs	2007- 2011 %	2019- 2022 abs.	2019- 2022 %	Diff. % Punkte
Systematische Pädagogik	22	44	14	45	+1
Historische Pädagogik	4	8	3	10	+2
Vergleichende/internationale EW	6	12	0	0	-12
EW im Kontext von Heterogenität und Differenz/Interkulturelle Pädagogik	15	30	6	19	-11
Digitalisierung	0	0	4	13	+13
Sozialisation + Erziehung über den Lebenslauf	3	6	4	13	+7
Summe	50	100	31	100	

4 Im Unterschied zum Datenreport 2020 wurden von uns „Erziehungswissenschaft im Kontext von Heterogenität und Differenz“ und „Interkulturelle Pädagogik“ wegen mangelnder Differenzierungsfähigkeit in den Profilen zusammengezogen.

Was sehen wir? Nicht ganz die Hälfte der Stellen in beiden Zeiträumen betreffen die „klassische“ systematische Pädagogik/Bildungs- und Erziehungstheorie/Bildungsphilosophie, etwa 10% der Stellen betreffen die Historische Bildungsforschung, in jeder 4.-5. Stelle geht es um Heterogenität und ihre bildungstheoretische Bearbeitung, im aktuellen Zeitraum hat jede 7. Stelle die pädagogische Reaktion auf die Digitalisierung der Gesellschaft als Zentrum. Vergleichende Erziehungswissenschaft wiederum spielt in den aktuellen Ausschreibungen zahlenmäßig keine Rolle.

4.2 Abwärtstrend der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft?

Die These vom Bedeutungsverlust der Allgemeinen Erziehungswissenschaft innerhalb der Gesamtdisziplin wurde in der Zeit von 1994-2010 intensiv diskutiert (vgl. Vogel, 1998; Kauder, 2010) und wird neuerdings wieder in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft aufgegriffen (Bünger & Jergus, 2021).

Abgesehen von der Diagnose der schwindenden *innerdisziplinären Bedeutung* ist auch das Gefühl weit verbreitet, dass es kontinuierlich immer weniger Stellen für Allgemeine Erziehungswissenschaft gibt, während der Anteil der Stellen für Empirische Bildungsforschung ebenso kontinuierlich zunimmt. Beide Annahmen werden von den uns zur Verfügung stehenden Daten jedoch nicht gestützt.

Vergleicht man die Prozentanteile seit 1987, dann ergibt sich das folgende Bild:

Tab. 11: Anteile Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in Prozentanteilen in den Veröffentlichungen seit 1987 in % (eigene Auswertung)

Quelle	Zeitraum bis	%
Baumert & Roeder 1990	1987	32,3
Rauschenbach 1993	9/1992	17,2
Rauschenbach & Christ 1994	9/1993	23,0
Datenreport 2000	12/1998	16,3
Datenreport 2004	12/2002	12,5
Datenreport 2008	12/2006	8,5
Datenreport 2012	12/2010	10,2
Datenreport 2016	12/2014	16,0
Datenreport 2020	12/2018	13,5
Mathias & Vogel 2022	12/2022	11,4

Baumert und Roeder weisen 1990 einen Anteil der Allgemeinen EW (Allgemeine und vergleichende Pädagogik zusammen) von 29,4% bzw. 30,5% (je nach Datenbasis) aus (Baumert & Roeder, 1990, S. 92). In den Veröffentlichungen seit Rauschenbach 1993 (S. 105) wird allerdings unter Berufung auf Baumert & Roeder ein Anteil von 32,3% angegeben, der in den folgenden Texten übernommen wird. In der Erhebung von Rauschenbach & Christ 1994, in die die Daten von Rauschenbach 1993 eingeflossen sind (also insgesamt von Okt. 1990 bis Sept. 1993), findet sich ein Anteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft von

23% (Rauschenbach & Christ, 1994, S. 88). In den Erhebungen seit 1998, also in denen des Datenreports sowie in unserer Erhebung, schwanken die Anteile zwischen 8,5% und 16,3%. Für die Berechnung der Zu- bzw. Abnahme des Anteils der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die entscheidende Frage zur Beurteilung der aktuellen Entwicklung, *welchen Prozentanteil man als Bezugsgröße nimmt*.

- A) Ein deutlicher Anteilsverlust entsteht dann, wenn man die Daten von Baumert & Röder zugrunde legt, wie im Datenreport 2020: „In der allgemeinen Pädagogik hingegen zeichnet sich seit 1987 ein deutlicher Abwärtstrend durch den Verlust von etwa 14 Prozentpunkten ab“ (Datenreport 2020, S. 138); diese Einschätzung findet sich auch schon in den vorhergehenden Datenreports (z. B. Datenreport 2012, S. 155). Allerdings sollte man nicht übersehen, dass die Daten von Baumert & Röder nicht auf Ausschreibungszahlen, sondern auf den *Bestandszahlen* von Stellen zum Befragungszeitpunkt 1987 beruhen. Die Erhebung fand statt in einer Situation, in der die Pädagogischen Hochschulen (abgesehen von Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein) endgültig in unterschiedlichen Organisationsformen in die Universitäten integriert waren und zum Beispiel Stellen für Allgemeine Pädagogik sowohl im Bestand der Universitäten vorhanden waren als auch aus den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen dazu kamen, was zur Folge hatte, dass es an einer Universität an unterschiedlichen Orten/Fakultäten entsprechende Parallelprofessuren gab. Das bedeutet: Der Einbruch der Prozentanteile der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bei den in der Folge erhobenen *Ausschreibungen* gegenüber dem der *Bestandszahl* von 1987 ist vermutlich entstanden durch das allmähliche Abschmelzen der Doppelprofessuren; immerhin waren 31,3% der 1987 befragten Professor:innen von einer PH an eine Universität oder Gesamthochschule übergeleitet worden (Baumert & Roeder, 1990, S. 91). Hinzu kommt der Rückgang der Lehrnachfrage in den Lehramtsstudiengängen: „Nicht zuletzt aufgrund der ungünstigen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt für Lehrer ab Ende der 70er Jahre [...] sank die Zahl der Studierenden bis 1987 auf einen Tiefstand von etwas über 112.000. Die entspricht einer Halbierung der Studierendenzahl innerhalb von nur 10 Jahren“ (Rauschenbach & Züchner, 2000, S. 42f.). Schon 1994 bringen Rauschenbach & Christ den Stellenrückgang in der Erziehungswissenschaft in einen Zusammenhang mit dem sinkenden Lehrer:innenbedarf, „der sehr rasch dazu geführt hat, vor allem den erziehungswissenschaftlichen Stellenbestand aus der Erbmasse der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen zur Disposition zu stellen“ (Rauschenbach & Christ, 1994, S. 78).
- B) Nimmt man nicht die Bestandszahlen von 1987, sondern die *Ausschreibungszahlen* von Rauschenbach & Christ als Ausgangspunkt, ist man bei einem Prozentanteil von 23% (vgl. a. a. O., S. 88). Auch ein Vergleich mit dieser Zahl wird dadurch verzerrt, dass im Untersuchungszeitraum von Rauschenbach & Christ die Welle der Neuberufungen in den neuen Bundesländern auf ihrem Höhepunkt ist: Zwischen Oktober 1990 und September 1993 waren in den alten Bundesländern 30 Stellen für Allgemeine Pädagogik ausgeschrieben. In den neuen Ländern belaufen sich die Ausschreibungen auf 29 (ebd.), obwohl es dort nur 11 einschlägige Hochschulstandorte gibt gegenüber 66 in den alten Ländern. Im nächsten Untersuchungszeitraum von Oktober 1993 bis Ende 1998 waren es dann 48 Stellen in den alten und 3 in den neuen Bundesländern (vgl. Datenreport 2000, S. 92).
- C) Geht man dagegen – wozu wir neigen – vom Zeitraum seit Oktober 1993 bis Dezember 2022 aus (also ab dem Untersuchungszeitraum seit dem 1. Datenreport), dann sind es im Schnitt 12,7 Prozentpunkte und (im Durchschnitt) 11 Stellen/Jahr.

Das heißt: Einen Anteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an den ausgeschriebenen Stellen von *im Durchschnitt 12,7% über 28 Jahre mit einer Abweichung von max. 4 Prozentpunkten in beide Richtungen* kann man mit guten inhaltlichen Gründen als zu gering einschätzen – aber es sind relativ stabile Verhältnisse und es gibt keine Hinweise auf einen kontinuierlichen Schwund.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Zahl der Ausschreibungen für erziehungswissenschaftliche Professuren insgesamt erheblichen Schwankungen unterworfen ist:

Tab. 12: Absolute Zahlen aller ausgeschriebenen Stellen in Erziehungswissenschaft von 10/93 bis 12/2022 (eigene Auswertung)

Quelle	Zeitraum bis	Stellen abs/Zeitraum	Stellen abs/Jahr
Datenreport 2000	12/1998	313/5,25	60
Datenreport 2004	12/2002	271/4	68
Datenreport 2008	12/2006	265/4	66
Datenreport 2012	12/2010	461/4	115
Datenreport 2016	12/2014	363/4	91
Datenreport 2020	12/2018	215/4	54
Mathias & Vogel 2022	12/2022	272/4	68
Durchschnitt Stellen/Jahr seit 10/1993			75

Eine plausible Erklärung für diese Schwankungen ist ohne weitere Untersuchungen nicht auszumachen. Zu prüfende Hypothesen wären ein erhöhter Ersatzbedarf durch den Wechsel von Alterskohorten in den Ruhestand, eine Veränderung der Lehrnachfrage in der Lehrerbildung, vielleicht auch die Einrichtung zusätzlicher Stellen für Empirische Bildungsforschung und Sonderpädagogik.

5 Diskussion

Was lernen wir aus diesen Daten über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft?

- 1) Der Anteil von Stellen mit einem sonderpädagogischen Profil hat aus den genannten Gründen zugenommen (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Vorgaben für die Lehrer:innenbildung; darüber hinaus wurden an einigen Standorten neue Studiengänge für das Lehramt in Sonderpädagogik eingerichtet). Zu berücksichtigen ist dabei, dass das Bild möglicherweise durch die unterschiedlichen Zuordnungslogiken des Datenreports und unserer Analyse geringfügig verzerrt sein kann.
- 2) Einbrüche gibt es im letzten von uns untersuchten Zeitraum (2019-2022) bei der Empirischen Bildungsforschung, verbunden mit fast genauso hohen Zunahmen an Stellenausschreibungen im Bereich der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik. Möglicherweise ist der Bedarf hinsichtlich von neu eingerichteten oder umgewidmeten Stellen in der Empirischen Bildungsforschung gedeckt und mit relativ jungen Personen besetzt, womit ein größerer Ersatzbedarf auf sich warten lässt; oder die Hochschulen legen wieder

mehr Wert auf eine fachlich-handlungsfeldbezogene Orientierung im Bereich der Schulpädagogik, allerdings mit expliziten Erwartungen an die empirischen Kompetenzen der Bewerber:innen.

- 3) In den von uns untersuchten Zeiträumen werden bei ca. 40% aller Stellen Erfahrungen oder Kompetenzen im Bereich der empirischen Forschung vorausgesetzt; die Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft scheint fortzuschreiten. In der Schulpädagogik steigt dieser Anteil von 39% im Zeitraum von 2007-2011 auf 65% im Zeitraum von 2019-2022. Nimmt man die unter 2) genannte Entwicklung dazu, scheint es, als ob Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik und Empirische Bildungsforschung auf dem Weg sind, ineinander aufzugehen.
- 4) Im letzten Datenreport (Untersuchungszeitraum 2014-2018) wird (im Zusammenhang mit der Diskussion des Anteils der Allgemeinen Pädagogik) angemerkt: „Bei der genaueren inhaltlichen Analyse dieser Stellenausschreibungen fällt zudem auf, dass bei einigen dieser Stellen [...] – ähnlich übrigens wie in der Schulpädagogik und Schulforschung – mit neuen Leitbegriffen wie Inklusion oder Umgang mit Differenz und Heterogenität auf aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen reagiert wird. Im Gegensatz dazu scheinen sich die aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen der Digitalisierung und Mediatisierung aller Lebensbereiche auf das Stellenprofil des Faches Erziehungswissenschaft bislang kaum ausgewirkt zu haben“ (Datenreport 2020, S. 137). Unsere Daten ergeben, dass im Zeitraum von 2007-2011 nur bei 10% aller Stellen die Orientierung des Profils an gesellschaftlich relevanten Leitbegriffen zu finden ist, im Zeitraum seit 2019 aber bei 21%, wobei ein Schwerpunkt bei den Themen „Inklusion“ und „Digitalisierung“ liegt. Die Reaktion der Erziehungswissenschaft auf gesellschaftliche Problemlagen zeigt sich nicht nur bei den thematischen Leitbegriffen, sondern auch bei den Denominationen: Zwischen 2019 und 2022 findet sich bei 14% der Stellen für Allgemeine Erziehungswissenschaft schon in der Denomination ein Schwerpunkt zu „Digitalisierung“ oder „digitale Bildung“ (keine derartige Ausschreibung im Zeitraum von 2007-2011); der Anteil von medienpädagogischen Professuren steigt von 3 auf 7% (fast alle unter Erwähnung von Digitalisierung/digitalen Medien als obligatorisches oder optionales Forschungsfeld). Die Digitalisierung, die im letzten Datenreport als erziehungswissenschaftliches Thema noch vermisst wurde (vgl. ebd.) scheint nunmehr angekommen zu sein. Das Eingehen der Wissenschaftsdisziplin Erziehungswissenschaft auf gesellschaftliche Problemlagen, deren Bearbeitung sie anbietet (und/oder die von ihr erwartet wird), ist Teil ihrer Disziplingeschichte und einerseits vermutlich für ihren Erfolg im Wissenschaftssystem verantwortlich, andererseits nicht unproblematisch hinsichtlich ihrer disziplinären Identität. Schon anlässlich der Umbruchphase der Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren merken Baumert & Roeder an:

„Die enge Verknüpfung pädagogischer Forschung mit der jeweiligen Zeitkultur, die sich insbesondere aus ihrem Aufklärungsanspruch ergibt, bringt die Entwicklung von Forschungsprogrammen in eine verstärkte Abhängigkeit von der Stabilität gesellschaftlicher Deutungen von Bildung und Erziehung. [...] In ähnlicher Weise kann die direkte Bindung der Forschung an Problemlagen der Erziehungspraxis die Disziplin mit wechselnden Fragestellungen konfrontieren, die sich mit nach wissenschaftsinternen Kriterien erfolversprechenden Forschungsaufgaben nicht decken müssen“ (Baumert & Roeder, 1990, S. 121).

Angesichts der zunehmenden Orientierung an gesellschaftlichen Problemlagen scheinen auf die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin bei der Balance zwischen den Erwartungen des Bildungssystems, der politischen Öffentlichkeit, des Wissenschaftssystems und ihrer eigenen disziplinären Tradition neue Herausforderungen zuzukommen (vgl. Vogel, 2020, S. 146-155).

Ein (kurzer) Blick auf die Nachbarwissenschaft Psychologie ergibt ein anderes Bild:

Von Januar 2021 bis Dezember 2022 finden sich im oben erwähnten Ausschreibungsdienst des DHV 117 Ausschreibungen (nach Elimination der Dubletten) für Professuren für Psychologie. 38% der Ausschreibungen betreffen den Bereich Klinische Psychologie/Psychotherapie, oft mit dem Schwerpunkt Kindes- und Jugendalter (zweifelloso eine Reaktion auf die Neuregelung der Psychotherapeutenausbildung durch das Psychotherapeutengesetz vom 15.11. 2019). Auf Pädagogische Psychologie/Entwicklungspsychologie entfallen 7%, auf Sozialpsychologie 5%, auf Psychologie im Kontext sonderpädagogischer Förderung 5%, auf Arbeits- und Organisationspsychologie 4%, auf Allgemeine Psychologie 3%, auf Psychologische Diagnostik 3%, auf Gesundheitspsychologie und Rechtspsychologie je 3%. Insgesamt 8% machen die Denominationen aus, die nur einmal vorkamen (darunter Persönlichkeitspsychologie, Luft- und Raumfahrtpsychologie, aber auch „Politische Psychologie mit dem Schwerpunkt gesellschaftlicher Zusammenhalt und sozialer Wandel“). Auffällig – zumindest für Außenstehende – ist ein Anteil von 9% der Stellen für den neuen Bereich der Bio-/Neuropsychologie und – nicht so überraschend – ein Anteil von 9% für den Bereich Psychologie und Digitalisierung, wobei bei der Hälfte dieser Stellen der Focus auf psychologischen Fragen im Gegenstandsbereich liegt (Mensch-Maschine-Kommunikation, Digitales Lernen etc.), bei der anderen Hälfte aber auf den Möglichkeiten digitaler Methoden bei der psychologischen Forschung und Theoriebildung. *Die gesellschaftlichen Problemfelder Heterogenität, Interkulturalität, Gender werden in keiner einzigen Ausschreibung thematisiert; Inklusion kommt insgesamt zweimal vor (bei den Stellen für sonderpädagogische Förderung).*

Diese (wenigen) Daten scheinen die Hypothese zu stützen, dass die Psychologie im Unterschied zur Erziehungswissenschaft die Profile ihrer Stellen nicht an gesellschaftlichen Problemlagen, sondern weitestgehend an ihrer innerdisziplinären Ordnung und wissenschaftsinternen Entwicklungen (z. B. Neuropsychologie oder digitale Forschungsmethoden) ausrichtet.

- 5) Im Zeitraum von 2019-2022 wird nur bei jeder fünften Stelle explizit Wert gelegt auf eine erziehungswissenschaftliche Vorqualifikation der Bewerber:innen; wegen der Dominanz der Psychologie als Wissenschaftsdisziplin im Bereich der Empirischen Bildungsforschung und der Berufung von Psycholog:innen auf (in erziehungswissenschaftlichen Instituten angesiedelte) Lehrstühle für Empirische Bildungsforschung bzw. Schulpädagogik entsteht hier möglicherweise mittel- und langfristig ein Problem: Die „soziale Selbstreproduktion des Faches“ (d. h. die Besetzung erziehungswissenschaftlicher Professuren mit Personen, die einen erziehungswissenschaftlichen akademischen Werdegang vorweisen können) galt nach der Expansionsphase der Erziehungswissenschaft mit zahlreichen „Quereinsteigern“ als Problem für die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Baumert & Roeder, 1990, S. 92ff.) und wurde immer wieder untersucht; im Jahr 2007 konstatieren Keiner & Tenorth, dass die Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihres Personals „Autonomie in der Selbstreproduktion gewonnen“ (Keiner & Tenorth, 2007, S. 156) habe. In welchem Maß das immer noch zutrifft, müsste man neu untersuchen.

- 6) Bei den Stellen für Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist ca. die Hälfte der Stellen dem Bereich Systematische Pädagogik/Bildungsphilosophie zuzuordnen, etwa 10% der Historischen Bildungsforschung; die pädagogische Perspektive auf Digitalisierung taucht im ersten Untersuchungszeitraum nicht auf, im zweiten betrifft es 14% der Stellen.
- 7) Benutzt man die Daten seit dem ersten Datenreport als Ausgangsbasis, ergibt sich für den Anteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an den ausgeschriebenen Stellen über 28 Jahre ein Durchschnitt von 12,7% mit einer Abweichung von maximal 4 Prozentpunkten in beiden Richtungen. Von einer kontinuierlichen Minderung der Stellen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft kann also nicht die Rede sein. Ob die zunehmende Fokussierung auf gesellschaftliche Problemlagen für die Präsenz der besonderen Fragestellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft von Vorteil ist, lässt sich noch nicht beurteilen.

Nachbemerkung

Bei dem Abschluss des Manuskripts lag der Datenreport 2024 (hg. von Bernhard Schmidt-Hertha u.a.) noch nicht vor; inzwischen ist er erschienen, und man kann die Ergebnisse zu den Stellenausschreibungen 2019 bis 2022 (a.a.O., S. 140-172) mit unseren Ergebnissen vergleichen. Dazu ein Hinweis: Abgesehen von unserem abweichenden Analyseverfahren sind in der von uns benutzten Datenbasis die Ausschreibungen von österreichischen und deutsch-schweizerischen Universitäten mit aufgenommen; zum anderen sind in unserem Korpus (wie im Datenreport) die Juniorprofessuren (also W1 auf Zeit) nicht berücksichtigt, die W1-Stellen mit tenure-track jedoch (anders als im Datenreport) mitgerechnet worden; das erklärt die unterschiedlichen Grundgesamtheiten in beiden Erhebungen.

Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P.M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik: Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79-128). Technische Universität Braunschweig
- Bünger, C. & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 32(63), 83-90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i2.10>
- Datenreport 2000: Krüger, H.-H. & Weishaupt, H. (2000). Personal. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Merckens, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2000* (S. 75-98). Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91366-1_7
- Datenreport 2004: Krüger, H.-H., Schmidt, C., Siebholz, S. & Weishaupt, H. (2004). Personal. In R. Tippelt, Th. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 63-90). Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80979-7>
- Datenreport 2008: Krüger, H.-H., Schnoor, O. & Weishaupt, H. (2008). Personal. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 87-112). Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:1099>
- Datenreport 2012: Krüger, H.-H., Kücker, C. & Weishaupt, H. (2012). Personal. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 138-158). Budrich.
- Datenreport 2016: Gerecht, M., Krüger, H.-H., Post, A. & Weishaupt, H. (2012). Personal. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 136-158). Budrich.
- Datenreport 2020: Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. Personal. In H.J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 115-146). Budrich <https://doi.org/10.25656/01:18991>

- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Klinkhardt.
- Keiner, E. & Tenorth, H.-E. (2007). Die Macht der Disziplin. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 155-173). Klinkhardt
- Rauschenbach, T. (1993). Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. *Erziehungswissenschaft*, 4(7), 90-109.
- Rauschenbach, T. & Christ, B. (1994). Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 69-92). Juventa
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2000): Studierende. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Merken, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2000* (S. 33-46). Budrich
- Verzeichnis der Professoren (1965). Verzeichnis der Professoren und Dozenten der Pädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. *Pädagogische Rundschau* 19, 276-289.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157-180.
- Vogel, P. (2020). Strukturwandel als Identitätsbalance der Disziplin? Ein Gedankenexperiment. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 141-156). Klinkhardt.

Autor:innen

Mathias, Miriam, M. A.

Seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Fachbereich Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; weibliche Subjektwerdung am Übergang zur Moderne; Reflexivität im Kontext pädagogischer Professionalisierung.

E-Mail: miriam.mathias@tu-dortmund.de

Vogel, Peter, Dr. paed. habil.

Prof. i. R. für Allgemeine Pädagogik am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik an der TU Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Logik und Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens; Differenz und Zusammenhang pädagogischer Wissensformen; Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, insbesondere Entstehung der modernen Pädagogik im 18. Jahrhundert.

E-Mail: peter.vogel@tu-dortmund.de

Felix Schreiber

Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine Inhalts- und Clusteranalyse

1 Einleitung

Homepages von Wissenschaftler:innen in den Blick zu nehmen, ist keine Selbstverständlichkeit. Bislang liegt kaum Forschung zum Zustandekommen, zur Entwicklung, zum typischen Inhalt oder Aufbau von Homepages von Wissenschaftler:innen vor, in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung keine. Blickt man in Ratgeberliteratur zur Selbstdarstellung, wird der Onlineauftritt und das Internet im Allgemeinen als „Bühne der eigenen Persönlichkeit“ (Jendrosch, 2010, S. 105) ausgewiesen, was das mangelnde Interesse an Homepages in der (sozialwissenschaftlichen) Wissenschaftsforschung – sofern sie an eben jenen „(Wissenschaftler:innen-)Persönlichkeiten“ interessiert ist – fast fahrlässig erscheinen lässt. Gelegentlich werden (allerdings außerhalb der Erziehungswissenschaft) Homepages „als Quelle [anempfohlen], um beispielsweise zu prüfen, inwieweit der Auftritt sich immer stärker der anglo-amerikanischen Wissenschaftskultur bzw. Vermarktungsstrategien der Konsumgesellschaft oder des künstlerischen Feldes annähert“ (Etzemüller, 2019, S. 35) oder dienen in der Analyse des „Auftritts in der Rechtswissenschaft“ (Rakebrand, 2019) als (kursorische) Analysefolien. Häufig dienen Internetrecherchen und die so (mehr oder minder zufällig) entdeckten Homepages zur ersten Annäherung an einen Gegenstand oder eine Fragestellung, wie jüngst bezüglich der Diskussion über die gegenwärtige Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Baader, 2022, S. 20-21). Der vorliegende Beitrag untersucht ebenso die Allgemeine Erziehungswissenschaft und bezieht sich dabei auf die Analyse ihrer Homepages. Im Folgenden soll ein Teilprojekt der *AG Zur empirischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* vorgestellt werden, die sich der Untersuchung der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ mittels Methoden der empirischen Wissenschaftsforschung (Lüders, 2020; Tenorth, 1990) verschrieben hat. Gemäß dieser Ausrichtung werden „Grundlegungsprobleme vorrangig im Medium der Beobachtung und Analyse, nicht im Modus von disziplinärer Identitätsstiftung und praxisbezogener Sinnstiftung“ (Pollak, 2002, S. 237) bearbeitet (Schreiber, 2022). Das vorliegende Teilprojekt greift hierfür auf das gemeinsam entwickelte Datenkorpus (vgl. Vogel in diesem Band) zurück, welches Denominationen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in einem gemeinsamen Entscheidungsverfahren im DACH-Raum zusammenzutragen suchte. Ergebnis waren 70 Denominationen. Diese Denominationen bilden im Folgenden den Ausgangspunkt einer Inhaltsanalyse (Krippendorff, 2019; Schreier, 2012) der diesen Denominationen zugeordneten Homepages.

Die AG widmet sich der ‚Vermessung‘ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. Vogel in diesem Band). Das vorliegende Teilprojekt präzisiert und differenziert dies in folgender Fragestellung: *1. Kann durch eine Inhaltsanalyse der Homepages von Personen mit Denominationen, die der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zugeordnet sind, ein gemeinsamer thematischer oder methodischer Kern ausfindig gemacht werden?* Da das Thema „Homepages“ in der empirischen Wissenschaftsforschung bisher wenig Aufmerksamkeit erfahren hat und kaum theo-

retische Grundlagen oder empirische Untersuchungen der zu beachtenden Kontextfaktoren des Entstehens einer Homepage von Wissenschaftler:innen vorliegen, kann dieser Beitrag auch als Exploration einer zweiten Fragestellung gelesen werden: 2. *Eignen sich Homepages als Analysegegenstand der empirischen Wissenschaftsforschung?* Sowohl die eher deskriptive als auch die methodologische Fragestellung sollen in diesem Beitrag bearbeitet und diskutiert werden.

2 Methode

2.1 Recherche

Homepages von 70 Denominationen, die der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zugeordnet sind, wurden am 01.02.2022, am 24.02.2022 und am 30.03.2022 zusammengestellt. Das Vorgehen bestand darin, die Denominationen online zu suchen und die entsprechenden Homepages als PDF zu exportieren. In den meisten Fällen konnten solche Homepages gefunden werden. In 6 Fällen waren jedoch keine Homepages auffindbar. In 7 Fällen konnten lediglich arbeitsgruppen- oder arbeitsbereichsbezogene Homepages gefunden werden. In den restlichen 57 Fällen waren personenbezogene Homepages vorhanden. Arbeitsgruppen- oder arbeitsbereichsbezogene und personenbezogene Homepages wurden im Weiteren nicht weiter unterschieden, das vorliegende Korpus bezieht sich daher auf 64 Homepages von Personen oder Arbeitsgruppen oder -bereiche mit allgemeinerziehungswissenschaftlicher Denomination. Diese Homepages wurden als PDF in die Software MAXQDA importiert, um sie zu kodieren.

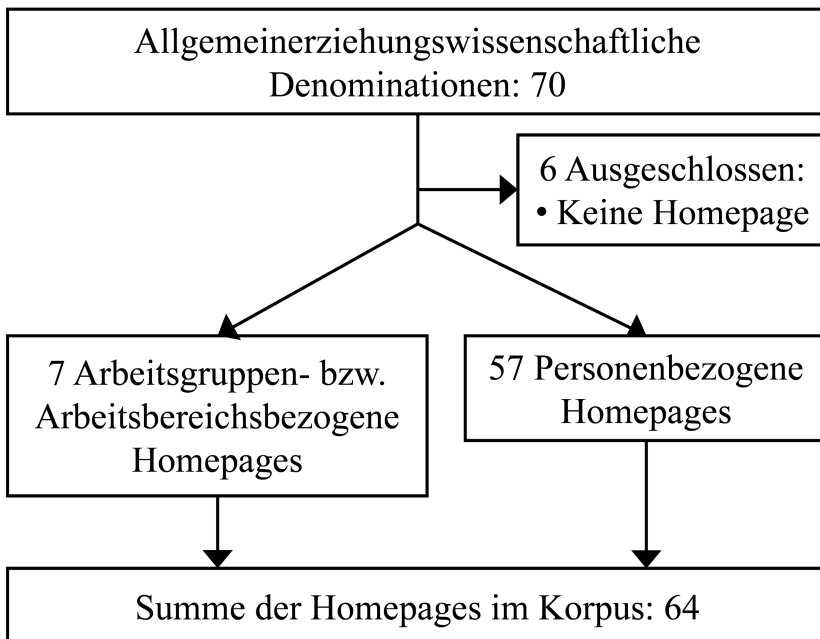


Abb.1: Korpusentwicklung

2.2 Unitizing

Unitizing ist das Ziehen systematischer Unterscheidungen innerhalb eines ansonsten undifferenzierten Textkontinuums, zu dem Dokumente, Bilder, Stimmen, Videos, Websites und andere beobachtbare Elemente gehören, die für eine Analyse von Interesse sind. Dabei wird unwichtiger Inhalt weggelassen, aber das zusammengehalten, was nicht ohne Bedeutungsverlust geteilt werden kann (Krippendorff, 2019, S. 88). Das Unitizing der Homepages erfolgt dabei in zwei Schritten. Im ersten Schritt werden die Überschriften der Selbstbeschreibungen ausgewiesen. In 60 von 64 Fällen enthalten die Homepages mindestens eine Überschrift für die Selbstbeschreibung, wie zum Beispiel „Forschungsschwerpunkte“ oder „Arbeitsschwerpunkte“, die einen ersten Einblick in die Rahmung der Selbstbeschreibung geben. Insgesamt wurden 67 Selbstbeschreibungsüberschriften gefunden. Im zweiten Schritt werden die Selbstbeschreibungen selbst ausgewiesen. In 56 von 64 Fällen finden sich Selbstbeschreibungen. Um eine möglichst einheitliche Analysegrundlage und so einen möglichst unverzerrten Vergleich zu schaffen, wurden in Fällen, in denen Spiegelstrichlisten vorhanden waren, nur diese aufgenommen und in Fällen, in denen nur Fließtexte vorhanden waren, nur der erste Absatz aufgenommen.

Selbstbeschreibungstitel  Selbstbeschreibung 	Forschungsschwerpunkte ▪ Theoriebildung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, insbesondere sozialtheoretische Grundlagen der Erziehungswissenschaft ▪ Pädagogische Historiographie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, insbesondere Pragmatismusrezeption in der Erziehungswissenschaft ▪ Bildungsökonomie und Bildungspolitik, insbesondere Forschung zur Neuen Steuerung im Bildungssystem
--	---

Abb. 2: Exemplarisches vorgehen – Unitizing

2.3 Quantitative Inhaltsanalyse

Anschließend wurden die im Korpus festgelegten Selbstbeschreibungsüberschriften und Selbstbeschreibungen in einem induktiven Verfahren kodiert. Dabei werden bei der Erstbegegnung mit neuen Sinneinheiten neue Codes im Sinne des *open codings* (Schreiber, 2012, S. 111-115) vergeben. Sinneinheiten zeichnen sich als „thematic distinctions“ durch die Eröffnung eines neuen Themas aus (Krippendorff, 2019, S. 111) und eignen sich besonders für Analysen mit „representational aims“ (Krippendorff, 2019, S. 112), wie sie in diesem Fall verfolgt werden. Das Ziel ist dabei eine möglichst umfassende und detaillierte Darstellung der Themen, die in den Selbstbeschreibungen auf den Homepages angegeben werden.

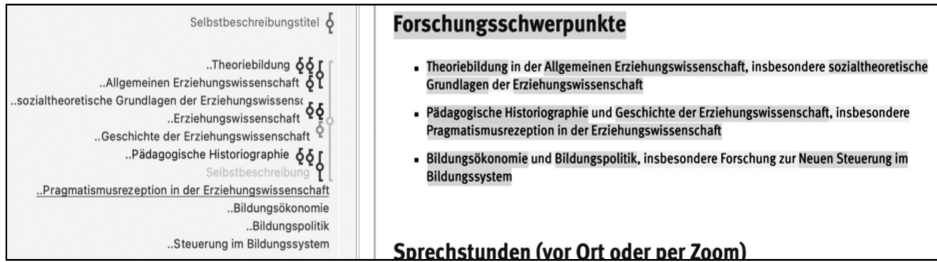


Abb. 3: Exemplarisches Vorgehen – Kodierung gemäß thematic distinctions

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der lexikalischen Analysen der Selbstbeschreibungsüberschriften (3.1) und der Selbstbeschreibungen (3.2.1) sowie einer Inhalts- und Clusteranalyse der Selbstbeschreibungen (3.2.2) vorgestellt. Diese Ergebnisse beantworten die Forschungsfrage 1: *Kann durch eine Inhaltsanalyse von Homepages von Denominationen, die der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zugeordnet sind, ein gemeinsamer thematischer oder methodischer Kern aufzufindig gemacht werden?*

3.1 Selbstbeschreibungsüberschriften – Worthäufigkeiten

Die lexikalische, rein auf Worthäufigkeiten bezogene, Analyse (Archer, 2009; Schöch, 2017) der Selbstbeschreibungsüberschriften führt in 67 Selbstbeschreibungsüberschriften von 60 Homepages im Ergebnis zu 27 verschiedenen Wörtern¹, die insgesamt 105 mal gebraucht werden.

Tab. 1: Worthäufigkeiten in Selbstbeschreibungsüberschriften (mindestens zwei Nennungen)

Wort	Häufigkeit	Rang
forschungsschwerpunkte	22	1
forschung	14	2
schwerpunkt	13	3
arbeitsschwerpunkte	12	4
arbeits-	9	5
lehren	9	5
forschungs-	3	7
aktuell	2	8
lehr-	2	8
tätigkeitsschwerpunkte	2	8

Die (Aggregation der) Analyse der Selbstbeschreibungsüberschriften erlaubt es anzunehmen, dass auf den Homepages eine große Einigkeit bezüglich des Schwerpunktes

¹ Alle Worthäufigkeitsanalysen erfolgten nach Lemmatisierung (Deutsch) und Anwendung der Standardstoppliste (Deutsch) von MAXQDA: <https://www.maxqda.com/de/hilfe-mx20-dictio/stopp-listen>

auf Forschung liegt: 22- bzw. 14-mal wird die Selbstbeschreibung mit der Überschrift „forschung(sschwerpunkte)“ überschrieben (siehe beispielhaft Abb. 2). An zweiter Stelle folgt, mit 12 bzw. 9 Nennungen, „arbeits-(schwerpunkte)“. Als dritter „Bereich“ findet sich die Überschrift „lehr-(e)“, in 9 bzw. 2 Fällen.

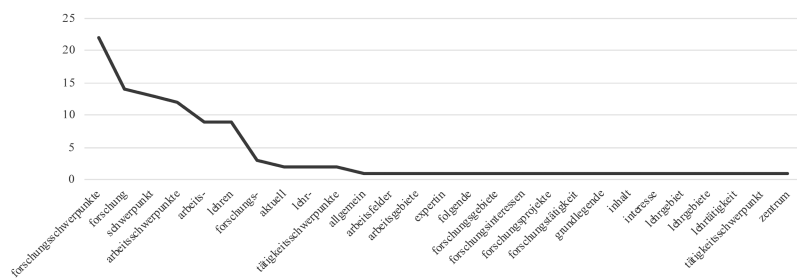


Abb. 4: Worthäufigkeiten in Selbstbeschreibungsüberschriften

Ebenso lässt sich im Gesamtüberblick der Wörter (Abb. 4) festhalten, dass mehr als die Hälfte (62,96%) der in Selbstbeschreibungsüberschriften gewählten Wörter nur eine Nennung finden. Zumindest in den Überschriften von Selbstbeschreibung auf Homepages lässt sich demnach noch kein klarer Kern entdecken.

3.2 Selbstbeschreibungen
3.2.1 Selbstbeschreibungen – Worthäufigkeiten

Die lexikalische, rein auf Worthäufigkeiten bezogene, Volltextanalyse (Archer, 2009; Schöch, 2017) der Selbstbeschreibungen führt in 61 Selbstbeschreibungen von 56 Homepages im Ergebnis zu 832 verschiedenen Wörtern, die insgesamt 1435 mal gebraucht werden.

Tab. 2: Worthäufigkeiten in Selbstbeschreibungen (mindestens zehn Nennungen)

Wort	Häufigkeit	Rang
pädagogisch	38	1
pädagogik	36	2
bildung	25	3
erziehungswissenschaft	24	4
erziehung	19	5
bildungs-	17	6
insbesondere	16	7
historisch	15	8
qualitativ	12	9
theorie	12	9
allgemein	11	11
bildungstheorie	11	11

Wort	Häufigkeit	Rang
geschichte	11	11
methode	11	11
pädagogische	11	11
bildungsforschung	10	16

Die Volltextanalyse der Selbstbeschreibungen, die auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu finden sind, lässt keinen gemeinsamen Kern erkennen. Es ist davon auszugehen, dass Begriffe wie „Pädagogik, Bildung und Erziehung“ in allen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft häufig vorkommen. Überraschend ist allerdings die häufige Nennung von „insbesondere“, was auf die Notwendigkeit hindeuten könnte, in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bestimmte Einschränkungen vorzunehmen, da eben kein wie auch immer gearteter „Kern“ anzunehmen ist, bzw. es nicht klar ist, womit man sich befasst, wenn man Allgemeine Erziehungswissenschaft betreibt.

3.2.2 Selbstbeschreibungen – Inhalts- und Clusteranalyse

Insgesamt wurden 681 Codes zur thematischen und methodischen Beschreibung der auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu findenden Selbstbeschreibungen vergeben. Diese Codes wurden in zwei Überkategorien unterteilt, die deduktiv angenommen wurden. Die erste Überkategorie betrifft dabei die in den Selbstbeschreibungen genannten Themen und Gegenstände (z. B.: Arbeit, Fotografie, Folter, OP-Teams in der Medizin, Schleiermacherforschung, Urbanität), die zweite Überkategorie betrifft Methoden, Grundlagen und Paradigmen (z. B.: Anthropologische Zugänge, Biographieforschung, Metaphorologie). Problemfälle (z. B. die Spiegelstrichnennung von „Kritik“) wurden je nach Kontext als Gegenstand oder Methode kodiert (z. B. „Philosophische Methoden in der Pädagogik: Hermeneutik und Kritik“; Kritik als Methode, bzw. „Pädagogik und Kritik“; Kritik als Gegenstand). Die Ergebnisse der Kodierung werden im Folgenden dargestellt und quantitativ ausgewertet.

3.2.2.1 Thema/Gegenstand

Auf den 64 Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft werden 259 unterschiedliche Themen insgesamt 423 Mal genannt. Das bedeutet, dass pro Homepage 6,6 Themen genannt werden und durchschnittlich 4,05 neue Themen eingeführt werden. Es gibt jedoch 10 Homepages, die keine Themenangaben enthalten. Dies kann in den meisten Fällen damit erklärt werden, dass lediglich (DFG-)Projekte oder deren Titel aufgelistet werden, ohne dass es zu einer ausführlichen Beschreibung kommt (Abb. 5).



Abb. 5: Exemplarische Homepage ohne explizite Themen- bzw. Methodenbeschreibungen (siehe auch die gewählten Reiter).

Für die Analyse der Häufigkeit der Themenangaben wurden nur Homepages berücksichtigt, die Themenangaben enthalten. Die Themenangaben wurden pro Homepage nur einmal gezählt, auch wenn sie mehrfach genannt wurden (Tab. 3).

Tab. 3: 20 häufigste Themenangaben. Prozentangaben beziehen sich nur auf Homepages mit Themenangaben.

	Thema/Gegenstand	Häufigkeit	Prozent
1	Bildungstheorien	17	31,48%
2	Kinder/Kindheits- und Jugendforschung	9	16,67%
3	(Soziale und Bildungs-)Ungleichheit	8	14,81%
4	Erziehungstheorie	7	12,96%
5	Methodologie	7	12,96%
6	Geschichte der Erziehungswissenschaft	7	12,96%
7	Geschichte der Pädagogik	6	11,11%
8	Bildungsphilosophie	6	11,11%
9	Subjektivierung/Subjektorientierte Pädagogik	5	9,26%
10	Schulentwicklung	5	9,26%
11	Wissenschaftstheorie	5	9,26%
12	Bildung	4	7,41%
13	Ästhetische Bildung	4	7,41%
14	Migration	4	7,41%
15	Pädagogische Ethik	4	7,41%
16	Professionalisierung/Professionsforschung	4	7,41%
17	Reformpädagogik	4	7,41%
18	Bildungspolitik	4	7,41%
19	Bildungsprozesse	4	7,41%
20	Globalisierung	4	7,41%

Mit Abstand am häufigsten findet sich auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die Angabe, dass das Thema bzw. der Gegenstand „Bildungstheorien“ bearbeitet wird. Das Thema „Bildungstheorien“ beschäftigt, folgt man den Homepages, demnach ca. ein Drittel aller Allgemein Erziehungswissenschaftlichen Professor:innen. An zweiter und dritter Stelle finden sich die Themen „Kinder/Kindheits- und Jugendforschung“ und „(Soziale und Bildungs-)Ungleichheit“ auf nur noch ca. 17% bzw. 15% der Homepages. Erst an vierter Stelle (ca. 13%) erscheint „Erziehungstheorie“, gemeinsam mit „Methodologie“ und „Geschichte der Erziehungswissenschaft“. Es folgen – zumindest bezüglich des prozentualen Nennungsanteils – randständige Themenangaben. Ein weiteres erwartbares Thema (siehe Tab. 2), „Sozialisation“ erscheint nur auf 2 Homepages.

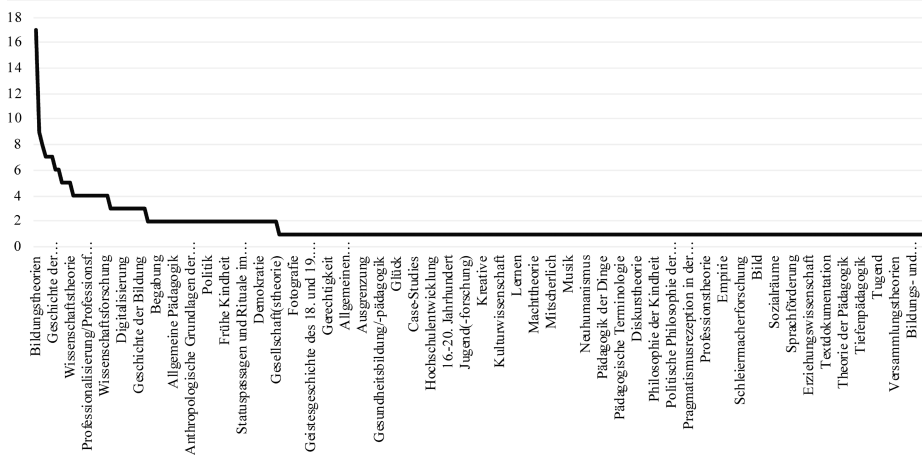


Abb. 6: Häufigkeit der Themenangaben auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (nicht alle 259 Themen sind auf der X-Achse abgetragen).

Wie in Abb. 6 ersichtlich, ist der Großteil der Themenangaben (73%) nur auf einer einzigen Homepage zu finden. Selbst die dominierenden Themenangaben sind auf nicht mehr als einem Drittel der Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu finden. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es auf den Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – zumindest aus einer eher der quantitativen Inhaltsanalyse zuzusprechenden Perspektive – keinen deutlichen Kern bezüglich der bearbeiteten Themen und Gegenstände gibt. Wenn kein „einfacher Kern“ gefunden werden kann, ist es möglicherweise möglich, dominante Cluster von Themenangaben auszumachen, die sich in engen, aber isolierten Verhältnissen dieser Themen zeigen. Um diese Verhältnisse zwischen den 20 häufigsten Themenangaben zu analysieren, wurde eine Codelandkarte mithilfe der Software MAXQDA 2022 (VERBI Software 1989-2021) erstellt. Diese Codelandkarte basiert auf dem Verfahren der „klassischen multidimensionalen Skalierung“ (VERBI Software 1989-2021) und zeigt die Häufigkeit der jeweiligen Themenangabe (Symbolgröße) und die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens dieser auf derselben Homepage (Linienstärke). Die Positionierung der Themenangabe im zweidimensionalen Raum erfolgt auf Grundlage einer Distanzmatrix, die auf der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens der Themen auf derselben Homepage basiert. Die Cluster wer-

den mittels einer hierarchischen Clusteranalyse (VERBI Software 1989-2021) errechnet und verweisen auf abstraktere Themenkomplexe.

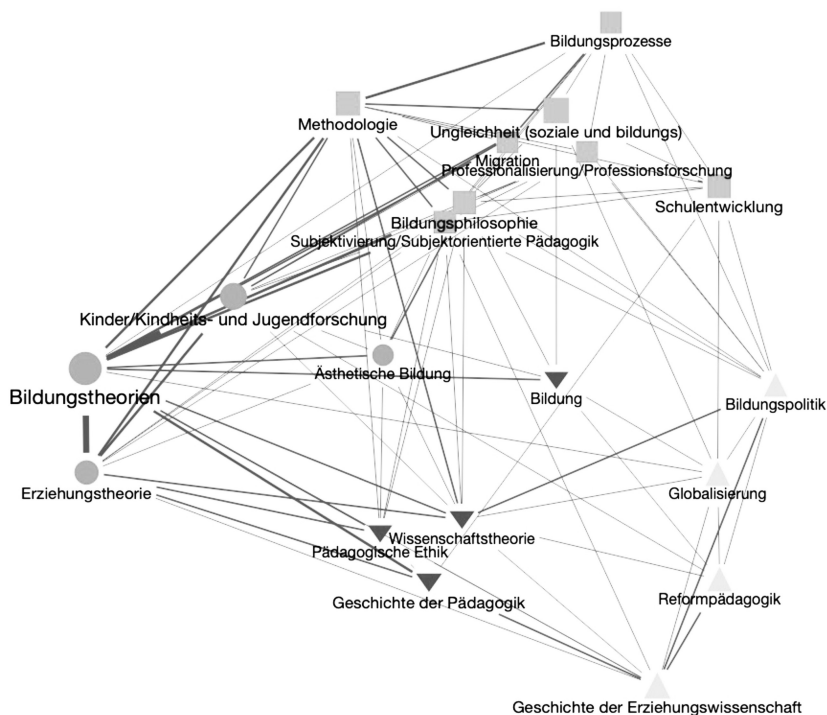


Abb. 7: Clusteranalyse der 20 häufigsten Themenangaben nach Häufigkeit der gemeinsamen Nennung auf einer Homepage

In der Clusteranalyse zeigen sich vier Cluster. Das dominanteste Cluster, dargestellt durch Kreise auf der linken Seite, umfasst unter anderem die Themen Bildungs- und Erziehungstheorie, die auf den untersuchten Homepages besonders häufig (7-mal) gemeinsam genannt werden. Das thematisch differenzierteste Cluster, dargestellt durch Quadrate oben, umfasst eine Vielzahl von Themen, die am ehesten dem Komplex schulbezogene (Ungleichheits- und Subjektivierungs-)Forschung zugeordnet werden können. Das sehr vernetzte Cluster, dargestellt durch Dreiecke in der Mitte, könnte mit den Themen „Geschichte der Pädagogik“, „Pädagogische Ethik“, „Wissenschaftstheorie“ und „Bildung“ einem Komplex um die Philosophie der Erziehungswissenschaft/Pädagogik zugeordnet werden. Das letzte Cluster, dargestellt durch Dreiecke auf der rechten Seite, umfasst Themen eines Komplexes um die Politik der Erziehungswissenschaft/Pädagogik.

Wie bereits in der Volltextanalyse gezeigt, ist das Themencluster um „Bildungstheorie“ und „Erziehungstheorie“ am dominantesten, erstaunlich ist nun aber, dass sich diese Themen auf den Homepages besonders häufig gemeinsam mit den Themen „ästhetische Bildung“ und „Kinder/Kindheits- und Jugendforschung“ zeigen. Möglicherweise zeigt sich hier eine inhaltliche Füllung des „insbesondere“ (vgl. 3.2.1), das bislang nur eine spezifische Ausrichtung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, bzw. die Notwendigkeit einer solchen Ausrichtung

vorzunehmen, andeutete. Möglicherweise ist in der Clusteranalyse der 20 häufigsten Themenangaben auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft also ein thematischer Kern auszumachen, der sich folgendermaßen beschreiben ließe: „Erziehungs- und Bildungstheorie, insbesondere ästhetische Bildung und Kinder/Kindheits- und Jugendforschung“. Zugleich unterwandert die Logik der Clusteranalyse das Anliegen *einen* Kern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ausfindig zu machen, indem mehrere unterschiedliche Cluster entwickelt werden.

3.2.2.2 Methoden/Grundlagen/Paradigmen

Auf den 64 Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft finden sich 65 unterschiedliche Methodenangaben 125 Mal. Demnach werden pro Homepage im Durchschnitt 1,95 Methoden genannt bzw. 1,02 Methoden eingeführt. 24 Homepages bieten allerdings keine Methodenangaben an (vgl. 3.2.2.1).

Zur Analyse der Häufigkeit der Methodenangaben wurden nur solche Homepages berücksichtigt, die Methodenangaben machten. Auf jeder Homepage wurden Methodenangaben nur einmal gezählt, auch wenn diese möglicherweise mehrfach genannt wurden (siehe Tab. 4).

Tab. 4: 20 häufigste Methodenangaben. Prozentangaben beziehen sich nur auf Homepages mit Methodenangaben.

	Methoden/Grundlagen/Paradigmen	Häufigkeit	Prozent
1	Qualitative Forschungsmethoden und -methodologien	12	30,00%
2	Anthropologische Zugänge (auch Historisch-)	9	22,50%
3	Allgemeine Erziehungswissenschaft	6	15,00%
4	Ethnographie/-sche Feldforschung	5	12,50%
5	Biographieforschung (Pädagogische)	5	12,50%
6	Kulturwissenschaftliche Bildungsforschung/Zugänge	4	10,00%
7	Poststrukturalistische Ansätze	4	10,00%
8	Bildungsforschung	4	10,00%
9	Rekonstruktive Forschung	3	7,50%
10	Historische(-systematische) Pädagogik	2	5,00%
11	International und interkulturell vergleichende Erziehungswissen	2	5,00%
12	Allgemeine Pädagogik	2	5,00%
13	Pädagogische Metaphorologie	2	5,00%
14	phänomenologische Zugänge	2	5,00%
15	Historische Analyse/im Kontext	2	5,00%
16	Psychoanalyse	2	5,00%
17	Psychoanalytische Pädagogik	2	5,00%
18	Historische Bildungsforschung	2	5,00%
19	Quantitative Methoden	2	5,00%
20	Historische Erziehungswissenschaft	2	5,00%

Die häufigste Methodenangabe auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die Verwendung von „Qualitative Forschungsmethoden und -methodologien“ (30%). Anthropologische Zugänge werden auf etwa 22% der Homepages angegeben. An dritter Stelle steht „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. Die Entscheidung, „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ als Methode/Grundlage/Paradigma zu kodieren ist nicht letztbegründbar und letztlich Gegenstand der vorliegenden AG-Beiträge – Allgemeine Erziehungswissenschaft als Thema/Gegenstand zu codieren wäre sicherlich auch denkbar gewesen. Auf den Plätzen 4 und 5 folgen „Ethnographie bzw. Ethnographische Feldforschung“ (ca. 12%) und „(Pädagogische) Biographieforschung“ (ca. 12%). Es folgen – zumindest bezüglich des prozentualen Nennungsanteils – eher randständige Methodenangaben.

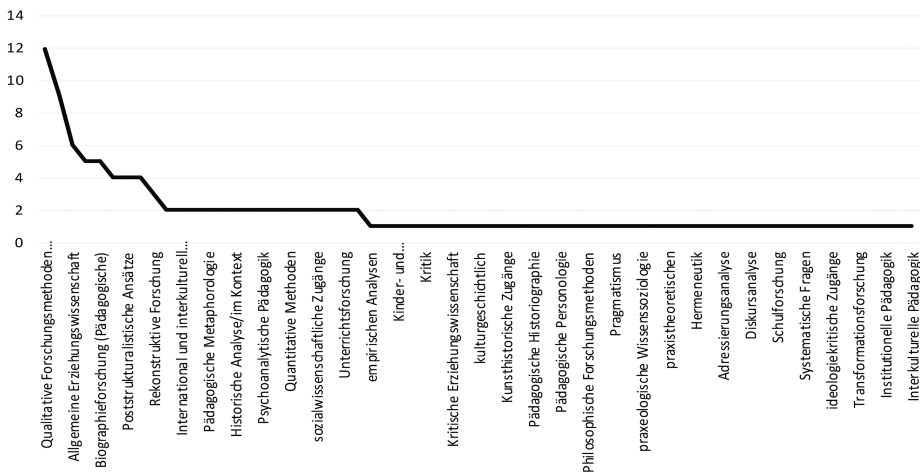


Abb. 8: Häufigkeit der Methodenangaben auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (nicht alle 65 Methodenangaben sind auf der X-Achse abgetragen).

Erneut (vgl. Abb. 4 und 6) kann festgehalten werden, dass mehr als die Hälfte (63,08%) der Methodenangaben nur eine Nennung erfahren. Wenn selbst die dominantesten Methodenangaben nicht mal ein Drittel der Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft schmücken, muss davon ausgegangen werden, dass auf Homepages der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – zumindest aus einer eher der quantitativen Inhaltsanalyse zuzusprechenden Perspektive – auch (vgl. 3.2.2.1) kein deutlicher methodischer Kern ausgemacht werden kann.

Zur Analyse der Verhältnisse zwischen den 20 häufigsten Methodenangaben wurde mittels der Software MAXQDA 2022 eine Codelandkarte (Abb. 9) generiert (vgl. Kap. 3.2.2.1).

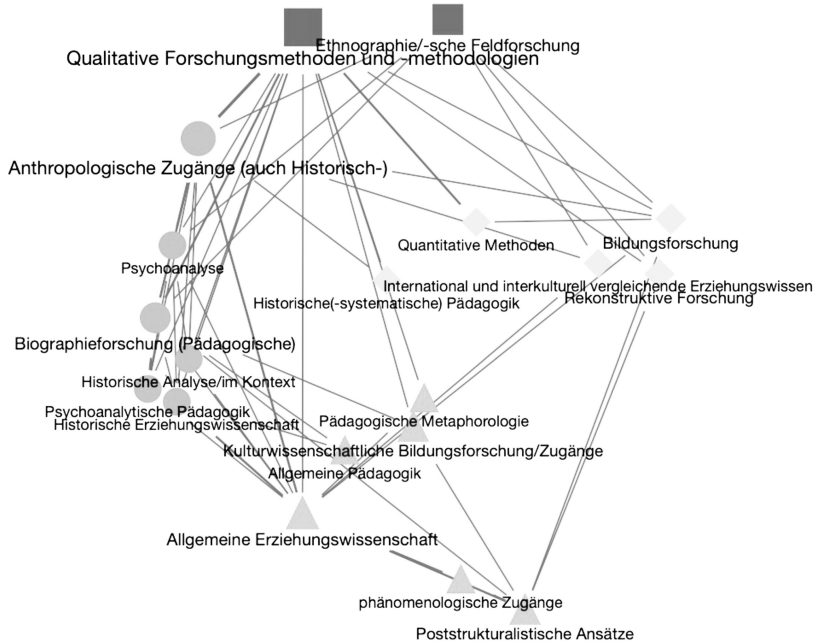


Abb. 9: Clusteranalyse der 20 häufigsten Themenangaben nach Häufigkeit der gemeinsamen Nennung auf einer Homepage. „Historische Bildungsforschung“ wurde auf Grund fehlender Relationen ausgeschlossen.

In der Clusteranalyse zeigen sich vier Cluster. Das dominanteste Cluster (Quadrate, oben) umfasst „Qualitative Forschungsmethoden und -methodologien“ und „Ethnographie/-ische Feldforschung“, die auf den Homepages häufig (3-mal) gemeinsam genannt werden. Ein weiteres Cluster (Kreise, links) umfasst eine Vielzahl von Methodenangaben, die einem Komplex um die psychoanalytische bzw. historische (Biographie-)Forschung zugeordnet werden könnten. Ein heterogenes Cluster (Quadrate, rechts) umfasst die sowohl Methodenangaben „Quantitative Methoden“ und „Bildungsforschung“ als auch die Methodenangaben „Historische(-systemische) Pädagogik“, „Rekonstruktive Forschung“ und „International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft“. Das letzte Cluster (Dreiecke, unten) umfasst phänomenologische, kulturwissenschaftliche und poststrukturalistische Ansätze, die häufig gemeinsam mit „Allgemeine Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik“ genannt werden. Insgesamt fällt auf, dass die Cluster sowohl aufgrund geringerer gemeinsamer Häufigkeiten erstellt wurden als die Cluster der Methodenangaben (vgl. Abb. 7), als auch, dass eine semantische Aggregation der Cluster schwerfällt. Möglicherweise ist dies auf geringe Nennung von Methodenangaben im vorliegenden Korpus zurückzuführen. Die Clusteranalyse dient möglicherweise eher als Ausgangspunkt für Einzelfallanalysen, als Mittel um einen möglichen methodischen Kern ausfindig zu machen ist sie ungeeignet.

4 Diskussion

Im Folgenden werden das Vorgehen und die Ergebnisse diskutiert. Methodische Anfragen zum Vorgehen und Optimierung bilden den Ausgangspunkt, vor dessen Hintergrund die Aussagekraft der Ergebnisse für die Debatte um die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ diskutiert werden. Die Diskussion nimmt sich demnach der Fragestellung 2 an: *Eigenen sich Homepages als Analysegegenstand der empirischen Wissenschaftsforschung?*

Zweifelsohne können an das Vorgehen verschiedene *methodologische bzw. methodische Anfragen* gestellt werden. Möglicherweise wäre ein weniger strikt induktives Vorgehen bei der Kodierung der Themen- und Methodenangaben hilfreich gewesen, da sonst bereits im Vorgehen – *open coding* jeder thematic distinction (vgl. 2.3) – ein hoher Grad an Ausdifferenzierung bereits methodologisch angelegt ist (vgl. Abb. 10). Möglicherweise wäre es hilfreich gewesen, von einem deduktiv entwickelten Themen- und Methodenkorpus auszugehen, der eine stärkere „Bündelungen“ der Themen und Methoden erlaubt hätte. Zugleich verbindet sich mit stärker deduktivem Vorgehen die Gefahr, die Beobachtungsperspektive so vorzuprägen, dass keine unvoreingenommene Analyse erfolgen kann. Geht man davon aus, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft ein heterogenes Unterfangen/eine heterogene Teildisziplin ist, verbindet sich mit diesem Vorgehen zugleich das Problem, dass ein angemessen *allgemeiner* Ausgangspunkt vorliegen muss. Ebendieser liegt aber nicht vor. Methodische Anfragen könnten sich darüber hinaus auf das Ausbleiben der Berechnung der Interraterreliabilität (Hayes & Krippendorff, 2007) der Kodierung selbst beziehen.

Der hohe Grad an Ausdifferenzierung der Codes könnte also Grundlage des Scheiterns der Aufdeckung eines Kerns der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im vorliegenden Teilprojekt sein. Was allerdings beim angenommenen Scheitern der Suche nach einem „Kern“ gegeben sein sollte, sind klare Indizien dafür, wann diese Suche genau scheitert. Was bedeutete es demnach, einen „Kern“ aufzudecken? Gibt es objektive Maße für die Kohäsion von Themen oder Methoden, um absolut von einem Kern sprechen zu können? Das scheint nicht der Fall zu sein. Möglicherweise zeigt sich demnach vorliegend – und vor allem in Isolation – gar nichts. Möglicherweise ist die Frage nach Kohäsion – und so die Frage nach einem teildisziplinären Kern überhaupt – nur kontrastiv zu bearbeiten, im Vergleich mit andern (erziehungswissenschaftlichen) Teildisziplinen. Möglicherweise liegt in den hier berichteten Ergebnissen ein völlig normaler bzw. durchschnittlicher Grad an Ausdifferenzierung vor und Kohäsion ist gegebenenfalls an anderer Stelle (z. B. in Struktur- und Personalmerkmalen) zu suchen.

●  Pädagogik	1
●  Pädagogik der Dinge	1
●  Pädagogik der Teilhabe	1
●  Pädagogik der Vielfalt	1
●  Pädagogik des Anderen	1
●  pädagogische Anthropologie	1
●  Pädagogische Einrichtungen	1
●  Pädagogische Ethik	5
●  Pädagogische Phänomene	1
●  pädagogische Programmatiken	1
●  Pädagogische Sprachen	1
●  Pädagogische Terminologie	1
●  Pädagogische Theoriebildung 18.-21.Jahrhun...	1
●  pädagogischen Fachkräften	1
●  pädagogischen Handelns	2
●  pädagogischen Institutionen	2
●  pädagogischen Kontexten	1
●  pädagogischen Organisationen	1
●  pädagogischen Takts	2
●  pädagogischer Fragestellungen	1
●  pädagogischer Interaktion	1
●  Pädagogisches Wissen	2

Abb. 10: Ausdifferenzierung der vergebenen Codes im Kontext von „Pädagogische“

Ebenso können grundsätzliche Anfragen an die Validität des Vorgehens gestellt werden: Sind Homepages ein Ort der ungetrübten Selbstdarstellung? Oder zeigen sich Homepages nicht vielleicht viel mehr als (hochschul-)politische Schlachtfelder, in denen für verschieden(st)e Adressat:innen (z. B. Öffentlichkeit, Universitätsleitung, Kolleg:innen, Studierende) gut Verdaubares präsentiert werden muss?

Nichtsdestotrotz scheint es fahrlässig, bei einer empirischen Analyse dessen, was sich hinter „Allgemeiner Erziehungswissenschaft“ verbirgt, einen Blick auf Homepages außen vor zu lassen. Das hier berichtete Vorgehen und die Ergebnisse können Ausgangspunkt für weitere Analysen in der empirischen Wissenschaftsforschung sein, die sich nicht auf traditionellere Indikatoren (Tenorth, 1990) beschränken möchten.

Literatur

- Archer, D. (2009). Does Frequency Really Matter? In D. Archer (Hrsg.), *What's in a Word-list? Investigating Word Frequency and Keyword Extraction* (S. 1-15). Ashgate Pub. Ltd.
- Baader, M. S. (2022). Die Ortlosigkeit allgemeinpädagogischer und historisch-systematischer Zugänge als Effekt der Ausdifferenzierung, Entgrenzung und Handlungsfeldorientierung der Erziehungswissenschaft? *Erziehungswissenschaft*, 33(65), 19-28. <https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.03>
- Etzemüller, T. (2019). »It's the performance, stupid«. Performanz → Evidenz: Der Auftritt in der Wissenschaft. In E. Thomas (Hrsg.), *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft* (S. 9-43). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839446591>
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Jendrosch, T. (2010). *Impression Management. Professionelles Marketing in eigener Sache*. Gabler. <http://d-nb.info/997397292/04>
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (4th Aufl.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 853-872. <https://doi.org/10.25656/01:25817>
- Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 231-240). Leske u. Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55969>
- Rakebrand, J. (2019). Der Auftritt in der Rechtswissenschaft. In E. Thomas (Hrsg.), *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft* (S. 307-324). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839446591-015>
- Schöch, C. (2017). Quantitative Analyse. In F. Jannidis, H. Kohle, & M. Rehbein (Hrsg.), *Digital Humanities. Eine Einführung* (S. 279-298). J. B. Metzler.
- Schreiber, F. (2022). Der Beitrag des Systemdenkens zur Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage* (S. 179-184). Waxmann.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15-27. <https://doi.org/10.25656/01:14061>
- VERBI Software (1989-2021). *MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse*. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.

Autor

Schreiber, Felix, Dr. rer. soc.

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen;

Systematisierung von Fachdidaktik und Bildungswissenschaften;

Entwicklung digitaler Tools für die Lehrer:innenbildung;

Conceptual Systematic Reviews zur Lehrer:innenbildung.

E-Mail: felix.schreiber@uni-tuebingen.de

Christiana Bers

„Wenn du erst Königin bist“ oder die Allgemeine Erziehungswissenschaft/ Pädagogik mit dem Schwerpunkt ...

„In unseren letzten Vereinssitzungen haben wir Vereinsanliegen und Vereinszielsetzung unseres Vereins umrissen, uns aber noch nicht auf einen Vereinsnamen einigen können, der unsere Vereinsinhalte klar zum Ausdruck bringt“ (Loriot, 1988, 00:11:18-00:11:31). Mit diesen Worten beginnt Herr Winkelmann die Vereinssitzung des noch namenlosen Zusammenschlusses in Loriots Klassiker „Ödipussi“. Es entspinnt sich eine angesichts der grauen Anzüge und Kostüme der Vereinsmitglieder beinahe hitzig wirkende Debatte um den Namen des Vereins, in dem die Themen *Frau*, *Umwelt* und *Karneval* im Vereinsnamen auftauchen sollen: Hat der Karnevalsgedanke Vorrang vor den Begriffen Frau und Umwelt, da sich diese in den Karnevalsgedanken einbringen lassen oder lässt gar der Begriff der Frau auch Raum für Karneval und Umwelt? Vorgeschlagene Namen lauten „Karneval trotz Frau und Umwelt“, „Karneval in Gedenken an Frau und Umwelt“ sowie „Verein zur Integration von Karneval und Umwelt in die Frau“, wobei angesichts der drei sehr „heißen Eisen“ – *Frau*, *Karneval* und *Umwelt* – entschieden wird, heute lieber noch nichts zu entscheiden.

Blickt man nun auf die Denominationen im Gebiet der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/ Allgemeinen Pädagogik und die Untersuchung der Arbeitsgruppe zur empirischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, könnte man meinen, dass die Ausschreibungen und Denominationen ebenfalls im Nebenzimmer eines Lokals unter wilden Diskussionen zu den ganz heißen Eisen *Allgemeine Pädagogik und/oder Allgemeine Erziehungswissenschaft* entstanden sind. So finden sich auch hier Kombinationen, die Begriffe wie *Gesellschaft*, *Politik*, *Medien* oder/und *Inklusion* mit dem Gedanken der *Pädagogik oder auch Erziehungswissenschaft* verbinden, diese insbesondere beim Betreiben der Wissenschaft *berücksichtigen* wollen oder auch den *Schwerpunkt* der Bildungs- und/oder Erziehungsforschung in diesem Bereich verorten. Doch wofür stehen die Denominationen? Sind sie tatsächlich Vereinsmeierei bei der Ausschreibung und/oder Ausdruck von Institutspolitik? Zeigen sie universitäre Tradition und/oder curriculare Überlegungen? Diesen Fragen würde man nur auf die Spur kommen, könnte man bei den Ausschreibungsdiskussionen und den Aushandlungen mit Universitätsleitungen zum Profil der Ausschreibung als Beobachter:in teilnehmen. Zwar kann dies hier nicht geleistet werden, jedoch soll sich dem Datenkorpus, das die Forscher:innengruppe bearbeitet hat, einmal aus einer anderen Perspektive genähert werden. Es wird betrachtet, ob sich die vielfältigen Schwerpunkte und Themen der Denominationen auch in den von Felix Schreiber untersuchten Selbstbeschreibungen auf den Homepages finden (siehe hierzu Schreiber in diesem Band).

Die Frage lautet also: In welcher Verbindung stehen die Begriffe, die in der Denomination auftauchen, und die Schwerpunkte, die die Stelleninhaber:innen in ihrer Selbstdarstellung der Öffentlichkeit, den Studierenden und Kolleg:innen gegenüber darlegen – oder um es noch einmal im Bild von Loriot zu sagen: Sind Frau, Karneval und Umwelt auch dann thematisch noch vorhanden, wenn der Verein in die aktive Arbeit übergegangen ist und die Vereinsmitglieder ihre Inhalte und Themen selbst bestimmen können?

1 Korpus und Methode

Um der Frage nach dem Zusammenhang von Denomination und Selbstbeschreibung auf die Spur zu kommen und gleichzeitig anschlussfähig an die bereits entstandenen Untersuchungen zu bleiben, wurde die vorliegende Analyse auf der Basis des Materials und der Auswertung von Felix Schreiber (vgl. Schreiber in diesem Band) durchgeführt. Hierzu wurden die MAXQDA-Analyse und das Codesystem übernommen und um die Kategorie „Denomination“ auf der Ebene der Codes ergänzt. Unter dieser Kategorie wurden alle thematischen Begriffe, die in den Denominationen vorkommen, mit einem Code versehen.¹ Hierbei ging es nicht um eine erneute Analyse der unterschiedlichen Denominationen, sondern vielmehr um die thematischen Schwerpunkte, die neben dem „Allgemeinen“ der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft zum Ausdruck gebracht werden. Anschließend wurden diese Begriffe thematisch sortiert, so dass sich die Begriffe in 27 Kategorien² abbilden ließen, die wiederum sehr verschieden sind: So werden unterschiedliche Zugänge (allgemein, vergleichend, historisch, usw.), unterschiedliche Zielgruppen (Kindesalter, Jugend, Erwachsenenbildung, usw.), unterschiedliche Bezugssysteme (Medien, Politik, Gesellschaft, usw.), unterschiedliche Forschungseingrenzungen (Methoden, Grundbegriffe, Theorien, usw.), unterschiedliche Institutionen (Schule, Hochschule, usw.) unterschiedliche gesellschaftliche Themenfelder (Gender, Migration, Inklusion, usw.), aber auch unterschiedliche pädagogische Schwerpunkte (Sozialpädagogik, Gesundheitsbildung) genannt. Diese Kategorien wurden jedoch nur für einen ersten Blick auf das Material verwendet, um in einem weiteren Schritt wieder die Subcodes in den Fokus zu nehmen und diese mit den von Felix Schreiber codierten *Themen/Gegenständen* sowie *Methoden/Grundlagen/Paradigmen* in Beziehung zu setzen.³ Die im folgenden präsentierten Ergebnisse basieren auf dem MAXQDA-Tool der komplexen Codeanalyse (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 170-172), bei der Auszählungen nach dem Muster ‚Nenne mir alle Kombinationen der Subcodes der Denomination mit den Subcodes der Themen/Gegenstände‘ gemacht werden. So entstehen Tabellen, aus denen deutlich wird, welche Schwerpunkte auf den Homepages zu finden sind, wenn ein bestimmter Begriff in der Denomination vorkommt. In einem weiteren Schritt wurde geprüft, ob die Spezialisierungen und thematischen Schwerpunkte der Denominationen auch in den Selbstbeschreibungen auftauchen.

2 Ergebnisse

Die vorgelegte Analyse versteht sich selbst als ergänzender Kommentar oder ausgedehnte Fußnote zu den vorliegenden Studien der Arbeitsgruppe zur empirischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Sie greift die Argumentation und die Datenanalyse der AG auf und ergänzt sie um einen weiteren Aspekt. Ausgewählte Ergebnisse der Analyse werden

- 1 Beispiel: Aus der Denomination „Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung, Politik und Gesellschaft“ wurden die Codes Erziehungswissenschaft, Erziehung, Politik und Gesellschaft abstrahiert und aus der Denomination „Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie“ die Codes Allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie.
- 2 Das entstandene Kategoriensystem versteht sich als ein Ordnungsgesuch, das neben vielen anderen steht und hier nur durch die Beispiele transparent gemacht werden kann. So bleibt es beispielsweise zu diskutieren, ob thematische Eingrenzungen von methodischen zu unterscheiden sind oder auch wie sich Forschungseingrenzungen und unterschiedliche Zugänge unterscheiden.
- 3 Das nicht das Codesystem von Felix Schreiber auch auf die Denominationen angewendet wurden, kann damit erklärt werden, dass zunächst induktiv alle Themen erfasst werden sollten, ohne sie einem bereits vorhandenen Ordnungssystem zu unterstellen.

im Folgenden skizzenhaft dargestellt, ohne aber jedes Detail der Analyse darzulegen. Hierzu werden zentrale Begriffe der Denominationen (dargestellt durch die Überschriften) herausgegriffen und in Beziehung zu den Themen/Gegenständen sowie Methoden/Grundlagen/Paradigmen auf den Homepages gesetzt.

Allgemein

Betrachtet man zunächst die Kategorie *Allgemein*, unter die sowohl *Allgemeine Erziehungswissenschaft* als auch *Allgemeine Pädagogik* fallen, wird deutlich, dass *Bildungstheorien* am häufigsten und dabei in jeweils circa einem Viertel der Selbstbeschreibungen auftauchen. Gefolgt wird dies von einigen Mehrfachkombinationen von *Allgemeiner Erziehungswissenschaft* mit *Kindheits- und Jugendforschung* (8) *Bildungsphilosophie* (6), *Ungleichheit* (6) *Geschichte der Erziehungswissenschaft* (5) und *Erziehungstheorie* (5). Alle anderen Themenfelder werden seltener als fünfmal genannt und finden sich damit nicht einmal in 10% der Selbstbeschreibungen von Professor:innen, bei denen entweder die *Allgemeine Pädagogik* oder die *Allgemeine Erziehungswissenschaft* in der Denomination auftaucht. Insbesondere ist interessant, dass es sowohl bei den Denominationen der *Allgemeinen Pädagogik* als auch bei denen der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* sehr viele Forschungsgegenstände und Themen gibt, die nur ein einziges Mal auftauchen: 112 Themen/Gegenstände in der *Allgemeinen Pädagogik* und sogar 138 Themen/Gegenstände bei den Denominationen, die die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Titel haben (bspw. *Ratgeber*, *Bildungswiderstände*, *Posthumanismus*, *Globalisierungstheorie*, *deutscher Idealismus*, *Sprachförderung*, *Qualitätsentwicklung* und viele mehr). Hier lässt sich also ein erster Schluss ziehen, der sich auch schon durch die Codierung der Denominationen mit den unterschiedlichsten Schwerpunkten, methodischen Engführungen oder thematischen Eingrenzungen abgezeichnet hat: Das Feld des Allgemeinen ist positiv gewendet vielfältig und divers, die Perspektiven ebenso wie die methodischen Zugänge, Themen und Gegenstände.

Vergleichend

Taucht *vergleichend* in der Denomination auf, so finden sich in den Forschungsthemen und Gegenständen einige Begriffe, die auf das Was des Vergleichs verweisen (*Bildungspolitik* oder *Schulforschung*) sowie einige Begriffe, die Entwicklungen beschreiben, die insbesondere durch Vergleiche dargestellt werden können (*Europäisierung*, *Globalisierung*, usw.). Allerdings sind auch hier die in den Selbstbeschreibungen aufgeführten Gegenstände so vielfältig, dass, gemessen an den Punkten, die für die eigene Selbstdarstellung als relevant erachtet werden, nicht eindeutig sichtbar wird, was wer mit welchen Methoden vergleicht und ob dies überhaupt geschieht. Auch lässt sich hieraus kein spezifischer Zugang ablesen, der die Denominationen, die den Vergleich als Zugang im Titel haben, eint.

Theorien

Einigkeit scheint jedoch darüber zu bestehen, dass das Auftauchen von *Bildungs- und/oder Erziehungstheorien* in der Denomination auch deren Verzeichnung als Forschungsschwerpunkt auf der Homepage zur Folge hat. Allerdings sind die weiteren Forschungsthemen und Gegenstände dann wieder divers und reichen von Themen wie *Rassismus*, *Medienkommunikation* bis hin zu *Anerkennungstheorien* und *literarischen Texten*.

Historische oder die Geschichte von...

Auch hier finden sich vielfältige Themen, aus denen sich ablesen lässt, dass historische Forschung betrieben wird – ausgehend von der These, dass die Selbstdarstellungen Auskunft über die eigenen wissenschaftlichen Fragen, Anliegen und das Tun geben. So stehen unter den Schwerpunkten vermehrt Medien, die historisch untersucht werden können (bspw. *Dokumentarfilme, Fotografie und Radio*) sowie unterschiedliche Zugänge (*Sozial- oder Ideengeschichte*), aber auch unterschiedliche Epochen oder Zeitabschnitte (die *Antike*, das *16.-20. Jahrhundert*, die *europäische Aufklärung* usw.). Aber auch hier finden sich viele weitere und sehr diverse Gegenstände und Themen, was darauf verweist, dass ein historischer Schwerpunkt noch weitere Forschungsinteressen zulässt bzw. dass ein historischer Zugang die Gegenstände und Themen, die für die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik sowie für die Geschichte von Erziehung und Bildung relevant sind, nicht einschränkt.

Methoden

Blickt man auf die Denominationen, die eine methodische Spezialisierung im Titel haben, wird deutlich, dass auch hier die Themenvielfalt und das Gegenstandsspektrum groß sind. Auch wird die Methodik selbst nicht dezidiert zum Thema oder tritt in den Selbstbeschreibungen besonders häufig auf. Bei den Gegenständen findet sich eine Tendenz zu Themen im Bereich von *Unterricht* und *Schule*, was auf eine Verquickung der empirischen Bildungsforschung mit dem Feld der Schul- und Unterrichtsforschung schließen lässt. Allerdings lassen sich auch nur gut 12% der Gegenstände als schulbezogen identifizieren. Auch bleiben alle weiteren Themen und Gegenstände sehr vielfältig. Hinzu kommt, dass sich auch mit Blick auf die Denominationen nicht schließen lässt, dass die Nennung *empirischer Bildungsforschung* oder quantitativer bzw. qualitativer Forschungsmethoden einen Rückschluss auf den Gegenstand oder das Themenfeld ermöglicht. Hier gilt also das, was man bereits für die Denominationen mit historischem Schwerpunkt sagen konnte: der methodische Schwerpunkt in der Denomination schränkt die Vielfalt der Gegenstände und Themen der Forschung nicht ein.

Thematische Rahmung

Anders verhält es sich bei thematischen Rahmungen, wie bei der Ergänzung um *Inter- und Transkulturalität, Schule, Genderthemen, einen Ungleichheits-, Inklusions- oder Migrationsbezug*. Hier finden sich zwar diverse Beschreibungen, aber die Schwerpunkte scheinen sich auch in den Forschungsinteressen zu spiegeln. So finden sich beispielsweise bei den Forschungsschwerpunkten der Professuren mit Inklusionsbezug Themen wie *Heterogenität, Normierung, Inklusion, Normativität* oder *Teilhabe* oder bei den Denominationen mit einem thematischen Bezug zu Gender Themen wie *Geschlecht, Subjektkonzeptionen, Geschlechterpolitik und Gendertheorie*, um nur einige Beispiele zu nennen. Hier scheint also ein Zusammenhang von Denomination und Forschungsinteresse vorzuliegen, der sich allerdings nur dort spiegelt, wo Denomination eine Tendenz zu einer deutlichen Spezifizierung auf ein Feld oder eine Forschungsperspektive hat. Hier wäre es interessant, in Erfahrung zu bringen, ob diese – in der Denomination bereits enthaltenen – Spezifizierung in Abhängigkeit zur Besoldungsstufe steht. Wird eine sogenannte Juniorprofessur eher einmal mit einem thematischen Schwerpunkt ausgeschrieben, während bei einer auf Dauer angelegten Professur die Vielfältigkeit direkt in der Ausschreibung mitbedacht wird? Gleichzeitig legt der Blick auf diese thematisch enger geführten Denominationen auch noch eine weitere Schlussfolgerung nahe: Es finden sich zwar zu den Denominationen passende Forschungsschwerpunkte, allerdings sind diese

umgeben von einer Vielfalt an anderen Themen und Gegenständen. So kann auch hier gefolgert werden, dass die Denomination zwar die Richtung eines Schwerpunkts der Forschung nahelegt, vielfältige andere Forschungsinteressen aber ebenso verwirklicht werden können.

3 Schluss

Im Märchen Aschenputtel rät die böse Stiefmutter ihren Töchtern, sich Zehen und Ferse abzuschlagen, um in den Schuh, den Aschenputtel auf der Treppe verloren hat, zu passen. Sie unterstreicht ihren Rat dann noch mit dem Hinweis darauf, dass wenn sie erst Königin seien, sie nicht mehr laufen müssten. Verhält es sich so auch mit den Schwerpunkten und Denominationen – ist man berufen, so kann man sich frei unter dem Label der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik den unterschiedlichsten Forschungsfeldern, Methoden und Themen widmen? Oder können uns die Homepages und die darin zu findenden Selbstaussagen keine Auskunft über die erziehungswissenschaftliche Forschung und die Themenvielfalt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Pädagogik geben? Eine andere Einordnung der Ergebnisse könnte wiederum auf die Überlegungen zum Allgemeinen als Spezialthema (Uhle, 1998) und auf das Bild der undisziplinierten Disziplin (Hoffmann & Neumann, 1998) verweisen sowie die ebenfalls schon in den 1990ern von Tenorth (1990) geäußerte Forderung nach der Erhöhung der Transparenz der kommunikativen Form der Erziehungswissenschaft erneuern. Wir erkennen also, dass auch die vorangegangene Analyse mehr Fragen aufwirft, als Thesen zu bestätigen oder Aussagen über die erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis zu treffen. Dennoch kann und sollte man die Forschung der Arbeitsgruppe zur empirischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als Möglichkeit verstehen, mehr Licht in das Dunkel der undisziplinierten Disziplin zu bringen ohne diese disziplinieren zu wollen.

Literatur

- Hoffmann, D., & Neumann, K. (1998). *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Dt. Studien-Verl.
- Loriot. (1988). *Odipussi*. [Film]. UFA.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2018). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15-27. <https://doi.org/10.25656/01:14061>
- Uhle, R. (1998). Das Allgemeine als Spezialthema. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin* (S. 105-117). Dt. Studien-Verl.

Autorin

Bers, Christiana, Dr.ⁱⁿ disc. pol.

Seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft (Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft) der Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung; Museumspädagogik und kulturelle Bildung; erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung und Bildungsphilosophie.

E-Mail: cbers@uni-goettingen.de

Lukas Otterspeer

Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft¹. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung

1 Einleitung

Angesichts der Vielfalt sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und Gegenstände stellt sich mir immer wieder die Frage, warum das *Allgemeine* als Selbstbeschreibung in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft und als damit verbundener Erkenntnisanspruch mein Interesse weckt. Warum verwende ich, bei all den spannenden Forschungsgegenständen und Fragestellungen die sich bearbeiten lassen, Zeit darauf, diese selbstreferentielle, disziplinbezogene und in ihrer Konsequenz auch disziplinierende Frage in den Mittelpunkt zu rücken? Warum wird diese Frage für mich bedeutsam?

Ich denke, dass eine Antwort in meiner Berufsbiographie liegt. Seit meinem Lehramtsstudium arbeite ich in Arbeitsbereichen, die sich bei aller Differenz als schulpädagogisch verstehen und die denominationstechnisch nicht in die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft fallen. Innerhalb dieser schulpädagogischen Arbeitsbereiche werde ich aufgrund meiner Forschung, in der mich Grenzbereiche zwischen Wissenschaft, pädagogischen Handlungsfeldern, Öffentlichkeit und Politik interessieren, häufig in Richtung der Allgemeinen geschoben. Wenn ich hingegen auf Veranstaltungen der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ auftrete und vorgestellt werde oder mit Kolleg:innen aus einschlägigen Arbeitsbereichen spreche, bin ich aus ihrem Selbstverständnis heraus tendenziell ein Kollege aus der Schulpädagogik. Diese Adressierungen stehen mitunter im Widerspruch zu meinem Selbstverständnis. Deswegen sind diese Fremdzuschreibungen mit *Kränkungserfahrungen* (vgl. Ricken in diesem Band zu Kränkungen in wissenschaftspolitischen Kämpfen) verbunden. Einerseits, wenn mein Anspruch, einen *allgemeinen* Beitrag zu leisten, von Allgemeinen Pädagog:innen/Erziehungswissenschaftler:innen missachtend als schulpädagogisch etikettiert wird. Andererseits, wenn in schulpädagogischen Zusammenhängen der Verweis „du bist doch allgemein“ gleichbedeutend mit „für uns also nicht relevant“ ist.²

Mit der Frage nach dem *Allgemeinen* der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die zugleich immer auch eine Frage nach der Relation zum Besonderen oder Partikularen ist, ist folglich

1 Ich spreche in dem vorliegenden Beitrag durchgehend von Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft, da die Unterscheidung von Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft uneinheitlich ist bzw. sich die Diskurse zu diesen Begriffen überschneiden.

2 Mit diesem berufsbiographischen Einstieg betone ich, dass disziplinäre Fragen nicht unabhängig von der sozialen Position der jeweils diskutierenden Kolleg:innen zum Gegenstand gemacht werden können (und daher reflexiv einzuholen sind). Meine Auseinandersetzung mit Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft erfolgt aus der skizzierten *partikularen* Verortung und sich daraus ergebender Fragestellungen und Identitätskrisen, allerdings mit dem Anspruch, im weiteren Verlauf meiner Argumentation zu Theoretisierungen und Analysen zu kommen, die für die Disziplin unabhängig von meinem berufsbiographischen Werdegang und meiner sozialen Position *allgemein* relevant sind.

(auch) eine Identitätsfrage gestellt – die dann zur Existenzfrage wird, wenn mit Adressierungen potenziell und perspektivisch Ein- und Ausschlüsse in Forschungscommunities verbunden sind. Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Bemerkungen geht es mir in dem vorliegenden Beitrag erstens darum, mit Disziplinfragen durchaus sensibel umzugehen und sie nicht wie eine Phalanx vor sich her zu tragen. Damit ist zweitens keine grundsätzliche Ablehnung disziplinärer Zuordnung verbunden. Eine Forschung, die disziplinäre Verortung ablehnt, läuft Gefahr, die Reflexion auf die alltägliche Forschungspraxis und ihre institutionellen Bedingungen aus dem Blick zu verlieren (und in der Konsequenz idiosynkratisch zu werden). Hier zeigt sich die ermöglichende Seite disziplinärer Verortung – so werden akademische Texte gerade in einem bestimmten disziplinären Kontext lesbar und können verstanden und kritisiert werden. Aus der Unterscheidung von Schulpädagogik, einer speziellen Erziehungswissenschaft, und der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft leite ich drittens ab, dass diese Teildisziplinen sich nicht nicht zueinander verhalten können. Wenn das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verhandelt wird, passiert dies notwendig über eine Relationierung zum Besonderen bzw. zu den Teildisziplinen der Disziplin. Um mich zu der in meiner Forschungspraxis immer wieder gestellten Identitätsfrage verhalten zu können, habe ich (neben anderen Wegen der Vergewisserung) Texte zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft gelesen. Mein Beitrag zielt nun darauf ab, bestimmte Textsorten als Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft konkreter zu fassen und analytisch in den Blick zu nehmen. Mir geht es also um eine theoretische und methodologische Perspektive auf eine Textsorte (Kapitel 2), die auch in anderen Disziplinen zu finden ist. Danach wende ich diese Perspektive auf Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft an (Kapitel 3). Ich schließe, indem ich die Ergebnisse meiner Analyse zusammenfasse und die Analyseperspektive kritisch diskutiere (Kapitel 4).

2 Theoretische Rahmung und methodologische Konsequenzen³

Die von mir in diesem Beitrag eingenommene theoretische Perspektive verbindet drei Konzepte: Erstens konzipiere ich Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung (Kapitel 2.1), zweitens verstehe ich Reflexion postfundamental (Kapitel 2.2) und drittens fasse ich die Texte zur Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Reflexionsprogramme (Kapitel 2.3).

2.1 Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung

Wissenschaft, so meine Perspektive, konstituiert sich fortlaufend in Grenzbearbeitungen. Thomas F. Gieryn (1983, S. 781) stellt in seinen historischen Fallanalysen fest: „The boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed“. Doch während Gieryn Wissenschaft als Entität setzt,

3 Die hier ausgeführten Überlegungen zur theoretischen Rahmung sowie Methodologie sind Ergebnis der Zusammenarbeit mit Christoph Haker. Neben der hier von mir vorgelegten Analyse haben wir Diagnosen der Postfaktizität (Haker & Otterspeer, 2023) und Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung (siehe unseren nicht veröffentlichten Vortrag „Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung. Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive“ auf der Tagung „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung“) analytisch in den Blick genommen. Die Ausführungen zu Kapitel 2 in diesem Text habe ich weitgehend aus dem Beitrag „Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen des Postfaktischen“ (Haker & Otterspeer, 2023) übernommen. Den Begriff *Reflexionsprogramme* übernehme ich aus der Dissertation „Immanente Kritik soziologischer Theorie“ von Christoph Haker (2020).

die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995, S. 860) eine grenztheoretisch radikalere Position: „social entities come into existence when social actors tie social boundaries together in certain ways. Boundaries come first, then entities.“ Wissenschaft als soziale Entität konstituiert sich mit Abbott folglich in Praktiken der Grenzbearbeitung und es hängt von diesen Praktiken ab, als was sich Wissenschaft zeigt und zeigen wird. Zoomen wir weiter in das Feld der Wissenschaft ein, lässt sich in den Blick nehmen, dass sich und wie sich auch Disziplinen und Teildisziplinen in Grenzbearbeitungen formieren.⁴

Indem ich Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung verstehe, weise ich ein ontologisch oder substantialistisch gedachtes Wissenschaftsverständnis zurück und nehme eine postfundamentale Position ein (Marchart, 2018; Schubert, unveröffentlichtes Manuskript; Stäheli, 2000). Diese Position sieht von letzten normative Gründen, sozialen Fundamenten oder archimedischen Punkten ab – etwa in Betonung der Bedeutung (impliziter) (sozial)theoretischer *Setzungen* für empirische Forschung, durch die sich der jeweilige Gegenstand erst in spezifischer Weise konstituiert, sich also gerade nicht in seinem Wesen zeigt. Wissenschaft rückt in ihrer *Pluralität* (man müsste also eher von Wissenschaften sprechen), *Historizität* und *Kontextualität* im Sinne ihrer Einbettung in je konkrete soziale Verhältnisse in den Mittelpunkt (Vogelmann, 2022). Wissenschaft existiert aus dieser Perspektive nicht in Reinform, sondern es stellt sich die Frage, über welche Praktiken Wissenschaftlichkeit und Wahrheit in Anspruch genommen werden kann.

Der Anspruch auf Wahrheit wird aus dieser wissenschaftstheoretischen Verortung insofern zu einem Problem, als dass ein Gott-Standpunkt oder Feldherrenblick jenseits einer partikularen und situierten Position nicht einfach zur Verfügung steht. Karsten Schubert (unveröffentlichtes Manuskript) zeigt, wie der Anspruch auf (immer vorläufige) Allgemeinheit oder Universalität in den Sozialwissenschaften daher nur in einer fortlaufenden und nicht abschließbaren Bewegung zwischen Partikularität und Universalität hergestellt werden kann. Erst über Reflexionen situierten Wissens und der Arbeit an Standpunkten, die nicht einfach da sind und die Arbeit bzw. Praktiken der Erkenntnisgewinnung erfordern (zum Beispiel indem sich in sozialen Bewegungen ein Problembewusstsein ausbuchstabiert), können allgemeine/ intersubjektiv nachvollziehbare Problembeschreibungen erfolgen. Markus Rieger-Ladich (2022) verdeutlicht dies aktuell in seinen Ausführungen zum *Privileg* bezugnehmend auf den us-amerikanischen und insbesondere Schwarzen Feminismus (für eine Übersicht siehe Kelly, 2022; dazu auch Schubert, unveröffentlichtes Manuskript). An der Kritik Schwarzer Feminist:innen am rassistischen Feminismus weißer und soziökonomisch privilegierter Frauen sowie den patriarchalen Strukturen auch in der Schwarzen Community (The Combahee River Collective, 2022) lässt sich zeigen, wie gerade über die Bewusstseinsbildung zu eigenen Lebenserfahrungen – den Lebenserfahrungen Schwarzer Frauen in der us-amerikanischen Gesellschaft – eine umfassendere, weil intersektionale Gesellschaftskritik möglich wurde. Wahrheit formiert sich hier in der Bewegung zwischen Partikularität und Universalität – womit deutlich wird, dass sozialwissenschaftliche Praxis auf eine fortlaufende Kontextualisierung vorgenommener Objektivierungen angewiesen ist (Haker & Otterspeer, 2021). Dass feministische Kritik Eingang in die wissenschaftliche Wahrheitsproduktion gefunden hat (Degele, 2003; Hark, 2007), zeigt auch, dass wissenschaftsexterne Praktiken (zum Beispiel

4 Siehe beispielsweise die Bezugnahmen von Terhart (2012) auf Gieryn und Abbott im Zuge seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Bildungswissenschaften“, die Ausführungen von Prietl und Ziegler (2016) zu „Grenzziehungen als Analysekonzept für eine Soziologiegeschichte“ oder bezogen auf die „Sektion für interkulturelle und international Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in der DGfE das Editorial zum Tagungsband „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen“ (Frank et al., 2022).

in sozialen Bewegungen) Einfluss auf Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft nehmen können und müssen – etwa dann, wenn Leerstellen bzw. patriarchale und im Falle des Schwarzen Feminismus auch rassistische sowie klassistische Strukturen im Feld der Wissenschaft offensichtlich werden, die auch (und nicht nur) in epistemologischer Hinsicht ein Problem darstellen (Haker et al., 2023).

Aus dieser Perspektive auf Wissenschaft als Grenzbearbeitung wird analytisch von Interesse, wie in Praktiken, Kommunikationen oder Diskursen Grenzen gezogen werden. Im Sinne einer *immanenten Kritik* (Haker, 2019 und daran anschließend Reckwitz, 2021) geht es hier also darum, zu rekonstruieren, welches Verständnis von Wissenschaft sich in Grenzbearbeitungen konstituiert. Diese immanente Kritik folgt einem „schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen“ (Reckwitz, 2021, S. 130). Von Interesse sind folglich insbesondere jene Formen der Grenzbearbeitung, die es erlauben, Selbstverständlichkeiten (etwa über Kontextualisierungen der eigenen Position) zu hinterfragen und damit erst neue Erkenntnis zu ermöglichen (Rheinberger, 2019).

2.2 Reflexion postfundamental

Aus dieser postfundamentalen wissenschaftstheoretischen Positionierung folgt ein Reflexionsverständnis, das sich von der alltäglichen Verwendung im Sinne eines nachgeordneten Prozesses der Problemlösung unterscheidet. In Abgrenzung dazu wird Reflexion selbst zu einem Problem: Sie droht in einem unendlichen Regress *wegzufließen* (Luhmann, 1974, S. 107). Sollen Forschungsgegenstände benannt, Forschungsfragen formuliert und Forschungsergebnisse präsentiert werden, muss Reflexion notwendig unterbrochen, also vorläufig beendet werden. Ich verdeutliche dieses Reflexionsverständnis an drei Beispielen:

Das erste Beispiel stammt von Paulo Virno (2012, S. 19):

„Ich versuche, mein Ich zu beschreiben; um dies bewerkstelligen zu können, muss ich auch das Ich beschreiben, das das Ich untersucht; ich werde also eine zweite Beschreibung verfassen, die auch das beschreibende Ich enthält und so weiter und so fort.“

Der hier angedeutete infinite Regress macht deutlich, dass anhaltende Reflexionsschleifen handlungshemmend wirken. Auf der Ebene der Ich-Identität und persönlicher Dispositionen sind es gerade soziale Subjektkonstruktionen, die diesen zirkulären Prozess unterbrechen. So kann ich mich als männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler usw. subjektivieren.⁵ Gleichzeitig wird in diesen Selbstbeschreibungen auch deutlich, dass diese Unterbrechungen von Reflexion vorläufig und immer prekär bleiben. Gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität werfen etwa die Frage immer wieder neu auf, was es denn nun bedeutet, Wissenschaftler:in zu sein (siehe z. B. Otterspeer, 2020).

Das zweite Beispiel thematisiert Reflexionen auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung. Urs Stäheli (2018, S. 116) schreibt in systemtheoretischer Perspektive:

„So lässt sich etwa im Rechtssystem der Code Recht/Unrecht nicht durch diesen selbst begründen: Die Frage, ob der Code selbst rechtmäßig ist, führt letztlich nur zu einem infiniten Regreß. [...] Nun geraten Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe in den Vordergrund, welche sich mit der Stabilisierung, aber auch Destabilisierung von Systemgrenzen beschäftigen.“

5 Ich betone hier die konstitutive Seite der doppelten Bedeutung von Subjekt: Regime des Selbst unterwerfen Einzelne einerseits, sie konstituieren gleichzeitig aber auch ihre Handlungsfähigkeit (Haker, 2020).

Auch hier wird deutlich, dass soziale Ordnungen die Funktion erfüllen, Reflexionen zu unterbrechen. So kann etwa der Verweis auf das Grundgesetz oder auf unveräußerliche Menschenrechte dazu dienen, die Frage nach der Rechtmäßigkeit des Codes beiseitezuschieben. Allerdings sehen wir auch hier die Vorläufigkeit solcher Reflexionsunterbrechungen, die immer wieder mit Reflexionsanlässen konfrontiert sind. Dies geschieht etwa, wenn bisher rechtmäßiges als Unrecht angesehen und entsprechend rechtlich rekodifiziert wird.

Zum dritten Beispiel: Auch wissenschaftliche (Teil)Disziplinen sind als Unterbrechungen von Reflexion – z. B.: welche Frage ist es wert, beforscht zu werden und welche Methoden kann ich dabei nutzen? – zu verstehen, die nach „innen identitätsstiftend und nach außen legitimatorisch“ (Laitko, 1999, S. 23) wirken und die so erst Forschung ermöglichen. Mit der Information, Allgemeine Pädagog:in/Erziehungswissenschaftler:in zu sein, lassen sich zum Beispiel Kolleg:innen schnell (zumindest fürs Erste) verorten und in ihrer Funktion, etwa als Theoretiker:in, fassen – erst recht, wenn sie in Arbeitsbereichen tätig sind, denen der Ruf des Allgemeinen vorausseilt. Jedoch zeigt sich, dass die disziplinäre Reflexion immer wieder aufbricht – etwa wenn Verantwortlichkeiten zur Disposition stehen oder wenn in Lehrbüchern kurz gesagt werden soll, was die jeweilige Disziplin überhaupt ist (Laitko, 1999). Für die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft scheint dies aktuell wieder der Fall zu sein, wenn die Frage nach „Profilierungen des Allgemeinen“ (Jergus et al., 2022) und des Modus dieser Auseinandersetzung (durchaus kontrovers) zu einer Herausforderung wird. Paradoxerweise scheinen Reflexionen und Widerspruch gerade dann aufzubrechen, wenn Identitätsstiftung oder klarere Benennung das eigentliche Ziel ist – weshalb Versuche der Selbstverständigung und Identitätsstiftung eher als *Differenzgeneratoren* (Reckwitz, 2005) wirken, als dass sie Einheit und Einstimmigkeit schaffen.

Die Beispiele zeigen, wie wegfließende Reflexionen über den Bezug auf soziale Ordnungen und Identitätskonstruktionen vorläufig unterbrochen werden können – und auch unterbrochen werden müssen, soll Handlungsfähigkeit, verstanden als Möglichkeit, sich in bestimmter Weise im sozialen Raum zu positionieren, gewährleistet sein. Empirisch kann Reflexion in dem hier entwickelten Verständnis nur dann beobachtet werden, wenn es zu Unterbrechungen kommt, wenn also der Reflexionsprozess – zumindest für einen Moment – stoppt, etwa indem ein Sachverhalt begrifflich in einer bestimmten Weise festgemacht wird.⁶ Solche Techniken der Unterbrechung möchte ich in Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den Blick nehmen. Zugleich frage ich danach, welche Anlässe sich rekonstruieren lassen, für die die jeweils rekonstruierten Techniken der Unterbrechung Antworten suchen.

2.3 Reflexionsprogramme

Reflexionsprogramme, in denen die Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft oder zwischen (Teil)Disziplinen bearbeitet werden, fasse ich als Texte, in denen Wissenschaftler:innen eine Bestimmung von (Teil)Disziplin oder allgemeiner vom wissenschaftlichen Feld vornehmen und damit Grenzen bearbeiten. In diesem Beitrag interessieren mich solche Reflexionsprogramme, in denen Professor:innen (denn diese Textsorte scheint mir vornehmlich Professor:innen vorbehalten zu sein), die sich als Allgemeine Pädagog:innen/Erziehungswissenschaftler:innen verstehen, eine Bestimmung der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft vornehmen. Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen

⁶ Hier besteht eine Analogie zur (doppelten) Kontingenz. Beobachtbar sind immer Situationen, in denen das Problem doppelter Kontingenz in einer spezifischen Weise gelöst wird. (Doppelte) Kontingenz an sich entzieht sich immer der empirischen Beobachtung (Lindemann, 2010).

Unterbrechungen von Reflexionen an. Dieses Repertoire steht in Momenten der Irritationen und/oder Entgrenzung bereit – zum Beispiel mir in der Auseinandersetzung mit der gestellten Identitätsfrage oder Studierenden, wenn sie sich in ihrem Fach orientieren wollen/müssen –, um sich an der Grenzbearbeitung der Wissenschaft zu beteiligen und so ein Verständnis vom Wissenschaftler:in-Sein auszubilden. Sie enthalten also sowohl Feldbeschreibungen als auch Subjektpositionen und sind so in der Lage, die weitere wissenschaftliche Arbeit zu lenken. In Anlehnung an die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fasse ich Programme mit Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004, S. 12) folgendermaßen:

„Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereit stellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise [...] zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ‚inneren Führung‘.“

Wichtig ist die Einsicht, dass zwischen Programmen und dem Verhalten Einzelner kein Determinismus besteht. Die Forschungsperspektive kann also leisten, Programme hinsichtlich der Erwartungshorizonte, die sie öffnen, zum Gegenstand zu machen und ihre Normativität aufzuzeigen. „Offen bleibt dabei, in welchem Maße die Programme des Regierens und Sich-selbst-Regierens das Denken und Tun der Menschen bestimmen“ (Bröckling et al., 2004, S. 12). Mit dem Subjekt ist hier also nicht „ein Akteur, eine Person oder ein Mensch gemeint, der sich in einem Konstitutionszusammenhang mit seiner sozialen Umwelt befindet“ (Haker, 2020, S. 88), sondern ein von Einzelnen abstrahiertes soziales Gebilde. Es ist „ein Ort, eine Position, eine Anrufung gemeint, die von konkreten Akteuren, Personen und Menschen erst eingenommen bzw. angenommen werden muss, um einer Subjektivierung ausgesetzt zu werden“ (Haker, 2020, S. 88-89). Mein Interesse richtet sich nun darauf, welche sozialen Gebilde der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft sich in Reflexionsprogrammen über die verwendeten Techniken der Unterbrechung immanent rekonstruieren lassen und welche Anlässe für diese Unterbrechungen in Anschlag gebracht werden.

3 Reflexionsprogramme der allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft

Aus dieser wissenschafts- und sozialtheoretischen Perspektive nehme ich nun drei Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft analytisch in den Blick. Die ausgewählten Texte setzen die Frage danach, was die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft ausmacht, bereits durch ihren Titel zentral. Sie sind von Professor:innen verfasst und in Fachzeitschriften oder Handbüchern der Disziplin in den letzten rund fünfzehn Jahren erschienen. Ich sehe im Folgenden davon ab, die Namen der Autor:innen der analysierten Reflexionsprogramme zu nennen, da es mir um eine Auseinandersetzung mit dem Genre der Reflexionsprogramme jenseits der damit verbundenen konkreten Personen, ihren Intentionen, ihrer Autorität und von Schulen oder Lagern geht. Eine Unterscheidung der zitierten Textausschnitte gewährleiste ich insofern, das ich kenntlich mache, ob die Passage aus Reflexionsprogramm A, B oder C entnommen ist.

In der Analyse – der immanenten Rekonstruktion der Reflexionsanlässe und der Techniken der Unterbrechung – konnte ich vier Reflexionsanlässe (A1-A4) und sieben Techniken der Unterbrechung (U1-U7) rekonstruieren, die Abbildung 1 für eine erste Übersicht zusammenfasst.

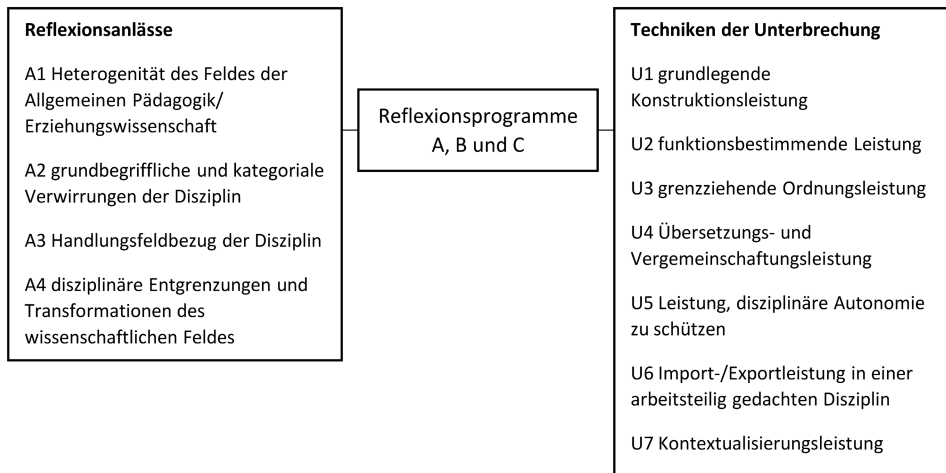


Abb. 1: Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die herausgearbeiteten Anlässe ein (Kapitel 3.1). Dann stehen Techniken der Unterbrechung im Mittelpunkt (Kapitel 3.2). Dabei werde ich zu Beginn zunächst die herausgearbeiteten Anlässe und Techniken der Unterbrechung benennen und sie im weiteren Verlauf anhand von Bezügen zu den Reflexionsprogrammen näher bestimmen.

3.1 Reflexionsanlässe

In meiner Analyse von drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft zeigen sich vier Reflexionsanlässe. Erstens die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1), zweitens *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin* (A2), drittens der *Handlungsfeldbezug der Disziplin* (A3) sowie viertens diagnostizierte *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4).

- A1) In der diagnostizierten *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* identifiziere ich einen ersten Reflexionsanlass. Der Feldbezug umfasst beispielsweise die Lehrpraxis, Studiengänge und Zeitschriften und öffnet damit einen weiten Blick auf die Disziplin. In Reflexionsprogramm B heißt es: „Die‘ Allgemeine Pädagogik ist [...] alles andere als ein eingetragenes intradisziplinäres Warenzeichen, und das Etikett auf seiner homogen erscheinenden Außenseite verbirgt ein Maß an Heterogenität, das kaum noch steigerbar zu sein scheint. Sie erweist sich vielmehr als ein eher lockerer, wenig selbstreferentiell verdichteter Diskussionszusammenhang, dem man entweder qua Amt, durch Denomination der eingenommenen Stelle also, oder schlicht als Selbstzuschreibung beitrifft.“ Wenngleich dies „kein neuer Befund“ sei und auch „kein Anlass zur Beunruhigung“ (Reflexionsprogramm B), so ist diese Diagnose doch Anlass dafür, „die aufgeworfene Frage deutlicher in einen anderen Rahmen zu stellen, indem zum Beispiel die Disziplin als ganze in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird“ (Reflexionsprogramm B).
- A2) Der zweite von mir herausgearbeitete Reflexionsanlass setzt bei *grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen der Disziplin* an und stellt damit, in Abgrenzung zur Perspek-

tive auf das Feld der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, die symbolische Ebene scharf. So konstatiert Reflexionsprogramm C, dass „die Aufgabe der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ jedoch, eine ‚Landkarte‘ (Herbart) pädagogischer Problemstellungen zu skizzieren, derer der pädagogisch Tätige wie Forschende – wenn auch unterschiedlich – für sich bedarf, [...] keineswegs abgegolten oder gar erledigt“ ist. Reflexionsprogramm C betont allerdings, dass es nicht darum gehe, einen „positions- und perspektivenübergreifenden, allgemeinen Geltungsanspruch [zu] reklamieren“. Es gehe um „eine – unter anderen mögliche – Perspektive“ (Reflexionsprogramm C).

- A3) Ein dritter Reflexionsanlass rückt den *Handlungsfeldbezug der Disziplin* in den Mittelpunkt, um eine Bestimmung des Allgemeinen vorzunehmen. So habe die Pädagogik/Erziehungswissenschaft die „anspruchsvolle Aufgabe, sich einerseits im Wissenschaftssystem zu behaupten (was nur über die Forschungsorientierung eigener Art möglich ist) und dabei andererseits der Bearbeitung der fortlaufenden Probleme der ihnen zugeordneten Berufe nicht ausweichen zu können“ (Reflexionsprogramm B). Diese Aufgabe stelle sich als „theoretische Aufgabe ersten Ranges“ und der „Allgemeinen Pädagogik [komme dabei] eine besondere Rolle“ (Reflexionsprogramm B) zu. Anlass der Reflexion über das Allgemeine sind hier folglich strukturelle Spannungen zwischen Forschungsorientierung und Handlungsfeldbezug.
- A4) Einen vierten Reflexionsanlass mache ich in diagnostizierten *disziplinären Entgrenzungen und in Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* aus. Bezogen auf die Pädagogik/Erziehungswissenschaft wird festgehalten, dass „[i]n der Bildungswerkstatt der OECD, dem ‚Centre for Educational Research and Innovation‘, [...] die Pädagogik schon gar nicht mehr als Wissenschaft angesehen [wird]“ (Reflexionsprogramm B). Sie sei „zu einem untergeordneten Appendix dessen geworden, was man dort ‚Lernwissenschaft‘ nennt“ (Reflexionsprogramm B). Die Erziehungswissenschaft sei „von Transformationen des wissenschaftlichen Feldes betroffen [...], die einer eingehenderen Auseinandersetzung und disziplinpolitischen Verständigung bedürfen und [...] auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftspolitischen Bedingungen in den Vordergrund rückt“ (Reflexionsprogramm A). Diese Entgrenzungen und Transformationen sind Anlässe für die Reflexion über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

Diese Reflexionsanlässe sind in den analysierten Reflexionsprogrammen Ausgangspunkt dafür, das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu bestimmen. Dabei wird zum einen die *disziplininterne Notwendigkeit* herausgestellt, wenn die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1) und die *grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen der Disziplin* (A2) betont werden. Zum anderen ist auch das Verhältnis der Disziplin zu ihrem *Außen – pädagogische Handlungsfelder* (A3) und *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4) sind hier die Stichworte – Anlass zur Reflexion.

3.2 Techniken der Unterbrechung

Damit komme ich zur Frage nach den Techniken der Unterbrechung in den drei untersuchten Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.2 eingeführten postfundamentalen Reflexionsverständnisses nehme ich analytisch Techniken der Unterbrechung in den Blick, da sich Reflexionen alleine über diese beobachten lassen – Reflexion an sich ist dieser Perspektive folgend der Empirie unzugänglich,

sie ist völlig haltlos und losgelöst von jeglicher Möglichkeit der Artikulation, die immer schon eine vorläufige Stillstellung der Reflexion wäre. In meiner Analyse zeigen sich sieben Techniken der Unterbrechung, die ich den drei Gruppen Grundlegungen, intradisziplinäre Leistungen und inter- bzw. transdisziplinäre Leistungen zuordne: Erstens die *grundlegende Konstruktionsleistung* (U1), zweitens die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), drittens die *grenzziehende Ordnungsleistung* (U3), viertens eine *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U4), fünftens die *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U5), sechstens eine *Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und siebtens eine *Kontextualisierungsleistung* (U7). Diese Techniken unterbrechen Reflexionen über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise und stehen entlang der unterschiedenen Gruppen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

Grundlegungen

- U1) Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft übernimmt insofern eine *grundlegende Konstruktionsleistung*, als „dass grundlagentheoretische Studien und Forschungen zum Kernbereich allgemeinpädagogischer Aufgabenstellungen gehören“ (Reflexionsprogramm C). Da sich Gegenstände der Disziplin nicht an sich zeigen, sondern erst durch spezifische Perspektiven an Kontur gewinnen, „kommt dieser Funktion der Theoriebildung und -reflexion eine besondere Bedeutung zu“ (Reflexionsprogramm C). Die „spezifische Expertise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ besteht also darin, „die für die Disziplin spezifischen theoretischen Konstruktionen ihrer ‚Gegenstände‘ selbst zum Thema zu machen“ (Reflexionsprogramm A).
- U2) Mit der *funktionsbestimmenden Leistung* wird es nochmal grundlegender. Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier auf die „Bearbeitung und Beantwortung der Frage, was eigentlich die Frage ist, auf die Erziehung und Bildung zu antworten suchen“ (Reflexionsprogramm C). Die Arbeit an einem *pädagogischen Grundgedankengang* verdeutlicht dies, da hier – etwa in Abhängigkeit von gesellschaftstheoretische oder anthropologische Überlegungen – Prämissen von Forschungs- und Lehrpraxis reflektiert und verhandelt werden.

Intradisziplinäre Leistungen

- U3) Als eine weitere Technik der Unterbrechung identifiziere ich die *grenzziehende Ordnungsleistung* der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft für die ganze Disziplin. Diese Ordnungsleistung „ist nach innen gerichtet, auf die Differentiellen Pädagogiken und damit letztlich auf die Handlungsprobleme pädagogischer Berufe. Integration wird gemeinhin bestimmt als ‚Einschränkung von Freiheitsgraden‘“ (Reflexionsprogramm B). Integration bedeutet hier, nach innen trotz der diagnostizierten Heterogenität der „Differentiellen Pädagogiken“ und der damit verbundenen Berufe einen Zusammenhang zu stiften, was auch erfordert, nach außen die „Unterscheidung zu nicht-pädagogischen Berufsrollen“ (Reflexionsprogramm B) zu klären.
- U4) Mit der *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* wird die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft ebenfalls über ihre Bedeutung für die in Teildisziplinen gegliederte Disziplin bestimmt. So „kommt der Allgemeinen Pädagogik weiterhin – wenn auch nicht ausschließlich – die Aufgabe der intradisziplinären Kooperation, Moderation und Diskussion zwischen den Teildisziplinen zu, die sie überwiegend dadurch zu erfüllen versucht, dass sie Perspektiven anderer Teildisziplinen – wie Schulpädagogik,

Berufspädagogik oder empirische Bildungsforschung [...] – aufnimmt, in einem pädagogischen Zusammenhang zur Geltung zu bringen versucht und die verschiedenen Fachdiskurse mit Blick auf von allen geteilte wie für alle querliegende Problemstellungen auswertet“ (Reflexionsprogramm C). Das übersetzende und vergemeinschaftende Moment zeigt sich im Versuch, die teildisziplinären Perspektiven in eine querliegende Problemstellung einzufügen. Während Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft der *grenzziehenden Ordnungsleistung* (U3) folgend stärker Grenzen setzt (etwa im Sinne von „Einschränkung von Freiheitsgraden“), nimmt sie hier eine eher vermittelnde und synthetisierende Stellung ein („Kooperation, Moderation und Diskussion“).

- U5) Mit der *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen*, rückt das Verhältnis nach außen in den Mittelpunkt, allerdings noch immer mit dem Ziel disziplinärer Identität. „Gerade als eine in Ausdifferenzierung befindliche, sozialwissenschaftlich orientierte moderne Disziplin braucht die Erziehungswissenschaft eine Allgemeine Pädagogik, die als einer ihrer Teile dazu dient, die Grenze gegenüber anderen Disziplinen deutlich zu markieren, weil sie sich nur so im Wettbewerb um Weltausschnitte und Weltdeutungen ebenso eigenständig wie selbstbewusst zu behaupten vermag“ (Reflexionsprogramm B). Hier zeigt sich ein stark auf Grenzziehung ausgerichtetes Verständnis Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft, was notwendig sei, um in einer sich transformierenden Disziplin Autonomie zu wahren.

Inter- bzw. transdisziplinäre Leistungen

- U6) Die *Import-/Exportleistung Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* fokussiert ebenfalls das Verhältnis nach außen, allerdings auch hier in einer eher übersetzenden als grenzziehenden Art und Weise. Ihre Aufgabe ist es, „interdisziplinäre Diskurse zu rezipieren, gemäß ihrer eigenen Kriterien für pädagogische Fragestellungen anschlussfähig zu machen und innerhalb der Gesamtdisziplin zur Diskussion zu stellen“ (Reflexionsprogramm C). Dabei sei „unstrittig, dass die – insbesondere kategoriale – Rezeption und Auswertung anderer, insbesondere sozial- wie kultur- und humanwissenschaftlicher Diskurse aufgrund ihrer Komplexität und Pluralität in angemessener Weise nur arbeitsteilig organisiert werden können“ (Reflexionsprogramm C).
- U7) Mit der *Kontextualisierungsleistung* identifiziere ich eine siebte Technik der Unterbrechung. Diese rückt Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Diskurse in den Mittelpunkt. „So wird in der Allgemeinen Pädagogik durchaus durchgängig – auf der Grundlage ihrer Theorie- und Reflexionsfunktion und mit Blick auf die inter- wie intradisziplinäre Vermittlungsfunktion in der Allgemeinen Pädagogik – die Problematisierung pädagogischer Fragen in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang vorangetrieben“ (Reflexionsprogramm C). Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier darauf ab, Erkenntnisse der Disziplin gesamtgesellschaftlich zu kontextualisieren.

Diese herausgearbeiteten Techniken der Unterbrechung lassen sich nun dahingehend befragen, wie starr und nachhaltig sie Reflexionen anhalten. Als ein erster Versuch scheint mir eine vorsichtige Sortierung zwischen stabileren und brüchigeren Techniken möglich zu sein: Stabiler scheinen mir die Techniken der *grundlegenden Konstruktionsleistung* (U1) der *grenzziehenden Ordnungsleistung* (U3) sowie der *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U4). Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zielt hier darauf ab, begriffliche und feldspezifische Klarheiten herzustellen. Mit dieser Stabilisierung geht das Problem möglicher Reflexionsblockaden einher, wenn beispielsweise Theorien dogmatisch oder teildisziplinäre Gren-

zen unüberwindbar werden. Als brüchiger erscheinen mir die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U5), die *Import-/Exportleistung Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und die *Kontextualisierungsleistung* (U7). Hier deutet sich der *infinite Regress* insofern an, als dass die Frage nach der Frage, auf die Erziehung und Bildung zu antworten versuchen (U2), in ihrer Beantwortung selbst wieder Fragen produziert und sich in der Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung (U5) neue Reflexionsanlässe ergeben können – was im Sinne ewig lähmender Reflexionsschleifen zu einem Problem für die Forschungspraxis werden kann, gleichzeitig aber auch eine Bedingung für neue Erkenntnis ist.

4 Diskussion

Abschließend möchte ich die erarbeitete Perspektive auf Reflexionsprogramme hinsichtlich ihres Potenzials für die disziplinäre Selbstthematisierung in zwei Schritten diskutieren. Dabei frage ich erstens, welche Schlussfolgerungen aus meiner Analyse für die Debatte um das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft gezogen werden können (I). Zweitens beleuchte ich allgemeiner das Potenzial der entwickelten Perspektive auf Reflexionsprogramme (II).

(I) *Schlussfolgerungen aus meiner Analyse*: Die Ergebnisse meiner Analyse von Reflexionsanlässen und Techniken der Unterbrechung in drei Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft lassen sich wie folgt knapp zusammenfassen: Die *Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (A1), *grundbegriffliche und kategoriale Verwirrungen der Disziplin* (A2), der *Handlungsfeldbezug der Disziplin* (A3) und diagnostizierte *disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes* (A4) sind Anlässe dafür, die Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu stellen. Diese Reflexionen werden über Techniken der Unterbrechung geschlossen, denen mal mehr mal weniger explizit die Vorstellung einer arbeitsteilig organisierten Disziplin zugrunde liegt und die unterschiedlich stabil/brüchig sind. Herausarbeiten konnte ich die *grundlegende Konstruktionsleistung* (U1), die *funktionsbestimmende Leistung* (U2), die *grenzziehende Ordnungsleistung* (U3), die *Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung* (U4), die *Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen* (U5), die *Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin* (U6) und die *Kontextualisierungsleistung* (U7). Diese Techniken stellen Reflexionen über die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den analysierten Reflexionsprogrammen in spezifischer Weise still.

In dieser Zusammenschau wird deutlich, dass die herausgearbeiteten Reflexionsanlässe in einem engen Verhältnis zu den Techniken der Unterbrechung stehen. Beispielsweise lassen sich die auf Grundlegung zielenden Techniken U1 und U2 als auch die grenzziehende Ordnungsleistung (U3) als Antworten auf die diagnostizierte Heterogenität des Feldes der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (A1) oder auch auf die grundbegrifflichen und kategorialen Verwirrungen (A2) verstehen. Und die Techniken der Unterbrechung U3 bis U7 – die grenzziehende Ordnungsleistung, die Übersetzungs- und Vergemeinschaftungsleistung, die Leistung, disziplinäre Autonomie zu schützen, die Import-/Exportleistung in einer arbeitsteilig gedachten Disziplin sowie die Kontextualisierungsleistung – antworten (nicht nur) auf die Reflexionsanlässe A2 und A4, die den Handlungsfeldbezug der Disziplin sowie disziplinäre Entgrenzungen sowie Transformationen des wissenschaftlichen Feldes in den Mittelpunkt rücken.

Dieses Verhältnis der herausgearbeiteten Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung zeigt, dass die rekonstruierten Reflexionsanlässe bereits Ausdruck der gefundenen Techniken

der Unterbrechung sind bzw. sich diese in den vorgenommenen Diagnosen andeuten. Für die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft lässt sich hier schlussfolgern, dass bereits die Diagnosen, Irritationen und Anlässe in den Blick zu nehmen sind, von denen ausgehend sich die Frage nach dem Allgemeinen stellt. Für wen wird diese Frage warum bedeutsam und welche Techniken der Unterbrechungen folgen gewissermaßen aus welchen Anlässen? Aus der einleitend vor dem Hintergrund meiner Berufsbiographie gestellten Identitätsfrage – für mich ein Anlass, über das Allgemeine der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu reflektieren – rücken zum Beispiel nicht Techniken in den Vordergrund, die auf klare Grenzziehungen und auf selbsterhaltende Distinktion zielen. Eher stellt sich die Frage, über welche Techniken der Unterbrechung eine Bewegung zwischen teildisziplinären Perspektivierungen und dem Allgemeinen der Disziplin möglich wird.

Mit Blick auf die in der Analyse herausgearbeiteten Reflexionsanlässe scheint es mir plausibel, dass erst über eine Auseinandersetzung mit diesen der Anspruch auf das Allgemeine in Anspruch genommen werden kann. Anders formuliert: wer weiterhin vom Allgemeinen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft sprechen will, muss einen produktiven Umgang mit der diagnostizierten Heterogenität des Feldes und der Begrifflichkeiten (A1 und A2) finden, sich zu den Anforderungen der Forschungsorientierung und des Handlungsfeldbezugs (A3) verhalten und Transformationen im Feld der Wissenschaft und der Gesellschaft (A4) in Rechnung stellen. Wie kann also das Allgemeine angesichts des Heterogenen in Anspruch genommen werden? In welchem Verhältnis steht das Allgemeine zum Besonderen in den Teildisziplinen und pädagogischen Handlungsfeldern? Wie kann wissenschaftliche Erkenntnisproduktion am Anspruch auf Allgemeinheit festhalten, wenn in wissenschaftlicher Praxis selbst und gerade in erhobenen Ansprüchen auf Universalität immer wieder verallgemeinerte (zum Beispiel patriarchale oder rassistische) Partikularismen identifiziert werden?

Hinsichtlich der Frage, ob die identifizierten Techniken der Unterbrechung ohne weiteres als ein Anforderungskatalog angesehen werden können, der hinsichtlich des Anspruchs auf Allgemeinheit zu berücksichtigen wäre, bin ich skeptisch. Und zwar deshalb, weil Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft hier in ihrer ordnenden und sortierenden Funktion meiner Auffassung nach zu viel Grenzschutzpolizei spielt und auch, gerade in der arbeitsteiligen Konzeptualisierung der Disziplin mit ihrem rollen- und handlungstheoretischen Bias, Grenzen behauptet, die aus meiner Sicht empirisch nicht tragfähig sind. Denn begriffliche und theoretische Grundlagenarbeit findet sich eben auch in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und kann, im Sinne einer Grounded Theory, auch dort und in einem engen Verhältnis zu pädagogischen Handlungsfeldern geleistet werden. In jedem Fall stellen die in der Analyse herausgearbeiteten Techniken der Unterbrechung keine vollständige Liste dar. Eine solche Liste kann es auch gar nicht geben, würde sie doch Reflexionen unmöglich machen, da immer schon Unterbrechungen zur Hand wären. Allerdings ließe sich diese Liste über historische Forschung erweitern, auf andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft anwenden und selbstkritisch in Selbstthematizierungen nutzen.

Für die weitere Auseinandersetzung mit Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist meiner Auffassung nach die Frage am drängendsten, ob sich Techniken der Unterbrechung finden, die offenlegen, *wie* die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft die in der Analyse herausgearbeiteten Funktionen/Leistungen erfüllen kann. Gerade vor dem Hintergrund der einleitend genannten Identitätsfrage drängt sich mir die Frage nach dem *Wie* auf. Denn nur wenn die Frage nach dem *Wie* beantwortet werden kann, lässt sich Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft jenseits der Autorität von Denominatio-

nen, Namen und Erbschaften betreiben: Auch wenn die Texte keinen Gott-Standpunkt oder Feldherrenblick für sich reklamieren oder gar explizit von diesem Abstand nehmen, bleibt im Fehlen der Beantwortung der Frage nach dem Wie die Praxis der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft für die Leser:innen im Dunklen. Wann ist eine Theorie beispielsweise Grundlage für andere Teildisziplinen? Wann kann gesagt werden, dass die eigene Begriffsarbeit für die ganze Disziplin von Bedeutung ist und nicht das Ergebnis ganz partikularer Interessen? Was muss exportiert/importiert werden? Durch dieses Fehlen, die Performanz der Texte als Texte von Professor:innen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und in der arbeitsteiligen Konzeption des Feldes betritt die Unterscheidung von Gott-Standpunkt und Feldherrenblick auf der einen Seite und den *judgemental dopes* in den Teildisziplinen auf der anderen Seite dann durch die Hintertür doch noch die Bühne. Hier lässt sich an die immer noch viel zitierte Streitschrift für eine Grounded Theory von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (2010) anschließen und, in adaptierter Weise, von *theoretischen Kapitalist:innen* in der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und von *proletarischen Theorieanwender:innen* in den Teildisziplinen sprechen.⁷ Die Allgemeinen legen Gründe, ziehen Grenzen, vermitteln, exportieren und importieren und die Schulpädagog:innen, Berufspädagog:innen, Organisationspädagog:innen usw. sind gefangen in ihren bereichsspezifischen Logiken – ein Bild, dass ich erstens für empirisch unzutreffend und zweitens für erkenntnishinderlich halte. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer prozessualen, die Praktiken der Bewegung zwischen Partikularität und Allgemeinheit explizierenden und reflektierenden Perspektive, die die Pluralität, Historizität und Kontextualität wissenschaftlicher Praxis einbezieht und sich gegen ein feudales, auf Erbschaft und Autorität ausgerichtetes Selbstverständnis richtet. Vielleicht kann gerade die Erziehungswissenschaft hierzu einen Beitrag leisten, da sie strukturell immer schon zwischen dem Partikularen – in ihrem Bezug auf Handlungsfelder und Handlungsprobleme in diesen Feldern – und dem Allgemeinen – dem Anspruch eines pädagogischen Grundgedankengangs zum Beispiel – zirkuliert.

(II) Damit komme ich allgemeiner zum *Potenzial der entwickelten Perspektive auf Reflexionsprogramme*: Indem ich Reflexionen postfundamental fasse, öffnet sich eine für die disziplinäre Selbstthematisierung produktive Perspektive, lassen sich doch Erkenntnisblockaden in dreifacher Hinsicht identifizieren. Erstens sind Erkenntnisprozesse dann blockiert, wenn immer wieder dieselbe Technik der Unterbrechung Anwendung findet. Blockaden dieser Art finden sich zum Beispiel dann, wenn das Soziale (zum Beispiel die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft) in monoparadigmatischer Weise Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung wird – also die sozialtheoretischen, grundbegrifflichen und methodologischen Annahmen nicht in Frage gestellt werden. Auch zeigen sich solche Blockaden dann, wenn das Soziale in nomologisch-deduktiver Weise zum Gegenstand wird, wenn also im subsumptiven Vorgehen der Gegenstand immer wieder in die gleiche Form gebracht wird. Unsichtbar bleibt dabei die Dynamik des Sozialen – eventuell gerade auch in der kritischen Auseinandersetzung mit

⁷ Glaser und Strauss (2010, S. 28) sprechen von *proletarischen Tester:innen* und *theoretischen Kapitalist:innen* und nehmen damit die Dominanz der am Schreibtisch entwickelten Grand Theories sowie deduktiv-nomologischer Verfahren, denen es nur um Theorietestung und nicht -generierung gehe, in der US-amerikanischen Soziologie der 60iger Jahre kritisch in den Blick. Stephanie Bethmann (2019, S. 9) bedauert mit Blick auf die qualitative Forschungslandschaft gute 50 Jahre später „das Auseinanderfallen der qualitativen Community in ‚methodologische Kapitalist:innen‘ und ‚forschungspragmatische Proletarier:innen‘“. Meine Adaption behauptet nun, dass sich in Reflexionsprogrammen der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft die Subjektpositionen der theoretischen Kapitalist:in auf Seite der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft und auf Seite der Teildisziplinen die der proletarischen Theorieanwender:in finden.

einer solchen wissenschaftlichen Praxis. Zweitens ist Erkenntnis auch dann blockiert, wenn Reflexionen im infiniten Regress weggfließen, wenn sich also keine Techniken der Unterbrechung finden lassen. So ist es schwer, eine Doktorarbeit abzuschließen, ohne sich für einen bestimmten Diskurs und für theoretische Perspektiven entscheiden zu können und auch in Bewerbungsverfahren wird es schwierig sein, zu überzeugen, wenn das eigene Selbstverständnis zwischen disziplinären Zuordnungen schwankt. Damit wird deutlich, dass eine Monotonie in den verfügbaren Techniken der Unterbrechung als auch das Fehlen von Unterbrechungen gleichermaßen zu Problemen (für Erkenntnis, Karriere, Wohlbefinden etc.) werden können. Drittens kommt es auch dann zu Erkenntnisblockaden, wenn Anlässe der Reflexion – zum Beispiel aufgrund mangelnder Zeit, aufgrund einer zu starken Orientierung auf vorher bereits bekannte Ergebnisse und der Angst, im Forschungsprozess zu scheitern – gar nicht wahrgenommen werden, wenn Reflexionen also gar nicht mehr aufbrechen können.

In diesem Sinne kann die Perspektive auf Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in Reflexionsprogrammen als eine Art kritischer Heuristik dienen, die die eigene Praxis der Grenzbearbeitung reflektierbar macht – auch beim Verfassen von Reflexionsprogrammen. Sie lenkt den kritischen Blick auf die Diagnosen und Irritationen, die Anlass für Reflexionen sind – welche Techniken sind in den vorgenommenen Diagnosen ggf. bereits enthalten und welche Selbstverständlichkeiten und latenten Vorannahmen spiegeln sich in diesen? Und sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Stabilität/Brüchigkeit der gefundenen Techniken und auf die damit verbundenen Erkenntnisprobleme – der Eingeschlossenheit im Bekannten und Nicht-Hinterfragten auf der Seite der Stabilität und dem Lost-In-Reflexion auf der Seite des Brüchigen. Dabei folgt die Perspektive in ihrer immanenten Logik (Haker, 2020; Reckwitz, 2022) einem „schwachen Normativismus in Form einer Präferenz für die Öffnung der Kontingenz des Sozialen“ (Reckwitz, 2021, S. 130). Von Interesse sind folglich insbesondere jene Techniken der Unterbrechung, die gleichermaßen Einstiegspunkte in Reflexionen bereithalten, die aber dennoch dazu in der Lage sind, aus dem infiniten Regress des Reflektierens aussteigen und etwas erkennen zu können.

Literatur

- Abbott, A. (1995). Things of boundaries. *Social Research*, 62(4), 857-882.
- Bethmann, S. (2019). *Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis*. Beltz Juventa.
- Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (2004). *Einleitung*. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 9-16). Suhrkamp.
- Degele, N. (2003). Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. *Soziale Welt*, 54(1), 9-29.
- Frank, M., Geier, T., Hornberg, S., Machold, C., Otterspeer, L., Singer-Brodowski, M. und Stošić, P. (2022). *Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*. In M. Frank, T. Geier, S. Hornberg, C. Machold, L. Otterspeer, M. Singer-Brodowski & P. Stošić (Hrsg.), *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft* (S. 7-15). Budrich.
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber. (Originalwerk veröffentlicht 1967)
- Haker, C. (2020). *Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Transcript.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2021). Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter. *Behemoth – A Journal on Civilisation*, 14 (2), 31-47.
- Haker, C., Otterspeer, L. & Schildknecht, L. (2023). Antiakademismus heute. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Demokratie unter Druck, Band 12* (S. 82-93). Jena.

- Haker, C. & Otterspeer, L. (2023). Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler:in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität. In A. M. B. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 381-390). Budrich.
- Hark, S. (2007). Vom Gebrauch der Reflexivität. Für eine ‚klinische Soziologie‘ der Frauen- und Geschlechterforschung. In U. Bock, I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung. Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Band 12* (39-62). Wallstein.
- Jergus, K., Bünger, C., Fuchs, T. & Althaus, B. (2022). Editorial zum Thementeil „Profilierung des Allgemeinen – disziplinpolitische Perspektiven zur Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 33(65), 5-6.
- Kelly, N.A. (2022). Weil wir weitaus mehr als nur ‚Frauen‘ sind. Eine Einleitung. In N. A. Kelly (Hrsg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (S. 7-16). Unrast.
- Laitko, H. (1999). Disziplinengeschichte und Disziplinverständnis. In V. Peckhaus & C. Thiel (Hrsg.), *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplinengeschichtsschreibung* (S. 21-60). Wilhelm Fink.
- Lindemann, G. (2010). Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(6), 493-511.
- Luhmann, N. (1974). Reflexive Mechanismen. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Band 1* (S. 92-112). Westdeutscher Verlag.
- Marchart, O. (2018). *Das unmögliche Subjekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Otterspeer, L. (2021). Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 159-173). Textem.
- Priest, B. & Ziegler, A. (2016). Machtvolle Grenzen als konstitutive Momente des Sozialen. Grenzziehungen als Analysekonzepte für eine Soziologiegeschichte. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie, Band 2* (S. 99-114). Springer.
- Reckwitz, A. (2005). Warum die ‚Einheit‘ der Soziologie unmöglich ist: Die Dynamik theoretischer Differenzproduktion und die Selbsttransformation der Moderne. In U. Schimank & R. Greshoff (Hrsg.), *Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven* (S. 65-77). LIT.
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23-150). Suhrkamp.
- Rheinberger, H.-J. (2019). Etwas über Erkenntnisgrenzen. In Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Hrsg.), *Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the Boundary of Knowledge* (S. 7-11). Transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2022). *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*. Reclam.
- Schubert, K. (unveröffentlichtes Manuskript). *Democratization Through Identity Politics. The Political Epistemology of Radical Democratic Theory and Standpoint Theory*.
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Transcript.
- Stäheli, U. (2018). System. Unterscheidbarkeit und Differenz. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 108-123). Suhrkamp.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-39.
- The Combahee River Collective (2022). Ein Schwarzes feministisches Statement (1977). In N.A. Kelly (Hrsg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (S. 47-60). Unrast. (Originalwerk veröffentlicht 1977)
- Virno, P. (2012). Die Logik der Tumulte. In I. Lorey, R. Nigro & G. Raunig (Hrsg.), *Inventionen 2* (S. 17-26). Diaphanes.
- Vogelmann, F. (2022). Weder verleugnen noch verherrlichen: Für ein realistisches Verständnis wissenschaftlicher Praktiken. *Leviathan*, 50(2), 297-320.

Autor

Otterspeer, Lukas, Dr.

Technische Universität Dortmund.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs-/wissenschaftsbezogener Rechtspopulismus/-extremismus; qualitative Sozialforschung; soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen; Wissenschaftsforschung.

E-Mail: lukas.otterspeer@tu-dortmund.de

Theoretische Suchbewegungen

Norbert Ricken

Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin

Die Debatte zur Lage der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ ist nicht neu;¹ sie dauert nicht nur schon länger an, sondern scheint sich auch nur wenig bzw. eher langsam zu bewegen. Auffällig ist allenfalls ein Wandel der Nomenklatur: War es noch vor etlichen Jahren die ‚Allgemeine Pädagogik‘, die problematisiert wurde, so geht es derzeit um die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘; stillschweigend wird dabei vorausgesetzt, dass die Fragen doch mehr oder weniger gleich geblieben sind – prekär geworden ist halt ‚die Allgemeine‘ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Bereits zeitlich zeigen sich jedoch erste Schattierungen des Problems: Ein kurzer Verweis auf Arbeiten von Dietrich Benner (1991), Michael Winkler (1994) und Klaus Mollenhauer (1996) mag die Zäsur veranschaulichen, die man vermutlich auf die erste Hälfte der 1990er Jahre datieren kann (vgl. den Überblick in Wigger, 1996); denn bis weit in die 1980er Jahre war es durchaus noch üblich, Monographien mit dem Titel „Allgemeine Pädagogik“ zu verfassen und auch erfolgreich zu vermarkten (Gamm, 1979; Benner, 1987; Tremml, 1987; Tremml, 2000; bündelnd Brinkmann & Petersen 1998). Seitdem gibt es zwar – wenn auch mal mehr und mal weniger – kontinuierlich Beiträge zu der Frage, was denn Aufgabe, Logik und Funktion sowie dann auch Status der Allgemeinen Pädagogik sei; insgesamt aber haben die skeptischen Beiträge, was ‚Allgemeine Pädagogik‘ nicht sein bzw. nicht mehr sein kann, erheblich zugenommen. Auch hier mag ein Hinweis auf exemplarische Beiträge von Jürgen Oelkers (1997, 2006), Heinz-Elmar Tenorth (1998), Peter Vogel (1998) oder auch Dirk Rustemeyer (2001) sowie Volker Kraft (2012) stellvertretend genügen, um deutlich zu machen, dass hier ein anderer Ton in einer – wissenschaftlich an sich ja nicht unüblichen – diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin Eingang gefunden hat. Denn was in anderen Disziplinen – wie z. B. der Soziologie (Joas, 2007; Willems, 2008), aber auch in entfernteren Disziplinen wie der Philologie bzw. Germanistik oder gar der Physik, Biologie und Chemie – allenfalls zu Darlegungen führt, die im Ton der Selbstverständlichkeit gehalten sind und z. B. Studierende in Sinn und Zweck der so mit ‚allgemein‘ bezeichneten Teildisziplinen einführen sollen, hat in der Erziehungswissenschaft seit den 1990er Jahren einen erheblich stärker problematisierenden, einerseits offen bestreitenden und andererseits mühsam verteidigenden Unterton bekommen und markiert unmissverständlich, dass wir diese Debatten in einer Art ‚Krisenmodus‘ führen. Seit einigen Jahren mischt sich aber nun – und das ist überwiegend ein Verdienst der jüngeren Generation – auch eine neue Angriffslust in die Debatte, die Sinn und Zweck der jetzt oft mit ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ bezeichneten Teildisziplin offensiv entfaltet und in die Gesamtdisziplin einträgt; auch hier ließe sich auf AutorInnen

¹ Die folgenden Überlegungen sind auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft: Daten und Positionen zur AEW“ am 11.10.2022 in Weimar vorgetragen worden; der Vortragsstil der Bemerkungen wurde für den Druck weitgehend beibehalten.

wie u. a. Kerstin Jergus und Carsten Bünge verweisen (Bünge & Jergus, 2021; aber auch Binder & Oelkers, 2022; als Beispiel für den Zugang Bünge et al. 2017; vgl. insgesamt Glaser & Keiner, 2015; Stadler-Altman & Gross, 2019).

Mit diesen Vorbemerkungen bin ich bereits mitten in der inhaltlichen Debatte angelangt – und würde doch gern einen Schritt nochmal zurücktreten. Sicher wäre es lohnend, diese Diskurse nun genauer nachzuzeichnen, Diskussionslinien aufzuzeigen, jeweilige Oppositionsbildungen zu rekonstruieren und dazugehörige Narrative zu identifizieren. Ich möchte aber diesen Zugang hier nicht wählen; vielmehr möchte ich mich mit der Frage bzw. mit den Fragen beschäftigen, was denn in meiner Perspektive die Probleme und Herausforderungen sind, auf die in dieser nur skizzenhaft angedeuteten Selbstverständigungsdebatte (in) einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Bezug genommen wird und auf die zu antworten versucht wird. Zugleich möchte ich – auch wenn es müßig ist, dies zu betonen – darauf hinweisen, dass ich hier nur einige ausgewählte Perspektiven aufgreifen kann und nicht beanspruche, alle Facetten und Aspekte angemessen einholen zu können; mir liegt daran, diese eingeschränkte Perspektive auch ausdrücklich vorab zu markieren, weil die Debatte nicht – vermutlich noch nie – bloß akademisch, also als argumentativer Streit um Vor- und Nachteile einer Teildisziplin geführt wird, sondern als wissenschaftspolitischer Kampf um Eigenlogiken, Geltungsansprüche und Hegemonien sowie damit verbundene Stellen und Fördermittel. Zudem sind – wenn es, verkürzt gesagt, um Berechtigungen geht – die jeweiligen Positionen, die die Sprechenden jeweils inne haben, nicht (mehr) unschuldig; es ist also etwas anderes, wenn ich mich als älterer, längst situierter Kollege dazu äußere, als wenn vonseiten der mittleren und jüngeren Generationen diese Problematik aus nicht selten prekäreren Kontexten heraus aufgegriffen wird. Auch das ist mit Perspektivität – wohl oder übel – verbunden und kann und muss im gemeinsamen Gespräch dann entsprechend erweitert werden.

Auch wenn der Titel meines Beitrags „Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft“ vielleicht entsprechende Erwartungen schürt, so möchte ich doch den Untertitel stärker betonen: „Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin“. Damit möchte ich signalisieren, dass ich in den folgenden Überlegungen keinen in sich konsistenten Gedankengang zum ‚Allgemeinen‘ entwickeln werde, sondern vielmehr verschiedene Fragen und Aspekten aufgreifen und einige Anmerkungen dazu machen möchte. Dieses Vorgehen ist auch dem Eindruck geschuldet, dass es vielleicht gar nicht ein Problem gibt, das zu lösen uns aufgegeben ist, sondern dass es verschiedene Probleme, mindestens verschiedene Facetten des Problems gibt, die es zu bearbeiten gilt.

Um vorab einen Überblick zu geben, nenne ich kurz die kommenden Stationen: Ich werde mich zunächst mit Fragen der Nomenklatur, also dem Problem der Bezeichnung bzw. Benennung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin beschäftigen (1). Im Anschluss daran werde ich einige – vermutlich eher wenige – wissenschaftspolitische Aspekte aufgreifen (2), die ich dann mit wissenschaftstheoretischen Fragen verbinden möchte (3), bevor ich dann zum Schluss doch die ‚Frage nach dem Allgemeinen‘ noch aufnehmen möchte (4) und ein kurzes Fazit ziehe (5). Zudem ist es vielleicht hilfreich, den folgenden Überlegungen die implizite Grundthese voranzustellen – das erleichtert die Aufmerksamkeit und erlaubt, das eigene Verstehen nicht erst vom Ende her zurück entwickeln zu müssen: Sehr verkürzt formuliert scheint sich die Debatte um die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ m. E. um den Plausibilitäts- und Legitimationsverlust dessen zu drehen, was mal mit ‚Allgemeine Pädagogik‘ bezeichnet worden ist, und um die daraus entstandene Leerstelle bzw. anhaltende Vakanz. Insofern ist es die ‚Allgemeine Pädagogik‘, die hier ein Problem hat – und vermutlich weniger die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘. Um diese These etwas mehr zu entfalten,

scheint es mir sinnvoll, ganz pragmatisch mit Problemen der Bezeichnung der umstrittenen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft anzufangen.

Anmerkung 1: Benennungsprobleme – eine disziplinäre Perspektive

Es mag zunächst ein bloß oberflächliches Bild erzeugen, aber die spätestens seit den 2000er Jahren sich abzeichnende Verschiebung und wohl auch Pluralisierung der Bezeichnungen der problematisierten Teildisziplin lassen sich durchaus nutzen, um einen Aspekt der Problematik einzufangen; Katharina Vogel und Felix Schreiber haben in ihren Beiträgen zur Sammlung der Denominationen eindrücklich auf die enorme – bestenfalls noch als Heterogenität zu bezeichnende – Vielfalt hingewiesen (vgl. Vogel und Schreiber in diesem Band).

Eine folgenreiche Umbezeichnung sei zunächst aufgegriffen: Die Ersetzung von ‚Allgemeine Pädagogik‘ durch ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ mag für Außenstehende eine nahezu synonyme Ersetzung sein, innerhalb der Disziplin ist aber vermutlich allen deutlich, dass das mitnichten der Fall ist. Während mit der traditionellen Bezeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ – zumindest für eine gewisse Zeit² – ganz selbstverständlich eine der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bezeichnet und zudem ein ebenfalls weitgehend klares Profil – nämlich überwiegend doch (grundlagen-)theoretische, für manche auch philosophisch geartete Debatten innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft – verbunden wurde (Ricken, 2010), gilt beides für die Bezeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ gerade nicht: Weder hat sich die Bezeichnung disziplinär bisher breit etabliert, noch ist klar, was damit in der Sache gemeint ist. Jedenfalls hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erst Ende der 1990er Jahre (Berg et al., 2004, S. 51-54) – und das dann in einer kaum systematisch zu nennenden Weise – den Begriff der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ genutzt, um einige der bisherigen Kommissionen zu einer entsprechenden Sektion zusammen zu führen (vgl. die Dokumentation der ersten Jahrestagung der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ in 2001 in Beiheft 1 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2002).

In der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ versammeln sich dabei durchaus heterogene Perspektiven: So mag man ‚Erziehungs- und Bildungsphilosophie‘ noch mit ‚Wissenschaftsforschung‘ zumindest systematisch in einen Zusammenhang bringen können, man kann damit auch ‚Pädagogische Anthropologie‘ noch – wenn auch mit der Frage, warum dann hier wieder ‚pädagogisch‘ auftaucht – verbinden, aber spätestens bei der Kommission ‚Qualitative Bildungs- und Biografieforschung‘ wird man – ohne hier falsche Positionierungen oder gar Ausgrenzungen nahelegen zu wollen – die Verknüpfung mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eher in der Geschichte der DGfE und ihrer Kommissionen suchen müssen und weniger in einer Systematik auffinden können; systematisch plausibler wäre ja hier durchaus gewesen, die Verbindung zur Sektion Empirische Bildungsforschung zu stärken – aber deren Profil hat ihrerseits eine ganz spezifisch historische Geschichte, die inzwischen selbst nur Streit und Ausgründungen nach sich gezogen hat (vgl. die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsforschung GEBF in 2012).

Bereits hier zeichnet sich also ab, dass ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ eher eine Sammelbezeichnung – böse Zungen haben bisweilen gesagt: „Restekategorie“ – darstellt denn eine in der

2 Wie üblich diese Selbstbezeichnung seit nun mehr als zwei Jahrhunderten (gewesen) ist, zeigen beispielhaft die entsprechenden Arbeiten von Johann Friedrich Herbart (1806) über Wilhelm Flitner (1933, 1997 [1950]) bis hin zu Dietrich Benner (2015) (vgl. ausführlicher Rieger-Ladich, 2010).

Sache treffliche Kennzeichnung. Auch die Bezeichnung von Studienanteilen im erziehungswissenschaftlichen Curriculum fasst ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ als einen Sammelbegriff auf, der weder alters- noch handlungsfeldspezifische Inhalte enthält und insofern ‚allgemein‘ ist – und das ebenfalls seit Beginn der 2000er Jahre (Furck et al., 2010; Berg et al., 2004).

Man kann die Inkonsistenz der Bezeichnungen aber auch an der Verlegenheit nachvollziehen, wie man denn das, was mal ‚Allgemeine Pädagogik‘ hieß, jetzt – sei es im Rahmen von Denominationen, sei es im Rahmen von Publikationen – bezeichnen soll. Einige ausgewählte Alternativformulierungen seien bloß exemplarisch angeführt: Professur für „Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung“ (Bremen/Frankfurt), Professur für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie“ (Bremen), Professur für „Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung“ (Hamburg). Aber auch die – ebenfalls nur historisch nachvollziehbare – Bezeichnung innerhalb der DGfE mit ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ trifft nicht das, was mit ‚Allgemeiner Pädagogik‘ mal bezeichnet worden ist, zumal es – mit einer Ausnahme an der FU Berlin – innerhalb Deutschlands nie eine entsprechend denominierte Professur gegeben hat; zudem nährt diese Selbstkennzeichnung der Kommission – damals ja durchaus gewollt – eher Distinktionsgelüste denn Verständigungsbereitschaft – und das wohl auf beiden Seiten. Vermutlich eine der besseren Bezeichnungen ist die Denomination der Professur für „Systematische Erziehungswissenschaft“ (Halle), die sich auch in der Nachbesetzung noch durchgehalten hat.

Anders formuliert: Während die traditionelle Bezeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ den Begriff des Allgemeinen in einer gewissen Theorieperspektive³ ausgedeutet hatte und damit die Eigenart, die Eigenlogik der darin angestellten Arbeiten zu betonen versucht hat, kann das gerade für die Bezeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ nicht gelten; vielmehr rückt hier nun – wenn auch in negativer Form – in den Vordergrund, was bei anderen teildisziplinären Selbstbezeichnungen den Feldbezug, damit auch den Handlungsbezug markiert – wie z. B. bei Schulpädagogik, später dann Schulforschung, bei Erwachsenenbildung, später dann Weiterbildungsforschung, oder bei Sozialpädagogik. Wenn aber inzwischen längst bestritten wird, dass es übergreifende (sprich: allgemeine) Perspektiven für alle Felder des Pädagogischen geben kann bzw. geben soll – ich erinnere nur kurz an die doch ernüchternde Debatte zum „Pädagogischen Grundgedankengang“ (Flitner, 1997; sowie die Beiträge in Peukert & Scheuerl, 1991; exemplarisch Masschelein, 1996) – dann wird mit ‚Allgemeine‘ doch nur markiert, dass es gerade keinen Handlungsfeldbezug gibt – was in einer Wissenschaft, die sich vielfach als Praktische Wissenschaft versteht (Peukert, 1984), neuerlich Probleme produziert und zudem immer wieder neu das leidige Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ auf den Plan ruft (vgl. exemplarisch Weniger, 1952; sowie später Meyer-Drawe, 1984; Tenorth, 2008). So gesehen ist es nicht verwunderlich, dass sich die Assoziation ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ mit einem arg allgemeinen, irgendwie diffusen und vor allem unspezifischen Teil der Erziehungswissenschaft festgesetzt hat (mit Blick auf die ‚Allgemeine Pädagogik‘ vgl. Heid, 1991), der alles umfasst, was nicht spezifisch – sprich den anderen mit

3 Von Anfang an hat sich die ‚Allgemeine Pädagogik‘ als eine explizit theoretisch justierte Disziplin verstanden, deren Aufgabe darin besteht, sowohl die Begriffe als auch die (kategorialen) Perspektiven zu unterscheiden und systematisch zu entfalten; Wilhelm Flitner hat diese Aufgabenbestimmung sogar als Notwendigkeit ausgelegt, „einen pädagogischen Grundgedankengang“ zu entwickeln (Flitner, 1997, S. 9) – was dann später zunehmend kritisch eingeschätzt worden ist (vgl. exemplarisch die Beiträge in Peukert & Scheuerl, 1991; und dann etwas später in Brinkmann & Petersen, 1998; sowie auch Winkler, 1994; Mollenhauer, 1996; Wigger, 1996; bilanzierend Rieger-Ladich, 2010; Ricken, 2010).

Feldbezug bezeichneten Teildisziplinen – zuzuordnen ist. Ganz weit weg von einer ‚Restekategorie‘ ist das dann nicht mehr.

Aber auch aus umgekehrter Perspektive zeigt sich die Spezifik des erziehungswissenschaftlichen Problems: In der auch von der DFG herangezogenen sog. „Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes“⁴ wird die Erziehungswissenschaft zunächst der Gruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet, bevor dann differenziert wird zwischen uns geläufigen Kennzeichnungen wie „Schulpädagogik“, „Sonderpädagogik“, „Sozialpädagogik“ etc. und einem besonderen, an Bibliothekskataloge erinnernden Stichwort direkt zu Beginn: „Erziehungswissenschaft allgemein“. Diese Kombination von Disziplin mit dem Nachwort „allgemein“ findet sich zwar auch bei nahezu allen anderen Wissenschaftsfachrichtungen – also von der Soziologie über die Rechts- und Wirtschaftswissenschaft bis hin zur Verwaltungswissenschaft sowie in nahezu allen anderen Wissenschaftsgruppierungen der Lebens- und Gesundheitswissenschaften, der Natur-, Kultur- und Geisteswissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften –, wird aber gemildert dadurch, dass es zumindest häufig auch Bezeichnungen wie „Soziologische Theorie“, „Politische Theorie und Ideengeschichte“, „Allgemeine Psychologie“ oder „Rechtstheorie und -philosophie“ etc. gibt; das ist aber in der Erziehungswissenschaft gerade nicht der Fall. Anders gesagt: ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘, allemal als „Erziehungswissenschaft allgemein“ (DFG) wird auch auf diesem Weg den Geruch einer Restekategorie nicht los.

Schließlich konstruktiv gewendet: ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ könnte taugen, um eine Vielzahl von Perspektiven zu bezeichnen, die sich nicht einem oder zumindest nicht ausschließlich einem pädagogischen (Handlungs- oder Alters-)Feld zuordnen lassen und insofern eher allgemein sind. Das würde in gewisser Weise auch für die Historische Bildungsforschung gelten, die ja – interessanterweise – in der DGfE eine eigene Sektion durchgesetzt hat, ohne fusionieren zu müssen. Insofern könnte ich gut verstehen, wenn man – zumindest in größeren erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fakultäten – mit ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ eine Unterstruktur unterhalb der Disziplinbezeichnung markiert, um jeweilige Arbeitszusammenhänge – analog zu Schulforschung bzw. Schulpädagogik, Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildungsforschung etc. – zu verknüpfen und voneinander abzugrenzen. Eine entsprechende Bezeichnung von einzelnen Professuren mit ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ jedoch halte ich für mindestens schwierig, weil viel zu oft unklar ist, welches Anforderungsprofil denn damit gemeint ist. Dabei soll hier unkommentiert bleiben, dass das sowohl wissenschaftspolitisch als auch ökonomisch sehr gewollt sein kann; die entsprechenden Ausschreibungstexte jedenfalls belegen die Verlegenheit, das Profil einer Professur für ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ verbindlich und präzise zu bestimmen – und vermehren nicht selten das Problem, indem weitere Anforderungen (wie z. B. empirische Bildungsforschung o. ä.) aufgenommen werden.

Zweierlei sei hier nun festgehalten: Eine überzeugende Alternative für die Ersetzung und Modernisierung der traditionellen Kennzeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ stellt die Kennzeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ für mich in keinem Fall dar. Und zweitens: Nicht die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ hat per se ein Problem, sondern eigentlich die

⁴ Vergleiche dazu die Übersicht unter https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/zahlen_fakten/programm_evaluation/faechersystematik_stabu_de.pdf (letzter Zugriff am 08.03.2023). In der DFG-Fachsystematik der Wissenschaftsbereiche, die Grundlage für die Zusammensetzung der Fachkollegien ist, taucht – wenn auch erst seit 2018 – die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (mit der „Historischen Erziehungswissenschaft“ kombiniert) auf; vergleiche dazu https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/amtsperiode_2020_2024/fachsystematik_2020-2024_de_grafik.pdf (letzter Zugriff am 08.03.2023).

theoretisch forschende Erziehungswissenschaft (Bellmann & Ricken, 2020) – also das, was ich anfangs als Leerstelle oder Vakanz der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ durch ihren Plausibilitäts- und Legitimationsverlust bezeichnet habe. Umso wichtiger ist daher die Frage, warum die ‚Allgemeine Pädagogik‘ ihren Namen hat abgeben bzw. abändern müssen – und wollen.

Anmerkung 2: Hegemoniekämpfe – eine wissenschaftspolitische Perspektive

Es ist kaum zu übersehen, dass die gerade beschriebenen Prozesse – also der Plausibilitäts- und Legitimitätsverlust der traditionellen ‚Allgemeinen Pädagogik‘ einerseits und die damit verbundenen Versuche, dieser Teildisziplin ein neues Gesicht, einen anderen Namen zu geben andererseits (vgl. exemplarisch die Beiträge in Brinkmann & Petersen, 1998 sowie jüngst in Heft 65 der DGfE-Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘ von 2022 „Zur Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“) – nun gerade eben nicht in einem bloß akademischen oder gar luftleeren Raum stattgefunden haben und weiterhin stattfinden. Vielmehr geht es bei diesen Verschiebungen spätestens seit den 1970er Jahren auch um Hegemonie- bzw. inzwischen auch um Existenzkämpfe, insofern es um Professuren und Stellen, Gelder und Förderanteile geht. Zudem sind Denominationen nicht nur Anzeiger für eine disziplinäre Differenzierung, die dann z. T. auch als Gartenzäune dienen können, sondern auch Weichenstellungen, in welche Richtung sich das Fach entwickelt bzw. entwickeln soll. Entscheidungen, Teildisziplinen für wichtiger und weniger wichtig bzw. gar verschmerzbar zu halten, liegen dabei nicht allein in den Händen der Wissenschaftler:innen oder der Fachgesellschaften, sondern werden auch von Rektoraten oder Präsidien bzw. Ministerien im Hintergrund mit z. T. gravierenden Eingriffen vorangetrieben – allerdings je nach Standing der Disziplin doch sehr unterschiedlich: Bislang habe ich es noch nicht erlebt, dass ein Rektorat die Legitimität einer Theoretischen Physik, einer Theoretischen Chemie etc. bestritten und zur Umdenomination gedrängt hätte – hier wiederholen sich vielfältige Aspekte der Geringschätzung (Ricken, 2007). Inzwischen dienen aber Systematiken der jeweiligen Fachgesellschaften inneruniversitär sehr wohl auch als Argumentationshorizonte – was für ‚die Allgemeinen‘ ja auch ein Ansporn sein könnte, hier doch mehr Klarheit zu schaffen. Einer der Hintergründe ist dabei sicherlich die disziplinäre Entwicklung, die – ich verkürze grob – in verschiedene Phasen unterteilt werden kann: Betrachtet man die Anfänge der institutionalisierten Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dann fällt auf, dass die Etablierung von pädagogischen Professuren zwar spät und auch erst zögerlich erfolgt ist, aber dann doch – wenn auch auf einem schmalen Level – recht stabil gehalten werden konnte. Bis in die 1960er Jahre kann man wohl davon ausgehen, dass es zuallermeist mehr oder weniger eine Handvoll pädagogischer Professuren an einer Universität gab, die sich – bei kleinen Universitäten bis heute – dann gemäß der Logik ‚Allgemeine Pädagogik‘, ‚Schulpädagogik‘ und später dann ‚außerschulische Pädagogik‘ differenziert haben. Der enorme Aufwuchs der Disziplin in den 1970er Jahren hat dann zweierlei gleichzeitig ermöglicht: Das Fach hat sich ausdehnen und dadurch zumindest institutionell stabilisieren können; und die Ausdehnung hat es möglich gemacht, auch enorme Differenzierungen in der Fachmatrix vorzunehmen. Ein für mich bis heute ‚beeindruckendes‘ Beispiel ist die Geschichte der Erwachsenenbildung an der Universität Bremen, die zwischenzeitlich 11 Professuren für sich beanspruchen konnte – was auch den enormen, aber auch überzogenen Erwartungen einer Gesellschaft an ihre Entwicklung durch Bildung zu verdanken ist. Dass diese Phase der Expansion nicht lange angehalten hat und spätestens in den späten 1980er Jahren bereits

rückläufig war, zeigt sich dann ebenfalls an den damit verbundenen Kämpfen um Stellen, Gelder und Personalausstattungen. In dieser dritten Phase der Reduktion oder ‚Normalisierung‘, wie andere sagen würden, gelingt es daher nicht mehr, disziplinäre Differenzierung aufrecht zu erhalten bzw. gar voranzutreiben; noch weniger gelingt es aber, neue bzw. sich anders nennende Teildisziplinen auch institutionell ohne Kosten zu integrieren, so dass es in dieser Phase dann spätestens seit den 1990er Jahren sowohl zum Abbau als auch zum Umbau von erziehungswissenschaftlichen Professuren kommt und kommen muss. Dass in diesen doppelten Umbau der Erziehungswissenschaft dann die Karriere der Empirischen Bildungsforschung fällt, die sich von den – politisch gewollten – Schulleistungsstudien (insbes. PISA, aber auch TIMMS u. a.) nicht trennen lässt, ist oft betont worden und hat – auch aufgrund der grundsätzlich verschiedenen Wissenschaftsverständnisse (vgl. exemplarisch Casale, 2016) – zu zahlreichen Konkurrenzen geführt (vgl. Mathias und Vogel in diesem Band): Statistisch gesehen dürfte – vor dem Hintergrund einer zunächst enormen Reduktion aller erziehungswissenschaftlichen Professuren von 1620 Professuren in 1982 auf 905 im Jahr 2001 (Merkens & Dreyer, 2002) und einer dann nach 2010 einsetzenden stabilen Anzahl von mehr oder weniger 1000 Professuren (Gerecht et al., 2020) – der unzweifelhafte Ausbau der ‚Empirischen Bildungsforschung‘ von ca. 27 Professuren in 2005 (Kaufmann & Merckens, 2006) auf mehr als 100 Professuren in 2010 (Zlatkin-Troitschanskaia & Gräsel, 2011) auch zulasten der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ gegangen sein.⁵

Allerdings muss die Entwicklung der Disziplin der Erziehungswissenschaft insgesamt immer auch mit Blick auf benachbarte Disziplinen gerahmt werden – und hier zeigt sich dann, dass die Konsolidierung der Anzahl der Professuren in Erziehungswissenschaft nach 2010 auf einem Niveau von mehr oder weniger 1.000 Professuren (was zudem dem Stand von 1995 entspricht) (vgl. Gerecht et al., 2020) im Fächervergleich anders gewertet werden muss. Denn setzt man die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in ein Verhältnis zu zeitgleichen Entwicklungen in Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften, dann zeigt sich, dass nur die Erziehungswissenschaft sich insgesamt (proportional) verkleinert, während die anderen Disziplinen z.T. gehörig anwachsen bzw. stagnieren.⁶ Nichts destotrotz bleibt die Erziehungswissenschaft mit gut 1.000 Professuren eine doch recht große

5 Trotz der seit 2000 von der DGfE vorgelegten Datenreporte lässt sich das Verhältnis zwischen den Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ und ‚Empirische Bildungsforschung‘ nur annäherungsweise bestimmen: Zum einen gibt es nur für einen kurzen Zeitraum eine Erhebung der Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Professuren; demnach ist zwischen 2001 und 2005 die Zahl der Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ von 190 (von 914 Professuren, d. h. 20%) (Merkens & Dreyer, 2002) auf 176 (von 1.108 Professuren, d. h. 15%) gesunken (Kaufmann & Merckens, 2006); für 2005 wird erstmalig die Zahl der Professuren für Empirische Bildungsforschung mit 27 (d. h. 2,4%) angegeben (Kaufmann & Merckens, 2006). Zum anderen liegen für die anderen Berichtszeiträume nur Auswertungen der Ausschreibungen vor; demnach sind in 2003–2006 37 Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ (8,5%) und 34 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (7,9%) (Krüger et al., 2008), in 2007–2010 56 Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ (7,17%) und 78 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (9,99%) (Krüger et al., 2012) sowie in 2011–2014 58 Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ (16%) und 37 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (10,2%) (Gerecht et al., 2016) und schließlich in 2015–2018 29 Professuren ‚Allgemeine Pädagogik‘ (13,49%) und 49 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (22,79%) (Gerecht et al., 2020) ausgeschrieben worden.

6 Während zwischen 1995 und 2018 die Psychologie (von 541 auf 714 Professuren, d. h. +31,9%) und die Politikwissenschaft (von 284 auf 370 Professuren, d. h. +30,6%) stetig gewachsen sind, die Wirtschaftswissenschaften sich fast verdoppelt haben (von 1.316 auf 2.196 Professuren, d. h. +66,8%), stagnieren die Sozialwissenschaften (von 507 auf 522 Professuren, d. h. +2,9%) und die Erziehungswissenschaften (von 1.091 auf 1.045 Professuren, d. h. -4,2%) (Gerecht et al., 2020, S. 128). Allerdings gab es in den Erziehungswissenschaften zwischenzeitlich erhebliche Einbrüche (2000: 979, 2005: 861, 2010: 934 Professuren) (ebd.).

Disziplin. Und auch die ‚Allgemeine Pädagogik‘ verschwindet nicht einfach, wie ein Blick auf die Stellenausschreibungen zwischen 2015 und 2018 zeigt (Gerecht et al., 2020).

Doch die Stellung der Allgemeinen Pädagogik bzw. Allgemeinen Erziehungswissenschaft lässt sich nicht nur an Professuren, Ausschreibungen und Förderanteilen bemessen, sondern auch an den in den Studiengängen und Curricula zugewiesenen Aufgaben und Funktionen. Aufgrund (mir) fehlender empirischer Daten kann ich hier nur Vermutungen anstellen (vgl. stellvertretend Poenitsch, 2005); zwei Dinge scheinen mir aber plausibel: Zum einen gab es eine zeitlang eine Tendenz, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft v.a. Aufgaben im Rahmen der Einführungsveranstaltungen zuzuweisen (Furck et al., 2010); die Neigung, die Erläuterung von Grundbegriffen – gern dann auch bloß ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ – der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zuzuweisen und damit nicht unwesentliche Anteile der Lehrkapazität dieser Teildisziplin zu verbrauchen, ist vermutlich an keiner der Institute und Fakultäten zu übersehen. Gleichzeitig gab und gibt es aber andererseits auch – und das ist eine gegenläufige Beobachtung – durchaus etliche (und erfolgreiche) Bestrebungen, spezifisch theoretisch bzw. gesellschaftstheoretisch ausgerichtete Studiengänge (wie z. B. in Wuppertal und Tübingen, sicherlich auch anderswo) bzw. differenzierte und anspruchsvollere Lehrformate und theoretisch ausgerichtete Module zu etablieren (wie z. B. eine Handvoll von Theorieforschungswerkstätten, u. a. auch in Bochum).

Müsste ich nun diesen wissenschaftspolitischen Kontext bilanzieren, so würde ich vermutlich dazu neigen zu sagen, dass der Gegenwind, der die ‚Allgemeine Pädagogik‘ seit den 1990er Jahren doch erheblich durchgerüttelt und auch deutlich zurückgedrängt hat, sich zwar nicht gelegt hat, aber sich inzwischen doch um einige Windstärken beruhigt hat. Und das hat vermutlich auch damit zu tun, dass das alte Bild, was ‚Allgemeine Pädagogik‘ sei und wie die entsprechenden Kolleg:innen habituell verfasst seien, sich doch deutlich verschoben hat. Auch mit Blick auf die Kommissionskultur der Bildungs- und Erziehungsphilosophie kann man vermutlich mit Fug und Recht behaupten, dass die früheren Modi des Auftretens und Argumentierens sich gewandelt haben – so dass auch die erklärten ‚Verächter‘ (wie Schleiermacher das mal mit Blick auf die Religion gesagt hat) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ mit ihren z. T. nicht nachlassenden Spitzen nicht mehr so ganz zielgenau bzw. treffsicher sind, wie sie es vielleicht mal waren (vgl. den Streit zwischen Tenorth, 2020 und Reichenbach, 2021). Nichtsdestotrotz ist aber auch nicht von der Hand zu weisen, dass die in den wissenschaftspolitischen Kämpfen erlittenen Kränkungen nicht einfach verschwunden sind.

Anmerkung 3: Verschiebungen im Wissenschaftsverständnis – eine wissenschaftstheoretische Perspektive

Dass die derzeitige Lage der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ nicht nur einfach aus Benennungsproblemen, aber auch nicht ausschließlich aus Hegemoniekämpfen resultiert, dürfte vermutlich weithin Zustimmung finden. Allerdings ist es vermutlich ebenfalls einsichtig, dass Nomenklatur und Statuskämpfe nicht bloß Abbilder eines wissenschaftstheoretischen Wandels sind, sondern dass auch jeweilig propagierte Wissenschaftsverständnisse Teil der Kämpfe sind, so dass zumindest Vorsicht bei der Frage geboten ist, was denn jeweils Ursache und Wirkung seien. Ich möchte hier nur drei Aspekte aus diesen Diskursen aufgreifen und beginne mit einer Anmerkung zum Wandel dessen, was – wenn auch zunächst nur im Kontext der Erziehungswissenschaft – Forschung ist bzw. sein sollte und welcher Typ von Wissenschaft daher der Erziehungswissenschaft zugeschrieben werden kann:

Da ist zunächst eine gewisse Spannung in der Zugehörigkeit der EW zu den üblichen Clustern der Wissenschaft, die schon angeklungen ist: Während in der Fächersystematik des Statistischen Bundesamts ganz selbstverständlich die Erziehungswissenschaft zu den Sozialwissenschaften gerechnet wird (und dort – das kann ich nicht ganz verschwiegen – dann auch auf die Wissenschaften trifft, die mal Staatswissenschaften genannt worden waren, nämlich insbesondere Recht und Ökonomie), findet sich nicht selten innerdisziplinär auch die Selbstzurechnung als Geisteswissenschaft – und das insbesondere in Kreisen der früheren Allgemeinen Pädagogik; die lang anhaltende Dominanz der traditionellen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (insbesondere auch in diesem Theoriefeld) mag das zwar verständlicher, aber in der Sache nicht überzeugender machen (Meseth, 2014). Dabei rührt die Skepsis gegenüber dem Etikett ‚Sozialwissenschaft‘ auch daher, dass mit dieser das Kriterium der ‚empirischen Forschung‘ verbunden wird. Insbesondere vom Gegenstand her dürfte es aber m. E. nur richtig sein, die Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu verstehen – was theoretische Forschung nicht nur nicht ausschließt, sondern – wie auch in den anderen Disziplinen – ganz selbstverständlich einfordert. Auch methodisch sehe ich nicht, wo die Erziehungswissenschaft aus dem Kanon der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden ausschert, denn auch diese haben längst Methoden der Theorieforschung integriert (vgl. den Überblick in Bellmann & Ricken, 2020). Dabei verstehe ich auch den Trend, kulturwissenschaftliche Perspektiven stark zu machen, nicht als Wechsel der Clusterzugehörigkeit, sondern als eine – allerdings m. E. dann sehr wichtige – Bewegung innerhalb der Sozialwissenschaften, die die Bedeutung symbolisch-kultureller Dimensionen für soziale Zusammenhänge explizit herausstellt und damit gegen (zumindest frühere) Ableitungstendenzen des Kulturellen aus der politisch-ökonomischen Basis gerichtet ist (vgl. auch Meyer-Drawe, 2004; Wimmer, 2002). Quer dazu liegt dann eine – heute m. E. kaum noch diskutierte – Einschätzung, die Form der Wissenschaft im Fall der Erziehungswissenschaft als „praktische Wissenschaft“ (Peukert, 1984) zu bezeichnen; hier liegt sicherlich eine mögliche Differenz zur Soziologie. Mit dieser Kennzeichnung war aber damals gerade nicht Praxeologie und Praktikenanalyse, sondern Handlungsbezug und Handlungsgestaltung gemeint – und auch hier hatte es die Allgemeine Pädagogik nicht leicht, sich selbst zu verorten. Die zugleich damit genährte Vorstellung, Erziehungswissenschaft sei v. a. eine Ausbildungswissenschaft (insbesondere für den Lehrberuf), haben – zumindest eine zeitlang – überhaupt Wissenschaftsbezüge der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verdunkelt.

Im Kontext dieser beiden Zuordnungsschwierigkeiten bzw. -verschiebungen, die für die ‚Allgemeine Pädagogik‘ beide problematisch sind, lassen sich nun zwei Etappen des Wandels des Wissenschaftsverständnisses rekonstruieren, die die Problematik verschärft haben; Rita Casale hat in ihren epistemologisch ausgerichteten Arbeiten immer wieder darauf hingewiesen (zuletzt Casale, 2020).

Da ist erstens das, was immer wieder – im Rückgriff auf einen prominenten Beitrag von Heinrich Roth – als „realistische Wendung“ (Roth, 1963) innerhalb der Erziehungswissenschaft bezeichnet wird. Auch wenn dieser Text sicherlich nicht die Auffassung ins Werk gesetzt hat, dass Wissenschaft und Forschung doch überwiegend bzw. gar ausschließlich empirische Forschung sei und sein solle, so ist doch unübersehbar, dass dieses Wissenschaftsverständnis weit verbreitet ist und auch große Zustimmung erfahren hat – insbesondere im Kontext der Sozialwissenschaften. Ebenso offensichtlich ist aber auch, dass die traditionelle ‚Allgemeine Pädagogik‘ es gegenüber dieser Tendenz nicht ganz leicht hatte (und noch hat) – und z. T. jedenfalls einen Ausweg gewählt hat, der eher das Kennzeichen ‚Rückzug‘ bei gleichzeitiger

„Selbstaufwertung durch Anderenabwertung“ verdient. Die in der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft (DGfE) – passenderweise in den 1980er Jahren – betriebene Selbstkennzeichnung der theoretischen Arbeitsweise als „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ hat jedenfalls nicht unbedingt dazu beigetragen, das Merkmal „Wissenschaftlichkeit“ bzw. „Forschung“ auch für Fachfremde zu erfüllen. Und das – unabhängig von den jeweiligen Arbeitsweisen – auch dadurch, dass mit dieser Selbstzurechnung zur „Philosophie“ eine Unterscheidung von Wolfgang Brezinka aufgegriffen wurde (Brezinka, 1978), die im Grunde die ‚Nicht-Wissenschaftlichkeit‘ solcher Arbeitsweisen auszuweisen sucht, indem sie ‚Philosophie der Erziehung‘ (wie auch ‚praktische Pädagogik‘) von Wissenschaft ab- und ausgrenzt. Dazu passt, dass es für Erziehungstheoretiker:innen – zumindest zeitweise – leichter möglich war, Fördergelder zu akquirieren, wenn sie empirische Forschungsprojekte zur Förderung vorschlugen. Zudem hat man aber auch zur Seite der ‚Philosophie‘ hin zumindest ein Spannungsfeld aufgemacht, denn so ohne weiteres wurden und werden Bildungstheoretiker nicht als Erziehungsphilosophen akzeptiert (vgl. jüngst Casale, 2022, sowie Stojanov, 2014 zu den Bemühungen um eine Verortung der ‚Bildungsphilosophie‘ innerhalb der Philosophie). Statt also auf Philosophie in der Selbstbezeichnung zu setzen, hätte man vielleicht besser getan, Eigenlogik und Eigenrecht einer theoretischen Forschung herauszustellen – wie dies in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Soziologie, Politologie) bereits weit früher auch geschehen ist.

Eine zweite relevante Verschiebung des Wissenschaftsverständnis lässt sich nun auf die 1990er Jahre datieren und als Nötigung kennzeichnen, auch gesellschaftlich relevantes Wissen zu produzieren bzw. die gesellschaftliche Relevanz und Bedeutung der Forschungen herauszustellen. Nun tauchen zwar – für manche damals zunächst auch überraschend – etliche Großforschungsstudien zur Bedeutung von Lernen, Schule und Humankapital bzw. Schulleistung und Kompetenzerwerb auf (wie z. B. die für die UNESCO angefertigte Studie von Jacques Delors „Learning: The Treasure Within“ (Delors, 1996), aber auch die seit 2000 weltweit durchgeführten Schulleistungsstudien wie z. B. PISA, TIMMS etc.), so dass ‚Bildung‘ in den späten 1990er Jahren zum Gesellschaftsthema wird; dass aber dadurch bildungstheoretische Arbeiten nun neue und besondere Aufmerksamkeit erhalten hätten, kann kaum behauptet werden – Bernd Zymek hat auf diesen Umstand bereits früh hingewiesen (Zymek, 1998). Für die Erziehungswissenschaft insgesamt aber kann diese Wende doch deutlich als – wenn auch ambivalenter – Gewinn markiert werden, sind doch Fragen nach Sinn und Zweck der Erziehungswissenschaft (auch als Disziplin an der Universität), wie sie noch gegen Ende der 1980er Jahre nötig schienen bzw. nicht unüblich waren – z. B. als Tagung an der Universität Münster unter dem Titel „Wozu Erziehungswissenschaft?“ (Jeismann, 1987; vgl. auch Giesecke, 2004) –, derzeit in dieser Weise kaum noch (vor-)stellbar. Im Kontrast dazu haben aber beide Verschiebungen Selbstverständnis und Status theoretischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft sicherlich nicht erleichtert.⁷

All dies lässt sich nun – wie in einem Brennglas – an der für die traditionelle ‚Allgemeine Pädagogik‘ so durchschlagenden Umbenennung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (und die später daran anschließende weitere Umbenennung zur Bildungswissenschaft bzw.

⁷ Dass das aber nicht einfach nur ein Effekt von außen ist, kann an der Entwicklung der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft deutlich werden, die die wissenschaftspolitischen Herausforderungen doch anders aufgenommen hat und sich inzwischen nachhaltig hat etablieren können – mit der erstaunlichen Nebenwirkung, dass auf der Rückseite (z. B. im Rahmen praxeologischer Forschungen) nun auch sowohl Theorieforschungspraktiken (Berdelmann et al., 2019; Fegter et al., 2015) als auch Historische Bildungsforschung (Hoffmann-Ocon et al., 2020) wieder gestärkt werden.

Bildungsforschung (Bellmann, 2016)) nachvollziehen: Zunächst signalisiert die Abkehr von ‚Pädagogik‘ als Selbstkennzeichnung den Versuch, sich aus Praxis- und Ausbildungszusammenhängen zu lösen und als eigenständige Wissenschaft zu etablieren. Und das mit allen Attributen einer „ganz ‚normale[n]‘ Disziplin“ (Tenorth, 1992, S. 134), wie Heinz-Elmar Tenorth nie müde geworden ist zu betonen. Seine Unterscheidung von ‚Pädagogik‘ (als auf Praxis- und Professionszusammenhänge gerichtete Perspektive) und ‚Erziehungswissenschaft‘ (als wissenschaftliche Perspektive auf Pädagogik, Praxis und das darin stattfindende Lehren und Lernen) ist ungemein wirkmächtig geworden (vgl. bereits früh Tenorth, 1982; sowie Tenorth, 1994), auch wenn sie sich nicht stringent durchhalten lässt – wie z. B. Johannes Bellmann und Nicole Balzer deutlich gemacht haben (Balzer & Bellmann, 2019), aber auch Tenorth selbst einräumt (Tenorth, 2008). Es ist aber dieser wissenschaftspolitisch motivierte ‚Move‘, wie man inzwischen gern sagt, der die Bezeichnung ‚Pädagogik‘ hat anrücklich werden lassen – und damit die Selbstkennzeichnung der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ letztlich nur weiter unterminiert hat.

Als Zwischenfazit zur Lage der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ seien drei Momente festgehalten: Erstens haben die skizzierten Verschiebungen im Wissenschaftsverständnis – also einerseits die zeitweise Assoziation von Forschung mit Empirie sowie der Ausweis gesellschaftlicher Relevanz andererseits – zum Ende(n) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ erheblich beigetragen; man mag die Folgen davon auch als Gewinn interner Differenzierungen lesen,⁸ unstrittig scheint mir jedoch auch, dass weder die Konstellation der Kommissionen in der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ der DGfE insgesamt noch eine der Kommissionen allein das ausfüllen, was einst als Platz der – bisweilen gar als „Königsdisziplin“ bezeichneten (Winkler, 1994, S. 93) – ‚Allgemeinen Pädagogik‘ gegolten hat. Vielmehr muss man wohl konstatieren, dass dieser Platz zunehmend leer(er) geworden ist, was auch am Verschwinden der mit ‚Allgemeine Pädagogik‘ überschriebenen Publikationen abgelesen werden kann.⁹ Das aber impliziert – zweitens – gerade nicht, dass die entsprechenden Aufgaben einer früheren ‚Allgemeinen Pädagogik‘ – wie z. B. die „Theorie- und Reflexionsfunktion“, die „Vermittlungs- und Diskursfunktion“ sowie die „Öffentlichkeits- und Verständigungsfunktion“, die sich von der Ausfaltung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ nur schwerlich trennen lassen (Ricken, 2010, S. 22-32) – deswegen nun einfach weggefallen seien; vielmehr fällt ihre Bearbeitung gegenwärtig eher aspekthaft und zersplittert aus. Dass sich nun – drittens – diese Lage inzwischen ändert, hatte ich anfangs bereits angemerkt; genannt seien hier verschiedene Versuche, die Eigenart, Eigenlogik und das Eigenrecht theoretischer Forschungen

8 Dass diese Verschiebungen aber gerade nicht bloß reflexiv motiviert gewesen sind, lässt sich auch an manchen Rivalitäten zwischen den DGfE-Kommissionen ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ einerseits und ‚Wissenschaftsforschung‘ andererseits ablesen; beide Kommissionen gehen zunächst auf Arbeitsgruppen (März 1978: Wissenschaftsforschung/März 1984: Praktische Philosophie und Pädagogik) zurück und wurden formal erst 1989 als Kommissionen etabliert; ich danke Peter Vogel für die Daten und den Literaturhinweis (vgl. Herrmann, 1989). Ihre Zusammenfassung im Rahmen einer Sektionsstruktur erfolgte dann in 1999.

9 So finden sich zwar etliche Publikationen mit der Ergänzung „Einführung“ – z. B. in die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ Thompson, 2020, in die „Erziehungsphilosophie“ (Schäfer, 2005) bzw. die „Erziehungs- und Bildungsphilosophie“ (Casale 2022) – sowie etliche Darlegungen von Grundbegriffen (Koller, 2004, inzwischen in 9. Auflage von 2021; Dörpinghaus/Uphoff, 2011; Krüger/Helsper, 1995, inzwischen in 9. Auflage von 2010, sowie zuletzt Vogel, 2019 und Feldmann et al., 2022), doch die letzten (und zugleich auch wirkmächtigen) „Allgemeinen Pädagogiken“ stammen von Dietrich Benner (1987, inzwischen in 8. Auflage von 2015) und Alfred K. Tremml (1987; 2000). Die wenigen gegenwärtigen Ausnahmen (z. B. Bernhard, 2011; Ladenthin, 2022) bestätigen diese Diagnose eher, als dass sie das Gegenteil belegen – auch weil beide Publikationen kumulative Aufsatzsammlungen sind und gerade keinen „pädagogischen Grundgedankengang“ mehr präsentieren können bzw. wollen (vgl. Fußnote 3 sowie einen eigenen Versuch in Ricken, 2010).

zu erläutern und in das erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsverständnis einzutragen: Zu nennen wären hier einerseits sowohl die ausgesprochen differenzierten Beiträge, die im Rahmen einer Tagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Herbst 2019 zu „Praktiken und Formen der Theorie“ in der Bildungsphilosophie von Christiane Thompson, Markus Rieger-Ladich und Malte Brinkmann zusammengetragen worden sind (Thompson et al., 2021), als auch die Etablierung eines von der DFG geförderten Netzwerks zur ‚Theoretischen Forschung in der Erziehungswissenschaft‘, das sich – koordiniert von Johannes Bellmann – auch im Anschluss an einen Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Pädagogik (Bellmann & Ricken, 2020) gegründet hat und nun Fragen des Theorieverständnisses, der entsprechenden wissenschaftsgeschichtlichen Traditionslinien und Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft sowie schließlich auch die Frage nach spezifisch theoretischen Forschungsmethoden kooperativ bearbeitet. Es sind aber andererseits auch die im Rahmen einer von Kerstin Jergus und Carsten Bünger organisierten Arbeitsgruppe „Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ entwickelten Überlegungen, die ein verändertes Verständnis von Theorieforschung mit wissenschaftspolitischen Fragen verknüpfen und beides offensiv in das gesamtdisziplinäre Selbstverständnis einzutragen suchen (Bünger & Jergus, 2021). In all diesen Bemühungen geht es neben der gut nachvollziehbaren wissenschaftspolitischen Dimension auch um eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftsgeschichtliche Korrektur im Wissenschaftsbegriff – und zwar in beide Richtungen, nämlich einerseits als Argumentation gegen die Verengung des Forschungsbegriffs, andererseits aber auch als Selbstanstrengung, den eigenen Forschungsmodus auch methodisch ausweisen zu können und spezifische Theorieforschungsmethoden sowohl zu versammeln als auch i. T. noch zu entwickeln. Das ist schließlich nicht nur wissenschaftspolitisch und wissenschaftstheoretisch unverzichtbar, sondern auch wissenschaftsdidaktisch ungemein wertvoll, soll die Ausbildung in Theorieforschung sich gerade nicht mehr bloß sozialisatorisch – also in traditionellen ‚Meister-Schüler-Verhältnissen‘ (Steiner, 2004) – vollziehen, sondern – wie in manchen Theorieforschungswerkstätten bereits durchgeführt – systematisch erlernt werden. Bevor ich nun eine letzte Anmerkung zum Problem des ‚Allgemeinen‘ anschließe, möchte ich die Zwischenbilanz nutzen und auf die Benennungsfrage zurückkommen: Terminologisch könnte man den beschriebenen und veränderten Konstellationen vielleicht dadurch Rechnung tragen, dass man ‚Allgemeine Pädagogik‘ nicht mehr in Richtung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ zu modernisieren versucht. Dass beides nicht synonym ist, ist hoffentlich deutlich genug geworden; und dass ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ ihrerseits bloß vage bzw. diffus ist und sich daher weder zu wissenschaftstheoretischen noch zu wissenschaftspolitischen Zwecken gut eignet, sei nun angeschlossen. Es wäre daher vielleicht viel fruchtbarer, wenn man einerseits ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ als Clusterkategorie nutzt (und damit auf einer ersten Ebene der subdisziplinären Bezeichnungen – also neben ebenfalls weiten und eher unspezifischen Kennzeichnungen wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik etc. – verankert) und andererseits ‚Theoretische Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft auf der zweiten Ebene (also z. B. auf der Ebene der Denominationen, aber auch der DGfE-Kommissionen) auch begrifflich eigens ausweist; mein Vorschlag hierfür wäre ‚Theoretische Erziehungswissenschaft‘, vielleicht auch ‚Systematische Erziehungswissenschaft‘, aber bereits ‚Theorie(n) der Erziehung und Erziehungswissenschaft‘ bzw. ‚Theorie und Philosophie der Erziehung‘ halte ich für weniger gut geeignet. Dass ich hier zudem nicht ‚Bildung‘ sagen mag, hat damit zu tun, dass ich ‚Bildung‘ nicht als ein eigenes Gegenstandsfeld, sondern als ein – und zwar das (!) neuzeitlich-moderne – Paradigma des Pädagogischen, also als die spe-

zifisch neuzeitlich-moderne Form, Erziehung zu denken (und zu gestalten), denke (Ricken, 2006). Der Begriff der ‚Erziehung‘ ist insofern weiter und zeitübergreifender als ‚Bildung‘ und anders als diese auch viel deutlicher mit der Generationenproblematik im Rahmen der sozialen Reproduktion von Gesellschaft verbunden, die sich ja nur in der pädagogischen Gestaltung der Ontogenese vollziehen kann (vgl. ausführlicher Ricken, 2023).

Anmerkung 4: Das Problem des ‚Allgemeinen‘

Die bisherigen Überlegungen haben das ‚Allgemeine‘ im Kontext der Differenz zwischen ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ eher als Marker für den gerade fehlenden Feldbezug aufgegriffen. Dass ‚das Allgemeine‘ aber doch mehr bzw. anderes bezeichnet als eine formale (Nicht-)Zuordnungskategorie, dürfte unstrittig sein. Es ist daher abschließend doch erforderlich, das Problem des ‚Allgemeinen‘ wenigstens von der Seite her aufzunehmen – ohne dass sich dadurch aber etwas an der vorgeschlagenen Terminologie (für mich) ändert. Pointiert formuliert: Ich sehe keine Möglichkeit, einen inhaltlichen Begriff des ‚Allgemeinen‘ so zu etablieren, dass er dann als Kennzeichnung einer – theoretisch verfahrenen – Teildisziplin taugen könnte.

Der skizzierte Plausibilitäts- und Legimitätsverlust der früheren ‚Allgemeinen Pädagogik‘ wird immer wieder mit dem „Verlust“ bzw. „Schwund“ des „Allgemeinen“ in Verbindung gebracht und dann gern – auch in einer Geste der Schuldzuweisung – dem „postmodernen Denken“ ursächlich zugeschrieben (vgl. zu diesem ‚Narrativ‘ jüngst Zorn, 2022). Die dort betriebene Demontage der „großen Erzählungen“ (Lyotard, 1986), so heißt es in diesem Narrativ dann gern, hätte auch die Auflösung modern tragender Kategorien – wie insbes. ‚Wahrheit‘, i. T. auch ‚Gerechtigkeit‘, und in besonderer Weise dann auch ‚das Allgemeine‘ – nach sich gezogen. Dadurch seien – ob fahrlässig oder gar mutwillig – elementare Kategorien weggebrochen, die in den heutigen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen fehlen würden; mehr noch: Der auch in der Politik und Ökonomie, wie überhaupt lebensweltlich anzutreffende ‚Verlust des Allgemeinen‘ sei beteiligt daran, dass die gegenwärtigen Krisen – insbes. das Problem der sozialen Ungleichheit – mindestens nicht gut zu bearbeiten, wenn nicht sogar i. T. ursächlich entstanden seien (vgl. exemplarisch die Kritik des ‚Postmodernismus‘ als „Anti-Humanismus“ bei Nida-Rümelin, 2016).

Diesem – für mich wenig überzeugenden – Deutungsmuster lässt sich nun mindestens zweierlei entgegenhalten: Zum einen werden hier Denkprinzipien erheblich zu hoch, zu wirksam angesetzt und in eine m. E. schiefe Kulturverfallsrhetorik eingebaut; zum anderen aber wird übersehen bzw. übergangen, dass die klassischen Konzepte der ‚Wahrheit‘ und des ‚Allgemeinen‘ mit guten Gründen dekonstruiert worden sind – und zwar aus der Einsicht, dass sie konkret nicht universale Geltung beanspruchen können, sondern ihrerseits selbst partikular sind und diese Partikularität nur schlecht kaschieren können. Solange die ‚eine Wahrheit‘ – und dann in ihrer korrespondenztheoretischen Form der Übereinstimmung zwischen Vorstellung und Realität – aus erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Gründen nicht ausgewiesen werden kann (vgl. exemplarisch die erstaunlich schwierige Verteidigung des ‚neuen Realismus‘ bei Gabriel, 2020), solange auch ‚das Allgemeine‘ nicht exemplarisch benannt und plausibilisiert werden kann, solange werden wir wohl mit der Pluralität der Perspektiven und der (sozial verfassten) Konstruktivität menschlicher Denkopoperationen leben müssen – was gerade nicht ausschließt, sondern neuerlich dringend macht, dann über konkurrierende Perspektiven, heterogene Methodologien und differente Befunde miteinander zu streiten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir – auch im Kontext der Frage nach (der Möglichkeit) einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ – unerlässlich, den Konturen des Begriffs des ‚Allgemeinen‘ nun doch kurz inhaltlich nachzugehen: Der klassische Begriff des „Allgemeinen“ – bei Aristoteles als dasjenige bezeichnet, „was seiner Natur nach mehreren zukommt“ (Axelos et al., 1971, S. 165) und nicht bloß einem Besonderen – ist lange Zeit zunächst substantiell, d.h. als Wesensmoment von etwas ausgelegt worden; die Frage „was ist x?“ – also z.B. die Tugend, die Wahrheit, aber auch so etwas wie ein Schuh¹⁰ – hat dazu angehalten, Bestimmungsmomente hervorzuheben, die nicht bloß – mit Vilém Flusser gesprochen – dem einen oder anderen Schuh, sondern allen Schuhen bzw. dem Schuh ‚an sich‘ zukommen und damit das zum Ausdruck bringen, was dann als die ‚Idee des Schuhs‘ bzw. die ‚Schuhheit‘ oder das ‚Allgemeine‘ des Schuhs genannt werden könnte. Dass wir diese Kennzeichnung des Schuhwesens – also dem, was den Schuh an sich, die Idee des Schuhs ausmacht und allen Schuhen substantiell eingeschrieben ist – nicht mehr mitvollziehen können, ist fast müßig zu betonen; wir behandeln das Problem eher als Frage nach der Angemessenheit der Begriffe und insofern streng nominalistisch, jedenfalls schon lange nicht mehr substanzialistisch. Aber auch die neuzeitliche Fassung des ‚Allgemeinen‘, nämlich das damit zu bezeichnen, was in Naturzusammenhängen „gesetzmäßig“ und in praktischen Zusammenhängen zumindest „verallgemeinerbar“ ist (Axelos et al., 1971, S. 182ff.), entbehrt zunehmend ungeteilter Geltung und Zustimmung. Vielmehr wird – nahezu egal bei welchen Phänomenen – immer wieder auf die vielen Besonderheiten, die sich gerade nicht einfach verallgemeinern lassen, hingewiesen – und das zu Recht.¹¹

Der kleine Abstecher in die Logik des ‚Allgemeinen‘ ist nun auch für die Frage nach der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ relevant; denn auch hier hat das ‚Allgemeine‘ nicht bloß das bezeichnet, was keinem spezifischen Feld zuzuordnen ist, sondern sollte die theoretische Auseinandersetzung mit dem, was das ‚Pädagogische‘ (Schäfer, 2012) schlechthin ausmacht und was über alle Besonderheiten hinweg Geltung beanspruchen kann, kennzeichnen. Dass es dabei – und durchaus nicht selten – durchaus auch substanzialische Verständnisweisen gegeben hat – insbesondere wenn es um anthropologische Bestimmungen geht, in denen dann ‚Bildung‘ aus dem Menschlichen selbst her- oder gar abgeleitet wird –, lässt sich nicht verschweigen. Dass

10 Vilém Flusser hat am Beispiel der ‚Kuh‘ die metaphysische Denkfigur, die zwischen Substanz und Akzidenz unterscheidet und die Bestimmung des Substantiellen als Kennzeichnung der ‚Idee‘ – hier dann: der „Kuhheit“ der Kuh – nimmt, in einem leider nur als Tondokument verfügbaren Vortrag zu „Vier Menschenbilder“ am Gottlieb Duttweiler Institut in 1991 erläutert. Vgl. dazu die Aufzeichnung unter https://www.youtube.com/watch?v=WtD3xB_rD3g (letzter Aufruf 08.03.2023). Dass daraus hier ein ‚Schuh‘ geworden ist, hat mit der großen Vielfalt der ‚Schuherscheinungsweisen‘ zu tun.

11 Die mit Kant verbundene Maxime, sich an dem zu orientieren, was verallgemeinerbar ist, zeigt ihre enormen Begrenzungen, wenn das Verhalten sich gerade nicht sinnvoll verallgemeinern lässt – wie dies nicht zuletzt in der Coronapandemie, aber auch in weiten Teilen der Klimakrise zunehmend deutlich geworden ist. Wenn aber Handlungsmöglichkeiten – z.B. in Coronafragen nach Alter, Gesundheitszustand, lebensweltlichen Kontexten und Einbindungen sowie Praktiken und sozialen Milieus – differenziert werden müssen, schlagen verallgemeinernde Maximen nur zu leicht und zu schnell in kollektivistische bzw. autoritäre Maßnahmen um und erzeugen vielfach neue Spaltungen. Die Herausforderung besteht daher auch darin, weder liberalistischen bzw. individualistischen noch kollektivistischen bzw. autoritären Modellen das Wort zu reden, sondern nach neuen Denkwegen zu suchen. Eine Lösungsperspektive könnte sein, das ‚Allgemeine‘ nicht mehr in der bisherigen Entgegensetzung zum ‚Besonderen‘ zu fassen, sondern in dem zu situieren, was die vielen Besonderen verbindet, was sie miteinander teilen und was sie aneinander bindet – ohne es deswegen alle auch jeweilig bzw. es dann gemeinsam haben zu müssen. Es könnte daher darum gehen, das ‚Allgemeine‘ selbst relational zu denken, so dass Sozialität und dessen Strukturen das Register sind, in dem das ‚Allgemeine‘ erläutert und bestimmt werden müsste (vgl. ausführlicher Ricken, 2024).

diese Denkweisen aber mit guten Gründen längst immer wieder zurückgewiesen worden sind, ist ebenfalls unübersehbar. Anders formuliert: Solange sich ein inhaltlicher (und nicht bloß formaler) Begriff des ‚Allgemeinen‘ nicht überzeugend auf- und ausweisen lässt, so lange sind auch Kennzeichnungen wie ‚Allgemeine Pädagogik‘ ebenfalls nicht überzeugend. Sie dann zur (wissenschaftspolitischen) Kennzeichnung von Teildisziplinen sowie zur Justierung von damit zusammenhängenden Selbstverständnissen zu nutzen, scheint mir ausgesprochen fragwürdig.

Fazit: Ein kurzer Rück- und Ausblick

Im Rückblick auf das Gesagte wird deutlich, dass die bisherig entwickelten Überlegungen auf zwei verschiedenen Achsen laufen: Da ist zum einen das Plädoyer für eine theoretisch forschende Teildisziplin, die ich als Teil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrachte, aber gerade nicht mit Allgemeine Erziehungswissenschaft bezeichnen würde; ihre Stellung in der Gesamtdisziplin ist vielleicht viel weniger umstritten als bisweilen befürchtet, hängt aber auch davon ab, wie diese ‚Theoretische Erziehungswissenschaft‘ ihren Gegenstand – nämlich Theorie und Theoriebildung –, ihre Perspektive und die entsprechenden Methoden auszuweisen vermag. Ausdrücklich sei aber betont, dass sie sich in keinem Fall bloß als Einführungsdisziplin – z. B. in Grundbegriffe – gebrauchen lässt; und das nicht aus einem Dünkel heraus, sondern weil bereits die Erläuterung der Grundbegriffe ja in ein viel grundsätzlicheres Problem der Wahrnehmung und Identifikation sozialer Interaktionen und Praktiken als pädagogischer Interaktionen einführt (stellvertretend Schäfer, 2015). Da ist aber zum anderen das Problem des ‚Allgemeinen‘, das als Problem trotz der vielen Kritiken fortbesteht und zugleich nicht im Rückgriff auf traditionelle Konzepte des ‚Allgemeinen‘ gelöst werden kann. Gerade diese Frage könnte ein möglicher Gegenstand der ‚Theoretischen Erziehungswissenschaft‘ sein, ist aber ganz bestimmt nicht ihr einziger. Dass aber ein wie auch immer situierter Begriff des ‚Allgemeinen‘ taugen soll, um eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu kennzeichnen, das leuchtet mir nicht ein. Vielmehr ist große Vorsicht und Skepsis angesagt, wenn zwischen den verschiedenen Bedeutungsfacetten des ‚Allgemeinen‘ allzu leicht und allzu schnell gewechselt wird.

Das Wort- und Silbenspiel im Namen der Tagung – „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft“ mit Hervorhebung des ‚gemeinsamen‘, ‚gemeinen‘ und ‚einsamen‘ – verführt dazu, eine dritte Achse aufzumachen und die Produktionsbedingungen in den Blick zu nehmen: Oft genug war ‚Allgemeine Pädagogik‘ tatsächlich eine ‚einsame Tätigkeit‘, die die jeweiligen Wissenschaftler:innen für sich, nicht selten in distinktiver Abgrenzung zu anderen betrieben haben. Dieser Modus ist nicht immer schon mit dem Verschwinden der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ auch mitverschwunden. Umso mehr wäre es lohnend, die ‚Theoretische Erziehungswissenschaft‘ zu einer gemeinsamen Sache zu machen, zu etwas, was nur in und als Kooperation möglich ist.

Literatur

- Axelos, C., Flasch, K., Schepers, H., Kuhlen, R., Romberg, R. & Zimmermann, R. (1971). Allgemeines/Besonderes. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1* (S. 164-191). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichtomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21-47). Springer VS.
- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51-70). Schöningh.

- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783-787.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Benner, D. (1991). Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beiheft, 171-185.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz Juventa.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 1-27). Springer VS.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhard, A. (2011). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Binder, U. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2022). *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage*. Waxmann.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. Reinhardt.
- Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.) (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*. Auer.
- Bünger, C. & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 32(63), 83-90.
- Bünger, C., Jergus, K. & Schenk, S. (2017). Politiken des akademischen Mittelbaus. Einsatzpunkte einer Kritik im Medium der Wissenschaft. *Berliner Debatte Initial*, 27(1), 100-109.
- Casale, R. (2016). Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 43-56). Barbara Budrich.
- Casale, R. (2020). Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 807-822.
- Casale, R. (2022). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Brill Schöningh.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentieth-first Century*. UNESCO.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9-55). Springer VS.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (Hrsg.) (2022). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Beltz Juventa.
- Flitner, W. (1933). *Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. F. Hirt.
- Flitner, W. (1997). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Furck, C.-L., Spieker, S. & Reuter, L. R. (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Barbara Budrich.
- Gabriel, M. (2020). *Fiktionen*. Suhrkamp.
- Gamm, H.-J. (1979). *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Rowohlt.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Post, A. & Weishaupt, H. (2016). Personal. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 135-158). Barbara Budrich.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2020). Personal. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 115-145). Barbara Budrich.
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, (2), 151-165.
- Glaser, E. & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Klinkhardt.
- Heid, H. (1991). Rezension zu D. Benner: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 683-689.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Röwer.

- Herrmann, U. (1989). Die ‚Kommission Wissenschaftsforschung‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Gründung, Entwicklung, Perspektiven. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 1-19). Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann-Ocon, A., Vincenti, A. d. & Grube, N. (Hrsg.) (2020). *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. transcript.
- Joas, H. (Hrsg.) (2007). *Lehrbuch der Soziologie*. Campus.
- Kaufmann, K. & Merckens, H. (2006). Professuren im Fach Erziehungswissenschaft. Denominationen und Anzahl im Herbst 2005. In M. Kraul, H. Merckens & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 111-128). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Kraft, V. (2012). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 285-301.
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.) (1995). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H., Kücker, C. & Weishaupt, H. (2012). Personal. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 137-158). Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Schnorr, O. & Weishaupt, H. (2008). Personal. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 87-112). Barbara Budrich.
- Ladenthin, V. (2022). *Allgemeine Pädagogik*. Ergon.
- Lyotard, J.-F. (1986). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Passagen Verlag.
- Masschelein, J. (1996). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In J. Masschelein & M. Wimmer, *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 107-125). Leuven University Press
- Merckens, H. & Dreyer, J. (2002). Professuren im Fach Erziehungswissenschaft. Denomination und Anzahl im September 2001. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen* (S. 125-142). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meseth, W. (2014). Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 249-268). Springer VS.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen des pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60(2), 249-259.
- Meyer-Drawe, K. (2004). Kulturwissenschaftliche Pädagogik. In F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen* (S. 602-614). Metzler.
- Mollenhauer, K. (1996). Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(2), 277-285.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*. Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, 237-267.
- Oelkers, J. (2006). Allgemeine Pädagogik und Erziehung. Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(6), 192-214.
- Peukert, H. (1984). Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften. In O. Fuchs (Hrsg.), *Theologie und Handeln* (S. 64-79). Patmos.
- Peukert, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.). (1991). *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Beltz.
- Poenitsch, A. (2005). Allgemeine Pädagogik im Kerncurriculum der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In A. Dzierzbicka, R. Kubac & E. Sattler (Hrsg.), *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen* (S. 105-112). Löcker.
- Reichenbach, R. (2021). Rezension von Heinz-Elmar Tenorths „Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz“. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97(4), 514-524.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (Hrsg.). (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, P. Wachtel, B. Werner & D. Schmetz (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Bd. 3 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik* (S. 15-42). Kohlhammer.
- Ricken, N. (2024). Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In N. Rose (Hrsg.), *Adressing Inequality. Aktuelle Perspektiven der Subjektivierungsforschung* (S. 145-164). Barbara Budrich.

- Ricken, N. (2023). „Inklusion“ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 21-41). Barbara Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2010). Allgemeine Pädagogik. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik: 100 Grundbegriffe* (S. 23-25). Reclam.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(1), 109-119.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235-249.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Beltz.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Schöningh.
- Schäfer, A. (2015). Konstitutionsprobleme pädagogischer Wirklichkeiten. In H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 1-35). Beltz Juventa.
- Stadler-Altman, U. & Gross, B. (Hrsg.). (2019). *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*. Barbara Budrich.
- Steiner, G. (2004). *Der Meister und seine Schüler*. Hanser.
- Stojanov, K. (2014). Bildung. Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. *Erwägen Wissen Ethik*, 25(2), 203-212.
- Tenorth, H.-E. (1982). Pädagogik als Wissenschaft. Probleme einer Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 71-93) Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 129-139.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Heinz-Herrmann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa (S. 17-28).
- Tenorth, H.-E. (1998). Theorie, nicht Moral ist das Defizit. Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 87-100). Auer.
- Tenorth, H.-E. (2008). „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In G. Weigand & M. Böschchen & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Grundfragen – Themenschwerpunkte – Handlungsfelder* (S. 193-202). Ergon.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Metzler.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. Kohlhammer.
- Thompson, C., Rieger-Ladich, M. & Brinkmann, M. (Hrsg.). (2021). *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Beltz Juventa.
- Treml, A. (1987). *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Kohlhammer.
- Treml, A. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157-180.
- Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Weniger, E. (1952). Theorie und Praxis in der Erziehung. In E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Theorie und Praxis der Erziehung* (S. 7-22). Beltz.
- Wigger, L. (1996). Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(6), 915-931.
- Wigger, L., Cloer, E., Ruhloff, J., Vogel, P. & Wulf, C. (Hrsg.). (2002). *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Beiheft 1 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Leske + Budrich.
- Willems, H. (Hrsg.). (2008). *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (2002). Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatheoretische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (Beiheft 1), 109-122.
- Winkler, M. (1994). Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 93-114). Juventa.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Gräsel, C. (2011). Empirische Bildungsforschung – ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 9-20). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zorn, D.-P. (2022). *Die Krise des Absoluten. Was die Postmoderne hätte sein können*. Klett-Cotta.
- Zymek, B. (1998). „Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch“. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(6), 789-803.

Autor

Ricken, Norbert, Prof. Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Philosophie der Erziehung;

Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft;

Pädagogische Anthropologie; Macht- und Anerkennungstheorien; Subjektivierungsforschung.

E-Mail: norbert.ricken@rub.de

*Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich,
Carlotta Voß und Kai Wortmann*

Begriffsarbeit als Kulturpolitik. Das pädagogische Vokabular in Bewegung

1 Einleitung

Robert Spaemann besaß ein feines Gespür für die Verschiebungen gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Der Philosoph, dem wir auch lesenswerte Beiträge zur pädagogischen Semantik verdanken, wusste, dass viel auf dem Spiel steht, wenn Bewegung in das Vokabular kommt, auf das wir zurückgreifen, um uns zu verständigen; er wusste um die Folgen, wenn neue Begriffe in der Öffentlichkeit zirkulieren oder vertraute Begriffe eine andere Bedeutung annehmen, wenn sich etwa ihr Klang zu verändern beginnt.

Und so beobachtete Spaemann in den 1970ern den Siegeszug der Rede von Emanzipation (1975). Er tat dies mit einer Mischung aus Unbehagen und Sorge. Auch wenn er durchaus nicht zur Dramatisierung neigte, warnte er doch nachdrücklich davor, diese Entwicklung in ihren Folgen zu unterschätzen. In einem viel beachteten Vortrag für die Münchner Tagung „Tendenzwende“, die dazu aufrief, der zunehmenden Liberalisierung zu widerstehen, hielt er fest: „Hinter dem Streit um Worte steckt ein Streit um Sachen. Andererseits gibt es die menschlichen Sachen nicht ohne die Worte, in denen sie sich ausdrücken. Deshalb muß man den Streit um Worte ernst nehmen“ (ebd., S. 12).

Jürgen Habermas (1977) ließ sich nicht lange bitten; er tat ihm den Gefallen, nahm den Fehdehandschuh auf und pflichtete in einer Replik, die im Merkur erschien, seinem Kontrahenten zunächst in einem zentralen Punkt bei: Auch er hielt die semantischen Neuerungen für hoch bedeutsam. Allerdings bewertete er sie völlig anders. Im Unterschied zu Spaemann und dessen konservativen Weggefährten schätzte Habermas die US-amerikanischen Theorieimporte. Für die Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse seien die Begrifflichkeiten aus den Sozialwissenschaften unverzichtbar. Erst mit ihrer Hilfe könne es gelingen, den Status quo als fragwürdig erscheinen zu lassen und das historisch Gewordene als veränderbar. Dass Begriffe wie Sozialisation von manchen als „Elemente der Verunsicherung“ erlebt würden, sei daher ausdrücklich zu begrüßen (Habermas 1977, S. 336).

Fast 50 Jahre später kommt es zu einem bemerkenswerten Déjà-vu. Erneut streiten wir um Begriffe und Theorieimporte; erneut fürchten manche, dass linke Gruppierungen in den Hörsälen die Definitionshoheit erringen; erneut beklagen einige das, was Helmut Schelsky (1976, S. 116) damals als Menetekel an die Wand gemalt hatte: „Herrschaft durch Sprache“. Sorgen seinerzeit die Rede von Emanzipation und Mündigkeit, Sozialisation und struktureller Gewalt für Aufregung, setzen nun Vokabeln wie Wokeness, Microaggressions und Trigger Warning die öffentlichen Debatten unter Strom. Diese Begriffe führten nicht nur zu einer inakzeptablen Moralisierung wissenschaftlicher und politischer Diskurse, sie beförderten überdies eine Cancel Culture, die einen scharf geführten argumentativen Streit kaum noch zulasse – so ist etwa in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und der Neuen Zürcher Zeitung immer wieder zu lesen (vgl. Knob & Harting 2022; Gujer 2022).

Diese verfahrenere Situation sei auch eine Folge der Tatsache, dass ehemals präzise definierte Begriffe in ihrem Bedeutungsumfang neuerdings immer weiter ausgedehnt würden – so etwa die Bochumer Philosophin Maria-Sibylla Lotter (2021) in einem Artikel für *Die ZEIT*. Diese Ausdehnung des Bedeutungsumfangs von Begriffen kann gut an ‚Gewalt‘ illustriert werden. Hätte man sich, so die Kritik, bis in die 1970er Jahre hinein hierzulande noch relativ leicht auf eine weithin geteilte Definition des Gewaltbegriffs verständigen können, sei dies heute kaum mehr möglich: Nachdem Johan Galtung von struktureller Gewalt gesprochen hatte, führte schon bald darauf Pierre Bourdieu den Begriff der symbolischen Gewalt ein. Heute hat sich, u. a. im Kontext der Postcolonial Studies, auch die Rede von epistemischer Gewalt eingebürgert; manche sprechen überdies von psychischer Gewalt – die Liste von Beispielen ließe sich fortsetzen, und Versuche, die verschiedenen Gebrauchsweisen des Begriffs zu systematisieren, sind noch immer rar.

Die Lage wird nun dadurch noch etwas unübersichtlicher, dass auch von linker Seite die Aufweichung von Begriffen beklagt wird. Eine solche Sprachkritik ist also keine Domäne allein konservativer oder rechter Kreise. So hat etwa der Wiener Soziologe und Sozialpsychologe Markus Brunner (2019) unlängst davor gewarnt, immer neue Varianten psychischer Belastung als „traumatisierend“ zu bezeichnen. Die Psychologisierung gesellschaftlicher Krisenphänomene, die er mit guten Argumenten kritisiert, können wir auch in aktuellen Debatten beobachten, etwa in vielen Beiträgen zu Resilienz und Empathie.

Es sind auch solche Diskurse, auf die das Buch reagiert, von dem aus wir folgende Überlegungen anstellen (Feldmann et al. 2024). Wir, die Herausgeber*innen, positionieren uns damit also nicht nur mit Blick auf fachwissenschaftliche Diskurse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft; wir betrachten das Buch auch als Einsatz im Ringen um jenes Vokabular, das in öffentlichen Debatten und den Humanities künftig zum Einsatz kommen soll – und das schon jetzt erprobt wird.

Wir tun dies nicht in Unkenntnis jener Buchprojekte, die unserem benachbart sind und die in der Vergangenheit vorgelegt wurden. Wir wissen um das jüngst von Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (2020) herausgegebene „Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie“; wir kennen das dreibändige Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Horn et al. 2011); auch das von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers verantwortete „Historische Wörterbuch der Pädagogik“ (2004) ist uns bekannt – um nur drei Beispiele zu nennen. So unterschiedlich die Konzepte dieser Nachschlagewerke in verschiedenen Hinsichten sind, gleichen sie sich doch darin, dass sie von sedimentierten Wissensbeständen ausgehen. Das, was dort vorgestellt und für die Leser*innen aufbereitet wird, gilt weithin als unstrittig; in der weit überwiegenden Zahl verbergen sich hinter den Lemmata als gesichert geltende Bestände, die „Standards definieren“ und in gedruckter Form als „solides Referenzwerk“ beworben werden (Horn et al., 2011, S. 9). Obwohl es sich nicht durchweg um das handelt, was Johann Friedrich Herbart (1806 S. 15) die „einheimischen Begriffe“ nannte, gelten sie – so unsere Einschätzung – doch als etablierte begriffliche Werkzeuge.

Hierin unterscheiden sich die „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ von den anderen Werken. Viele jener Begriffe, die andernorts vorgestellt und erläutert werden, sind auch in unserem Band berücksichtigt worden. Neben einer historischen und disziplinspezifischen Einordnung waren die Autor*innen aufgefordert, die Begriffe auf ihren Aktualitätsgehalt zu prüfen und in zeitgenössischen Debatten zu verorten. Es finden sich in dem Band aber auch Begriffe, die erstmals Eingang in ein solches Kompendium gefunden haben. Wir haben solche „Neuankömmlinge“ aufgenommen, weil wir daran interessiert sind, auch jenen Begriffen Aufmerksamkeit zu schenken, die Debatten in unseren Seminaren prägen,

auf die bei Referaten und beim Schreiben wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten zurückgegriffen wird. Uns lag also daran, auch solche Begriffe zu berücksichtigen, die noch nicht über jenen erziehungswissenschaftlichen Härungsgrad verfügen, wie dies etwa für Begriffe wie Bildung und Lernen, Theorie oder Wissen gilt. Sie werden von einer Generation aufgegriffen, die sich zu positionieren sucht, deren Angehörige Macht- und Herrschaftskritik reflexiv wenden und damit rechnen, dass diskriminierende Praktiken nicht nur beim politischen Gegner zu beobachten sind, sondern auch bei sich selbst, im Seminarraum, in der Arbeitsgruppe, in der eigenen WG und den politischen Kontexten, in denen sie sich engagieren. Einträge zu Queer*, Differenz, Kulturelle Aneignung und Privileg verweisen auf diese Auseinandersetzungen, die damit nicht bloß einen Hintergrund darstellen, vor dem die Arbeit am pädagogischen Vokabular geschieht; sie werden zum Gegenstand der innerdisziplinären Selbstverständigung. Und genau dazu wollen wir mit unserem Buch beitragen.

2 Öffnung/Schließung

Die Frage, welche Begriffe Eingang in das „pädagogische Vokabular“ finden (und welche nicht), verweist auf kontrovers geführte Debatten um die Kanonisierung von pädagogischem Wissen, um Deutungshoheiten und Definitionsmacht (vgl. Rieger-Ladich et al. 2019). Ganz basal sind diese Debatten aber zunächst ein Indiz dafür, dass innerhalb der Disziplin etwas in Bewegung geraten ist. Wir möchten im Folgenden eine spezifische Ausprägung dieser Bewegung – ihren Öffnungs- und Schließmechanismus – in den Blick nehmen und nähern uns dieser mithilfe einer Metapher.

Die Drehtür hat in vielen Fachdiskursen keinen besonders guten Ruf. Die Durchgangsvorrichtung wird häufig mit ineffizientem Arbeiten in Verbindung gebracht. Der „Drehtür-Effekt“ beschreibt bildhaft jene Prozesse, bei denen eine Maßnahme lediglich zu einer zeitlich befristeten Veränderung führt. Arbeitnehmer*innen in Zeitarbeitsfirmen kennen das Phänomen zu Genüge: In Ermangelung eines sicheren Arbeitsplatzes müssen sie sich fortwährend in neue prekäre Arbeitsverhältnisse begeben. In der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit wiederum wird die Drehtür-Metapher genutzt, um die Situation jener Adressat*innen zu beschreiben, die zwischen Entzugsklinik und Alltag, zwischen Wohnung und Straße, zwischen Drinnen und Draußen hin- und herpendeln. Trotz dieser negativen Konnotationen, die der Dreh- oder auch Karusselltür anhaften, wollen wir den Versuch unternehmen, mithilfe dieser Metapher über den Charakter eines „pädagogischen Vokabulars in Bewegung“ (Feldmann et al. 2024) nachzudenken.

Als im Jahr 1899 die weltweit erste Karusselltür in einem Restaurant am Times Square eingebaut wurde, bewarb das „Rector's Restaurant“ diese neuartige Konstruktion mit dem Slogan: „Immer geöffnet, immer geschlossen“. Und tatsächlich lässt sich bei einer Drehtür eine Öffnungs- und Schließbewegung zugleich beobachten: Ist eine Türkabine von allen Seiten verschlossen, öffnet sich im gleichen Moment eine neue Kabine. Um die Schwelle zwischen Drinnen und Draußen erfolgreich zu passieren, muss eine Nutzer*in – je nachdem, ob es sich um eine automatische oder händische Drehtür handelt – mit der Geschwindigkeit der Öffnungs- und Schließbewegung Schritt halten oder die Drehvorrichtung durch eigene Kraft in Bewegung versetzen.

Auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft muss in Bezug auf die Begriffe, mit denen wir arbeiten und die wir bisweilen als „Schlüsselbegriffe“ deklarieren, mit der Gleichzeitigkeit von Öffnungs- und Schließbewegung gerechnet werden. Und auch hier gilt es, aufmerksam

und beweglich zu bleiben, um mit zeitgenössischen gesellschaftspolitischen Debatten Schritt zu halten oder diese selbst anzustoßen, dort verwendete Begriffe auf ihren pädagogischen Gehalt hin zu prüfen, mitunter auch selbst Impulse zu setzen und Begriffsimporte bzw. -exporte zu organisieren. Dies gilt sowohl für die Auswahl der Begriffe – mithin für das Begriffsrepertoire, das in unserer Disziplin gepflegt wird – als auch für die Dynamik, die sich in Bezug auf die Arbeit an und mit einem spezifischen Begriff beobachten lässt.

Wenngleich das Wording der „Schlüsselbegriffe“ auf einen Vorschlag des Verlags zurückgeht, lässt dieser Titel erkennen, dass die Auswahl der Begriffe eine Öffnungs- ebenso wie eine Schließbewegung impliziert. Der Terminus „Schlüsselbegriffe“ verweist auf die Hoffnung, dass sich die Leser*innen mithilfe dieser Begriffe einen Zugang zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft verschaffen können; dass sich mit dem Buch nicht nur Bedeutungen einzelner Begriffe erschließen, sondern auch vergangene und gegenwärtige Debatten rund um diese Begriffe aufschließen lassen.

Im Folgenden nehmen wir unser eigenes Buchprojekt in den Blick und prüfen es auf Öffnungs- und Schließbewegungen: zunächst hinsichtlich der Auswahl der Begriffe und anschließend in Bezug auf die Arbeit an einzelnen Begriffen. Als öffnende Geste ist unser Buchprojekt insofern zu verstehen, als uns daran gelegen ist, das allgemeinpädagogische Begriffsrepertoire immer wieder auf seine Aktualität und Anschlussfähigkeit hin zu prüfen und die Grenzen zu Sub- und Nachbardisziplinen offen zu halten. In einem solchen Verständnis geht es darum, Debatten und Diskurse, die in anderen Disziplinen wie auch in der Öffentlichkeit geführt werden, aufmerksam zu verfolgen und darüber nachzudenken, ob und gegebenenfalls wie ein dort verwendeter Begriff auch für pädagogische Diskurse von Bedeutung ist – oder spezifischer: welche Bedeutung ihm im Falle eines Begriffsimports in die Erziehungswissenschaft verliehen wird oder werden könnte und welche Aushandlungsprozesse damit einhergehen (vgl. auch Glaser & Keiner 2015). Herausfordernd dabei ist, die importierten Begriffe in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu integrieren, ohne dabei ihre disziplinäre, kulturelle oder aktivistische Herkunft zu unterschlagen.

Gleichzeitig gilt es zu überlegen, wie die erziehungswissenschaftliche Arbeit mit und an den Begriffen auch ihrerseits benachbarte Disziplinen und öffentliche Debatten beeinflusst, wie also eine gemeinsame begriffliche Auseinandersetzung stattfinden kann, ohne dass das spezifisch Erziehungswissenschaftliche oder Pädagogische aus dem Blick gerät. Das berührt die Frage, ab wann ein Begriff nicht mehr nur als Leihgabe aus fachfremden Disziplinen, sondern als genuin pädagogischer zu behandeln ist – und warum eine solche Etikettierung mitunter notwendig ist, um den eigenen disziplinären Diskurs zu beleben. Die schließende Auswahl und Deklaration bestimmter Begriffe als „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ ist deshalb auch selbst ein Einsatz im Sinne einer vorläufigen Schließbewegung und eine Einladung an alle Mitglieder der allgemeinpädagogischen scientific community, sich mit ihr und dem damit einhergehenden Verhältnis von Öffnung und Schließung kritisch auseinanderzusetzen.

Auch auf der Ebene der Arbeit an und mit den jeweiligen Begriffen lassen sich entsprechende Aushandlungsprozesse um die Verhältnisbestimmung von Öffnung und Schließung beobachten. Die Schließbewegung besteht dabei in der Notwendigkeit, einen Begriff nach seinem Passieren der Drehtür als pädagogischen Begriff zu behandeln. Um seine Relevanz für erziehungswissenschaftliche Debatten herauszuarbeiten und Vorschläge für mögliche Verwendungsweisen zu machen, um den Begriff handhabbar zu machen und den Weg für eine weitere Arbeit an und mit diesem Begriff zu ebnen, braucht es den Mut zu einer gewissen Vereindeutigung.

Eine solche Schließbewegung beinhaltet dadurch aber auch ein aufschließendes und öffnen-des Moment. Die Artikel unseres Buches sind nicht zuletzt in der Absicht verfasst worden, auch jenen einen Zugang zu Inhalten und Diskursen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu ermöglichen, die noch nicht damit vertraut sind. Mithilfe der Begriffsartikel werden etwa Studierende oder Angehörige anderer Sub- und Nachbardisziplinen dazu eingeladen, sich einen Überblick verschaffen, sodass sie, im wörtlichen Sinne, etwas von den Inhalten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft begreifen, etwas „in der Hand haben“, mit dem sie weiterdenken und weiterarbeiten können. Die Semi-Permeabilität, die der Drehtür-Metapher zu eigen ist, ist also nicht nur mit Blick auf die Begriffe selbst von Interesse, sondern auch mit Blick auf die Eintrittsvoraussetzungen derer, die an begrifflichen Debatten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft teilnehmen wollen.

Durch Impulse und Anregungen, die unsere Teildisziplin von Vertreter*innen anderer Disziplinen und Teildisziplinen erhält, lässt sich auch der Tendenz entgegenwirken, dass die als zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft zugehörig deklarierten Begriffe von den Debatten entkoppelt werden, die dort geführt werden und auch ihrerseits in Bewegung und in steter Weiterentwicklung begriffen sind. Die Begriffsarbeit wird dadurch weniger selbstbezüglich. Gleichzeitig ist es nicht abwegig davon auszugehen, dass der Grenzverkehr zwischen den Sub- und Nachbardisziplinen die eigene allgemeinpädagogische Position bestärkt. Denn die Perspektiven fachfremder Diskursteilnehmer*innen können Prozesse der Reflexion und Selbstvergewisserung anregen und dergestalt dazu beitragen, den eigenen Denkstil nicht nur als einen spezifisch erziehungswissenschaftlichen wahrzunehmen, sondern ihn auch zu verteidigen, zu trainieren und zu kultivieren – in Abgrenzung zu jenen Wendungen und Konnotationen, die Begriffe wie Schuld, Privileg oder Differenz etwa in theologischen, rechtswissenschaftlichen, soziologischen oder kulturwissenschaftlichen Verwendungsweisen erfahren (vgl. Vogel 2010). Auf der einen Seite ist die Allgemeine Erziehungswissenschaft also darauf angewiesen, sich für die Belange und Vokabulare anderer Disziplinen und Teildisziplinen zu öffnen, auf der anderen Seite wird sie dadurch auch genötigt, eigene „schließende“ Sprechangebote zu machen, um für diese eine interessante Gesprächspartnerin zu bleiben. Die zentrale Frage lautet dabei, wie offen die Allgemeine Erziehungswissenschaft sein kann, ohne sich den Vorwurf der Indifferenz einzufangen, und wie viel Eigenes, wie viel Idiosynkrasie, wie viel Schließung sie wagen kann, ohne von anderen Diskursen entkoppelt zu werden. Bei zu viel Öffnung droht die Beliebigkeit, bei zu viel Schließung der Bedeutungsverlust (vgl. Vogel 2020).

Mit der Metapher der Drehtür wurden in diesem Abschnitt die Öffnungs- und Schließbewegungen in Bezug auf die Auswahl und die inhaltliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beschrieben. Daran schließt die Frage an, wer, von welchem Ausgangspunkt und mit welchem Ziel durch diese Drehtür geht, den Begriffen hier begegnet, sie mitnimmt, stehen lässt oder sie bearbeitet. Um uns von der Metapher zu lösen: Mit welcher Absicht und aus welcher Perspektive haben wir, als Herausgeber*innen, die Begriffe in dem Band zusammengestellt, und worauf zielen die einzelnen Beiträge? Dieser Frage wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

3 Situierung und Positionierung

Zu Beginn der Arbeit an den „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ haben wir im Herausgeber*innenteam über mögliche Ziele und Zielgruppen unseres Vorhabens diskutiert. Der von uns verantwortete Band sollte kein starres Manual, sondern ein

Ideengeber sein. Die Beiträge sollten einen Überblick über das pädagogische Vokabular verschaffen, sich kritisch mit der Genese, Bestimmung und Verwendung der jeweiligen Begriffe auseinandersetzen und so Aufschluss über die Denkstile und Diskurspraktiken unserer Disziplin und ihrer Positionierung innerhalb des Wissenschaftssystems geben. Wenn wir versuchen nachzuvollziehen, weshalb sich bestimmte Begriffe in bestimmten historischen Kontexten zu Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft entwickelt haben, können wir einen reflexiven Denkstil entwickeln, der es ermöglicht, auch die eigene wissenschaftliche Praxis auf ihre Schwächen hin zu untersuchen. Feministische Theoretiker*innen fordern mit guten Gründen die Kontextualisierung wissenschaftlich generierten Wissens und der Grenzen zwischen Wissenschaft, Technologie, Ökonomie und Politik (vgl. Haraway 1996). Indem wir uns situieren, tragen wir der Tatsache Rechnung, dass jede Form wissenschaftlicher Praxis einen epistemologischen und damit kulturellen Eingriff darstellt, der bestehende Verhältnisse stabilisieren oder verändern kann.

Die mit der Einordnung von Begriffen als Schlüsselbegriffe einhergehende Kanonisierung wurde im Buch selbst unter dem Begriff ‚Kanon‘ zum Gegenstand gemacht. Dort schreiben Brauns und Vogel (2024, S. 237), der Bildungskanon stehe

„deshalb in der Kritik, weil die Definition dessen, was als kulturell wertvoll zu fixieren ist (und was nicht), meist mit der Idee einer (in diesem Fall deutschen oder europäischen) Leitkultur einhergeht, die nicht recht zu von Wertepluralität, Diversität und Migration geprägten Gegenwartsgesellschaften passen will.“

Dies ist zweifelsohne auch für die Kanonisierung von wissenschaftlichen Termini zutreffend. Und auch patriarchale, cis-heteronormative und klassistische Strukturen – um nur einige weitere zu nennen – prägen den Kanon, prägen überdies, welches Wissen wir als solches erkennen und anerkennen. Eine kritische und selbstreflexive Situierung kann innerhalb dieses Rahmens immer nur teilweise gelingen, denn wir sind – um die Metapher noch einmal aufzugreifen – schon durch so viele Drehtüren gegangen, die seitlich begrenzt sind und folglich nur bestimmte Blicke zulassen. Und so ist auch unsere eigene Arbeit und der daraus hervorgegangene Band nur ein Ausschnitt des allgemeinpädagogischen Diskurses, der für uns als Herausgeber*innen und die beteiligten Autor*innen zum Zeitpunkt des Schreibens sichtbar war. In der Entscheidung für bestimmte Begriffe liegt folglich eine Entscheidung gegen andere Begriffe, die nicht davor gefeit ist, bestehende epistemologische Machtverhältnisse fortzuschreiben.

Wie können wir es dennoch schaffen, unsere Wissenschaftspraxis so kritisch wie möglich anzulegen und mit Bezug auf unseren Standpunkt zu prüfen? In ihrem Essay *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive* unterscheidet Donna Haraway (1996) zwei Perspektiven auf Objektivität: erstens den hegemonialen Blick von ökonomisch gut ausgestatteten und institutionell verankerten Wissenschaftler*innen. Diese kontrollieren, was als Wissen gilt und legen den kognitiven Kanon fest. Und zweitens den Blick der Anderen, „denen es nicht erlaubt ist, keinen Körper zu haben, keine begrenzte Perspektive und damit auch keinen unausweichlich disqualifizierenden und belastenden Bias in ernstzunehmenden Diskussionen außerhalb ... eigene[r] kleine[r] Zirkel“ (ebd., S. 217). Zentral in Haraways Kritik an der ersten, hegemonialen Perspektive und Wissenschaftspraxis etablierter Wissenschaftler*innen ist die unmarkierte Vision. Sie schreibt sich gewaltvoll in die markierten Körper ein und verleiht „der unmarkierten Kategorie die Macht zu sehen, ohne gesehen zu werden“ (ebd., S. 224). Hierbei entsteht die Illusion, dass der Suche nach

Objektivität die Möglichkeit, eine vollständige, absolute Wahrheit zu finden, innewohnt. Jedoch sei Wissenschaft niemals vollständig, unvermittelt oder neutral, sondern „von konkreten, empirischen Subjekten produziert“ (Singer 2008, S. 286), die in natürliche, soziale und kulturelle, stets historisch gewachsene Kontexte eingebunden und von ihnen geprägt sind. So sei auch wissenschaftlich gewonnenes Wissen – etwa in Bezug auf die Disziplin oder Interessen der Forschenden – situiert und müsse entsprechend markiert werden. Haraway plädiert mithin für die Situietheit allen Wissens und dekonstruiert mit diesem Ansatz zugleich eine naive Vorstellung von Universalismus. Der Anspruch an Universalität sei zwar typisch für das Selbstverständnis westlicher moderner Wissenschaftler*innen, die eine immer komplexer werdende Welt in Wissen übersetzen wollen. Hierfür werde jedoch „eine Sprache (wessen wohl) als Maßstab allen Übersetzungen und Verwandlungen aufgezwungen“ (Haraway 1996, S. 223) und statt Universalismus entstehe Reduktionismus.

Feministische Standpunkttheorien schlagen daher eine situierte Wissensproduktion vor, die Perspektiven als partial anerkennt und so Wege sucht, den erobernden hegemonialen westlichen Blick zurückzulassen. Wissen wird dann als vulnerabel und vieldimensional statt als vollständig und abschließend richtig anerkannt und kommuniziert. Die Wissenssubjekte müssen Verantwortung für das von ihnen hergestellte Wissen übernehmen, indem sie ihren Blick mit theoretischem und politischem Wissen kombinieren. Diese verortete Vision fragt dann danach, von „wessen Wissen wir ausgehen“ (Rabl 2009, S. 169) und zielt hierbei nicht auf konkrete oder gar essenzialisierende Subjektpositionen, die wieder einen bestimmten Blick aus dem „Nirgendwo“ beinhalten würden. Denn Essenzialisierung, die Vorstellung einer Subjektposition als fest bzw. in einer bestimmten Hinsicht wesentlich oder konstitutiv, verhindert die feministische Zielvorstellung einer partialen Perspektive. Vielmehr geht es feministischen Standpunkttheoretiker*innen um das Erkennen des Zusammenhangs zwischen Sichtweisen und Wahrnehmenden sowie um die Verantwortungsübernahme dieser für das von ihnen Wahrgenommene, um der hegemonial dichotomen Trennung von Wissenssubjekt und Wissensojekt entgegenzuwirken.

Aus diesen Gründen haben wir die Autor*innen dazu ermutigt, in ihren Beiträgen eine eigene Handschrift erkennen zu lassen, die einen je spezifischen Blick auf den von ihnen behandelten Begriff deutlich werden lässt. Eine solche Positionierung sollte allerdings nicht mit Dualismen wie gut/schlecht, brauchbar/nicht brauchbar, veraltet/modern ausgedrückt werden. Vielmehr ging es hierbei darum, die Begriffe in ihrer ganzen Ambivalenz zu fassen. Was ist an der Verwendung eines Begriffs attraktiv? Was ist vielleicht problematisch? Was hat er in der Vergangenheit geleistet? Und was nicht? Welchen Diskursen und Positionen verdankt er sein Profil? Wie ist seine Konjunktur zu erklären? Das Herausarbeiten des dynamischen Charakters der Begriffe sollte dazu auffordern, Bedeutungsverschiebungen in den Blick zu nehmen und sich mit zeitgenössischen sowie historischen Verwendungsweisen gleichermaßen auseinanderzusetzen. All diese Maßnahmen sollten immer wieder erneut darauf aufmerksam machen: Die eine korrekte Deutung eines Begriffs gibt es nicht.

Darin kommt zugleich die Überzeugung zum Ausdruck, dass die Diskussionen um Begriffe eben keine „Luxusangelegenheit“ (Lorde 1984, S. 72) sind, sondern für ein diskriminierungsärmeres Miteinander notwendig, da sich Deutungsmöglichkeiten sozialer Situationen innerhalb hegemonial strukturierter Deutungszusammenhänge bewegen. Es geht in der Auseinandersetzung mit Begriffen, wie wir eingangs mit Bezug auf Spaemann herausgestellt haben, immer auch um die Auseinandersetzung mit Sachen – darum, wie komplizierte Sachverhalte erschlossen werden.

Sind wir daran interessiert, uns in Richtung Objektivität zu bewegen und gegenhegemoniale Praktiken der Erzeugung von Wissen zu erproben, bleiben wir auf ‚Neuankömmlinge‘ innerhalb des pädagogischen Vokabulars dringend angewiesen (Rieger-Ladich 2022, S. 39). Die Öffnung des Vokabulars durch einen Blick in aktivistische, jüngere und diversere Kontexte schafft Möglichkeiten für eine Wissenschaftspraxis, die eine Unterbrechung dessen darstellt, was in unserem erziehungswissenschaftlichen wie auch pädagogischen Sehen, Wissen, Praktizieren, Denken und Identifizieren als selbstverständlich gilt. Natürlich ist der Blick von uns – als akademisch gebildeten, weißen, cis-Personen – auf die Begriffe ein in bestimmte Richtungen begrenzter, und wir freuen uns auf Reaktionen auf unsere Vorschläge: Problematisierungen, Ergänzungen etc.

Durch Verweise auf popkulturelle Bonusmaterialien haben wir überdies versucht, die Vielfalt in der Auseinandersetzung mit Begriffen darzustellen und den Blick auch auf solche Medien zu lenken, die in wissenschaftlichen Debatten nur selten berücksichtigt werden. So kann die Bedeutung von ‚Mündigkeit‘ eben nicht nur durch das Lesen einschlägiger Texte von Immanuel Kant erschlossen werden, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit Danger Dans Song „Piss in den Käfig“ und ‚Empowerment‘ wird durch Beyoncés Song „Bigger“ erlebbar. Idealerweise können sich die unterschiedlichen Annäherungen ergänzen und die Idee eines Glossars erweitern.

4 Allgemeine Erziehungswissenschaft als Kulturpolitik

Stellt man ein solcherlei situiertes Verständnis von Begriffsarbeit in Rechnung, wird schnell einsichtig, dass der Gegensatz zwischen Schließung und Öffnung nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden kann: Begriffsarbeit benötigt beide Operationen – die Öffnung ebenso wie die Schließung. Das gilt auch für ein Verständnis von Schlüsselbegriffen als Grundbegriffen, die, ebenso wie das erziehungswissenschaftliche Vokabular als Gesamtes, „in Bewegung“ bleiben. Es handelt sich um einen Einsatz im Gespräch der Disziplin – und dieser fällt, wie gerade gezeigt, nie neutral aus. Im Folgenden wird die Redeweise von einem „Einsatz“ vertieft und mit der Frage nach der Politizität erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeit verknüpft. Dafür greifen wir insbesondere auf Richard Rortys Konzept der Kulturpolitik zurück, das schon im Titel unseres Beitrags aufgerufen wird.

Bereits vor über 15 Jahren konstatierten Jan Masschelein und Michael Wimmer (1996, S. 7):

„Einsatz‘ – das meint mindestens dreierlei: a) einsetzen im Sinne von Anfahren, etwas beginnen in einem Geschehen, das bereits angefangen hat ... Das ‚Worin‘ des Einsatzes ist dabei ein Feld bereits bestehender Elemente, Relationen und Regeln, in das etwas Neues hinein- bzw. dazukommt und dort Veränderungen, Unterbrechungen, Differenzen oder gar Störungen eingespielter Abläufe, Ordnungen und Grenzen bewirkt. Einsatz meint aber auch b) ... das, worum es in einem Spiel, einer Wette, einem Streit oder einem Kampf geht. Als Einsatz wird dabei in der Regel nur akzeptiert, was man hat, was man also verlieren kann. Und schließlich geht es auch c) um einen Einsatz für etwas, für ein Ziel, für etwas, was man nicht hat, sondern gewinnen oder erreichen will“.

Bringen wir diese drei Aspekte des Einsatzes in Verbindung mit den vorausgegangenen Ausführungen zur Öffnung und Schließung sowie zur Situierung von Begriffsarbeit, so zeigt sich:

- A) Der Einsatz von „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ findet bereits „ein Feld bestehender Elemente, Relationen und Regeln“ vor – oder wohl genauer: mehrere Felder –, in die er hineinwirkt und zu denen er sich notwendigerweise verhalten

muss. Diesbezüglich gibt es, wie bereits ausgeführt, keine Neutralität: Auch die Nichtberücksichtigung eines Begriffs oder ein Nichtbezug zu einer spezifischen Konzeption eines Begriffs kann als Statement gelesen werden. Der Situierung eines Einsatzes ist nicht zu entkommen – strittig kann nur bleiben, wie mit ihr umgegangen wird. Diese Feststellung verweist auch auf die Wichtigkeit einer systematischen Erforschung des disziplinären Feldes, wie sie insbesondere die Wissenschaftsforschung betreibt.

- B) Ein Einsatz muss stets ein Angebot machen, etwas vorbringen – und auch aufs Spiel setzen. Dies wurde unseres Erachtens in den letzten Jahren in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu wenig geleistet, deren theoretisch anspruchsvollsten Vorschläge sich in unserer Wahrnehmung allzu oft auf kritisch-problematisierende, dekonstruktive oder genealogische Unternehmen beschränkten. Solche primär negative, öffnende „Einsätze“ allerdings können das zu Recht von der Erziehungswissenschaft erwartete „Orientierungs- und Deutungswissen“ (Reichenbach 2017, S. 19) nicht in ausreichendem Maße bereitstellen. Schließungen, wie etwa den Ausweis eines Begriffs als Schlüsselbegriff der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, riskieren Einsprüche, müssen aber gewagt werden, um überhaupt einen Einsatz darzustellen.
- C) Der Vorschlag von „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ hat als Einsatz eine normative Dimension, insofern er Ziele verfolgt, etwas erreichen will. Das Buch soll zur Rezeption bestimmter Begriffe und Konzepte anregen, Gründe dafür liefern, sie als Teil Allgemeiner Erziehungswissenschaft anzuerkennen. Allerdings verfolgt die Publikation nicht „rein“ wissenschaftliche Belange, wie etwa schon bei der Beschreibung der Zielperspektive eines diskriminierungsärmeren Miteinanders angedeutet. Dieses durchaus auch politische Selbstverständnis trägt Oelkers' (2015, S. 37) Feststellung Rechnung, dass „die Erziehungswissenschaft ‚die‘ politisierte Disziplin schlechthin [ist]. Sie nimmt an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen teil, bezieht Position und ist schon von daher in politische Dualismen verstrickt, muss sich also entscheiden, wo sie steht und wo sie nicht stehen will“. Für Oelkers ist daher „eine Strategie gefordert, im öffentlichen Raum Einfluss zu nehmen, die Sprache zu bestimmen und sich weder von Hirnforschern noch von Medienphilosophie die Butter vom Brot nehmen zu lassen“ (ebd., S. 43).

Dies führt zu der Frage, in welchem Sinne des Wortes Allgemeine Erziehungswissenschaft als ‚politisch‘ zu bezeichnen ist. Diesbezüglich möchten wir einen Wortsinn von ‚politisch‘ vorschlagen, den Richard Rorty als „Kulturpolitik“ ausgearbeitet hat (vgl. Wortmann 2022a). Der 2007 verstorbene US-amerikanische Philosoph betrachtete die zunehmende Professionalisierung der humanities wie auch deren Verwissenschaftlichung nach dem Vorbild der Naturwissenschaften überaus skeptisch. Statt mit stabilen Begriffen und gleichbleibenden Problemen zu rechnen, schlug er vor, alte Probleme gegen neue auszutauschen und den Wandel der Sprache als Chance für und Aufgabe von Theoriearbeit zu begreifen.

Allgemeine Erziehungswissenschaft könnte unserer Ansicht nach in diesem Sinne als Kulturpolitik betrieben werden (vgl. Wortmann 2022b): „Der Ausdruck ‚Kulturpolitik‘ bezieht sich unter anderem auf Auseinandersetzungen darüber, welche Wörter man verwenden sollte“, darauf „Veränderungen im Gebrauch unserer Wörter vor[zu]schlagen“ („Begriffsarbeit“) und „neue Wörter in Umlauf [zu] bringen“ („Begriffsrepertoire“), um „unseren Vorrat an individuellen und kulturellen Selbstbeschreibungen zu erweitern“ sowie auch auf radikale „Vorhaben, bei denen es darum geht, ganze Themenbereiche aus der Welt zu schaffen“ (Rorty 2008, S. 15 und 218). Eine solche Selbstbeschreibung löst Oelkers Forderung ein, Allgemeine Erziehungswissenschaft sei in besonderer Weise dem öffentlichen Sprechen über Erziehung und

Bildung verpflichtet, wozu sie Vorschläge für Sprechweisen zu unterbreiten habe, die der disziplinären Tradition Rechnung tragen.

Unseres Erachtens könnte das, was wir hier vorgestellt und mit den „Schlüsselbegriffen“ verfolgt und mit Rortys Konzept der Kulturpolitik zu beschreiben versucht haben, auch als „intervenierende Wissenschaftsforschung“ beschrieben werden. Intervenierende Wissenschaftsforschung wäre Wissenschaftsforschung, insofern sie immer auf eine spezifische wissenschaftlich-disziplinäre oder öffentliche Diskurskonstellation reagiert; und sie wäre intervenierend, insofern sie spezifische Sprechweisen vorschlägt und argumentativ verteidigt, um sie als Teil des Repertoires wissenschaftlich-disziplinärer und öffentlicher Redeweisen zu etablieren.

Ein solches Selbstverständnis Allgemeiner Erziehungswissenschaft würde sich insbesondere von zwei Alternativen unterscheiden. An beiden ist nichts falsch oder per se problematisch; sie werden allein zur Schärfung des Profils einer „intervenierenden Wissenschaftsforschung“ aufgerufen. Zunächst würde sich eine solche Arbeit von primär deskriptiver Wissenschaftsforschung unterscheiden. Anders als diese würde sie keine Metaperspektive einnehmen, sondern sich gewissermaßen im Getümmel der disziplinären und öffentlichen Diskussionen bewegen. Auch wäre sie nicht allein nachträglich, sondern in dem Sinne zukunftsorientiert, als sie eigene Sprechvorschläge zur Übernahme empfiehlt.

Zweitens wäre eine „intervenierende Wissenschaftsforschung“ von allein systematischen Unternehmen zu unterscheiden. Sie würde davon ausgehen, dass „Begriffe Personen [ähneln]: Kein zweites Mal sind sie genau die gleichen, stets entwickeln sie sich“ (Rorty 2008, S. 216). Daher wäre sie – ganz im Sinne der Drehtürmetapher – damit zufrieden, alte Probleme und Begriffe gegen neue auszutauschen und in der Folge zu einem Wandel der Sprache beizutragen. Die Devise „Wir wollen es richtig darstellen!“ könnte durch „Wir wollen es mal anders versuchen!“ ersetzt werden“ (ebd., S. 220).

Wir haben mit den „Schlüsselbegriffen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ auf die Tatsache reagiert, dass das pädagogische Vokabular in Bewegung geraten ist – und auch in Zukunft nicht mit einem stabilen Begriffsrepertoire zu rechnen ist. Erziehungswissenschaftliche Begriffe überqueren disziplinäre Grenzen und verändern sich; sie werden gedehnt und engegeführt, haben Konjunktur oder verlieren an Bedeutung. Eine zentrale Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung besteht mithin darin, diese Dynamiken zu beobachten und beschreiben – ohne sich dabei als ein neutrales Gegenüber zu stilisieren und die eigene Involviertheit in diese Prozesse zu leugnen. Daher freuen wir uns, wenn die Auseinandersetzung mit „einheimischen Begriffen“ ebenso wie mit „Neuankömmlingen“ immer wieder aufs Neue provoziert.

Literatur

- Benner, D., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz.
- Bilstein, J., & Ecarius, J. (Hrsg.). (2009). *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. VS Verlag.
- Brauns, J., & Vogel, K. (2024). Kanon. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, 2. Aufl. (S. 235-243). Beltz Juventa.
- Brunner, M. (2019). Trigger-Warnungen. Zur Politisierung eines traumatherapeutischen Konzepts. In E. Berendsen, S.-N. Cheema, & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 21-34). Verbrecher Verlag.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., & Wortmann, K. (Hrsg.). (2024). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, 2. Aufl.. Beltz Juventa.

- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the Demarcation of Science from Non-science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Glaser, E., & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – Eine Disziplin im Dialog*. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Julius Klinkhardt.
- Gujer, E. (2022, 12. August). Der andere Blick. Cancel Culture ist kein Studententumult. Es ist eine neue Form des Extremismus. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/meinung/cancel-culture-an-der-universitaet-eine-neue-form-von-extremismus-ld.1697478>
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur*, 32(4), 327-342.
- Haraway, D. (1996). Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Schleich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit* (S. 217-249). Hamburger Edition.
- Herbart, J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2011). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. 3 Bände. Klinkhardt.
- Knob, C., & Harting, M. (2022, 6. November). Die Gefährdung der Demokratie. „Wir müssen wieder Debatten führen“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/soziologin-ulrike-ackermann-ueber-die-gefaehrung-der-demokratie-18477467.html>
- Lorde, A. (1984/2019). Die Transformation des Schweigens in Sprache und Handlung. In A. Ibacka Valiente (Hrsg.), *Vertrauen, Kraft und Widerstand. Kurze Texte und Reden von Audre Lorde* (S. 38-45). w_orten & meer.
- Lotter, M.-S. (2021, Januar). Wann wird Sprache zur Gefahr?. *DIE ZEIT*, S. 14.
- Masschelein, J., & Wimmer, M. (1996). Alterität Pluralität Gerechtigkeit. *Randgänge der Pädagogik*. Academia.
- Oelkers, J. (2015). Ist die Erziehungswissenschaft politisch? *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 37-44.
- Rabl, C. (2009). Situieretes Wissen und partiale Perspektiven. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft mit Donna Haraway. In R. Kubac, C. Rabl, & E. Sattler (Hrsg.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 165-172). Königshausen & Neumann.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 10-31). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M., Rohstock, A., & Amos, K. (Hrsg.). (2019). *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Velbrück Wissenschaft.
- Rieger-Ladich, M. (2022). *Pädagogisches Vokabular reloaded. Auf dem Weg zu einer neuen Reflexionskultur*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 34-42.
- Rorty, R. (2008). *Philosophie als Kulturpolitik*. Suhrkamp.
- Schelsky, H. (1976). *Der selbständige und der betreute Mensch*. Seewald.
- Singer, M. (2008). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 285-294). Springer VS.
- Vogel, P. (2010). *Erziehungswissenschaft und Soziologie – Grenzen und Grenzübergänge*. In A. Honer, M. Meuser, & M. Pfadenhauer (Hrsg.) *Fragile Sozialität* (S. 481-493). VS Verlag.
- Vogel, P. (2020). Strukturwandel als Identitätsbalance der Disziplin? Ein Gedankenexperiment. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 141-156). Julius Klinkhardt.
- Spaemann, R. (1975). Emanzipation – ein Bildungsziel? *Merkur*, 29(1), 11-24.
- Weiß, G., & Zirfas J. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Springer VS
- Wortmann, K. (2022a). *Philosophie als Kulturpolitik*. In M. Müller (Hrsg.), *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16260-3_19-1
- Wortmann, K. (2022b). *Bildungstheorie als Kulturpolitik. Zur öffentlichen Relevanz dessen, was wir machen*. In M. Rieger-Ladich, M. Brinkmann, & C. Thompson (Hrsg.), *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen* (S. 76-99). Beltz Juventa.

Autor:innen

Feldmann, Milena, M. A.

Goethe-Universität Frankfurt/Main Emmy-Noether-Gruppe "Linking Ages"

Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Differenz/ierung; Alter als soziale Differenzkategorie; disziplinäre Begriffsarbeit; Schutz- und Gewaltforschung.

E-Mail: feldmann@soz.uni-frankfurt.de

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr.

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie; Privilegienkritik; Erinnerungskultur; Disziplingeschichte; Streitkultur.

E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Voß, Carlotta, M. A.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Systematische Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Bildung; Subjektivierungsforschung; feministische Erkenntniskritik.

E-Mail: carlotta.voss@paedagogik.uni-halle.de

Wortmann, Kai, M. Sc.

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungstheorie, insbesondere Pragmatismus und Prozessphilosophie; Methodologien und Methoden empirischer Bildungsforschung, insbesondere Praxeologie und Akteur-Netzwerk-Theorie; Kritik und Klimakrise in der Erziehungswissenschaft.

E-Mail: kai.wortmann@uni-jena.de

Norbert Meder

Allgemeine Pädagogik als *Theorie* von Bildung und Erziehung. Ein Kommentar

1. In der Allgemeinen Pädagogik diskutiert man bildungsphilosophische Aspekte und gelegentlich auch bildungsphilosophische Grundlagen der Pädagogik als Wissenschaft. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei oft der Anthropologie zu, wobei nicht unbedingt die philosophische Anthropologie die Grundlage sein muss. Darüber hinaus reflektiert man gerne diskursiv die eigene Wissenschaftsgeschichte und die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik. Schließlich widmet man sich in qualitativer Forschung der Biographie einzelner Menschen, weil sich nur im Lebenslauf der Bildungsprozess zeigt und aufweisen lässt.¹
2. Keiner dieser Zugänge zur Allgemeinen Pädagogik zeigt die Tendenz zu einer Theoretischen Pädagogik so, wie z. B. die Physik eine theoretische Physik kultiviert oder wie z. B. die Theologie eine Systematische Theologie kultiviert und von der Dogmatik abgrenzt. Es sieht so aus, als ob die Zunft der wissenschaftlichen Pädagoginnen und Pädagogen sich immer noch im Vorfeld einer solchen Theorie befindet und noch keine Systematik ihres Wissens gefunden hat. Das wäre nicht so schlimm, wenn man wenigstens auf dem Weg wäre.² Aber offensichtlich kultiviert die Erziehungswissenschaft ihren Zustand im Vorfeld einer Wissenschaft, die Theorie ihrer selbst sein will. Dabei genießt es unsere Disziplin, alle Moden aus Nachbardisziplinen aufzunehmen – aus Philosophie, Soziologie, Psychologie und neuerdings Biologie, Neurologie sowie aus weiteren Humanwissenschaften. Will man keine eigene Theorie und Systematik machen? Es ist hier nicht von einer endgültigen Theorie die Rede. Das hat auch die theoretische Physik nicht. Es geht um Theorieversuche, die eine aktuelle systematische Bestandsaufnahme des Wissens einer Wissenschaftsdisziplin ermöglichen – nicht mehr und nicht weniger.
3. Ich habe zwei Vermutungen zu diesem Zustand unserer Disziplin: Sie ist *erstens am Rande* einer gesellschaftlichen Umwälzung in der Aufklärung des 18. Jahrhunderts entstanden. Sie hat dabei gesellschaftlich praktische wie auch ideologische Funktionen des Adels und der Kirche übernehmen müssen, denen sie nicht gewachsen war bzw. nicht gewachsen sein konnte.³ Schon im Kontext von Rousseau, Kant, Schiller, Humboldt und Herbart forderte Herbart einheimische Begriffe ein. Das heißt, er forderte, dass sich die Erziehungswissenschaft ihr eigenes Begriffssystem systematisch schaffen müsste und nicht ständig mit disziplinär fremden Begriffsapparaten arbeiten sollte. Er war vielleicht der einzige in unse-

1 Diese vier Gliederungspunkte sind der immanenten Differenzierung der Allgemeinen Pädagogik in der DGfE entnommen.

2 Ich war sechs Jahre im Vorstand der DGfE und habe in einer der ersten Sitzungen einen Vorschlag zur systematischen Selbstdefinition der Erziehungswissenschaft gemacht. Außer einem weiteren Mitglied des Vorstandes (von insgesamt sieben) konnte keiner etwas damit anfangen.

3 Vergleiche Meder, N.: Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff. In: Harald Bierbaum, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, Ulla Klingovsky (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, 2014, S. 217-236.

rer bisherigen Wissenschaftsgeschichte, der dies nicht nur versucht hat, sondern auch für lange Zeit erfolgreich zustande gebracht hat. Er hat sogar mit seiner mathematisierbaren Gedächtnis- und Lerntheorie die moderne Kognitionstheorie und Pädagogische Psychologie vorweggenommen. Einen vergleichbaren Versuch einer Theorie der Pädagogik gab es vielleicht bis heute nicht mehr. Denn die späteren systematischen Zugänge bemühten sich nicht mehr um die Klärung eines Systems pädagogischer Begriffe. Das gilt für Schleiermacher, Nietzsche, Dilthey, Natorp, Jonas Cohn, eingeschränkt auch für Hönigwald und zuletzt Ballauff. Sie haben alle ihre spezifische, normativ orientierte Pädagogik gemacht, also eine von vielen Pädagogiken, wie dies Harm Paschen nennt, aber keine begriffliche Systematik für alle Pädagogiken.

Die *zweite Vermutung* dafür, dass unsere Disziplin noch keine theoretisch systematische Identität gefunden hat, sieht den Grund in dem schnellen institutionellen Wachstum unserer Disziplin seit den 1960er Jahren. Dieses Wachstum konnte nicht aus dem eigenen Nachwuchs realisiert werden. Deshalb kam es zu vielen Quereinsteigern aus den Nachbardisziplinen: aus Philosophie⁴, Theologie, Psychologie, Soziologie und neuerdings aus der Neurobiologie. Die Quereinsteiger aus Philosophie und Theologie standen in der Tradition der Entstehung der modernen Pädagogik als Wissenschaft. Die Quereinsteiger aus der Psychologie und Soziologie aber waren zumeist solche, die in ihrem eigenen Fach keine Stelle bekamen. Und sie ließen sich oft auch nicht auf pädagogisches Denken ein, sondern betrieben ihre disziplinären Standards auf pädagogischen Lehrstühlen weiter.

4. Zu diesen eher fachspezifischen Gründen für die Zurückhaltung bezüglich eines theoretischen Entwurfs kommen objektive disziplinübergreifende Denkbewegungen hinzu. Ich meine die Bewegung der postmodernen Kritik, wie sie Lyotard in seinem „Postmodernen Wissen“ angestoßen hat.⁵ Die Kritik von Lyotard trifft die Ideen der Moderne, wie sie sich in der Aufklärung entwickelt haben, in ihrem Kern. Sie zeigt auf, dass diese Ideen nicht annähernd verwirklicht werden konnten und dass die Annahmen, die zu diesen Ideen führten, sich als falsch erweisen. Das betrifft auch die moderne Pädagogik im Kern, denn sie ist mit der Denkbewegung der Aufklärung eng verbunden.⁶
5. Theorien können nicht mehr beanspruchen, „große Erzählungen“ zu sein, wie Lyotard dies ausdrückte.⁷ Die Metapher von der großen Erzählung meint eine Theorie, die als Universaltheorie auftritt bzw. beansprucht, eine solche alles einheitlich umfassende Theorie zu sein und Orientierung für eine rational begründete zukünftige Entwicklung zu sein. Vorbilder für solche Ansprüche sind sicher einige Vertreter der Aufklärung, des Deutschen Idealismus und auch Marx. Aber schon Kant darf man nicht dazu zählen. Kant hätte gerne ein in sich geschlossenes einheitliches System entwickelt, hat sich aber eingestanden, dass

4 Ich selbst bin ein Quereinsteiger aus der Philosophie mit Nebenfach Pädagogik und Mathematik in der Promotion und dem pädagogischem Begleitstudium im Staatsexamen. Um die Bewerbungsphase zu einer Assistentenstelle in Philosophie zu überbrücken, wurde mir aufgrund meines mathematischen Hintergrunds angeboten, in einem empirischen Forschungsprojekt mit 42 Unterrichtsstunden die quantitative Auswertungsmethodik zu übernehmen. Ich machte es und fing Feuer. Die Kombination aus praxisbezogener, handlungsrelevanter Forschung und philosophisch begründeter Theoriebildung, die in der Pädagogik als Wissenschaft möglich ist, machte mich zu einem überzeugten Erziehungswissenschaftler.

5 Lyotard, Francois: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986.

6 Ich habe von Anfang an große Sympathien zum postmodernen Denken gehabt, aber ich habe dennoch postmoderne Thesen stets an objektiven Entwicklungen technologischer und medialer Art geprüft. Das kann man in allen meinen Schriften nachsehen.

7 Vergleiche Lyotard, Francois: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986, Kap 9 und 10.

ihm dies nicht gelungen ist.⁸ Was ihm vermutlich noch nicht klar werden konnte, ist die Einsicht, dass dies prinzipiell nicht möglich ist. Diese Einsicht nimmt die Postmoderne für sich in Anspruch und zeigt ihre hohe Plausibilität am Scheitern von Wittgenstein in seinem Traktat, am Scheitern Gödels, einen Vollständigkeitsbeweis für die mathematische Prädikatenlogik zweiter Ordnung, am Scheitern gesellschaftlicher Aufklärung, wie es sich im Nationalsozialismus gezeigt hat.

6. Auf diese Stichworte zum Scheitern großer Erzählungen kann hier nicht differenziert eingegangen werden. Schon die Stichworte machen plausibel, dass viele Fortschrittsideen nicht mehr *die* Realitätsbasis haben, um uns noch final orientieren zu können. Auch kann man nicht mehr verstehen, wie man an sich selbst als ein gestaltendes Subjekt der Geschichte glauben kann. Das betrifft pädagogisches Denken im Kern. Man kann kein allgemein ableitbares Ziel von Erziehung und Bildung mehr bestimmen und man ist verunsichert bezüglich der Wirkung pädagogischen Handelns und seiner Methoden.
7. Kommen wir zurück zum Problem einer Theorie der Pädagogik als Wissenschaft. Der postmoderne Diskurs kann jedenfalls nicht als argumentativer Hintergrund für die Unmöglichkeit einer theoretischen Pädagogik bzw. einer erziehungswissenschaftlichen Systematik herangezogen werden. Denn es geht bei einer theoretischen Pädagogik nicht um eine Universaltheorie, sondern eher um ein besonderes Sprachspiel und seine Grammatik. Auch geht es dabei nicht darum, die Kontingenz der Grundlegung einer theoretischen Pädagogik zu leugnen oder zu übersehen. Es ist vielmehr diese Kontingenz, die fordert, die beste aller möglichen Systematiken für die wissenschaftliche Pädagogik zu konstruieren. Kontingenz heißt Zufälligkeit: alles kann auch anders sein. Mit solcher Kontingenz kann man auf zwei Weisen umgehen: *Erstens* indem man immer nur nach Alternativen schaut und sich nicht um die systematische Ordnung des Wissens der eigenen Domänen kümmert bzw. einer solchen Ordnung sogar entgegen arbeitet oder *zweitens* indem man die Kontingenz positiv zum Anlass nimmt, eine Systematik zu konstruieren, die sich mit alternativen Systematiken dann um die Geltung streiten kann und muss.
8. Ich gehe in meinen Überlegungen den zweiten Weg. Dabei bewahrt mich mein Durchgang durch die Postmoderne⁹ vor einem zu hohen Geltungsanspruch. Eine Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik zu machen, ist nicht, eine neue Pädagogik mit normativen Perspektiven zu schreiben.¹⁰ Es geht vielmehr darum, die Grundlagen so zu wählen, damit Begriffe geschnitten werden, mit denen alle Teildisziplinen unserer Gesamtdisziplin arbeiten können. Und dabei muss für normative Aspekte pädagogischen Handelns ein begrifflicher Ort gefunden werden, der nicht inhaltlich vorbestimmt ist und so die *empirische* Forschung zur Normativität ermöglicht. Das ist ein eher technisches Geschäft. Es geht um Theorietechnik, um es mit Luhmann zu sagen. Es geht nicht um inhaltliche Überzeugungen.

8 Vielleicht ist ja die große Erzählung auch nur ein Konstrukt der Postmoderne, ein Popanz, den man sich aufbaut, um ihn delegitimieren zu können. Vergleiche Hartwich, Dietmar David: Rekursive Hermeneutik. Analysen zum Selbstverständnis der nachneuzeitlichen Gesellschaft als dem Hintergrund von Bildung. Bielefeld 2002, <http://d-nb.info/966612116/34>, insbesondere I 0.3, 0.4, 0.5

9 Ich war 1984 sicher einer der ersten Erziehungswissenschaftler, die zum postmodernen Diskurs beigetragen haben. Vgl. Meder, N.: Wittgenstein oder die Poetik der Postmoderne. Vortrag gehalten auf dem Wittgensteinkongress in Kirchberg am Wechsel 1984, wieder abgedruckt in: Meder, N.: Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004 S. 31-43.

10 Das habe auch ich gemacht. Vgl. Meder, N.: Der Sprachspieler. 2004 (s. Anm. 9). Ich habe aber auch zugleich klargemacht, dass es sich bei dieser Schrift um eine Dogmatik handelt. Siehe die Einleitung S. 9-29.

9. Im Folgenden gehe ich zum Problem der Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft über. Die Systematik meiner theoretischen Pädagogik werde ich dann im Grundbegriff der Bildung anlegen. Schließlich will ich noch andeuten, wie man aus ihm die anderen sogenannten Grundbegriffe wie Sozialisation, Lernen, Erziehung, Unterrichten u. a. m. ableiten kann.
10. Im Ganzen wird dabei ein relationales System von sehr formalen Begriffen entstehen, die eine Plattform bilden, auf der man unterschiedliche Positionen artikulieren, diskutieren und auf der man sich miteinander streiten kann. Wenn es gelingt, dann fungiert diese Plattform wie eine Checkliste, die vorgibt, was man alles beachten und behandeln muss, wenn man sich mit dem *Pädagogischen* beschäftigt.
11. Grundlegung einer Wissenschaft ist das Verfahren, die Voraussetzungen festzulegen, auf denen aufbauend man das Theoriegebäude errichten will. Keine Theorie kann ohne Voraussetzungen – gleichsam aus dem Nichts – gemacht werden. Was man für eine Theorie voraussetzen muss, kann in der Theorie nicht als Gegenstand behandelt – schon gar nicht bewiesen werden. Denn es ist als Anfangsgrund der Theorie auch der Ausgang aller Beweise und Argumentationen.¹¹ Die Anfangsgründe machen die Theorie aller erst möglich.
12. Weil man die Voraussetzungen einer Theorie nicht beweisen kann, versucht man einen Ersatz für den nicht möglichen Beweis zu finden. Als Ersatz für die fehlende Beweisbarkeit fungiert die Propädeutik, die Protologik oder die Plausibilisierung. Propädeutik ist die inhaltliche Einführung in die Grundgedanken der Theorie. Protologik führt in das logische Verfahren der Theoriebildung ein. Plausibilisierung appelliert an den gesunden Menschenverstand und verweist auf Gemeinplätze einer Denkkultur. 'Gemeinplätze' klingt etwas despektierlich, ist es aber nicht. 'Gemeinplätze' ist die deutsche Übersetzung des griechischen *topoi*. Damit bezeichneten die Griechen, insbesondere Aristoteles, Gedanken, die von keinem einer aktuellen Kulturgemeinschaft in Zweifel gezogen werden. Sie sind insofern Orte, von wo aus man strittige Thesen diskutieren kann.
13. Wenn der Bildungsbegriff für die Pädagogik als Wissenschaft und als Praxis leitend ist, dann hat Erziehungswissenschaft das Problem zu behandeln, dass der Einzelne ein Selbst- und Weltverhältnis ausbildet. Dass Bildung mit dem Selbst- und Weltverhältnis zu tun hat, ist ein pädagogischer Gemeinplatz (*topos*). Wie dieses Verhältnis zu gestalten ist, mag kontrovers sein, insbesondere weil es dabei um normative Setzungen geht. Die Erziehungswissenschaft hat das Sich-Verhalten zur Welt und zu sich selbst zu analysieren, empirisch zu erforschen und auf seine Folgen zu untersuchen. In dieses Verhältnis, das der Einzelne ausbildet, gehen mindestens vier Begründungsfelder notwendig ein. Ich formuliere hier die als minimal zu bezeichnenden Bedingungen, ohne die keine Erziehungswissenschaft grundgelegt werden kann.
14. Der Einzelne ist ein Mensch, also wird es anthropologische Voraussetzungen geben. Denn Anthropologie ist die Theorie vom Menschen in seinen Gattungsmerkmalen. Aus pädagogischen Gesichtspunkten muss eine solche Theorie immer kritisch betrachtet werden, weil sie möglicherweise schon Orientierungen und Ziele ins Spiel bringt, die pädagogisches Handeln vorbestimmen.¹²

11 Kant hat in der Methodenlehre seiner Kritik der reinen Vernunft expliziert, dass es für eine systematische Theorie zweierlei bedarf: einer Idee vom Ganzen und einer Methodik (Schema) zur Entwicklung der Theorie – man kann auch sagen einer Logik der Disziplin. KdRV B860-62. Man kann es auch mit der Axiomatik in der Mathematik vergleichen.

12 Vergleiche Plessner, Helmuth: Die Frage nach der *Conditio humana*. Frankfurt/Main 1976

15. Da der Einzelne ein Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt ausbilden muss, gehen erkenntnistheoretische Voraussetzungen ein. Denn das Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten steht unter dem Kriterium der Wahrheit, was in der Erkenntnistheorie behandelt wird. Im pädagogischen Handeln geht es ganz praktisch um Geltungsansprüche, die in Auseinandersetzungen mit der neuen Generation ausgefochten werden müssen. Die pädagogische Interaktion ist eine solche der Geltungsbewährung.¹³
16. Da der Einzelne ein Verhältnis zu den anderen in der Gemeinschaft ausbilden muss, muss vorausgesetzt werden, was die Gemeinschaft ist. Deute ich die Gemeinschaft als Kulturgemeinschaft, dann bedarf es einer kulturwissenschaftlichen Begründung. Deute ich die Gemeinschaft als Gesellschaft, dann bedarf es einer soziologischen, d. h. heißt einer sozial-strukturellen Begründung. Simmel hat die Soziologie in einem sehr weiten Sinne als Theorie der Vergesellschaftung von Individuen verstanden.¹⁴
17. Da der Einzelne ein Verhältnis zu sich selbst auszubilden hat, dies aber nur in den Strukturen der Zeit möglich ist, d. h. als Bezug auf seine Vergangenheit (Biografie) oder als Bezug auf seine Zukunft (Selbstentwurf, Hoffnung und Ideale) oder auch aktual als Bezug und Stellungnahme auf seine gegenwärtige Situation, bedarf es einer zeittheoretischen Begründung. Sie kann als psychologische Theorie des Zeitbewusstseins geliefert werden. Sie kann aber auch als Theorie der Zeit und Geschichte überhaupt zur Darstellung kommen. In jedem Falle kommt hier *formal* das normative, moralische Problem zur Sprache: der Sinn des Lebens. Wie kann und darf der Einzelne seine Zukunft entwerfen? Welchen Sinn darf er sich geben und welchen nicht? Auf welche Selbstverwirklichung darf er aus sein und welche Selbstverwirklichung – etwa als Berufskiller – ist unzulässig. Dabei spielen die Prämissen der anderen Grundlegungen eine maßgebliche Rolle.
18. Schon der Generationenkonflikt ist unter dem Gesichtspunkt von Zeit zu analysieren. Im Verhältnis zu mir selbst – vergangenheitsbezogen oder zukunftsbezogen – gibt es zwei Zeitpunkte, die meiner Lebensgestaltung prinzipiell entzogen sind. Das sind meine Geburt und mein Tod. Kein anderes Lebewesen weiß darum. Das Wissen um Geburt und Tod kann deshalb als ein anthropologisches Merkmal angenommen werden. Dieses Wissen wirft die Frage nach dem Sinn des Lebens auf. Unter Zeitgesichtspunkten bedeutet die Sinnfrage, wie ich die Lebenszeit inhaltlich ausfüllen soll: Was heißt für den je Einzelnen erfüllte Zeit? Was heißt leere Zeit, Leerlauf oder gar Verzweiflung über die nicht sinnvoll genutzte Zeit. Wenn man die Zeit zwischen Geburt und Tod, den unverfügbaren Grenzen, als den Lebenslauf bezeichnet, dann gilt es diesen Lebenslauf als je eigene Biografie zu formen.
19. Alle Grundlegungen kommen darin überein, dass aus je unterschiedlichen Perspektiven die Ausgangssituation für die menschliche Entwicklung nicht determiniert sondern offen ist. Diese Offenheit bezeichne ich in der Tradition pädagogischer Theorie als Bildsamkeit. Bildsamkeit heißt im einzelnen entlang der Grundlegungsvarianten anthropologische Unterbestimmtheit des Instinktiven, soziologisch keine Vorbestimmung des gesellschaft-

¹³ Weil dies so ist, ist der pädagogische Streit zwischen Neuen (Neugeborenen) und Alten (Alteingesessenen) rein formal gesetzt. Dies hat Hannah Arendt in ihrem Vortrag ‚Über Erziehung‘ von 1957 herausgestellt. Wenn die Geltungsfrage prinzipiell offen ist, wie das in dynamischen Gesellschaften der Fall ist, dann gestaltet sich Erziehung und Bildung im Modus der Geltungsbewährung. Der Generationenwechsel gestaltet sich also in der bipolaren Kontroverse von Bewahrung und Innovation.

¹⁴ Nicht als Theorie der Gesellschaft! Vergesellschaftung ist ein Prozess und Prozesse sind nur in Relationen zu beschreiben und zu erklären. Deshalb ist Simmels Soziologie eine direkte Gegenposition zur Systemtheorie von Parsons oder Luhmann.

lichen Platzes eines Individuums, kulturwissenschaftlich Unsicherheit des Ausgangs der Überlieferung, geltungstheoretisch offene Auseinandersetzung um Geltungsbewährung und zeittheoretisch ästhetische und damit nicht-deterministische Gestaltung des Lebenslaufes. Alle diese Grundannahmen und Grundgedanken sind nicht metaphysisch, sondern empirisch belegt und gehen als kontingente Begriffe auch immer wieder in die Überprüfung durch empirische Forschung.

20. Die unterschiedlichen Grundlegungen legen nahe, Bildung als Selbst- und Weltverhältnis differenzierter zu betrachten. Bildung als dreifaches Verhältnis gilt es so zu konzipieren: *erstens* als das Verhältnis des Einzelnen zu dinglichen Sachen und Sachverhalten in der Welt; *zweitens* als das Verhältnis des Einzelnen zu den anderen in der Gemeinschaft und *drittens* als das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst in seiner Lebenszeit. Formal:

1. E r S in W
2. E r A in G
3. E r s in L¹⁵

Im dreifachen Bildungsverhältnis agiert der oder die Einzelne immer mit konkreten Sachen, konkreten Anderen und mit seinem je konkreten Selbst. Das Konkrete ist konkret vor einem Hintergrund, im Horizont bzw. in einem Kontext. W, G und L sind die formalen Stellen, in denen bei konkreter Forschung Normen gesetzt werden: Weltsicht, Sicht auf Gemeinschaft, Sinn.

21. Eine ganzheitliche Bildungsforschung muss alle Variablen berücksichtigen. Wenn Bildungsforschung dies nicht tut, dann sollte sie dies zumindest reflektieren und den Geltungsanspruch entsprechend einschränken. Bildungsforschung kann auch eine Variable besonders gewichten und alle anderen Variablen auf die eine fokussieren. Bei einem solchen Verfahren geht es dann um Aspekte von Bildung, woraus sich andere sogenannten Grundbegriffe ergeben.
22. Gewichtet man die dingliche Welt, dann hat man es mit Erziehung oder Sozialisation durch die Dinge (Rousseau) zu tun; gewichtet man Kulturgemeinschaft, dann geht es um Enkulturation; gewichtet man Gemeinschaft als Gesellschaft, dann spezifiziert man Bildung als funktionale Erziehung bzw. als (soziologische) Sozialisation – Vergesellschaftung – mit den Momenten der Selektion und Allokation; gewichtet man die Lebenszeit bzw. den Lebenslauf, dann geht es um Individuation und Personalisation als Faktoren der Bildung. Gewichtet man die Konkreta im dreifachen Bildungsverhältnis, dann stehen die Sachen und Sachverhalte für Lernen und Lehren an den Dingen, die Anderen für pädagogisches Handeln und das Selbst für die reflexive Verinnerlichung und Inkorporation. Schließlich steht der Einzelne, wenn er als Aspekt hervorgehoben wird, für das Zentrum im Bildungsverhältnis. Da er mit allem in Verbindung steht, muss er gegebenenfalls Komplexität derart reduzieren, dass er zum einen partizipieren und zum anderen sich verwirklichen kann. Sollte die Komplexität schon umständehalber reduziert sein, dann minimieren sich die Bildungsprozesse zu seinem Nachteil oder der Einzelne muss sich die Welt, die Gemeinschaft alleine aneignen und sein Leben allein gestalten.
23. Ein besonderes Gewicht liegt auf dem Begriff des pädagogischen Handelns, weil er die Schnittstelle zur Profession und dem Professionswissen darstellt. Er kann als der Gattungsbegriff für alle besonderen Formen pädagogischen Handelns wie Erziehen, Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren, Arrangieren, Organisieren, Planen von Päd-

15 E = Einzelne(r), r = in-Relation-zu, W = Welt der Dinge, A = Andere, G = Gemeinschaft, s = selbst, L = Lebenszeit.

gogischem und vielem anderen mehr gefasst werden. In und mit ihm bestimmt sich die Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft, als Wissenschaft von der Praxis der Bildung, von den Bildungsprozessen – und im speziellen Fall als Handlungswissenschaft.

24. Meine Überlegungen können nur eine Skizze von dem sein, was ich unter einer Theorie der Pädagogik verstehe und wie sie zu entwickeln ist. Als ganzen Entwurf werde ich diese Theorie noch im Laufe des Jahres 2023 vorlegen.

Autor

Meder, Norbert, Prof. Dr.

Seit 1992 Professur für Informatik im Bildungs- und Sozialwesen an der Universität Bielefeld, ab 2001 Professur für Allgemeine Systematische Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen, seit 2012 emeritiert.

Arbeitsschwerpunkte: Arbeiten zur empirischen Unterrichtsforschung; postmoderne Bildungsphilosophie; Entwurf des Bildungsideals vom Sprachspieler; Arbeiten zu Neuen Medien in pädagogischen Handlungszusammenhängen; Entwurf einer Web-Didaktik (didaktische Ontologie); Arbeit an einer Allgemeinen Systematischen Pädagogik als einer Theorie der Erziehungswissenschaft und an den philosophischen Grundlagen von Pädagogik als Wissenschaft, insbesondere der Medienpädagogik.

E-Mail: norbert.meder@uni-due.de

Florian Dobmeier

Im Mandat des Allgemeinpädagogischen? Unterscheidungen zur Apologie eines rezessiven Genres

Auf der im Herbst 2022 in Weimar gastgegebenen DGfE-Tagung „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen zur AEW“ wurde mitunter daran operiert, was der Grundbegriff der Erziehungswissenschaft sei und dass es zunehmend ‚Einführungen in die Erziehungswissenschaft‘, kaum noch aber ‚allgemeinpädagogische Entwürfe‘ des Pädagogischen gäbe. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, um vergangene Debatten (ohne Anspruch, diese vollständig, erschöpfend oder ausgewogen darzustellen) kritisch zu würdigen, zu konsolidieren und zu Unterscheidungen einzuladen. Mittels dieser Unterscheidungen – so die erste These des Beitrags – lässt sich die *Notwendigkeit* Allgemeiner Pädagogik als Erkenntnisgenre *eigener Art* verteidigen und schärfen. *Wissensformdifferenzierend* lassen sich Allgemeine Erziehungswissenschaft (AEW) und Allgemeine Pädagogik (AP) sachlogisch nicht synonym setzen; weder lässt sich AP substituieren durch AEW noch AP auf AEW reduzieren; *vice versa* lässt sich AEW weder substituieren durch AP noch reduzieren auf AP, wie in Kapitel 1 ausgewiesen wird. Außerdem gibt es *gegenstandstheoretisch* – dies als zweite These – gute Gründe für die Annahme, dass ‚pädagogische Handlung‘ im Allgemeinen und ‚Erziehung‘ (als Sonderform pädagogischer Handlung) im Besonderen als Grundbegriffe – sowohl gegenstandslogisch-kategorial als auch in normativ-ethischer Hinsicht – zu konsolidieren sind. Eigentlich wäre sodann auch in der Sache die Bezeichnung ‚Wissenschaft pädagogischen Handelns‘ am treffendsten, wie in Kapitel 2 gezeigt wird; aber aufmerksamkeitsökonomisch und -politisch ist es weiterhin wertvoll, die so wichtige Aufgabe und besondere Handlungsform des Erziehens in den disziplinären Mittelpunkt zu rücken. Zum Schluss wird diskutiert – die dritte These –, dass spezifische, prinzipiell vermeidbar(er)e *Folgeprobleme* entstehen, wenn die allgemeinpädagogische Schnittstelle, d. h. die Übersetzungs- und Koppelungsproblematik von Erziehungswissenschaft, Erziehungssystem und -praxis, unbearbeitet bleibt.

1 Allgemeine Pädagogik nach der poststrukturalistischen Zäsur

Dass die „Realistische Wendung“ (Roth, 1967 [1964]), Versozialwissenschaftlichungen und radikale Dekonstruktionen pädagogischer Systementwürfe durch poststrukturalistisch konsequente Soziologisierungen, Pragmatisierungen und Historisierungen (Schäfer & Thompson, 2014, S. 13) eine „Befreiung vom ‚Muff‘ jener überkommenen Literatur ...“ (Gruschka, 2004, S. 139) ermöglichte, sei unbenommen und ist Reflexionsgrundlage für alles Weitere. Die Frage ist lediglich, ob infolge des *dekonstruktiven* Zugriffs ein *konstruktives*, letztlich erforderliches, Theoretisierungsmoment nicht zu sehr eskamotiert wurde.

Die Arbeit an der Konstruktion eines pädagogischen Systementwurfs, d. h. einer systematischen Theorie des Pädagogischen, die sich aus der *programmatisch negativen Normativität* herauswagt, ist unweigerlich stets ein fragiles, gleichwohl „produktive[s] Wagnis“ (Kenkies, 2011): näm-

lich bestimmt anzugeben, was kategorial-deskriptiv ‚der Fall ist‘ und normativ-ethisch ‚sein soll‘. Das schließt auch das „das philosophische Interesse am Unbestimmten“ (Jansen & Vogd, 2022, S. 4, FN 2) ein, insofern dieses „zwangsläufig eine Bestimmung [enthält]. Man interessiert sich schließlich nur für das Unbestimmte und für nichts anderes. Womit das Unbestimmte als Unbestimmtes das Bestimmte wird“ (ebd.). Die Fallhöhe des Scheiterns eines solchen Entwurfs demarkiert zugleich dessen möglichen Verdienst im Falle des Gelingens. Um die Notwendigkeit solcher systematischer Entwürfe zunächst auf wissensformdifferenzierender Ebene zu verdeutlichen, sei in loser, modifizierter Anlehnung an Vogel (1997), Fuchs (2007), Anhalt (2007), Meseth (2016), Sünkel (2013 [2011]) folgende Idealtypenunterscheidung getroffen:

Primärdifferenzierung der Wissensformen des Pädagogischen	Sekundär-differenzierung	Systemreferenz/Wert/Funktion/Leistung	Epistemischer Status
ERZIEHUNGS-WISSENSCHAFT (synonym: „wissenschaftliche Pädagogik“) wissenschaftlich wahrheitsförmige Theorie(n) und Empirie(n) des Pädagogischen und der Erziehungswissenschaft als spezifisch konditionierte Programmstrukturen im Wissenschaftssystem, inkl. jeweiliger methodologisch-metatheoretischer Gütekriterien des ‚Wissenschaftlichen‘	Allgemeine Erziehungswissenschaft liegt als transversaler Diskursraum und als Denkungsart, die das Facheigentümliche betrifft, quer an zu den je speziellen Erziehungswissenschaften Spezielle Erziehungswissenschaft(en) bearbeiten spezielle Bezugsprobleme (z.B. Organisation, Medien, Inklusion), und differenzieren mitunter ein eigenes ‚Allgemeines‘ aus (bspw. ‚Allgemeine Inklusionspädagogik‘)	WISSENSCHAFTSSYSTEM Primärer Leitwert: Wahrheit Funktion: methodisch kontrollierte (i.S.v. reflektierte) Produktion wahrheitsfähiger und -förmiger Aussagen über das ‚Pädagogische‘ und ‚Erziehungswissenschaftliche‘ Leistung: Sichtbarmachung, Rekonstruktion und methodisch kontrollierter Vergleich pädagogischer/erziehungswissenschaftlicher Gegenstands Komplexität und -kontingenz (d.h. wie der Gegenstand ermöglicht bzw. verunmöglicht, erzeugt, bearbeitet, eingeschränkt wird in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontexten und Konstellationen) Allgemeine Pädagogik auf Seite der Erziehungswiss.: Theorie der Pädagogik ähnlich zur deskriptiven allgemeinen und angewandten Ethik: Produktion fallunterscheidender Szenarioanalysen, d.h. Reflexion mittels gedankenexperimenteller und/oder empirisch fallvergleichender Analysen zur Erzeugung konditionaler Sätze im Stile ‚Was würde in welchem Kontext für wen folgen, wenn diese-oder-jene Werte und Normen gelten würden?‘	deskriptiv-explanative, sinnverstehende Aussagearten im Produzieren von Sätzen über den Objektbereich des ‚Pädagogischen‘ und ‚Erziehungswissenschaftlichen‘; inkl. des Verfertigen und Geltendmachens wissenschaftstheoretischer und methodologischer Werte und Normen
Akademischer Disput um die Zuordnung und Bezeichnung dieser hier vorliegenden taxonomischen Leerstelle: Allgemeine Pädagogik als Reflexionstheorie des Pädagogischen im Medium der Erziehungswissenschaft/im Medium der Pädagogik?	Allgemeine Pädagogik(en)	Primäre Leitwerte: wissenschaftliche Wahrheit und praktische Brauchbarkeit und normative Erwünschtheit Funktion: strukturelle Kopplung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, d.h. methodisch reflektierte (wenn auch immer gebrochene, mittelbare) Übersetzung zwischen Wissenschafts- und Praxisansprüchen im ‚Dazwischen‘ Leistung: reflexive Orientierung durch ‚sensitizing concepts‘ (ohne ‚einfache‘ How-To-Rezeptologie und ohne trivialkausalistische Wirkungsphantasien) zur programmatischen Bearbeitung der Wissenschaft/Praxis-Schnittstelle	eigentümliche Oszillation (Schwingung) und Alienation (Entfremdung) zwischen den epistemischen Status der Wahrheit, Brauchbarkeit und Normativität
PÄDAGOGIK Theoretische und empirische Pädagogik(en) als Reflexionstheorie(n) der im Erziehungssystem (wohlge-merkt: nicht Wissenschafts-system) operierenden Praktischen Pädagogik(en) jeweils in Form Spezieller Pädagogik(en)	Professionelle Pädagogik(en) Alltags-Pädagogik(en)	Allgemeine Pädagogik auf Seite der Pädagogik: Theorie für Pädagogik ähnlich zur normativen allgemeinen und angewandten Ethik: operative Fallanalytik zur Klärung ‚was ist‘, adaptive Relationierung deskriptiv-ethischer Reflexion auf den konkreten Fall und schließlich ‚Scharfmachen‘ und Praktizieren handlungsleitender Normativität, d.h. Umstellen des deontischen Status (meta-)ethischer Sollensaussagen von ‚spekulativ‘ auf ‚praktisch verpflichtend‘ im Mandat und in Verantwortung gegenüber der Praxis und jeweils betroffenen Educanden Primäre Leitwerte: praktische Brauchbarkeit (Viabilität) und normative Erwünschtheit (Nützlichkeit, ‚Guteit‘ etc.) Funktion: Produktion legitimierbarer und legitimierender Aussagen und Handlungen; Vermeidung und Auflösung handlungspraktischer Rekursionsblockaden Leistung: Unsichtbarmachung, Reduktion, Absorption, programmatische Konditionierung von Komplexität und Kontingenz für Zwecke kommunikativen Handelns in der Praxis ERZIEHUNGSSYSTEM	normativ-ethische, programmatisch-präskriptive Aussagearten im Produzieren von Sätzen über den Objektbereich des ‚Pädagogischen‘

Abb. 1: Ausdifferenzierung des Pädagogischen in idealtypische Wissensformen (© F. D. 2023)

Abbildung 1 zeigt, dass es kategorisch unmöglich ist, das Genre AP zu verabschieden, ohne eine *klaffende Leerstelle* zu hinterlassen, an der eine methodisch kontrollierte Übersetzung

zwischen Wissenschaft/Praxis und umgekehrt erfolgen *muss*. Die Übersetzungsleistung in ihrer Komplexität und Kontingenz kann nicht ganz und allein den Pädagogen *im* Erziehungssystem überantwortet werden – ebenso wenig den unter ‚Bildungswissenschaften‘ laufenden (allgemeinen) (Fach-) Didaktiken. Denn die Kapazität der Komplexitäts- und Kontingenzverarbeitungsmöglichkeiten und -toleranzen ist insbes. unter den Imperativen und Zwängen von Praxishandeln strukturell schnell erreicht; ein Ausweichen ins erstbeste, intuitive Deutungsangebot ist entsprechend praxislogisch nur allzu nachvollziehbar. Die Wahrscheinlichkeit, dass wissenschaftliches Wissen anschlussfähig(er) wird für Praxisproblemlösen steigt daher mit dem Gelingen allgemeinpädagogischer Übersetzungsleistungen ungemein. Freilich löst das *nicht* das Problem auf (verschiebt es aber ins Reflexive), dass eine Kunstlehre wie das ‚Pädagogische‘ und der professionell-qualitativ rekonstruktive ‚Blick‘ notorisch ein Technologiedefizit der Art haben, dass das Fachwissen nicht ‚einfach‘ mechanistisch appliziert werden kann, sondern stets taktvoll, abduktiv einer letztlich professionell-intuitiven Anwendung bedarf (s. a. Jansen & Vogd, 2022, S. 17).

Aus Abbildung 1 ergibt sich, dass Allgemeine Pädagogik(en) als reflektierte Handlungsprogramm(en) daher gerade in ihrer *Schnittstellenfunktion* zu schätzen und entwerfen sind. Allgemeine Pädagogik(en) fungieren als *strukturelle Kopplungen* zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik, d. h. sie sind – systemtheoretisch gesprochen – ein ko-evolutionäres Genre (s. a. Baraldi, Corsi & Esposito, 1998 [1997], S. 189). Allgemeine Pädagogiken nehmen als solch anspruchsvolles Genre *systematisierender (Re-) Signifikation* und *ethischer Begründung* des pädagogischen Propriums Form an und erfüllen die Funktion, regulative Ideale einer prinzipiell fragenden Praxis zu erwidern. Da es kein eigenes Funktionssystem für Allgemeine Pädagogiken gibt, nisten sie sich mit einer *Zweiseiten-Form* einerseits im Erziehungssystem, andererseits im Erziehungswissenschaftssystem ein. Um jeweils anschlussfähig zu sein, tritt Allgemeine Pädagogik in erstem Fall programmatisch als normative angewandte Ethik auf (Erziehungssystem), im zweiten Fall explanativ-verstehend als deskriptive Ethik (Wissenschaftssystem).

Dass das analytische Genre ‚Einführungen in die Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ *kategorial* entsprechend nicht allgemeinpädagogische Systematiken ersetzen kann, ist kein Mangel ersterer, sondern notwendige Limitation der je für sich stehenden Wissensformen im epistemischen Status. Somit, um These 1 zu schließen, gilt: Allgemeine Pädagogik ist taxonomisch für ein holistisches Verständnis pädagogisch ausdifferenzierter Wissensformen kategorisch notwendig. Nicht ob, sondern nur, *wie gut methodisch kontrolliert und im Gegenstand plausibilisiert* die architektonische Arbeit an allgemeinpädagogischen Theorieentwürfen erfolgt, ist die Frage. Die Bearbeitung dieser Schnittstelle kann insofern und insbes. im Rahmen des Paradigmas ‚theoretischer Forschung‘ (s. a. Bellmann & Ricken, 2020) als Desiderat formuliert werden. Desiderat wäre entsprechend, an Allgemeinen Pädagogiken zu arbeiten im Spiegel „eine[r] nachhaltig wissenschaftliche[n] Epistemologisierung dieser Reflexionsform“ (Meseth, 2023, S. 477).

2 Der gegenstandstheoretische Kernbegriff des Pädagogischen

Bzgl. der Frage, worin gegenstandstheoretisch das *differentia specifica* des Pädagogischen (Kraft, 2016, S. 235) bestehen könnte, sei folgende These zur Diskussion gestellt: Das ‚Pädagogische‘ besteht im Allgemeinen im Kompositum ‚pädagogische Handlung‘ und im Besonderen im Begriff ‚Erziehung‘ – und zwar jeweils kategorial und normativ:

‚Pädagogische Handlung‘ bezeichnet die strukturell gekoppelte Einheit der operativen Differenz zwei für sich stehender Operationen: ‚pädagogisches Handeln‘ auf Seite des Educans¹ und ‚Lernen‘² auf Seite des Educandus. Insofern wäre kritisch zu prüfen, ob wirklich heutzutage zutrifft, was Tenorth (1981, S. 85) einst diagnostizierte, dass nämlich die „Frage nach dem ‚Pädagogischen‘, nach der Besonderheit ‚pädagogischen Handelns‘ und nach der ‚Eigenständigkeit von Erziehung und Erziehungswissenschaft‘ leitmotivisch die Überlegungen [durchzieht]“. Mir scheint, dass die „Tatbestands-Gesinnung“ (Bernfeld, 1990 [1925], S. 13) im pädagogisch Operativen entscheidend mit der Frage steht und fällt, ob es gelingt, die *Struktur pädagogischer Intentionalität* (Nohl, 2018, S. 121) zu erfassen, die empirisch als rekonstruierbare (Lambrecht, 2023), zuschreibbare Absicht sich formiert (Koerrenz, 2023, S. 26).

Die auch auf der Tagung diskutierte Frage, ob nicht auch oder vor allem ‚Bildung‘, ‚Sozialisation‘, ‚Lernen‘ als pädagogischer *Grundbegriff* zu markieren sei, sei daher mit einem ‚nein, aber...‘ geantwortet. ‚Nein‘ dahingehend, dass das operative Kerngeschäft sich gegenstandslogisch zwingend auf die *soziale Tatsache absichtsvoller* Kommunikation in pädagogischer Vermittlungsabsicht beziehen muss. Damit fallen als gegenstandslogisch genuine Eigenform des Pädagogischen ‚Sozialisation‘ und ‚Lernen‘ heraus. ‚Sozialisation‘ fällt heraus, da es sich um *nicht absichtsvolles Lernen* im Medium des Sozialen handelt. Zwar ist jede pädagogische Handlung und jede Erziehung der Versuch, sozialisatorisch nicht unmittelbar intentionalisierbare Effekte zu intentionalisieren (Emmerich & Hormel, 2013, S. 68), aber dadurch wird Sozialisation noch nicht zum *Grundbegriff* des Pädagogischen, insofern sozialisatorisches Lernen eben nicht zwingend pädagogisch durch absichtsvolle Intervention bedingt sein muss. ‚Sozialisation‘ ist insofern als Grundbegriff der Soziologie unanfechtbar. Ebenso kann der Psychologie ihr Grundbegriff des ‚Lernens‘ und dessen soziokybernetisch beobachtbare Form als ‚Verhalten‘ nicht strittig gemacht werden, was aber auch gar nicht von Nöten ist, insofern Lernen und Verhalten überhaupt nur pädagogisch interessant und relevant werden, wenn – irgendwie, und sei es nur implizit stillschweigend – *durch* pädagogische Absicht versucht wird, hierauf handelnd Einfluss zu nehmen (s. etwa Prange, 2012 [2005], S. 66).

Strittiger wird es beim Begriff ‚Bildung‘, insofern dieser sich auch aus der den Pädagogikbegriff prägenden *paideia* ableiten lässt (Böhm, 2010 [2004], S. 750). Der Gebrauch des Bildungsbegriffs ist durch semantische Überdeterminierung dermaßen unterbestimmt, dass darunter sowohl gegenstandslogisch-kategorial als auch normativ-ethisch unterschiedliche Zugänge subsumiert werden, von solipsistischen Lernphilosophien bis hin zu kultursoziologischen Praxeologien. Gerade darin liegt als ‚Kontingenzformel‘ die Anschlussfähigkeit, die sie aber auch in der operativen Sache unklarer werden lässt. Angelehnt an die kontexturierende Begriffsarbeit von Jörissen (2011) und Engel (2014), jedoch wesentlich ergänzt und modifiziert lässt sich der Bildungsbegriff in vier Hauptgebrauchskontexte und damit einhergehende kategoriale und normative Bedeutungsvariationen als „zentrale Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns ...“ (Koller, 2007, S. 49) kreuzklassifizieren.

1 ‚Educans‘ und ‚Educandus‘ sind hierbei *technische* Termini, die *nicht* nur für ein ‚Individuum‘ stehen können, sondern auch für komplexe Sozietäten, denen *Agency* zugeschrieben werden kann (e.g. Institutionen wie Familien, Organisationen wie Schulen, Gruppen oder soziale Bewegungen etc.).

2 Der Lernbegriff enthält als allgemeinerer taxonomisch auch den Bildungsbegriff als besonders komplexe und/oder normative Form des Lernens, d.h.: jede Bildung ist Lernen, aber nicht jedes Lernen ist Bildung.

Bildung		Prozessontologie (synonym: Meontologie des Operativen) Verhältnis von Sein (Ontologie)/Werden (Ontogenese)	
		als temporäres Resultat (Form)	als Prozess (Operativität)
Gesellschafts- theorie (hier begriffen als: Verhältnis von Singulärem und Kollektivem)	auf singulärer Ebene (bio-psycho-soziale Systeme) (z. B. Mensch; leibender Leib; Individuum; Person als kommunikative Adresse; Subjekt als Macht-Wissen-Effekt etc.)	(1a) Was ist ‚Bildung‘ auf singulärer Ebene? ↓ (1b) Wie sollte ‚Bildung‘ sein auf singulärer Ebene?	(2a) Wie wird Bildung auf singulärer Ebene? ↓ (2b) Wie sollte Bildung werden auf singulärer Ebene?
	auf kollektiver Ebene (komplexe soziale Systeme) (z.B. organisationale Identität; familiäre Gruppendynamik; interaktionale Ordnung etc.)	(3a) Was ist ‚Bildung‘ auf kollektiver Ebene? ↓ (3b) Wie sollte ‚Bildung‘ sein auf kollektiver Ebene?	(4a) Wie wird Bildung auf kollektiver Ebene? ↓ (4b) Wie sollte Bildung werden auf kollektiver Ebene?

Abb. 2: Deskriptive und normative Begriffsverständnisse von ‚Bildung‘ im erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsdiskurs (© F.D. 2023)

In *kategorialer* Absicht wäre zu diskutieren, welche spezifische Funktionalität der Bildungsbegriff birgt bzw. welche semantisch-konnotativen Feinheiten er im Index führt, sodass es sich verböte, ihn auf den Lernbegriff zu reduzieren.³ In *normativer* Absicht wäre zu diskutieren, inwiefern normative Bildungstheorie bzw. -begrifflichkeit einen analytischen Mehrwert enthält im Vergleich zum fraglichen Anwärtler auf funktionale Äquivalenz, nämlich: pädagogische Handlungsethik bzw. Ethik der Erziehung.

Auf der Hand liegt, dass über den Ethikbegriff die *soziale* Dimension und *Alterität* zwischen Educandus/Educans viel stärker handlungsprogrammatisch ins Visier gerät.

Die Unverfügbarkeit des Anderen setzt dem pädagogischen Handeln eine Grenze im Hinblick auf die Erkenntnismöglichkeit des Anderen und des Eigenen. *Dies verschärft die Frage nach der Legitimität pädagogischer Intentionen.* Mit Blick auf die Selbstundurchsichtigkeit der Handelnden radikalisierten sich Probleme der Rechtfertigung, Begründung und damit auch Verantwortung. Das Motiv der Alterität wirft damit die Frage nach angemessenem Handeln und der Gestalt(ung) insbesondere pädagogischer Verhältnisse auf. (Jergus, 2017, S. 211; Kursiv. F. D.)

Über den Bildungsbegriff lässt sich zwar ebenso normativ reflektieren, jedoch weniger an dieser Handlungsschnittstelle ansetzend, als vielmehr am Verhältnis von individuellem Subjekt (bzw. einer Sozietät wie ‚Familie‘, ‚Schule‘ etc.) hin zu *Kultur* und *Gesellschaft*. Insofern Bildung die *angeeignete Seite objektiver Kultur* ist, und *Kultur die objektivierete Entäußerung von Bildung* ist, die sich ins kollektive Gedächtnis einschreibt (s. a. Oelkers, 2012, S. 1), fällt letztlich auch jedwede Pädagogik unter einen solchen bildungstheoretischen Kulturbegriff, sofern man unter ‚Kultur‘ allerlei im Sozialen sich zeigende sinnhafte Beobachtungsschemata fasst (entäußertes Wissen und Können, Differenzschemata, normative Deutungsmuster etc.), denen kollektiv relevante Bedeutung zugeschrieben wird (zur Kritik an kulturalistischem denken s. a. Emmerich in: Dobmeier & Emmerich 2025 i. E.). Pädagogische Handlung und Erziehung operieren stets auch, aber nicht nur im Medium der Kultur und Gesellschaftlichkeit. Sie sind daher immer auch eine kultur- und gesellschaftswissenschaftlich kritisch zu reflektierende Theorie- und Handlungspraxisform. *Kultur- und gesellschaftskritische Bildungstheorie* rahmt insofern jedwede pädagogische Handlung und Erziehung als Reflexionshori-

3 So begründet beispielsweise Winfried Marotzki (1990, S. 32-54) – mitunter prägend für das Paradigma transformatorischer Bildungstheorie –, dass und warum es sich lohnt, Gregory Batesons *Lerntheorie* explizit *bildungstheoretisch* zu reformulieren. Peter Vogel (2019, S. 322-325) hingegen dekonstruiert, dass vom erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriff nichts außer soziologischer Biographieforschung übrig bliebe, entkleidete man den Bildungsbegriff seiner epistemischen (oft implizit bleibenden) Eigennormativität.

zont, und stellt auch eine Art intellektuelles Immunsystem und argumentatives Rüstzeug dar, um Educans wie Educandus gegen *übergriffige* gesellschaftliche Ansprüche und pädagogisch-erzieherische Verfehlungen zu verteidigen und erstrebenswerte Prozesse, Formen bzw. Ziele zu formulieren. Auch bewahrt ‚Bildung‘ im Sinnhorizont des Möglichen und Möglichgewesenen auf, was alles nicht wurde, hätte werden können, werden kann, und vielleicht auch szenarioanalytisch-spekulativ, was gewesen sein wird: „jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“ (Mollenhauer, 2008 [1983], S. 10). Diese Art eines bildungstheoretischen „*elementaren Fragens*“ (Treml, 2006, S. 8-9) hat seine Funktion gerade in der regulativen Orientierungsfunktion und verwehrt sich einer Letztbeantwortbarkeit; es geht nicht um *eine* richtige Antwort, nicht ums Informiertwerden, sondern darum, sich reflexiv immer wieder Rechtfertigung und Orientierung abzurufen, also im Antworten und Antwortgeschehen zu bleiben (s.a. Mittelstraß, 2019).

Pädagogisches Handeln ist insofern in seiner operativen Struktur „primär als ein Formproblem [zu fassen], in dem kulturelles Gedächtnis und individuelles Bewusstsein, interaktiv vergegenwärtigt, so in einen Austausch treten, dass Zukunft möglich wird“ (Kraft, 2013, S. 188). Der Bildungsbegriff ist daher zwar einerseits in seiner Reichweite als gesellschaftlich-kulturelle Reflexionsfolie viel umfassender als der Begriff pädagogischer Handlungsethik. Er eignet sich aber dennoch nicht dafür, gleichermaßen *zentral* gesetzt zu werden wie der Begriff pädagogischer Handlung und Ethik. Denn jedwede bildungstheoretische Reflexion qualifiziert sich in ihrer Pädagogizität letztlich nur durch einen Bezug zur Frage, wie solche Bildungsprozesse pädagogisch bedingt, wahrscheinlicher gemacht werden können. Der „Bildungsbegriff als zentrale Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns ...“ (Koller, 2007, S. 49) erfordert operativ grundlegend und damit zentral das zu Orientierende, Begründende: pädagogische Handlung. Ansonsten hat man es mit rein soziologischer Biographieforschung, Bewusstseinsphilosophie oder kognitive Lernpsychologie zu tun. Gewiss birgt der Bildungsbegriff in seiner normativ bedeutungsgeladenen Aura einen Nimbus des Wahren, Schönen und Guten, sodass fast immer unweigerlich noch ein mystisch-existenzialistischer Oberton mitschwingt. Selbstverständlich gilt, dass interventionslogisch-theoriestrategisch so eine aus der semantischen Tradition geborgene Begriffsautorität im Mandat des ‚Guten‘ als gesellschaftskritisches Instrument schärfer, v.a. im politischen Register, zu schneiden vermag als der nüchterne *terminus technicus* ‚Ethik‘. Von derartigem Kalkül normativ-programmatischen Aktivismus, der Komplexität und Kontingenz notwendigerweise in strategische Essenzialismen überführen muss, einmal abgesehen, ist zu klären, ob im Wissenschaftlichen mit ‚(allgemeiner und angewandter) Ethik‘ als Begriff analytisch mehr gewonnen wäre, was jedoch an anderer Stelle zu diskutieren ist (s. etwa explizit dazu, Pädagogik als Angewandte Ethik und politische Praxis zu fassen: Koerrenz, 2023).

Vor dem Hintergrund des Gesagten schlägt dieser Diskussionsbeitrag vor, weiter am Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik zu arbeiten, die sich kategorial dem Begriff ‚*pädagogischer Handlung*‘ und insbes. ‚*Erziehung*‘ als Sonderform pädagogischer Handlung verschreibt. In kritischer Würdigung der *Operativen Pädagogik* kann hierbei gelten (Gruschka, 2014, S. 36; Prange, 2011, S. 22-23): Pädagogische Handlung ist die Einheit der operativen Differenz von pädagogischem Handeln und Lernen. Erziehung ist die Einheit der operativen Differenz von Erziehen und Lernen (Dobmeier, vorauss. 2025; Dobmeier & Emmerich, 2025, i. E.). Liegen besonders komplexe oder ggf. normative Lernprozesse vor, kann statt von ‚Lernen‘ auch von ‚Bildung‘ gesprochen werden, wobei Bildung als Einheit von Bilden und Lernen begriff-

fen werden kann, d. h. als Einheit einerseits einfacher Lern-, und andererseits komplexer bzw. normativer Bildungsprozesse. Normativ würde es entsprechend im selben handlungs- und erziehungstheoretischen Entwurf um eine ‚*Ethik pädagogischer Handlung*‘ im Allgemeinen und eine ‚*Ethik der Erziehung*‘ im Besonderen gehen. In stark modifizierter und ergänzter Anlehnung an Joas und Knöbl (2011 [2004], S. 37) und Jansen und Vogd (2022, S. 3, S. 22) ginge es somit um folgende Leitfragen des Allgemeinpädagogischen:

Grundfragen einer Theorie des Sozialen/Pädagogischen/ Erzieherischen		Prozessontologie (synonym: Meontologie des Operativen) Verhältnis von Sein (Ontologie)/Werden (Ontogenese)	
Gesellschafts- theorie (hier begriffen als: Verhältnis von sozialer, d.h. kommun- ikativer Hand- lung, und sozi- aler Ordnung)	auf singularer Ebene (soziale Handlung)	Ontologie (Form)	Ontogenese (Operativität)
		(1a) Was ist ‚soziale Handlung‘? (1b) Was ist ‚pädagogische Handlung‘? (1c) Was ist ‚Erziehung‘? ↓ (1d) Wie sollte ‚soziale Handlung‘ sein? (1e) Wie sollte ‚pädagogische Handlung‘ sein? (1f) Wie sollte ‚Erziehung‘ sein?	(2a) Wie wird soziales Handeln? (2b) Wie wird pädagogisches Handeln? (2c) Wie wird Erziehen? ↓ (2d) Wie sollte soziales Handeln werden? (2e) Wie sollte pädagogisches Handeln werden? (2f) Wie sollte Erziehen werden?
	auf kollektiver Ebene (soziale Ordnung)	(3a) Was ist ‚soziale Ordnung‘? (3b) Was ist ‚pädagogische Ordnung‘? (3c) Was ist ‚erzieherische Ordnung‘? ↓ (3d) Wie sollte ‚soziale Ordnung‘ sein? (3e) Wie sollte ‚pädagogische Ordnung‘ sein? (3f) Wie sollte ‚erzieherische Ordnung‘ sein?	(4a) Wie wird soziale Ordnung? (4b) Wie wird pädagogische Ordnung? (4c) Wie wird erzieherische Ordnung? ↓ (4d) Wie sollte soziale Ordnung werden? (4e) Wie sollte pädagogische Ordnung werden? (4f) Wie sollte erzieherische Ordnung werden?

Abb. 3: Deskriptive und normative Grundfragen der Sozialtheorie, pädagogischen Theorie und Erziehungstheorie
(© F.D. 2023)

Die Annahme, dass es sich beim Bildungsbegriff zwar nicht um den *Grund*begriff, sehr wohl und unstrittig um einen zentralen *Leit*begriff handelt, begründet sich dann dreifach:

- 1) ‚Bildung‘ markiert nicht in der selben Offensichtlichkeit auf den ersten Blick die *soziale Tatsache* (s. a. kritisch: Herzog, 2021, S. 70) der absichtsvollen Artikulation in pädagogischer Vermittlungsabsicht, d. h. konstitutive Relationalität und Alterität scheint semantisch nicht deutlich genug hindurch. Das schließt auch den gesunden Abwehrreflex ein, den man gegenüber ‚pädagogischer Handlung‘/‚Erziehung‘ in der Regel ja hat; dieser sensibilisiert für die Wahrscheinlichkeit schwarzpädagogischer Übergriffigkeiten und Missbräuchlichkeiten, die der macht-wissen-asymmetrischen janusköpfigen Eigenlogik des Pädagogischen immer schon *auch* und *unvermeidlich* mit in die Wiege gelegt ist. Und zwar auch dann, wenn die Pädagogik ihre Macht-Wissen-Asymmetrie zu tarnen versucht, indem sie sich als a- oder antipädagogische aus der Verantwortung, aus der faktischen Asymmetrie herausziehen möchte. Jedweder solcher Versuch, mittels Pseudologien die eigene Verantwortung und pädagogisch strukturelle Asymmetrie zu nivellieren, muss daher selbst schon verdächtig scheinen als Herrschaftsstrategie.
- 2) Der Bildungsbegriff wird dermaßen von seiner normativen Aura überstrahlt, dass es zu epistemisch-normativen Vereinseitigungen und Verklärungen kommen kann, sodass pädagogisch operative *Fehlformen* als ‚Bildung‘ bezeichnet und nobilitiert werden, ja gar im *worst case* so als Postulatepädagogik verschleiert und jenseits operativer Tatbestands-Besinnung auf Dauer gestellt werden.
- 3) Der Bildungsbegriff birgt semantisch nicht in selber Weise wie ‚pädagogische Handlung‘ und ‚Erziehung‘ die notwendigerweise *absichtsvolle* und daher *professionalisierungsfähig(er)* Struktur des Pädagogischen. Es geht immer um das absichtsvolle Artikulieren von Vermittlungsoperationen in der pädagogisch arrangierten und materialisierten Raum-Zeit,

d. h. Arbeit an den Bedingungen der Möglichkeit, dass Aneignungserfolg in der beabsichtigten Weise strukturell *wahrscheinlicher* wird. Die Bildungssemantik hingegen assoziiert eher und stärker sich entziehende, ereignishaft a-pädagogische Unverfügbarkeitslogiken. Pointiert: Bildung wird dann zum ‚pädagogischen‘ Phänomen, wenn irgendwie ein Bezug von Bildung und pädagogischer Handlung (ggf. implizit) besteht bzw. sich ein solcher prinzipiell herstellen ließe.

Es wäre übrigens ein eigens zu beforschendes spannendes Unterfangen, zu fragen, inwiefern erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien literarisch selbst schon so formuliert sind, dass ihre *Lesenden* von ihr ‚pädagogisiert‘, d. h. als ‚Lernende‘ adressiert werden, wie sie sich selbst in besonders fruchtbare Situationen bringen können, unter denen sich Bildung als bspw. transformative Veränderung eher ereignet und ‚gelingt‘. Dann hat man es vom Genre her aber gerade *nicht* mit bloßer Bildungsphilosophie zu tun, sondern mit theoriendidaktischen selbst *pädagogisch* wirkenden Lehrtexten. Diese können insofern ‚handeln‘, als dass sie die pädagogischen Absichten ihres Educans bergen und in objektiviert-materialisierter, daher asynchron, leiblos möglicher Form ausführen. Man kann hier sodann von einer „Pädagogik der Dinge“ (Nohl, 2011) bzw. von „*intentionalen Inkorporationen*“ (Sünkel, 2013 [2011], S. 58, § 47) sprechen. Mein Verdacht ist, dass Bildungstheorien in der Regel bereits von der Literaturgattung her als ‚Ethik‘ gleich doppelt pädagogisiert sind: als regulative Idee, d. h. als prinzipielle Handlungsreflexion an den Educans gerichtet, wie er sein pädagogisches Handeln gestalten möge. Zugleich geraten aber auch alle, die die Bildungstheorie lesen, selbst auch in den Status des Educandus, d. h. sie werden als Lerner adressiert, wie sie selbst auch für sich ihr eigenes Lernen, ihre eigene Bildung in den Gelingensbedingungen einrichten mögen sollen.

3 Folgeprobleme der allgemeinpädagogischen Leerstelle

Es verbleibt, die dritte These zu begründen, dass es zu erheblichen, vermeidbar(er)en Problemen führe, wenn die Notwendigkeit Allgemeiner Pädagogik im Allgemeinen nicht zugestanden wird, oder aber die Begriffe ‚pädagogische Handlung‘ und ‚Erziehung‘ dezentriert werden. Drei Aspekte seien zur Diskussion gestellt.

- 1) Ohne einer kategorialen wie normativen Vergewisserung des Allgemeinpädagogischen läuft Erziehungswissenschaft Gefahr, sich disziplinär in *identitätsloser Differenz* zu verlieren, vollends entgrenzt in Fremdreferenz (Soziologisierungen, Psychologisierungen etc.) (Benner, 2022; Welter & Tenorth, 2022; Zedler, 2011). Dass freilich *differenzlose Identität* mit sich selbst ebenso unvorteilhaft ist, ist unbestritten. Zwar ist der poststrukturalistischen Zäsur kategorial-gegenstandslogisch wie ethisch-normativ ein radikaler Identifikationsvorbehalt (Ode, 2020, S. 678) und ein methodologisches Konstellierungsgebot bestimmender Theoriefiguren zu verdanken (Jansen & Vogd, 2022, S. 46). Infolge poststrukturalistischer Einwände, eines ethisch radikalen Identifikationsvorbehalts und des Hinweises auf Multiperspektivität und -kontextualität ist ein vermeintlich einziges, metaphysisch ewiges, absolut-totalitäres Systemdenken epistemologisch nicht (mehr) haltbar. Aber der geschürte Vorbehalt gegenüber jedwedem Systemdenken heißt nicht, dass *Systematiken* des Pädagogischen nicht mehr notwendig wären. Vielmehr müssen diese als Signifikationseinsatz um „umstrittene Kategorien“ (Schäfer, 2013, S. 542) gewagt und fortwährend geprüft werden (Kenkies, 2011, S. 10), wissend darum, dass jede Bestimmung

nur *eine* mögliche unter *einem* begründet gewählten, beobachtungsleitenden und -abhängigen Vergleichsgesichtspunkt (Oelkers, 1997, S. 264) ist.

- 2) Praktische Pädagogik läuft in der Folge Gefahr, von anderen Professionen und deren Eigenlogiken – wie etwa Psychotherapie, Medizin, bis hin zu Politikberatung – *vereinrahmt* zu werden, da eigene *pädagogische (Fehl-) Formen* weder erkannt und begründet noch gegen heteronom-programmatische Ansprüche verteidigt werden können (Strobel-Eisele, 2011). Praxis bedarf eines im *modus potentialis* ‚vorausgedachten‘ kategorialen Beobachtungs- und ethischen *Orientierungswissens* (Mittelstraß, 2019, S. 534). Ansonsten besteht Gefahr, beobachtungslogisch und soziomoralisch unzureichend sensitiv oder zu schnell komplexitätsüberfordert zu sein.
- 3) Niemals ist zu unterschätzen, dass praktische Pädagogik in ihrem autologischen *sensemaking* (sensu Karl. E. Weick) *immensen Orientierungsbedarf* in der Tat hat. Das bloße Ignorieren eines solchen, letztlich allgemeinpädagogischen Bedarfs birgt Gefahr, dass Praxis sich an allerlei andere ‚Ratgeber‘ wendet, die in ihrem „agitatorische[n] Schwung ... unterschätzt werden“ (Gruschka, 2014, S. 69) und gleichwohl mächtig Wirkung zeitigen: „Die wissenschaftliche Pädagogik hat es in den letzten 20 Jahren fast durchgängig versäumt, sich mit solchen Botschaftern des Guten auseinanderzusetzen“ (Gruschka, 2014, S. 69), nicht zuletzt, „weil ihnen etwas Quacksalberisches anhängt ...“ (Gruschka, 2014, S. 69). Das allgemeinpädagogische Theoretisierungsgebot müsste – mit Luhmann (2018 [1997], S. 1095) – entsprechend lauten: Nicht geht es um „unbestreitbare Gründe“, sondern darum, „was man mit bestimmten Mitteln konstruieren kann [...], wenn man so (und nicht anders) ansetzt. Der Sinn eines derart anspruchsvollen Unternehmens liegt darin, Kritik zu erleichtern und zu erschweren. Macht es anders, lautet die Aufforderung, aber mindestens ebenso gut“.

Literatur

- Anhalt, E. (2007). Erziehungswissenschaft als Reflexion auf die Komplexität der Erziehung. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 101-124). Klinkhardt.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1998 [1997]). *GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Suhrkamp.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783-787.
- Benner, D. (2022). Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. *Bildung und Erziehung*, 75(1), 7-23.
- Bernfeld, S. (1990 [1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (6. Auflage). Suhrkamp.
- Böhm, W. (2010 [2004]). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750-782). Beltz.
- Dobmeier, F. (vorauss. 2025). Zeigen als polykontexturale Praxis des Erziehens. In M. Weber-Spanknebel, J. Türsig & M. Brinkmann (Hrsg.), *Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Springer VS.
- Dobmeier, F. & Emmerich, M. (Hrsg.). (2025, i. E.). *Operativität – Erziehung – Differenz: Systemtheoretische, praxis-theoretische und phänomenologische Ansätze an Operative Pädagogik*. Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.
- Engel, N. (2014). *Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03535-8>
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69-82). Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie* (S. 135-160). Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren. Pädagogische Praktiken*. Kohlhammer.

- Herzog, W. (2021). Zeitvergessenheit: Wie sich die Erziehung paradoxiefrei denken lässt. In U. Binder & F.K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 67-81). Beltz Juventa.
- Jansen, T. & Vogd, W. (2022). *Kontexturanalyse: Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Jergus, K. (2017). Alterität: Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietze & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 202-215). Beltz Juventa.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2011 [2004]). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 211-235). Kopaed.
- Kenklies, K. (2011). Das produktive Wagnis der Operativen Pädagogik: Eine Einführung. In K. Kenklies *Zeigen – Lernen – Erziehen* (S. 5-10). IKS Garamond.
- Koerrenz, R. (2023). *Erziehung: Eine Theorie der Aufklärung*. Beltz.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravaravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 49-66). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, V. (2013). Erziehung als Begriff der Erziehungswissenschaft. In S. Andresen, Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 186-188). Metzler.
- Kraft, V. (2016). Das „Pädagogische“? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 235-240). Klinkhardt.
- Lambrecht, M. (2023). Mit Absicht: Zur Empiriefähigkeit der pädagogischen Absicht als formalem Element des Pädagogischen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(5), 634-651.
- Luhmann, N. (1981 [1997]). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studienverlag.
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz: Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 474-493.
- Meseth, W. (2023). Konturen des Pädagogischen: Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(4), 466-480.
- Mittelstraß, J. (2019). Gedanken über Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(4), 531-539.
- Mollenhauer, K. (2008 [1983]). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (7. Auflage). Juventa.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens: Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 121-138.
- Ode, E. (2020). Poststrukturalismus. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 677-687). Springer VS.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36*, 237-267.
- Oelkers, J. (2012). Schule, Kultur und Pädagogik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 1-5). Kopaed.
- Prange, K. (2011). Zeigen – Lernen – Erziehen. In K. Kenklies (Hrsg.), *Zeigen – Lernen – Erziehen* (S. 21-61). IKS Garamond.
- Prange, K. (2012 [2005]). *Die Zeigestructur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korrigierte und erweiterte Auflage). Schöningh.
- Roth, H. (1967 [1964]). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 179-191). Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536-550.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2014). Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: II. Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 7-28). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Strobel-Eisele, G. (2011). Fehlformen des Erziehens. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Bd. 2. Allgemeine Erziehungswissenschaft II* (S. 395-414). Schöningh.
- Sünkel, W. (2013 [2011]). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung* (2. Auflage). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1981). Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft: Eine Sammelbesprechung neuer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(1), 85-103.

- Treml, A. K. (2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? (Antrittsvorlesung an der Universität Tübingen am 14.01.1982; Erstabdruck in der ZEP 5(1982)1. Die Zwischenüberschriften wurden für diese Publikation eingefügt). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 2-10.
- Vogel, P. (1997). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73(4), 415-427.
- Vogel, P. (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 311-328). Springer.
- Welter, N. & Tenorth, H.-E. (2022). Entgrenzung des Erziehungsbegriffs: Risiken einer beliebten Strategie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 15-23.
- Zedler, P. (2011). Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft: Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.), *Pensiero Critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli: Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli* (S. 319-347). Pellegrini.

Autor

Dobmeier, Florian, M. A.

Seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft und qualitativ-rekonstruktive Kontexturanalytik; insbesondere pädagogische Operativität, erzieherische Sozialität und systemtheoretische Empirie allgemeinpädagogischer Theoriebildungen.

E-Mail: florian.dobmeier@uni-tuebingen.de

Historischsystematische Suchbewegungen

Sabrina Schenk

Das Allgemeine der Pädagogik. Zur Genese eines systematischen Problems

Einleitung

Ein Blick auf den in den letzten Jahren zu beobachtenden Trend zur Einführungsliteratur, der an kaum einem Thema oder einem Verlag vorbeigeht, dokumentiert auch gleichzeitig die Breite des innerhalb der Erziehungswissenschaften (sic!) verfügbaren Fachwissens. Es ist so für etwaig darauf bezogene Lehrveranstaltungen studierendengerecht aufbereitet, meist aus solchen auch hervorgegangen, und häufig genug auch hilfreich für die eigene rasche Instruktion sowie für den Überblick über Themen, zu denen man zum Zweck der eigenen Qualifikation bzw. Profilierung beitragen möchte oder sollte. Die Breite der in dieser Einführungs- und Überblicksliteratur verhandelten erziehungswissenschaftlichen Themen ist dabei ebenso angewachsen wie die in den unterschiedlichen Verlagen erschienenen Publikationen, die in die Grundlagen der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft selbst einzuführen beanspruchen. Dieser quantitative publizistische Anstieg wird im gegenwärtigen Trend der bibliometrischen Evaluation wissenschaftlicher Leistungen in Form von Publikations- und Zitationsrankings zwar positiv honoriert. Aus allgemeinpädagogischer Sicht wird jedoch in einer solchen Ausgangslage das Symptom einer *„Krise des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft“* (Bünger & Jergus, 2021, S. 84) erkannt: Die Allgemeine Erziehungswissenschaft verliert auf diese Weise möglicherweise ihre disziplinäre Kontur und ihr Proprium, sei es durch den Bezug auf Literatur und Methoden aus anderen Disziplinen, mit denen dann auch andere Themen, Perspektiven, Gegenstände und Problemstellungen einhergehen; sei es durch die Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder, die das Formulieren eines ‚pädagogischen Grundgedankengangs‘ erschweren, wenn nicht unmöglich machen. Diese Problembeschreibungen deuten auf ein Problem des ‚Allgemeinen‘ der Erziehungswissenschaft: Offenbar kann es den Anspruch auf Einheit bzw. Einheitlichkeit der Disziplin nurmehr der Form nach, nämlich als bloßen Kollektivsingular artikulieren, der inhaltlich jedoch nicht mehr ausgefüllt oder begründet werden kann.

Nun ist die konstatierte „Vermehrung des Einzelwissens und die Diversifizierung der Gesichtspunkte“ wie auch die „Pluralität der Ansätze und Orientierungen“ (Prange, 2001, S. 382) bspw. in erziehungswissenschaftlichen Lexika, Hand- und Wörterbüchern etc. kein neues Phänomen. Sie mögen für die Organisation des Studien- und Lehrbetriebs noch kanonisiert werden können (woraus sich dann wiederum neue Probleme ergeben, vgl. Wigger, 2010) – auf der Ebene der Disziplin jedoch stellen sie die Möglichkeit von „an den Vorgaben eines Corpus autoritativ vorgegebener Wissensbestände“ (Prange, 2001, S. 379) legitimiertem erziehungswissenschaftlichem Wissen schon seit längerem infrage. Diese Einsicht findet sich zuweilen auch in den eingangs benannten Einführungen selbst, z. B. als Hinweis darauf, „dass ‚der‘ pädagogische Diskurs aus einzelnen Sichtweisen und Strömungen faktisch heterogen aufgebaut ist [...]“ (Dollinger, 2008, S. 19).

Nimmt man diesen Gedanken systematisch ernst, gilt wohl die Eingangsdiagnose der Pluralisierung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Gegenstandsbereiche auch schon rückwirkend. Daraus ließe sich folgern, dass es nie einen ‚einstimmigen‘ pädagogischen Diskurs gegeben hat. Darauf verweist auch Heinz-Elmar Tenorth (2006, S. 148-149), wenn er den Sinn der Auf- und Einteilung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Schulen und Richtungen vor allem „[r]etrospektiv und als lagerspezifische Codierung der eigenen Gruppe“ deutet und als *disziplinpolitische Einsätze* ansieht, während sie *systematisch betrachtet* in disparate Methoden und theoretische Überzeugungen zerfielen.

Der vorliegende Beitrag bemüht sich darum, in einer Retrospektive die Genese nachzuvollziehen, in der das Allgemeine der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zum Problem, Pluralisierung zu seiner Ursache und eine Identitätskrise zu seinem Effekt wurde. Dies geschieht vor allem im schlaglichtartigen Blick auf die *systematischen* Diskurslinien, wie die Allgemeine Pädagogik in der pädagogischen Literatur der vergangenen 40 Jahre zum Problem wurde.¹ Die *sozial- und disziplingeschichtlichen* Hintergründe – der Aufwuchs an Studierendenzahlen und wissenschaftlichem Personal in den 1960er Jahren, die mit der Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder und der Einführung der Diplompädagogik-Studiengänge seit 1969 verbundene Etablierung der wissenschaftlichen Teildisziplinen, der Personalabbau in den 1980er Jahren sowie der Aufbau der Disziplin in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung – werden nur dort berücksichtigt, wo sie als systematische Argumente in diesen Diskurs eingingen.²

Dabei zeigt sich, dass eine Darstellung dieser Debatten um das Allgemeine der Pädagogik in Form einer historischen Abfolge dieser Diskurse kaum zu leisten – und vor allem nicht konsequent durchzuhalten ist, da sich in der Vielzahl der Publikationen immer wieder Stimmen finden lassen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten ähnliche Positionen vertreten haben. Daher wird nachfolgend vorgeschlagen, diese Debatten in Form von drei Modi zu durchmustern, die die diskursive ‚Stimmung‘ der Artikulationen eines bestimmten Zeitabschnitts dominiert haben mögen, sich jedoch nicht auf präzise Zeitabschnitte abbilden lassen. Es soll nachfolgend gezeigt werden, dass der Diskurs um das Allgemeine der Pädagogik zunächst aus einer Krisenwahrnehmung heraus entsteht (1.), auf die mit einem erheblichen publizistischen Aufwand an Problemlösungsversuchen reagiert worden ist (2.), bis schließlich eine Form der Akzeptanz der vorzufindenden Pluralität eingetreten ist (3.).

1 Allgemeine Pädagogik im Krisenmodus

Ein *Problembewusstsein* lässt sich wohl am einfachsten dort konstatieren, wo eine *Krisendiagnose* vorliegt. Mit weitsichtigem Problembewusstsein hatte insofern bereits Wilhelm Flitner

1 In meiner Dissertation habe ich zu plausibilisieren versucht, dass sich die systematische Rekonstruktion der Schriften Günther Bucks als Versuch der Lösung des Problems einer allgemeinen und praktischen Pädagogik abzeichnen lässt (vgl. Schenk, 2017). Die folgenden Ausführungen nehmen Teile des Schlusskapitels der Schrift wieder auf, um sie hier neu zu strukturieren und zu anderen Argumentationslinien und Schlussfolgerungen zu führen. Dabei werden nicht mehr Schlüsseltexte für die Darstellung der Diskussionen dreier Dekaden (der 1980er, 1990er und 2000er Jahre) verwendet, sondern die Diskussionen entlang der drei Modi Problemdiagnose (Krisenwahrnehmung), Problemlösung und Problemakzeptanz dargestellt. Die Bezeichnungen „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ werden dabei als austauschbar verwendet.

2 Vergleiche zur Vielzahl der hierfür zu berücksichtigenden Entwicklungen bspw. Krüger und Rauschenbach (1994) und zum Überblick über den gesamten Diskurs bis 2010 die von Kauder (2010) angeführte Literatur zum Thema.

eine Krise des Allgemeinen der Pädagogik als die Frage danach formuliert, „wie angesichts der fortschreitenden Ausdehnung und Spezialisierung des Wissens und der wachsenden Institutionalisierung und Rationalisierung der Praxis die Erziehungswissenschaft, die Lehre von Bildung und Erziehung noch zusammengehalten werden könnte“ (Flitner, 1976, S. 5). Er hatte dafür eine Zentrierung um den auch von Büniger und Jergus (2021) bemühten ‚Grundgedankengang‘ vorgeschlagen, dem in der bisher letzten Ausgabe seiner „Allgemeinen Pädagogik“ auch noch Dietrich Benner (2015) folgt – bzw. dessen Erinnerung er sie widmet: „Die Erinnerung daran wach zu halten, was unter der Frage nach dem pädagogischen Grundgedanken verstanden werden kann, stellt heute vielleicht eine der vordringlichsten Aufgaben Allgemeiner Pädagogik dar. Von ihr handeln alle Kapitel der hier vorgelegten Arbeit [...]“ (Benner, 2015, S. 9). Flitner ahnt bereits 40 Jahre früher schon voraus: „Gelingt diese Zentrierung nicht, so wird sich die Erziehungswissenschaft in eine Menge von pragmatischen Unterdisziplinen auflösen und im Einflussbereich der Sozialwissenschaften oder der Psychologie, Anthropologie und Verhaltensforschung verschwinden, nachdem sie kaum begonnen hat, ein eigenständiges Dasein aufzubauen“ (Flitner, 1976, S. 5).

Die von Wilhelm Flitner Mitte der 1970er Jahre vorausschauend beschriebene Krise besteht also in der disziplinären Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die es tendenziell nötig machen wird, ihr spezifisches, genuin pädagogisches Wissen gegen das anderer Disziplinen zu verteidigen. Jörg Ruhloff, der den seit Ende der 1970er Jahre ausgetragenen Streit um die Allgemeine Pädagogik skeptisch prüft, bestätigt diese Prognose im Hinblick auf ihre innerdisziplinäre Kommunikation als zutreffend. Aufgrund der Pluralisierung von Strömungen und Richtungen habe es eine einheitliche Ausrichtung von Pädagogik innerhalb des pädagogischen Diskurses schon seit den 1960er Jahren nicht mehr gegeben (vgl. Ruhloff, 1990, S. 46). Folgt man Peter Kauder, ist die mit Ruhloff seit den 1960er Jahren vollzogene Pluralisierung von Denkrichtungen nicht erst von Flitner als Krisendiagnose formuliert worden, sondern bereits 1969 von Rudolf Lochner. Kauder vollzieht in vier Stationen nach, „dass eine Krise der Allgemeinen Pädagogik spätestens ab 1969 wahrgenommen [wird – S. S.], aber eine erste Grundsatz-Diskussion schwerpunktmäßig erst 1984 stattfindet, ohne in den Jahren bis 1994 fortgesetzt zu werden“ (Kauder, 2010, S. 20). Auch Walter Strauss (1978, S. 581) weist darauf hin, dass Lochners Sorge um die „zunehmende Spezialisierung ohne gleichzeitige Zentrierung“ der Erziehungswissenschaft bereits in den 1960ern formuliert wurde.³

Man kann die von Kauder auf 1984 datierte „Grundsatzdiskussion“ insofern vielleicht als eine Antwort auf das fortgesetzte Krisenbewusstsein der 1970er Jahre verstehen. Der pädagogische Diskurs ist nun in der Lage, die wahrgenommene Krise der Pädagogik als ein grundsätzliches *Problem* zu formulieren – und sie dem Problem des ‚Allgemeinen‘ der Pädagogik zurechnen. Das Allgemeine als Problem war seit den 1980er Jahren nicht mehr als nur eines von mehreren Problemen bzw. Denkaufgaben innerhalb der Pädagogik aufgenommen worden (vgl. Pleines, 1987), sondern es ist vor allem als eines der Pädagogik selbst, d. h. als ein Problem ihrer Einheit in den Vordergrund gerückt. In einem bilanzierenden Text Ende der 1980er Jahre gibt Bruno Hamann diese Problembeschreibung folgendermaßen wieder: Sei die Möglichkeit und Notwendigkeit eines „pädagogischen Gesamtsystems“ (Hamann,

3 Heinz-Elmar Tenorth (1984, S. 53) sieht dagegen eine Krise des pädagogischen Denkens bzw. die „Gewißheitskrise des Denkens“ bereits in den Grundlegungsschriften im ausgehenden 19. Jhd. vorgezeichnet. Diese betrifft also nicht den Versuch, das pädagogische Wissen durch einen inhaltlichen Grundgedanken zu zentrieren, sondern den Status des pädagogischen Wissens schlechthin. Auch logisch liegt diese Problemdiagnose der historisch späteren voraus, die hier im Text verhandelt wird.

1989, S. 310) bei Trapp, Herbart, Schleiermacher, Dilthey und Willmann noch unbestritten gewesen, befinde sich die moderne Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in dem Dilemma,

„dass zwar eine Fülle von Untersuchungen, Ergebnissen, Wertungen und dgl., die man dieser Wissenschaft zurechnet, vorliegen, eine ständige Ausweitung des Handlungs- und Forschungsbereichs und eine Verbesserung der Methoden stattfinde, dass aber eine Orientierung in der immer unübersichtlicher werdenden pädagogischen Landschaft keineswegs gegeben sei und zunehmend schwieriger werde. Es herrsche keine Klarheit über den Zuständigkeitsbereich der Pädagogik, d. h. über ihre Reichweite. Aber nicht nur ihr Gegenstandsbereich, auch ihre Aufgabenstellung, ihre Begriffe, ihre Teilsysteme seien noch umstritten“ (Hamann, 1989, S. 308).

In der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verliere sich ob der Pluralisierung ihrer Ansätze, Begrifflichkeiten und Methoden also die innerdisziplinäre Orientierung darüber, für welche Gegenstände sie zuständig sei. Da dies auch von der Allgemeinen Pädagogik gegenüber den Teildisziplinen (wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik, etc.) nicht geklärt werden könne, verliere sie zudem ihre Orientierungsfunktion für diese. Hamanns Lösungsvorschlag müht sich am Ende der 1980er Jahre noch damit ab, die Allgemeine Pädagogik vor diesem Verlust zu bewahren und ihr die Möglichkeit zu sichern, eine solche Klarheit und Orientierung zu gewinnen. Dafür bleibt ihr aus Hamanns Sicht (und mit Bezug auf Klaus Giel) nur die Aufgabe der „Entwicklung einer ‚Pädagogischen Topik‘“ (Hamann, 1989, S. 311). Dass eine solche Allgemeine Pädagogik dabei auch ein *praktisches* Erkenntnisinteresse an der „Zustandsverbesserung“ (ebd.) von Mensch und Lebenswelt hätte, steht für Hamann außer Frage: „Der sich als Handlungswissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft wird allemal die Verantwortung nicht nur für eine gründliche Analyse des Bestehenden zugemutet, sondern auch für positiv zu bewertende quantitative und qualitative Veränderungen“ (ebd., S. 312). Insofern bleibt die zu entwickelnde „Pädagogische Topik“ in Hamanns Darstellung genuin auf die Lebenswelt verwiesen und verpflichtet. Sie hat die Aufgabe, die Perspektiven der Erziehungswirklichkeit geordnet sichtbar zu machen. Die Möglichkeit einer solchen pädagogischen Forschung macht Hamann vom Auffinden eines *Prinzips* abhängig, das ihr die Richtung gibt und „für die pädagogische Wissenschaft konstitutiv ist“ (ebd.). Dieses Prinzip wird von Hamann als praktisches und in die Theorie zu hebendes Prinzip charakterisiert und damit auf eine Weise, die auch Flitners (1976) ‚Grundgedankengang‘ umschreibt, und die sich weiterhin im Anspruch der von Benner (2015) erstmals 1987 beschriebenen konstitutiven und regulativen Prinzipien wiederfindet, das pädagogische Denken *und* Handeln zu strukturieren.

Mit dem ‚Grundgedankengang‘ ist also ebenfalls die Hintergrundüberzeugung verbunden, dass die wissenschaftliche Allgemeine Pädagogik auf eine praktische Bedeutung und Wirksamkeit verpflichtet sei. Er soll nicht nur die Verbindung zwischen den ausdifferenzierten Teildisziplinen und pluralisierten Denkrichtungen stiften, sondern auch theoretische und praktische Pädagogik in einen gemeinsamen Zusammenhang bringen. Gerade dieser Aspekt kann wohl auch als Motor der Ernsthaftigkeit angesehen werden, mit der die Bemühungen um einen solchen zentrierenden Grundgedankengang vorangetrieben worden sind. Er sollte den drohenden Zerfall dieser Einheit – und damit die Gefahr der theoretischen und praktischen Bedeutungslosigkeit der Allgemeinen Pädagogik – verhindern. Vielleicht wäre damit auch die „verwirrende Tatsache zu erklären, daß die Einheit der Erziehungswissenschaft zwar immer wieder beschworen, der Pluralismus ihrer Ansätze aber dennoch als heute unvermeidlich hingenommen wird“ (Strauss, 1978, S. 582).

Eine diesbezügliche Ausnahme in den Krisendiagnosen der 1980er Jahre stellt einer der frühesten, aber wenig rezipierten Beiträge zur Debatte um das Allgemeine dar, der von Karl Eberhard Schorr stammt. Er hatte im „Anschluß an die Differenzierungstheorie von Luhmann“ eingewandt, „daß Wissenschaft und Erziehung gegeneinander differenzierte Subsysteme der Gesellschaft sind“ (Schorr, 1981, S. 448) und sich daher die „Vorstellung eines einheitlichen Rationalitätskontinuums von Pädagogik und Wissenschaft“ (ebd., S. 447) – wie sie sich bspw. in der Idee des Grundgedankengangs formuliert – nicht mehr aufrechterhalten lasse. Schon aus systematischen Gründen könne es also das gemeinsame Allgemeine von Erziehung und Wissenschaft gar nicht geben, auf das sich die wissenschaftliche Pädagogik in ihrem Selbstverständnis und durch ihre historische Etablierung als Ausbildungsinstitution von Praktiker:innen verpflichtet habe.

2 Allgemeine Pädagogik im Problembewältigungsmodus

Im Verlaufe der 1980er Jahre war es nach den (sich bis in die 1990er Jahre fortsetzenden) Krisendiagnosen der 1970er Jahre zu etlichen Vorschlägen für eine Neuausrichtung der Pädagogik gekommen.⁴ Dabei wurde die in der Pädagogik wahrgenommene innerdisziplinäre *Pluralität* als Gefährdung des einheitlichen Rationalitätskontinuums für pädagogische Theorie und Praxis auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt (z. B. wissens- und wissenschaftstheoretische, institutionelle, historische).⁵ Die in den 1980er Jahren zu beobachtenden Vorschläge zur Neu-Justierung der Pädagogik lassen sich daher retrospektiv als Vereinheitlichungsversuche der wahrgenommenen Pluralisierungseffekte mit einem paradoxalem Ergebnis beschreiben: Sie erhöhen die Pluralität der möglichen Gegenstände und auf sie bezogenen Aufgabenbestimmungen noch, die sie einzuhegen versuchen. Dies hat Alfred Schäfer (1989, S. 4) so bilanziert: „Jede Theorie führt vielmehr die Kriterien mit Bezug auf ihre Gegenstandsqualifizierung neu ein: Es kommt so zu ständigen Neubegründungen der Pädagogik als Wissenschaft [...]“. Während insgesamt die Resonanz der 1980er Jahre auf die aufgeworfenen Fragen noch moderat ausgefallen war,⁶ scheint in den 1990er Jahren die Literatur zum Problem des Allgemeinen geradezu explodiert zu sein. Dabei lässt sich nachvollziehen, dass die hier zu findenden Argumentationen sich in zwei argumentationslogische Stränge bringen lassen: Einige Positionen halten an der praktischen und identitätslogischen Funktion der Allgemeinen Pädagogik fest und bemühen sich um Vorschläge zur ‚Lösung‘ des Pluralitäts-Problems. Andere Positionen vertreten die Ansicht, die vorhergehend aus Schorrs systemtheoretischer Sicht dargestellt worden ist, dass die Differenzierungen in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft ihre je eigenen Verallgemeinerungsnotwendigkeiten produzieren und daher ein gemeinsames Allgemeines von Erziehung und Wissenschaft in der (Identitäts-)Form der Praktischen Pädagogik als Wissenschaft systematisch unmöglich sei. Der erste Argumentationsstrang in den Auseinandersetzungen der 1990er Jahre soll der Kürze halber anhand der beiden Überblicksbeiträge von Hans-Ulrich Musolff (1999) und Thomas Fuhr (1999) rekapituliert werden.⁷

4 Einen schönen Überblick über solche Ansätze liefert der 1980 zuerst publizierte Band von Gudjons, Teske und Winkel (1994).

5 Das krisenhafte Momentum wurde dabei unterschiedlich verortet (vgl. die Zusammenstellung von Weiß, 2013, S. 127).

6 Vergleiche zum Diskurs der 1980er Jahre bspw. die im Jahr 1984 zum Thema „Allgemeine Pädagogik“ versammelten Beiträge im Heft 1 der „Zeitschrift für Pädagogik“. Daneben hat sich im selben Jahr auch das Salzburger Symposium im Heft 4 der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ dem Thema der „Möglichkeit und Notwendigkeit einer systematischen Pädagogik heute“ gestellt.

7 Weitere Rehabilitationsversuche zeichnet Weiß (2013, 128-129) unter Bezugnahme auf Benner, Prange, Tremml und Bernhard nach. Vgl. auch die Positionen in Brinkmann & Petersen, 1998.

Musolff (1999, S. 347ff.) entfaltet seine Reflexion auf das Problem der Allgemeinen Pädagogik als ein Identitätsproblem der ausdifferenzierten wissenschaftlichen pädagogischen Teildisziplinen. Er geht dabei von zwei Thesen aus: erstens der mangelnden gesellschaftlichen Relevanz ihrer Forschungsergebnisse und zweitens ihrer mangelnden Relevanz für die anderen Teildisziplinen. Dafür führt er drei Gründe an. Zum Ersten hätten sich die Wissenschaften von alltäglichen Erklärungsschemata so weit entfernt, dass ihre Methoden und Ergebnisse nur mehr noch Spezialisten verständlich seien. Während deshalb nur noch eine als Tatsachenwissenschaft konzipierte empirische Erziehungswissenschaft einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten verspricht, steht der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik – als Reflexionswissenschaft ohne spezifisches Gegenstandsgebiet – in Frage. Pädagogische Wissenschaft und pädagogische Praxis finden sich in einem paradoxalen Verhältnis wieder, denn seit der Verabschiedung positivistischer Grundannahmen sei man nicht mehr von der Möglichkeit einer abbildenden Erforschung der (pädagogischen) Realität oder ihrer einheitlichen Interpretation überzeugt, die eine praktische Orientierung erlauben könnte, – auch wenn die erziehungswissenschaftlich ausgebildeten Praktiker:innen gesellschaftlich inzwischen längst unentbehrlich geworden seien. Gleichzeitig haben sich zum Zweiten die unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft der Allgemeinen Pädagogik gegenüber verselbständigt, so dass letztere auch als reflexive Wissenschaft keine Integrationsinstanz mehr für diese sei. Dieser Pluralisierungseffekt spiegle sich zum Dritten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft selbst. Schon von Beginn an erscheine sie als Konkurrenz von einander widersprechenden und in ihren Grundannahmen, Gegenstandskonzeptionen und Folgerungen miteinander unverträglichen Allgemeinen Pädagogiken.⁸

Eine etwas andere Problemdiagnose stellt der zeitgleich erschienene Beitrag von Thomas Fuhr, die dabei allerdings den von Musolff verabschiedeten Positivismus wieder einholt. An die These der Identitätskrise der Allgemeinen Pädagogik anschließend, hofft Fuhr auf die Möglichkeit einer gegenstandstheoretischen Einhegung der entstandenen Pluralität durch die Rückbesinnung auf Erziehung und Bildung als einem „einheitlichen Gegenstand des Pädagogischen“ (Fuhr, 1999, S. 68). Das „schwerwiegendste Problem der Allgemeinen Pädagogik“ (ebd., S. 59) sieht Fuhr insofern darin, „dass es keine allgemeinpädagogische Diskussion um die großen allgemeinpädagogischen Entwürfe gibt. Sogar Benners Allgemeine Pädagogik wird kaum diskutiert“ (ebd., S. 75). Darin läge denn auch die eigentliche Schwäche und Unwirksamkeit der Allgemeinen Pädagogik. Die Möglichkeit zu ihrer Weiterentwicklung sieht Fuhr nur auf der Basis solcher Streits gegeben.

Ähnlich plädiert wenig später Klaus Prange gegen die von ihm wahrgenommene wechselseitige ‚Immunität‘ von erzieherischen Praktiken und wissenschaftlichen Paradigmen für eine auf einen gemeinsamen Gegenstand bezogene „pädagogische Systematik“.⁹ Eine solche Systematik

„würde das Erziehungswissen wieder auf den Boden zurückbringen, der den Sätzen über das Erziehen vorgegeben ist, und den Anfang dort machen, wo auch das Erziehen anfängt, nämlich bei denjenigen Operationen, durch die wir uns auf das Lernen der Heranwachsenden beziehen [...]“.

8 Als möglichen Beitrag zur Lösung der beobachteten identitätsgefährdenden Pluralisierungseffekte arbeitet Musolff drei Vorschläge heraus: das Programm der Verwissenschaftlichung im Sinne einer selbstreflexiven Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, die (etwas vage gehaltene) Dekonstruktion von Tiefenstrukturen und die Artikulation existenzieller Probleme.

9 Man kann vermuten, dass sich im Gedanken dieser pädagogischen Systematik Pranges Anliegen einer einheitlichen pädagogischen Denkform fortsetzt, in der sich ein gemeinsamer Gegenstand der Pädagogik sichern lassen könnte. Vgl. für Hinweise zur Problematizität und gleichzeitigen Notwendigkeit einer einheitlichen Denkform der Allgemeinen Pädagogik auch Prange, 1989.

Ohne ein solches *fundamentum in re* bleiben die Aussagen über das Erziehen auf den Flugsand wechselnder Lagen und Perspektiven gebaut, dem mit metatheoretischen Reflexionen über die Form von Aussagen und Argumenten und deren Geschichte nicht beizukommen ist“ (Prange, 2001, S. 386).

Dass ein solches „fundamentum in re“ sich nicht ‚von selbst‘ zeigen und darauf bezogene pädagogische Theorien begründen kann, sondern wiederum auf ihnen vorausgehende „allgemeine apriorische Sätze und Begriffe“ angewiesen ist, „die als Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Wissenschaft zugleich die Bedingungen der Möglichkeit spezifisch pädagogischer ‚Gegenstände‘ sind“, gibt schon Strauss (1978, S. 584) zu bedenken (auch wenn er diese Einsicht im Folgenden ebenfalls ontologisch bzw. ‚objekttheoretisch‘ wendet). Die Möglichkeit, einen solchen „Boden“ der Erziehung zu erreichen und damit einen „einheitlichen Gegenstand des Pädagogischen“ zu bestimmen, bestreitet auch Alfred Schäfer in einer 1989 erschienenen Schrift unter Rückgriff auf ein konstruktivistisches Gegenstandsverständnis. Er resümiert: „Eine Auseinandersetzung konkurrierender pädagogischer Theorien kann aber auch kaum inhaltlich geführt werden, da man jeweils von einem anderen Gegenstand redet: Dies erklärt [...] das häufige Ignorieren alternativer pädagogischer Entwürfe [...]“ (Schäfer, 1989, S. 55). Theorien würden deshalb üblicherweise auch nicht widerlegt, sondern durch andere ersetzt. Dieser Einschätzung assistiert auch Jörg Ruhloff in seiner Bilanz, es sei sowohl von der „Uneinheitlichkeit der gegenwärtig wirksamen pädagogischen Grundgedanken“ auszugehen als auch von der Uneinheitlichkeit der für die unterschiedlichen Ansätze „jeweils leitenden *architektonischen Ideen*“ (Ruhloff, 1990, S. 58). Auch er bezweifelt vor diesem Hintergrund den fruchtbaren Sinn eines Streits zwischen den „differierenden Systematiken“ (ebd., 62), denn dieser könne nur in eine dogmatische Diskursart von Lehren münden. Stattdessen wäre der Pädagogik ein Wechsel der Diskursart in einen „nicht-systematischen, »dekompositorischen« Diskurs“ (ebd., S. 63) zu raten, der die Pluralität und Heterogenität systematischer Pädagogiken voraussetzt und nicht zur Identität führen will – d. h. Allgemeine Pädagogik als „in sich heterogenes Theorienkompositum“ (ebd.) akzeptiert.¹⁰

3 Allgemeine Pädagogik im Akzeptanzmodus

Den vorhergehend dargestellten Positionen kann entnommen werden, dass ein Teil des Diskurses um das Problem der Allgemeinen Pädagogik im ‚Lösungsmodus‘ sowohl deren handlungspraktische Verbindlichkeit zu sichern versucht als auch ihre integrative Funktion für die unterschiedlichen, unter ihrem Dach versammelten Ansätze und für die weiteren Teildisziplinen gleichermaßen. Ein anderer Teil dieses Diskurses bestreitet die Möglichkeit eines solchen Unterfangens und schlägt die Akzeptanz sowohl der Differenz von wissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession als auch der entstandenen Pluralität von Ansätzen und Teil-

¹⁰ In gewisser Weise können wohl die bereits in den 1980er Jahre angestrebten Bemühungen, die Vertreter der bislang vorliegenden Theorierichtungen und Ansätze für sich selbst und auf diese Weise auch ‚miteinander‘ sprechen zu lassen, als Antwort auf diese Forderung Ruhloffs verstanden werden. Neben dem bereits erwähnten Sammelband von Gudjons, Teske, & Winkel (1994, erstmals erschienen 1980) gilt dies auch für den Band von Rainer Winkel (1984). Gleichzeitig widerspräche diese Deutung der publizistischen Bemühungen der 1980er Jahre der Diagnose Fuhrs (1999), die Vertretenden der Allgemeinen Pädagogik seien nicht im Gespräch oder Austausch miteinander. Die bereits in den 1970ern vorgelegten Versuche, das pädagogische Denken im Verlauf seiner Geschichte einführend in Form von „Hauptströmungen“ zu systematisieren, wie sie bspw. Dietrich Benner (2015, erstmals 1973) oder Christoph Wulf (1983, erstmals 1977) vorgenommen haben, zielen dagegen stärker auf eine vereinheitlichende Darstellung analog zu einer ‚pädagogischen Systematik‘ ab, wie sie Prange (2001) gefordert und Benner (2015) seinem Selbstverständnis nach eingelöst hatte.

disziplinen vor.¹¹ Letzterer Argumentationsstrang scheint sich in der Folge durchgesetzt zu haben: Die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ wird in den 2000er Jahren an prominenter Stelle noch einmal im Heft 4 der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ zum Thema, wo allerdings gerade nicht über ihr Allgemeines verhandelt wird, sondern bspw. über ihre begriffliche Selbstbezeichnung (als Pädagogik oder Erziehungswissenschaft), ihre gegenstandsbestimmten Grundlagen (z. B. der Bildungsbegriff oder die Sinnstrukturen pädagogischer Praxis) und ihre jeweilige Aufgabenbestimmung. Ansonsten scheint allenfalls sporadisch und ohne Bilanzierungsbedarf die Frage nach der adäquaten Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Pädagogik und Spezialdisziplinen als noch ungelöstes Problem diskutiert zu werden. In diesem Diskursstrang – der zudem vorzugsweise mit dem Begriff der Erziehungswissenschaft verbunden ist – wird vor allem auf die zu akzeptierende Pluralität der wissenschaftlichen pädagogischen Disziplinen selbst und die Rolle der Allgemeinen Pädagogik im Verhältnis zu den pädagogischen Teildisziplinen bzw. ‚Bereichspädagogiken‘ fokussiert. Die Pluralität der pädagogischen Handlungsfelder oder deren Verhältnis zur Disziplin (Theorie-Praxis-Verhältnis) werden nicht mehr selbst zum eigens zu bearbeitenden Problem (als Gefahr, Verlust oder Verfall), auf das eine adäquate Antwort erfolgen muss.¹²

Eine solche Sichtweise auf das Problem des Allgemeinen kommt vermehrt in den bereits zitierten Publikationen der 1990er Jahre zur Geltung (z. B. Krüger & Rauschenbach, 1994). Exemplarisch kann ein Beitrag von Yvonne Ehrenspeck aus dem Themenschwerpunkt „Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen“ in der zweiten Ausgabe der 1998 gegründeten „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ stehen. Ehrenspeck hält die Problemdefinition einer „Identitätskrise“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – im Widerspruch zu Fuhr (1999) und Prange (2001) – für eine „große Erzählung“ (Ehrenspeck, 1998, S. 186), die nach wie vor dem Anspruch verpflichtet bleibe, als „Leitdisziplin“ der anderen Teildisziplinen fungieren zu wollen. Mit Lenzen verweist sie dagegen – in Fortsetzung der systemtheoretischen Argumentation von Schorr (1981) – auf die Tatsache funktionaler Differenzierung und plädiert vor diesem Hintergrund dafür, diesen Anspruch fallen zu lassen. Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft solle stattdessen selbst als Teildisziplin neben den anderen verstanden werden und zwar im Sinne einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft“. Dies führe keineswegs zu ihrem Funktionsverlust, sondern entlaste sie nur „von überzogenen Ansprüchen“ (ebd., S. 185) und helfe damit auch, ein anderes Aufgabenfeld zu entwerfen. Dieses bestünde (wiederum mit Lenzen) bspw. in der „erziehungswissenschaftlich akzentuierten Durcharbeitung und Vermittlung von Wissen aus anderen Disziplinen“ (ebd.), das für alle Teildisziplinen Bedeutung hätte.¹³ Ähnlich diskutiert die Situation der ‚Stichwort‘-Beitrag von Peter Vogel im selben Heft aus Sicht der empirischen Wissenschaftsforschung und fügt der offensichtlich veränderten Situation der 1990er Jahre aber noch eine aufschlussreiche Erklärung hinzu: Für die den vor-

11 Tenorth (1994, S. 23) hatte die Unterscheidung „von (pädagogischer) Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin“ vorgeschlagen.

12 Wie wenig trennscharf die angeführten Modi und ihre je vordringlichen Themen auf zeitliche Abschnitte zugeordnet werden können, dokumentiert sich noch in den bis in die 2000er Jahren fortgesetzten pädagogischen (Be-)Gründungsdiskursen, die u. a. um die Krise oder Legitimation der Allgemeinen Pädagogik, das Theorie-Praxis-Problem, die Standortbestimmung und die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik etc. kreisen (vgl. bspw. Böhm, 2002; Giesecke, 2005; Weiß, 2013).

13 Es lässt sich hier einwenden, dass zwar mit diesem Vorschlag die Pluralität von Wissensformen und Gegenstandsgebieten akzeptiert scheint. Die Allgemeine Pädagogik würde jedoch mit dieser Aufgabenbestimmung eher in die Funktion einer Grundlagendisziplin als einer Teildisziplin rücken. Damit wäre man jedoch wieder am Ausgangspunkt der Problembestimmung angelangt: dass ihr diese integrative Funktion nicht mehr zukommt, sondern sich die Teildisziplinen ihr gegenüber verselbständigen haben.

angegangenen Diskurs kennzeichnenden, „teils analytisch, teils programmatisch, teils defätistisch und teils zukunftsorientierten Äußerungen des Unbehagens“ an der „traditionellen Allgemeinen Pädagogik“ (Vogel, 1998, S. 158) führt er zunächst zwei Gründe an. Als erstes systematisches Argument bringt Vogel die Veränderung der bildungs- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen an, durch die die Erziehungswissenschaft als Disziplin unter einen erhöhten Legitimationsdruck gerate:

„Bei der Wiederbesetzung von Lehrstühlen für ‚Allgemeine‘ oder ‚Systematische‘ Pädagogik müssen auch Angehörige anderer Disziplinen von deren Notwendigkeit überzeugt werden, der evaluationsgesteuerte Rationalisierungsdruck auf Studiengänge verlangt eine präzisere Beschreibung z. B. von allgemeinem pädagogischen Grundwissen in Prüfungs- und Studienordnungen.“ (ebd., S. 158)

Die „zentrifugale Tendenz“ (ebd.) der Teildisziplinen, die sich gegenüber der Allgemeinen Pädagogik verselbständigten, hält Vogel zum zweiten für noch bedeutsamer. Detailliertere Kenntnisse darüber gingen vor allem auf Ergebnisse der empirischen Wissenschaftsforschung seit Beginn der 1990er Jahre zurück, die den allgemeinpädagogischen Anteil in den Bereichen Selbstverständnis, Qualifikationsarbeiten, Forschung und Lehre zurückgehen bzw. sich in die Teildisziplinen auslagern sehen.

Wie lässt sich nun also beschreiben, was hier für die Diskussion um das Problem des Allgemeinen zunächst als Modus der Krisenwahrnehmung, dann als Modus der Krisenlösung und nun als Modus der Akzeptanz identifiziert worden ist? Was hat die behauptete ‚Akzeptanz‘ ermöglicht, die daran festgemacht worden ist, dass die Diskurse über das Problem des Allgemeinen mit dem ausgehenden 20. Jahrhundert zu einem Ende gekommen scheinen, und was genau wird hier akzeptiert? Argumentiert werden soll im Folgenden, dass sich das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft insofern verändert hat, dass das empirische Beobachten von Pluralität möglich geworden ist und damit auch ein neues Verständnis dieser Pluralität sowie letztlich deren Anerkennung. Die Analyse von Vogel setzt das ‚Unbehagen‘ an der ‚traditionellen‘ Form der Allgemeinen Pädagogik voraus und verortet sich damit selbst bereits in einem veränderten disziplinären Selbstverständnis, das auch schon in den Publikationen der 1990er Jahre zur Geltung kommt.

Die bisherige Diskussion rekapituliert Vogel entsprechend wie folgt: Die sowohl auf wissenschaftsgeschichtliche als auch auf gesellschaftliche Herkunft verweisenden Pluralisierungseffekte beschreibt er als Bedrohung der mit Identitätsansprüchen verbundenen *traditionellen Gestalt der Disziplin* in der Form der ‚Allgemeinen Pädagogik‘, die maßgeblich auf die „Orientierung pädagogischen Handelns“ (Vogel, 1998, S. 161) und dementsprechend auf das Theorie-Praxis-Problem fokussiert gewesen sei. Da zum einen diese Orientierungsleistung angesichts spezieller und heterogener Handlungsprobleme in den diversen pädagogischen Feldern kaum möglich ist und zum anderen die jeweiligen Teildisziplinen diesbezügliche Reflexionsprobleme nunmehr selbst übernehmen und eigenständig bearbeiten, erscheint die Allgemeine Pädagogik in ihrem bisherigen Selbstverständnis als überflüssig. Folgt man dieser Einschätzung, ließe sich schlussfolgern, dass Flitners 1976 geäußerte Befürchtung, die spezifische Wissensform der traditionellen Pädagogik werde sich gegen die sozialwissenschaftlichen Disziplinen möglicherweise nicht behaupten können, offenbar eingetreten ist. Es läge deshalb nahe, das Ausrufen einer „neuen Epoche“ (Krüger & Rauschenbach, 1994) im Einklang mit der Deutung Vogels (1998) als Ergebnis einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Pädagogik zu verstehen. In diesem Zusammenhang kündigt sich nun offenbar auch ein neues sozialwissenschaftliches Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik an, mit dem die

traditionelle, auf Sinnverstehen und (historische) Rekonstruktion ausgerichtete Wissensform der Allgemeinen Pädagogik ihre zentrale Bedeutung verloren hat.

Damit wäre die vieldiskutierte ‚Krise des Allgemeinen der Pädagogik‘ nicht mehr Pluralisierungseffekten zuzuschreiben, auf die eine integrierende Antwort gefunden werden müsste, sondern sie wäre auf einen innerdisziplinären Paradigmenwechsel zurückzuführen, der letztlich einer „realistische[n] Wendung in der Pädagogischen Forschung“ (Roth, 1962) zuzurechnen wäre, mit der auch der gemeinschafts- und identitätsstiftende Bezug auf das bislang gemeinsame Allgemeine der traditionellen pädagogischen Wissensform verloren gegangen wäre. Diese würde sich dann als spezifisches Paradigma der als „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ zusammengefassten Positionen der pädagogischen Wissenschaftler:innen der Nachkriegsgeneration zeigen. Es wäre demnach der „Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer & Klafki, 1968) gewesen, der die als ‚Krise‘ wahrgenommenen Erschütterungen im disziplinären Selbstverständnis angestoßen hätte, die in den darauffolgenden 30 Jahren unter der Problemformel der ‚Krise des Allgemeinen‘ diskursiv bearbeitet worden sind.

Der Wandel des disziplinären Selbstverständnisses und die mit ihm verbundene retrospektive Neuinterpretation der Krisen-Diagnose der ‚Pluralisierung‘ wurde in den 1990er Jahren einerseits vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Postmoderne-Diskurses eröffnet (vgl. Fromme, 1999) und andererseits von den eher sozialwissenschaftlichen Theoremen des Modernisierungsdiskurses her (vgl. Benner, Lenzen, & Otto, 1992). Dass der Anstoß dazu wiederum nicht nur – oder sogar überhaupt erst – von einer empirischen Selbsterforschung der Erziehungswissenschaft oder von der Postmoderne-Rezeption ausgegangen ist, wie Vogel (1998) für die 1990er Jahre angibt, zeigte allerdings schon der Verweis auf systemtheoretisch argumentierende Einsätze (z. B. Schorr, 1981), in denen sich ebenfalls eine Abkehr von der traditionellen pädagogischen – geisteswissenschaftlichen – Darstellungs- und Wissensform und dem mit ihr engstens verbundenen Versprechen auf Identität und Orientierung dokumentierte.¹⁴ Auch diese Positionen denken Pädagogik nicht von einer eigenlogischen Struktur des pädagogischen Handelns her (Profession), dem die Struktur des pädagogischen Denkens korrespondiert, sondern von einer gesellschaftstheoretischen Perspektive her als wissenschaftliche Disziplin.

Während man aus Vogels Ausführungen nun schlussfolgern könnte, es läge nahe, was Ehrenspeck (1998) vorgeschlagen hatte: Die Akzeptanz der Weiterexistenz der Allgemeinen Pädagogik als Teildisziplin – die, mit Vogel (1998, S. 163), als ‚Subdisziplin‘ „mit segmentspezifischen Denkmitteln die segmentspezifischen Probleme“ bearbeitet –, kommt er jedoch zu einem anderen Schluss. Interessant ist dabei die Wendung, die sein Beitrag der Allgemeinen Pädagogik gibt. Ihre Identität soll nun nicht mehr von einem einheitlichen Grundgedanken her garantiert werden, sondern durch ein „Profil“ (ebd., S. 165). Dieser Vorschlag markiert einen Kompromiss zwischen den auch in den 1990er Jahren noch vernehmbaren Hoffnungen auf die Unterscheidbarkeit pädagogischen Wissens mit dem dazugehörigen einheitlichen Begriffs- und Theoriegefüge auf der einen Seite, dem auf der anderen Seite die Einsicht in die (von Vogel mit Bezug auf Krüger argumentierte) nicht mehr zurückzunehmende oder einzuhegende „Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxisfelder“ und die „Entgrenzung des Pädagogischen“ (ebd., S. 166) gegenüberstehen sowie die Einsicht in den endgültigen Verlust der „Sicherheit der ethischen, subjektphilosophischen und transzendentallogischen Basistheorien und -theoreme“ (ebd., S. 168).

¹⁴ Dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik darin eine Erbin des Systemdenkens gewesen sein könnte – einem europäischen, aufklärerischen, positivistischen Wissensideal – legt der Beitrag von Lassahn (1994) zum „Beziehungsgefüge einer Allgemeinen Pädagogik“ nahe.

In der von Vogel zusammengetragenen Liste von Erwartungen an die Allgemeine Pädagogik bezogen auf die „Disziplin insgesamt“, die „Teildisziplinen“ und die „pädagogischen Professionen“ im jeweiligen Hinblick auf deren „pädagogische Identität“ sowie ihre „methodologische und kategoriale Basis“ (ebd., S. 173-174) wird jedoch noch einmal der utopische bzw. illusionäre Charakter deutlich, der mit der traditionellen Denkform einhergegangen war, für die die Formel der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ stand. Ihr rechnet Vogel daher eine „amorphe theoretische Konfiguration der Allgemeinen Pädagogik zu [...], die zuviele und widersprüchliche Funktionen erfüllen soll“ (ebd., S. 174). Vogel selbst verlagert diese unterschiedlichen Ansprüche auf die jeweilige Wissensform „empirischer Forschung/Handlungsorientierung/kritischer Reflexion“ (ebd.), die sich unter dem Dach der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vereinigen. Damit wird die traditionelle Frage nach der Identität nicht mehr der Beantwortung in der Wissensform der Allgemeinen Pädagogik überlassen, sondern sie wird eine Frage „der Balance zwischen den Identitätsdefinitionen ihrer eigenen Geschichte und den Zuschreibungen und Erwartungen des übrigen Wissenschaftssystems, der pädagogischen Professionen und der Gesellschaft“ (ebd., S. 176) – also im Wesentlichen eine *disziplinpolitische* Frage. Gleichzeitig wird in Vogels Argumentation dem ‚Problem des Allgemeinen‘ nicht mehr mit Vorschlägen zur Vereinheitlichung begegnet, sondern mit solchen zur Strukturierung der vorhandenen Pluralität. Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft weiß sich damit offenbar angekommen in einer (postmodernen) Gesellschaft, in der Pluralität kein Legitimationsproblem mehr ist – sondern eines der Darstellung und unterschiedlichen Gewichtung heterogener Anteile in Form eines ‚Profils‘. Gleichzeitig bleibt ihr aber offenbar das Paradox erhalten, dass die „unersetzliche gesellschaftliche Funktion“ (Tenorth, 2002, S. 77) der Pädagogik nicht dazu führt, den Legitimationsdiskurs über ihr Allgemeines dauerhaft zu beruhigen (vgl. auch Tenorth, 1994, S. 21ff.).

Ausblick

Es zeigte sich in den vorhergehenden Darlegungen vor allem, dass die sich in systematischer Hinsicht unterscheidenden Positionen zum Problem der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den vergangenen 40 Jahren periodisch wiederkehrten. Daher konnte an dieser Stelle kaum *eine* historische Entwicklung *einer* Diskurslinie bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden. Das erneute Aufflammen des Diskurses über das Allgemeine der Erziehungswissenschaft – wie er sich in der Arbeitsgruppe zur „Lage der Erziehungswissenschaft“ (vgl. Bünger & Jergus, 2021) und der zum Thema „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ ausgerichteten Herbsttagung der Kommission für Wissenschaftsforschung im Jahr 2022 spiegelt – ereignet sich immerhin nach einem bereits vollzogenen Generationenwechsel in den Reihen der aktuellen Protagonist:innen dieses Diskurses. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass der inzwischen schon ‚historische‘ Streit über diese Fragen weder entschieden werden konnte noch abgegolten wäre. Dabei mangelte es wohl eher nicht an plausiblen oder programmatischen Erklärungen für diesen Streit. So hat bereits 1992 Dirk Rustemeyer pointiert resümiert, es sei eine Kontroverse zwischen zwei Theorietypen auszumachen:

„Hier lautete die Hypothese, daß historische Erzählungen über die Disziplingeschichte, die gleichsam unvermittelt an das Programm der Aufklärung anzuknüpfen versuchen, den Plausibilitätsanforderungen eines ausdifferenzierten Wissenschaftssystems heute kaum standhalten können. Hingegen vermag ein Theorietypus, der auf gesteigerte Reflexivität und Historisierung setzt, Intentionen der

Aufklärung fortzuführen, wenngleich er kein traditionelles Verständnis der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft begründet.“ (Rustemeyer, 1992, S. 187)

Wenn sich dennoch das „Bedürfnis nach Erzählungen über die eigene Identität“ fortsetze, könnte dies als „Indiz einer Orientierungsunsicherheit in der Gegenwart“ (ebd.) gedeutet werden. Insofern ließe sich vielleicht vermuten, dass sich die Erziehungswissenschaft gegenwärtig offenbar inmitten eines neuerlichen Transformationsprozesses wiederfindet, der Teile ihres Selbstverständnisses und ihres disziplinären Geltungsanspruchs berührt. Diese Vermutung wird auch von Michael Wimmers (2006, S. 83) dekonstruktiver Deutung der Krise des Allgemeinen als Verschiebung „von Existenzformen, von eingespielten Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Denk- und Handlungsformen“ nahegelegt. In seiner Deutung der Krise als „eines Bruchs in der Kontinuität“ (ebd.) erscheint diese Verschiebung jedoch nicht als Ablösung und Verabschiedung von ungültig gewordenen Denk- und Wissensformen (im Sinne der Herausbildung *eines* neuen Selbstverständnisses), sondern als Koexistenz des Heterogenen. Zu der von Rustemeyer „gesteigerte Reflexivität“ genannten Alternative zur traditionellen (geisteswissenschaftlichen) pädagogischen Wissensform hatte sich neben der vor allem quantitativ verfahrenen empirischen Wissenschaftsforschung bspw. in den 2000er Jahren auch ein qualitativ arbeitendes Netzwerk zu „Beobachtungen des Pädagogischen“ (Neumann, 2010) gesellt. Das Programm der in diesem Netzwerk Forschenden ließe sich auf die Kurzformel des Abschieds „von einer Erziehungswissenschaft, die Einheit begründet, zu einer Erziehungswissenschaft, die Vielfalt beobachtet“ (Dinkelaker, 2010, S. 38) bringen. Einer der Einsätze dieses Programms liegt darin, die Frage nach dem Pädagogischen zu *empirisieren* statt zu *kanonisieren* und dabei auf die systemtheoretische Formulierung der Beobachtungsperspektive zu setzen. Ein weiterer Vorschlag für einen Umgang mit Pluralität stammt ebenfalls von Rustemeyer (2001, S. 244), der die Allgemeine Pädagogik in einem Text von 2001 als „Reflexionsform“ bestimmt hat, die als solche aber bspw. gerade „in ihrer universitären Ausbildungsfunktion eine zentrale Bedeutung für die Organisation der Disziplin Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 245) innehave. Mit diesem Verweis auf die praktische Funktion der Institution Hochschule für die Ausbildung von Studierenden sind auch die sozialgeschichtlichen und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen als Rahmenbedingungen des wissenschaftlichen Austauschs angesprochen, ohne die sich offenbar aus gegenwärtiger Sicht nicht mehr plausibel erklären lässt, weshalb die systematischen Rekonstruktionen der diskutierten Argumente die Frage nach der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft nicht stillstellen konnten. Dies verweist auf die genuin (erkenntnis-)politische Qualität der Debatten um die Allgemeine Erziehungswissenschaft – die schon Tenorth (2006, S. 148-149) als *disziplinpolitische* Einsätze bezeichnet hatte, auch wenn sie sich innerdisziplinär als *systematisch* unterscheidbare Überzeugungen und Methoden darstellten. Damit ließe sich noch einmal auf die von Vogel (1998) vorausschauend unter die Überschrift des „Profils“ verpackte Neu-Bestimmung der Pädagogik zurückkommen, die inzwischen zu einer der zentralen Chiffren des von neoliberalen Argumenten dominierten hochschulpolitischen Diskurses geworden ist.¹⁵ Immerhin wäre mit den Möglichkeiten zur Profilierung der eigenen Identität das Versprechen verbunden, plurale Identitäten flexibel verwalten zu können – eine ironische Antwort der Geschichte auf den auch ökonomisierungskritischen Hintergrund der Diskussionen um die eigenlogische Struktur des Allgemeinen der Pädagogik.

¹⁵ Vergleiche dazu weiterführend auch Schenk, 2023.

Literatur

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Benner, D., Lenzen, D., & Otto, H.-U. (Hrsg.). (1992). Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29*. Beltz.
- Böhm, W. (Hrsg.). (2002). *Pädagogik – wozu und für wen?* Klett-Cotta.
- Brinkmann, W., & Petersen, J. (Hrsg.). (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*. Auer Verlag.
- Bünger, C., & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In E. Kleinau, E. Glaser, B. Schmidt-Hertha, & K. Schmidt (Hrsg.), *Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung. Erziehungswissenschaft* (Mitteilungsheft der DGfE, Jg. 32, Heft 63, S. 83-90).
- Dahmer, I., & Klafki, W. (Hrsg.). (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Julius Beltz.
- Dinkelaker, J. (2010). Vom Setzen zum Finden. Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band „Pädagogisches Wissen“. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 37-46). reka.
- Dollinger, B. (2008). Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies Klassiker der Pädagogik. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (2. durchgesehene Aufl., S. 7-24). VS.
- Ehrenspeck, Y. (1998). Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport ‚Alltag‘. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 181-201.
- Flitner, W. (1976). Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(1), 1-8.
- Fromme, J. (1999). Die Vielfalt der Wissensformen in der Pädagogik: Überlegungen zur Pluralisierung im Zeichen der Postmoderne. *Pädagogische Rundschau*, 53(1), 83-101.
- Fuhr, T. (1999). Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite. *Pädagogische Rundschau*, 53(1), 59-82.
- Giesecke, H. (2005). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, 45(4), 751-765.
- Gudjons, H., Teske, R., & Winkel, R. (1994). *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bergmann und Helbig. [1 Auflage 1980].
- Hamann, B. (1989). Das Problem einer Allgemeinen Pädagogik. Zur Funktions- und Merkmalsbestimmung eines Wissenschaftsbereichs. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 65(3), 308-327.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Klinkhardt.
- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa.
- Lassahn, R. (1998). Das Beziehungsgefüge einer Allgemeinen Pädagogik. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 282-307). Auer Verlag.
- Musolff, H.-U. (1999). Allgemeine Pädagogik in den 90er Jahren. Bemerkungen aus Anlaß des Erscheinens von Wilhelm Brinkmann, Jörg Petersen (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Pädagogische Rundschau*, 53(3), 347-369.
- Neumann, S. (Hrsg.). (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. reka.
- Pleines, J.-E. (Hrsg.). (1987). *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Königshausen & Neumann.
- Prange, K. (1989). *Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens*. Deutscher Studienverlag.
- Prange, K. (2001). Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(3), 375-387.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Ruhloff, J. (1990). Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts. In W. Fischer & J. Ruhloff (1993), *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 43-56). Academia Verlag.
- Rustemeyer, D. (1992). Identität als faktische Fiktion? In D. Benner, D. Lenzen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin* (S. 187-188). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29*. Beltz.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235-249.

- Schäfer, A. (1989). *Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche*. Deutscher Studienverlag.
- Schenk, S. (2017). *Praktische Pädagogik als Paradigma. Eine systematische Werklektüre der Schriften Günther Bucks*. Schöningh.
- Schenk, S. (2023). Profilneurose. Zu einer Signatur von Subjektivität in der digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(1), 32-47. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703077>
- Schorr, K. E. (1981). Das Allgemeine in Erziehung und Wissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 34(4), 446-455.
- Strauss, W. (1978). Allgemeine Pädagogik als Paradigma – Forschung der Erziehungswissenschaft (Vorschläge zur Rekonstruktion einer vernachlässigten Disziplin). *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 54(4), 580-593.
- Tenorth, H.-E. (1984). Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(1), 49-68.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 70-99). Klett-Cotta.
- Tenorth, H.-E. (2006). Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 3.* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 133-173). Barbara Budrich.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157-180. <https://doi.org/10.25656/01:45034>
- Weiß, E. (2013). Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In *Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik* (S. 125-142). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/264978_125
- Wigger, L. (2010). Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme. In I. Lohmann & S. Spieker (Hrsg.), *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen. Erziehungswissenschaft. Mitteilungsheft der DGfE.* (Jg. 21, Heft 40, S. 33-39).
- Winkel, R. (Hrsg.). (1984). *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*. Schwann.

Autorin

Schenk, Sabrina, PD Dr.ⁱⁿ phil. habil.

Seit 2023 Vertretungsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsprozesse und Subjektformationen in der Überschneidung von Theorien der Kultur, Digitalität und Gesellschaft; Konstitutions- und Ordnungsfragen der Relation von Pädagogischem und Politischem; Grundbegriffe und Grundlagenfragen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie.

E-Mail: sabrina.schenk@uni-due.de

Sebastian Engelmann

Andere Theorie, andere Geschichte? Ideen zur Pädagogik der romantischen Naturforschung als Konstellation

Was hat dieser Beitrag, der schon im Titel die Schlagwörter Naturforschung, Pädagogik, Romantik, Theorie und Geschichte führt, mit der aktuellen Diskussion um Identitätsfragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Disziplinpolitik zu tun? Ich möchte in diesem Beitrag auf ein Versatzstück der Disziplingenese aufmerksam machen, das im sinnbildlichen Archiv einer Disziplin verstaubt. Um diesen Bestand im Archiv in seiner Relevanz auszuweisen, werde ich in einem ersten Schritt die Konstellation umreißen, auf welche die Aufmerksamkeit in diesem Text gelenkt wird. In einem zweiten Schritt werde ich versuchen, notwendige Klärungen zur theoretischen Forschung zu umreißen, die für die methodisch gesicherte Bearbeitung der oben genannten Konstellation von Relevanz sind. In einem dritten Schritt werde ich einer Fußnote folgen und darauf hinweisen, dass eine erziehungswissenschaftliche Konstellationsforschung ein Ansatzpunkt sein kann, um Theoriegenese und -struktur besser zu verstehen und schließlich die Ideengeschichte in neue Bahnen zu steuern, sensibler für Kontexte und auch für die Empirie zu sein (Zumhof, 2020). Der Beitrag ist als Vorbereitung der Beantwortung mehrerer Fragen zu verstehen: Was waren Vorläufer der wissenschaftlichen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Dinge auf der Schwelle, die andere Grenzen gezogen und andere Anschlüsse gesucht oder auch ermöglicht hätten, die dann wiederum zu einer alternativen Disziplingeschichte hätten führen können? Diese Fragen zu stellen ist keineswegs irrelevant, denn das in Praxis immer wieder vollzogene Erinnern einer Disziplin mitsamt ihrer empirisch geronnenen Referenz- und Ordnungssysteme ist nicht neutral, Archivar*innen sind den Suchenden nicht immer wohlgesonnen und Auslassungen sind teilweise nicht nur unbewusstes Auslassen, sondern begründbares Schweigen. Über „die Organisation von Archiven werden nicht nur Vergangenheiten gestiftet, sondern auch mögliche Zukünfte eröffnet, reguliert und limitiert“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 20). Und wer den zeitlichen Rahmen der Betrachtung auf das 20. Jahrhundert, teilweise sogar das 21. Jahrhundert, verengt, sieht weniger und mag sich darüber wundern, dass bspw. das Thema Umweltbildung oder Mensch-Natur-Verhältnisse schon im hier betrachteten Fall ausbuchstabiert wurden (Engelmann, 2023). Der Hybrid aus Aufklärungspädagogik und Naturforschung, der hier als Fall skizziert wird, weist über sich selbst hinaus auf andere, unausgesprochene Möglichkeiten pädagogischen Denkens hin, welche eben erst dann sichtbar werden, wenn statt Einheitserzählungen die Vielfalt des Materials wahrgenommen wird. Diese themenzentrierte Frage provoziert aber auch die Frage, was die Rolle des Historischen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heute ist, die diesen Beitrag ebenfalls orientiert.

Wie können diese Fragen aber miteinander verbunden werden und was genau haben sie mit erziehungswissenschaftlicher Wissens(chafts)forschung zu tun? Moderne Wissenschaften können als Kommunikationsräume verstanden werden, die sich über verschiedene diskursive Markierungen aufrechterhalten und reproduzieren. Dank zahlreicher Beiträge aus

der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung (Vogel, 2024; Erdmann & Vogel, 2021; Hild, 2018) ist klar, dass die Praktiken der wissenschaftlichen Kommunikation, des Erinnerns und der Traditionsbildung auch – und vornehmlich – über machtförmige Praktiken des Ein- und Ausschlusses und nicht über eine vermeintlich objektive Überprüfung des „Wertes“ wissenschaftlicher Erkenntnis erfolgen (vgl. auch Feyerabend, 1975/2010). Freilich sind diese klaren Aussagen und die lauten Rufe nach Charakterisierungen von Disziplinen oder Teilbereichen ebensolcher immer historisch spezifisch. Kämpfe und Diskussionen um Brückenschläge zwischen bspw. Erziehungswissenschaft und Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie oder auch Erziehungswissenschaft und Biologie setzen voraus, dass Grundpositionen bestimmt, Bezüge geklärt und die Grenzen abgesteckt werden. Das Problem der Integration von Wissensbeständen ist dabei keineswegs neu, sondern selbst wiederkehrendes Phänomen. Die Frage nach der Durchlässigkeit zwischen Disziplinen und den Kriterien der Anschlussfähigkeit und ihrer Erzeugung, muss immer wieder neu gestellt werden, was in diesem Beitrag zum Anlass genommen wird, um fallbezogen über disziplinäre Grenzen und Konstellationen des Theoretisierens zu reflektieren.¹

Zwischenräume der Disziplingeschichte – Pädagogik, Enzyklopädie und Naturforschung

Den Anfang macht ein Beispiel, das auf den Fall verweist, der durch die Platzierung in seinem Kontext zu einem beispielhaften Grenzfall wird: „Wir freuen uns, ein Werk von einem Mann, der sich durch so viele tiefsinnige philosophische Abhandlungen bewährt hat dem Publicum vorlegen zu können, welches nicht nur reich an neuen Ideen ist, sondern auch die Erziehung von einer Seite auffaßt, wie es bisher von anderen wegen Vernachlässigung der Naturstudien, welche doch das Fußgestell von allen Wissenschaften, zunächst aber von der Erziehungswissenschaft sind, nicht hat geschehen können“ (Redaktion Isis, 1824, S. 301).

Mit diesen wertschätzenden Worten wird das von Bernhard Heinrich Blasche verfasste *Handbuch der Erziehungswissenschaft, oder Ideen und Materialien zum Behuf einer neuen, durchgängig wissenschaftlichen Begründung der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre* in der von Lorenz Oken begründeten enzyklopädischen Zeitschrift *Isis* vorgestellt. Zu ihrer Zeit hatte die Isis als diskursiver Knotenpunkt im Entwicklungsprozess von Idealismus und Romantik hin zu Positivismus und Realismus eine relevante Funktion in der naturphilosophischen Diskussion. In ihr vollzog sich anschaulich der von Michel Foucault beschriebene Transformationsprozess von der Naturgeschichte zur Biologie, die Loslösung von philosophischem hin zu einem andersartigen naturwissenschaftlichen Denken (Foucault 2015). Die Isis war ein enzyklopädisch angelegtes Projekt mit dem Anspruch der umfassenden Aufklärung. Wissen zu verschiedenen Teilgebieten der noch nicht klar um- oder abgegrenzten Wissenschaft sollte dargeboten, vermittelt und diskutiert werden. Oken hatte zudem selbst immer ein Interesse an der Popularisierung seiner naturgeschichtlichen Ideen, was nicht zuletzt in seiner *Naturgeschichte für Schulen* (Oken, 1821/2013) sichtbar wird. Diese wird von den Herausgebern der Gesammelten Werke Okens wie folgt charakterisiert: Die Naturgeschichte für Schulen

¹ Katharina Vogel und Selma Haupt danke ich für konstruktiven Rückmeldungen zu diesem Text. Den Herausgeber:innen des Sammelbandes danke ich dafür, dass sie es auch den Gästen ermöglicht haben, Beiträge beizusteuern. Den Mitgliedern des Netzwerks Erziehungswissenschaft | en? Empirie(n), Epistemologie(n) und Geschichte(n) erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung danke ich für anregenden Austausch und Impulse auf verschiedenen Ebenen.

sei „explizit für Schulen und damit für Kinder und Jugendliche konzipiert“ (Bach, Breidbach & von Engelhardt, 2013, S. X) und orientiere sich an der Vorstellung eines praxisorientierten Anschauungsunterrichts: „In didaktischer Hinsicht setzt Oken mit der Einbeziehung von Sammlungen, Abbildungen und Exkursionen auf einen anschaulichen und die Schüler zur Mitarbeit aktivierenden Unterricht, in dem das stumpfsinnige Auswendiglernen und Herzerzählen der verschiedenen Spezies vermieden wird“ (Bach, Breidbach & von Engelhardt, 2013, S. XIII). Naturgeschichte – von einem romantischen Naturforscher selbst verfasst – mit pädagogischer Intention. Oken denkt selbst also pädagogisch. Aber auch Pädagogen wurden von der romantischen Naturforschung beeinflusst, wie der in der Rezension in der *Isis* lobend erwähnte Blasche. Blasche, der unter anderem als Handarbeitslehrer im Philanthropin Schnepfenthal arbeitete und eine einzigartige Schrift zur *Naturbildung* vorlegte (Blasche, 1815/2015) tritt mit seinem *Handbuch* als Theoretiker auf. Er erhebt den Anspruch, systematisch ein Theoriegebäude zu entwickeln, das sich auch als das bezeichnen lässt, was auch in diesem Band intensiv diskutiert wird. Denn Blasche wollte einen Beitrag zur Ordnung und Differenzierung des pädagogischen bzw. für ihn erziehungswissenschaftlichen Feldes leisten, der noch genauer zu erfassen ist, hier aber als Beispiel dient, um über die Möglichkeit einer historisch-theoretischen Forschung zu reflektieren.

Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Aktuelle Zugänge zu alten Fragen

Hierfür ist zunächst zu klären, was mit dem Wortgebilde theoretische Forschung bzw. historisch-theoretische Forschung bezeichnet wird. Und die Frage nach der Bezeichnung hängt eng mit der Frage nach der Identität der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zusammen, denn eine Möglichkeit Grenzen und Anschlussstellen Allgemeiner Erziehungswissenschaft näher zu bestimmen ist die Verständigung über den Modus der Wissensproduktion. Die These von Johannes Bellmann und Norbert Ricken ist, dass heute „die Konturlosigkeit theoretischer Forschung bisweilen nicht nur dieser selbst, sondern auch der Erziehungswissenschaft als Ganzer abträglich ist. Während die theoretische Forschung bisweilen nicht weiß, was sie tut und wie sie dies tut, weiß man in der Erziehungswissenschaft kaum noch, wozu theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft eigentlich gut sein könnte“ (Bellmann & Ricken, 2020, S. 785). Das überzeugende Plädoyer für theoretische Forschung wird bei Bellmann mit Rekurs auf Peter Kauder (2014) eingeführt.

Es lohnt sich diesem Hinweis nachzugehen, denn Kauder bezieht sich in seinen Überlegungen auf die Arbeiten von Gerd Macke, der zwischen spezifischen und unspezifischen methodischen Zugriffsweisen unterscheidet (Macke, 1990). Dem Methodentyp „Empirisch“ ordnet Macke empirisch-quantitative und empirisch-qualitative Arbeiten bei. Der Methodentyp „Historisch“ wird über die Beiordnungen „historisch-hermeneutisch-ideengeschichtlich“ und „historisch-hermeneutisch-realgeschichtlich“ näher qualifiziert. Der Methodentyp „Theoretisch“ wird nicht weiter differenziert. Unspezifische methodische Zugangsweisen sind laut Macke insbesondere im Bereich der praxisbezogenen Forschung zu finden, mal mit mehr und mal mit weniger Theoriebezug. Macke operationalisiert seine Setzungen. Eine Untersuchung ist genau dann „Historisch“, wenn „mittels methodisch geleitetem Handeln auf dem Wege historisch-philologischer Quellenanalyse historische Gegebenheiten und Abläufe rekonstruiert, auf hermeneutischem Wege interpretiert und als historische Rekonstruktionen durch Einordnen in eine Systematik gewürdigt und bewertet werden“ (Macke, 1990, S. 65).

Als „Theoretisch“ seien hingegen Arbeiten zu werten, „wenn das methodische Handeln auf Theorien im Sinne von Aussagensystemen gerichtet ist und dem Ziel dient, solche Aussagensysteme auf dem Wege begrifflich-analytischer Anstrengung zu spezifizieren, zu modifizieren oder neu zu konstruieren“ (Macke, 1990, S. 65). Die durch Bellmann zunächst aufgerufene, von Kauder und Macke übernommene, Klassifikation, wird dann aber wieder eingeebnet, was „nicht zuletzt damit zu tun [hat, S.E.], dass die hiermit bezeichneten Formen der Wissensproduktion [gemeint ist theoretische Forschung, S.E.] grundsätzlich in allen Teildisziplinen verbreitet sein können“ (Bellmann, 2020, S. 789).

Bellmann macht idealtypisch drei verschiedene Klassen von theoretischer Forschung aus, die wiederum verschiedene Bezüge zu Theorie haben und verschiedene Modi des Vorgehens aufweisen (Bellmann, 2020, S. 792). Die *Theorieforschung* habe Theorien als Gegenstand ihrer Forschung und verfähre rekonstruktiv. *Theorizing* bzw. *Doing Theory* verstehe das Theoretisieren als Modus und Verfahren der Forschung und lege einen Schwerpunkt auf die performative Dimension. *Theoriebildung* habe Theorie selbst als Ziel, wobei das Resultat der Forschung selbst Theorie sei.

Die hier idealtypisch voneinander getrennten Klassen theoretischer Forschung sind dabei niemals exklusiv zu verstehen, sondern tauchen in Mischformen auf. Eine Vereinheitlichung des Verständnisses von Theorie „erscheint in einer multiparadigmatischen Wissenschaft weder erreichbar noch wünschenswert“ (Bellmann, 2020, S. 791). Theorie wird im wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang vielmehr auf unterschiedliche Arten verwendet, wobei für die theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft insbesondere „gemischte Formen“ von Interesse sind, da „theoretischer Forschung, also solche, in denen das Unterschiedene als rekontextualisierendes Moment in veränderter Weise eine Rolle spielt“ (Bellmann, 2020, S. 791) von besonderer Relevanz und der empirische Normalfall ist.

Theoretische Forschung ist durch Unterscheidungen von anderen, vermeintlich klar abgegrenzten Formen von Forschung definiert. Von besonderem Interesse für die weitere Bearbeitung des zu Beginn dieses Beitrags genannten Falls ist dabei die zunächst eingeführte und dann wieder dekonstruierte Unterscheidung von theoretischer Forschung und historischer Forschung. Die starr anmutende Gegenüberstellung wird von Bellmann probeweise als zusammenführende Perspektivierung von Allgemeinem und Besonderem wieder miteinander verbunden, wodurch der falsche Dualismus von „Historisch“ und „Theoretisch“ vermieden wird: „Theoretische Forschung, die die Historizität ihrer Gegenstände (Begriffe, Argumente, Diskurse) in Rechnung stellt, wäre insofern immer auch historische Forschung“ (Bellmann, 2020, S. 798).

Bellmann zeigt auf, dass es auf das Verständnis von Idee und Kontext der Idee ankommt, um die Beziehung zwischen historischer und theoretischer Forschung zu begreifen. Theorie ohne Geschichte und Geschichte ohne Theorie sind zwar denkbar, wohl aber empirisch nicht der Regelfall. Stattdessen markiert Bellmann es mit Bezug auf die Diskussion in der Soziologie als hilfreich, zwischen einer a) Theoriegeschichte in systematischer Absicht und einer b) Theoriegeschichte in kritischer Absicht zu unterscheiden.

Erstere weist aus, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit dem, was heute in der Erziehungswissenschaft objektivierend als disziplinäres Gedächtnis bezeichnet wird dazu dienen kann, die Konstruktionsweisen theoretischer Probleme zunächst zu identifizieren und dann mannigfaltige Bearbeitungen dieser Probleme zu katalogisieren. Letztere, Theoriegeschichte in kritischer Absicht im Anschluss an Foucault, sei hingegen eine „kritische Untersuchung der Akzeptanzbedingungen bestimmter bis in die Gegenwart reichender Verknüpfungen von

Wissen und Macht, denen damit ihre Selbstverständlichkeit genommen wird“ (Bellmann, 2020, S. 799). Historische Epistemologie, angeleitet durch die Fragen danach welches Wissen unter welchen Umständen warum und in welchem Zusammenhang wie gewusst, in Worte gefasst und legitimiert wird, bietet sich hier als methodischer Zugang an, um theoretische Forschung auch mit dem zu verbinden was zuvor in Form einer nur auf den ersten Blick klar abgrenzbaren historischen Forschung ein wenig losgelöst von der theoretischen Forschung erschien.

Theorie wird somit – analog zu bspw. dem konstruierten Kanon mitsamt seiner Konstruktionsbedingungen (Schilbert & Hofbauer, 2024; Brauns & Vogel, 2022; Engemann, 2019) – zum komplexen epistemischen Objekt eigener Art erklärt. Dieses Objekt hat eben auch notwendigerweise eine historische Dimension. Dieser Punkt erscheint mir für meine eigenen Überlegungen besonders wichtig, denn theoretische Forschung ist als Programm sensibel für den „Wiedereintritt des Unterschiedenen“ (Bellmann, 2020, S. 802).

Wo Theorie in der Unterscheidung Allgemein/Besonders die erste und das Historische die zweite Stelle der Funktion besetzt, liegt die Bedeutung der historischen Dimension für die theoretische Forschung explizit in der Rekontextualisierung des historischen Bezugs. So wird miteinander verbunden, was verbunden gedacht werden muss. 2006 haben Johannes Bellmann und Ivonne Ehrenspeck eine ähnliche Verhältnisbestimmung unternommen. Die beiden traktierten 2006 die Gegenüberstellung von historisch und systematisch und konkretisierten ein Argument, das sich ebenfalls nur dann aufrechterhalten lässt, wenn Theorie als ausschließlich allgemein und die Arbeit an Quellen als ausschließlich spezifisch gesetzt wird: „Wer eine historische Einstellung einnehme, könne eben keine überhistorischen systematischen Geltungsansprüche, gar gegenwartsbezogene Applikationsinteressen anmelden; wer umgekehrt eine systematische Einstellung einnehme, könne diese nicht ohne Selbstwiderspruch historisieren“ (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 245). Bellmann und Ehrenspeck zeichneten schon hier eindrücklich nach, dass „das Systematische“ nicht einfach so aus der Arbeit mit „dem Historischen“ ausgeschlossen werden kann. Mit der Betonung des „Wiedereintritt[s, S.E.] des Unterschiedenen“ (Bellmann, 2020, S. 802) wird diese Diskussion erneut eröffnet. Die Vorstellung einer bloßen „Repräsentation der Vergangenheit“ (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 261) wie sie „war“ ist als Option heute ausgeschlossen, zumindest aber im Lichte der weiter oben schon erwähnten Verbindung von Geschichte in systematischer bzw. machtkritischer Perspektive fraglich geworden. Im Rahmen der theoretischen Forschung in der Erziehungswissenschaft gibt es also definitiv einen Platz für (auch) historische theoretische Forschung – diese wird aber rekontextualisiert und eröffnet so einen vieler neuer „Räume für das Theoretisieren“ (Bellmann, 2020, S. 802).

Konstellationsforschung als Theoretische Forschung – Räume auf der Schwelle

Methodisch braucht es ein feines Instrumentarium, um komplexe Zusammenhänge von Theorieentwicklung und Möglichkeiten ebendieser zu rekonstruieren. Rekonstruktive Forschung zu Theorie, einem „(zeichen-)sprachlich verfassten und durch Abstraktion und Artikulation erzeugten Zusammenhang von Begriffen und stimmig verknüpften Aussagen zu einem Gegenstandsbereich“ (Ricken, 2020, S. 843), der als „Erschließungs-, Ordnungs- und Begründungszusammenhang von Erkenntnissen sowie als generatives Prinzip derselben“ (Ricken, 2020, S. 843) gefasst werden kann, hat die *Fragen* zu berücksichtigen, auf die Theorien

versuchen, Antworten zu geben. Sie muss, so Norbert Ricken, zudem sensibel dafür sein, welche Verständnisse von Theorie sie überhaupt als Möglichkeiten der Rekonstruktion zulässt. Ricken weist in einer Fußnote auf eine Abwandlung des in der Philosophiegeschichte mehr oder weniger tradierten Programms der Konstellationsforschung (Mulsow, 2005; Stamm, 2005) – auch im Sinne einer historisch-genetisch interessierten Kontextanalyse – hin, das auch in der Erziehungswissenschaft eine Tradition hat, die allerdings in den letzten Jahren eher wenig Beachtung erfahren hat (Langewand, 1999). Wenn, dann wird der Begriff als produktives Moment in Diskussionen der Historischen Bildungsforschung aufgenommen, in denen es dann um die Ideen in ihrem Kontext geht. Konstellationsforschung als methodischer Zugang verspricht einen Zugang zum Kontext von Theorie, der wiederum zeitlich und örtlich bedingt ist. Zugleich verspricht sie die Möglichkeit, die kommunikative Herstellung von Theorie im Entstehen und das damit verbundene Theoretisieren beobachten, was zum Eingangsbeispiel dieses Beitrags zurückführt: Blasches Werk – zunächst Schriften zum Handarbeitsunterricht und zur Bildung durch Handarbeit – verändert sich mit seiner Publikationstätigkeit im pädagogischen Kommunikationsraum des 18- und frühen 19. Jahrhunderts, zumal in der *Isis*. Hier wird er Teil eines philosophisch interessierten Kreises, der aktuelle Diskussionen aufgreift und aus verschiedenen Blickwinkeln mal wohlwollend, mal mit scharfer Polemik vorantreibt, wie es für die Zeit der Regelfall war (Engelmann, 2022). Im Fall der eingangs genannten erziehungstheoretischen Schrift Blasches bezieht diese sich einerseits – auch vermittelt durch seine *Naturbildung* von 1815 – auf die romantische Naturphilosophie von Schelling. Zugleich finden sich aber auch Bezüge auf die romantische Naturforschung, wie sie in der von Oken vorangetriebenen Empirisierung des Faches Form findet. Andererseits entstehen die Antworten Blasches und sein Theorieentwurf mit Bezug auf all das, was auch in aktueller Forschung regelmäßig unter dem Oberbegriff des pädagogischen 18. Jahrhunderts subsumiert wird. In diese Konstellation – die im Zusammenhang der Konstellationsforschung als Element der „Formationsgeschichte der Moderne“ (Henrich, 2005, S. 218) bezeichnet wird – fügt sich das Werk von Blasche ein, das wiederum im Kommunikationsraum der *Isis* durch mehrere Publikationen vorbereitet wurde. Es ist davon auszugehen, dass für diesen Zusammenhang alle von Ricken relevant gesetzten Aspekte zutreffen, denn hier entsteht Theorie, die zunächst historisch informiert rekonstruiert werden muss, um den Re-Entry des Historischen als Kontext für die Theoriegenese zu verstehen. Eine Argumentationsanalyse der sich selbst als pädagogisch markierenden Beiträge in der *Isis* – die wiederum auf andere Diskussionen Bezug nehmen – lässt es dann zu, vermeintlich dominante „Logiken“ selbst als historisch geworden und insofern auch nur historisch plausible Wissensformen“ (Ricken 2020, S. 847) zu verstehen, die in dieser für die wissenschaftliche Pädagogik so wichtigen Phase im Diskurs vorhanden sind. Der Blick auf die Konstellation ermöglicht es, die von Blasche zugleich bedienten ‚Logiken‘ miteinander in Verbindung zu setzen. Es kann dann herausgearbeitet werden, wie in der Konstellation Ideen aufgenommen und verschoben werden, welche Argumente aus welchen Gründen anerkannt werden und welche Position überhaupt zu Sprache kommt.

Gerade die Dinge auf der Schwelle – in diesem Fall das sich als erziehungswissenschaftlich verstehende Werk von Blasche in einer Konstellation, die jeden pädagogischen Zusammenhang der Zeit überschreitet – die sich mehreren verschiedenen Diskussionen zuordnen lassen, sind von Interesse für die Rekonstruktion der Theoriearbeit in der Konstellation, die zu neuen Versuchen in der Ideengeschichte hinzuzufügen ist, um eine zeitgemäße Ideengeschichte zu ermöglichen. Denn beispielsweise in der Konstellation rund um Blasches *Handbuch* und

die Isis verknöten sich verschiedene Stränge einer Wissensgeschichte, die nicht nur die wissenschaftliche Pädagogik und die Erziehungswissenschaft betrifft, sondern die Geschichte aller wissenschaftlichen Disziplinen des späten 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts tangiert. Es ist daher sinnvoll, an diesem Punkt mit den Mitteln der theoretischen Forschung (erneut) anzusetzen, um die Verzweigung des erziehungswissenschaftlichen Denkens in seiner Vielstimmigkeit aufzuzeigen und vorschnelle Identitätsbehauptungen – gar vermeintlich historisch begründete – zurückzuweisen. Die Abgrenzungs- und Integrationsbemühungen zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und ihren Semantiken sind eben nicht ausschließlich Thema des 20. bzw. frühen 21. Jahrhunderts.

Literatur

- Bach, T., Breidbach, O. & von Engelhardt, D. (2013): Einführung. In Oken, L. (Hrsg.), *Gesammelte Werke: Band 4: Naturgeschichte für Schulen* (S. VII-XI). Hermann Böhlau Nachfolger.
- Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(6), 788-806.
- Bellmann, J. & Ehrensbeck, Y. (2006): Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 245-264.
- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(6), 783-787.
- Blasche, B. H. (1915/2015). *Naturbildung. Herausgegeben und kommentiert von Karsten Kenkies*. Evang. Verl.-Anst.
- Brauns, J. & Vogel, K. (2022): Kanon. In Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 235-243). Beltz Juventa.
- Engelmann, S. (2019): Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In Rieger-Ladich, M., Rohstock, A. & Amos, K. (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65-93). Velbrück.
- Engelmann, S. (2022): Pädagogische Aufklärung(en) – Die Diskussion um die Aufklärungspädagogik im Spiegel von Rezensionen bei Friedrich Gabriel Resewitz In Birgfeld, J., Catani, S. & Conrad, A. (Hrsg.), *Aufklärungen. Strategien und Kontroversen vom 17. bis 21. Jahrhundert* (S. 157-170). Universitätsverlag Winter.
- Engelmann, S. (2023, i. E.): „...Zöglinge sollen keine Tiere sammeln“ – Bernhard Heinrich Blasches Naturbildung. In Overhoff, J. & Scholz, J. (Hrsg.), *Aufklärung und Anthropozän. Neue Verhältnisbestimmungen von Mensch und Natur im Zeichen der anthropologischen Wende*. edition lumiere.
- Erdmann, D. & Vogel, K. (Hrsg.) (2021): *Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien*. Universitätsverlag Göttingen
- Feyerabend, P. (1975/2010): *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. Verso.
- Foucault, M. (2015): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Suhrkamp.
- Henrich, D. (2005): Konstellationsforschung zur klassischen deutschen Philosophie. Motiv – Ergebnis – Probleme – Perspektiven – Begriffsbildung. In Mulsow, M. & Stamm, M. (Hrsg.), *Konstellationsforschung* (S. 15-30). Suhrkamp.
- Hild, A. (2018): *„Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945*. Universitätsverlag Göttingen.
- Kauder, P. (2014): Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945-2009. In Fatke, R. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 184-207). Beltz Juventa.
- Langewand, A. (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik* 45(4), 505-519
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51-72.
- Mulsow, M. (2005): Zum Methodenprofil der Konstellationsforschung. In Mulsow, M. & Stamm, M. (Hrsg.), *Konstellationsforschung* (S. 74-97). Suhrkamp.
- Oken, L. (1821/2013): *Gesammelte Werke: Band 4: Naturgeschichte für Schulen*. Hermann Böhlau Nachfolger.
- Ricken, N. (2020): Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(6), 839-852.

- Rieger-Ladich, M. (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In Rieger-Ladich, M., Rohstock, A. & Amos, K. (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65-93). Velbrück.
- Schubert, S. & Hofbauer, S. (2024): In der »Rumpelkammer des Vergessens«: Frauen zwischen Archiv und Kanon. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 100(1), 18-37.
- Vogel, K. (2024): Pädagogische Wissensräume 1750-1850. Empirische Studien zum Referenzraum wissenschaftlich-pädagogischer Lehrbücher, Vorlesungssammlungen und Einführungsschriften. Universitätsverlag Göttingen.
- Zumhof, T. (2020): Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 17-48.

Autor

Engelmann, Sebastian, Jun.-Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Reformpädagogik; alternative Schulkonzepte;
Demokratiepädagogik.

E-Mail: sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Lasse Clausen und Lisa-Katharina Heyhusen

Zur Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren – Eine Fallanalyse aus dem Klaus-Mollenhauer-Gesamtausgabe-Projekt

1 Einleitung

Im Ankündigungstext zur Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung wurde die Frage aufgeworfen, ob „das Allgemeine“ bzw. „die Allgemeine [Pädagogik, d. Verf.] in der Krise“ sei. Neben der Betonung der Aktualität dieser Frage und ihrer Diskussion findet sich gleichsam der Hinweis auf die Historie und Kontinuität dieser Debatte: Bereits in den 1990er Jahren gab es disziplinäre Auseinandersetzungen über die Frage, was denn nun genau das Allgemeine der Pädagogik sei und welche Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik zukommen würden. An dieser Debatte beteiligte sich auch Klaus Mollenhauer, der als bedeutender westdeutscher Erziehungswissenschaftler der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gilt. Sein Werk reicht von einem 1953 erschienenen Aufsatz in der Zeitschrift „Unsere Jugend“ bis zu einem 2004 posthum erstveröffentlichtem Brief in einem Sammelband. Einerseits prägte er die Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, andererseits gilt er als (Mit-)Begründer einer Kritischen Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren, die sozialwissenschaftliche Aspekte einer Kritischen Theorie der Gesellschaft für die Erziehungswissenschaft fruchtbar machen wollte. Ab den 1980er Jahren zeichnet sein Werk eine Hinwendung zu kulturgeschichtlichen und -theoretischen Auseinandersetzungen in Bezug auf Erziehung und Bildung aus, während im Laufe seines Spätwerkes dann immer mehr Fragen der ästhetischen Bildung im Vordergrund standen. Insbesondere in den 1990er Jahren versuchte er darüber hinaus die Verschränkungen und gegenseitigen Möglichkeiten von Sozialpädagogik und Allgemeiner Pädagogik aufzuzeigen und beteiligte sich an einigen Stellen rege an fachinternen Auseinandersetzungen.

Unter diesem Zeichen steht auch Mollenhauers bekannte in der Zeitschrift für Pädagogik 1996 erschienene „Glosse“ (Mollenhauer, 1996). Sie dient in diesem Beitrag als Ausgangspunkt für einen Blick in sein Arbeitszimmer zwischen 1993 und 1996, indem bisher unveröffentlichte Materialien aus dem in Göttingen im Rahmen der Klaus-Mollenhauer-Gesamtausgabe verwalteten Nachlass herangezogen und zur Ergänzung genutzt werden. Besagte Veröffentlichung wurde auch in der Einladung zur diesjährigen Tagung als Stichwortgeberin herangezogen, dort heißt es: „Ein gewisses ‚Unbehagen‘ (Mollenhauer, 1996, S. 278) über die Lage der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ [das Mollenhauer, 1996 in seiner Glosse konstatierte, d. Verf.] ist nach wie vor aktuell“ (Kommission Wissenschaftsforschung, 2022). Um dieses Unbehagen näher zu beleuchten, werden im Beitrag bisher unveröffentlichte Korrespondenzen Mollenhauers mit Fachkollegen herangezogen, um die öffentlich bekannten Diskursbeiträge zu rahmen. Dadurch werden auch die Genese der „Glosse“ und die Entwicklung Mollenhauers Gedankenganges erstmals nachvollziehbar. Abschließend steht ein kurzer Ausblick dessen, wie es nach der „Glosse“ weiterging. Als Gliederung dient uns die

Chronologie der veröffentlichten und unveröffentlichten Texte, die zur besseren Übersicht an dieser Stelle aufgelistet werden:

- April, Mai, November, Dezember 1993: Korrespondenz Klaus Mollenhauer mit Günther Bittner zu seinem Text „Von den Insidern und Outsidern der Pädagogik“ zur Lage der Pädagogik und dem quantitativen Anstieg bei gleichzeitiger Diversifizierung erziehungswissenschaftlicher Denominationen;
- Februar 1994: Veröffentlichung von Heinz-Herrmann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Darin: Beiträge von Michael Winkler und Heinz-Herrmann Krüger als „Stein des Anstoßes“;
- April und August 1994: Korrespondenz Klaus Mollenhauer mit Dietrich Benner zur Idee der „Glosse“;
- März/April 1996: Veröffentlichung Klaus Mollenhauer: „Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik“, ZfPäd 42, 2;
- November/Dezember 1996: Replik von Michael Winkler: „Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik“, ZfPäd 42, 6;
- Dezember 1996: Brief von Klaus Mollenhauer an Lothar Wigger zu dessen Text in der ZfPäd 42, 6;
- Dezember 1996: Brief von Klaus Mollenhauer an Michael Winkler: Replik auf die Replik.

Wir wagen nun den Schritt in Klaus Mollenhauers Arbeitszimmer und beleuchten im Folgenden Schritt für Schritt die Entwicklung der Debatte.

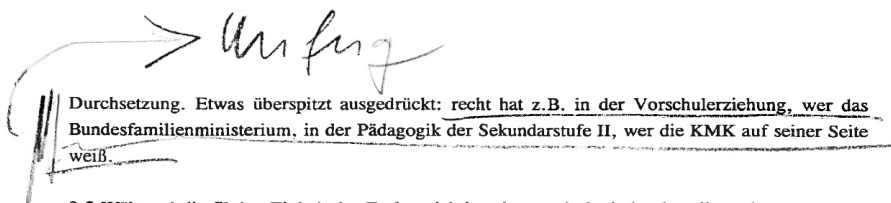
2 Die Auseinandersetzung

2.1 „Von den Insidern und Outsidern der Pädagogik“

Der erste Schritt in Mollenhauers Arbeitszimmer ist die Einsichtnahme in eine Korrespondenz zwischen Klaus Mollenhauer und Günther Bittner – sie beginnt mit einem Leserbrief: Am 20. April 1993 schickte Bittner einen an den „Stern“ adressierten und zugleich an Fachkolleg:innen mit einer Bitte um Reaktion weitergeleiteten Brief auch an Klaus Mollenhauer. Der Leserbrief thematisiert eine vom „Stern“ durchgeführte Umfrage unter pädagogischen Fachkolleg:innen zum Renommee der deutschen Hochschulen. Der Würzburger Pädagogik (dort hatte Bittner zu der Zeit einen Lehrstuhl für Pädagogik inne) wurde dabei das geringste Renommee bescheinigt (Korr. All. Bitt, 20.04.1993, S. 1). In seinem Brief geht es ihm „zum einen um die Fragen des Aufgaben- und Qualitätsverständnisses im Fach Pädagogik, zum anderen um den Sinn und Unsinn solcher Meinungsbefragungen“ (ebd.). Mollenhauer antwortet kurze Zeit später zustimmend, aber zugleich auch mit einer Bitte um Gelassenheit. Ihn rege das nicht so auf und er fügt hinzu: „derartigen Unfug kennt man“ (Korr. All. Bitt, 29.04.1993, S. 1). „Aber sollten wir deshalb mit der Disziplin ‚Pädagogik‘ hadern? Daß wir uns immer neu verständigen müssen über den Gegenstand unseres wissenschaftlichen Redens, das kann ich gut akzeptieren, auch wenn dann gelegentlich mein Beitrag wenig deutlich von den anderen gehört wird“ (ebd., S. 3). Daraufhin antwortet Bittner: „Ich finde schon, daß es nicht gut steht mit der Pädagogik. Dieser Briefwechsel jetzt gibt mir immerhin das ermutigende Gefühl, daß man dieses Unbehagen artikulieren und sich darüber austauschen kann“ (Korr. All. Bitt, 21.05.1993, S. 3).

Bittner schreibt als Reaktion auf Mollenhauers und andere Briefe zum „Stern“-Leserbrief den Text „Von den Insidern und den Outsidern der Pädagogik“ (welcher 1993 in der Neuen

Sammlung, Heft 4 schließlich veröffentlicht wurde) und schickt ihn wiederum an die schon zuvor adressierten Fachkolleg:innen – darunter auch Mollenhauer. Darin schreibt Bittner von „fruchtlosen Leerläufe[n] der sog. wissenschaftlichen Pädagogik“ (Korr. All. Bitt, Leseexemplar KM, S. 1) und umreißt die Lage des Faches folgendermaßen: Die Differenzierung in Teildisziplinen und die zunehmende Spezialisierung seit den 1970er Jahren, die er zwar grundsätzlich für sinnvoll halte, habe inzwischen – zu Beginn der 1990er Jahre – für eine zu große Unübersichtlichkeit des Faches gesorgt (er formuliert: „aus dem Ruder gelaufene[s] Fach“ ebd., S. 2). Alles sei, so Bittner, zulässig, solange es nur mit Wissen zu tun habe – dieser „postmodern[e] Pluralismus“ (ebd., S. 3) führe zum Verlust der Vergewisserung über die genuin-pädagogischen Themen: Erziehung und Bildung. Die Ursache darin sieht Bittner jedoch nicht nur in der kleinteiligen Spezialisierung der verschiedenen Teildisziplinen, sondern maßgeblich auch im Verlust der Subjektperspektive, insbesondere bezogen auf biographische (Selbst)Reflexionen. Durch die postmoderne Scheu, Wissen und Ansätze, die zu diesem Wissen führen, im Diskurs als legitim oder illegitim zu kategorisieren, werde „die Möglichkeit eines konsensfähigen ‚pädagogischen Grundgedankenganges‘ bestritten“ (ebd., S. 10) – eine Aussage Bittners, die Mollenhauer in seinem Leseexemplar mit einer Unterstreichung und drei Ausrufezeichen am Rand würdigt. Anders steht Mollenhauer zur Abrechnung Bittners mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Als „[d]as diskursverhindernde Problem Nummer eins“ (ebd., S. 12) sieht Bittner die zu stark angewachsene Größe von Veranstaltungen der Fachgesellschaft – so gewinne nicht das plausibelste Argument, sondern vielmehr das Interesse an politischem Einfluss der Disziplin. An das Beispiel, dass diejenigen Recht hätten, die z. B. in einer Diskussion durch ihre Haltung Institutionen wie das Bundesfamilienministerium auf ihrer Seite wüssten, schreibt Mollenhauer bloß „Unfug“ (vgl. Abb. 1).



3.2 Während die fiktive Einheit des Faches sich in seiner optisch eindrucksvollen, aber unprodukt-

Abb. 1: Handschriftlicher Kommentar Mollenhauers (Korr. All. Bitt, Leseexemplar KM, S. 13)

Zusätzlich beklagt Bittner die Abbildung der Unübersichtlichkeit des Faches durch die Gliederung der DGfE in Kommissionen als ein Symptom der „Unersättlichkeit nach numerischer Größe“ (ebd.), das wiederum den eigentlichen fachlichen Diskurs, die Vergewisserung über einen Grundzusammenhang der Erziehungswissenschaft, verhindere.

Im Antwortschreiben vom November 1993 zeigt Mollenhauer Bittner durch Hinweise auf seine „Vergessenen Zusammenhänge“ (vgl. Mollenhauer, 1983) und z. B. Käte Meyer-Drawe (1984), dass er „mit [seinem] Interesse an einem ‚pädagogischen Grunddiskurs‘ nicht alleine steh[t]“ (Korr. All. Bitt, 16.11.1993, S. 2). In diesem Brief lehnt Mollenhauer noch Bittners Äußerung, dass mit dem Selbstverständnis des Faches etwas „im Argen“ liege, ab und stellt in Frage, dass „Zerfall“ und „Zerrissenheit“ in dieser Argumentation angemessene Vokabeln seien. Einen Monat später, in einem Brief vom 14. Dezember 1993, schreibt Mollenhauer dann

jedoch selbst über die Möglichkeit vom „Zerfall des Faches“ (Korr. All. Bitt, 14.12.1993, S. 3) bedingt durch die Spezialisierungen. Ihn stimme das „melancholisch“ (ebd.).

In dieser Korrespondenz offenbart sich bereits im Jahr 1993 eine Veränderung im Denken Mollenhauers. Einerseits wird sichtbar, dass sich bereits vor Veröffentlichung der Texte Winklers und Krügers ein gewisser Unmut breitmacht und andererseits auch, dass in Mollenhauers Vorstellung eine Veränderung über die mögliche Zergliederung aufgrund der Spezialisierungen und Teildisziplinen der Allgemeinen Pädagogik Eingang findet.

2.2 Der Stein des Anstoßes: Die Beiträge Winklers und Krügers in Krüger/Rauschenbach 1994

Im Jahre 1994 erscheint dann der Sammelband „Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche“, herausgegeben von Krüger und Rauschenbach. Im Vorwort konstatieren die Herausgeber einerseits einen Aufwuchs erziehungswissenschaftlicher Stellen sowie die vordergründig breitere empirische statt historisch-hermeneutische Auseinandersetzung innerhalb der Disziplin (vgl. Krüger & Rauschenbach, 1994, S. 7-8), andererseits sei diese Entwicklung in den 1990er-Jahren zum Erliegen gekommen: Die quantitativ-empirische Datenerhebung erfolge fast immer losgelöst von erziehungswissenschaftlicher Theorie und gleichzeitig nähmen Drittmittelförderungen innerhalb der Erziehungswissenschaft im Laufe der 1980er Jahre kontinuierlich ab. Hinzu käme der Kampf um die Begründungsfähigkeit pädagogischer Hauptfachstudiengänge sowie eine „geringe Außenakzeptanz des Faches“ (Krüger & Rauschenbach, 1994, S. 9). Durch Bildungsexpansion und den Ausbau von außerschulischen Erziehungs- und Bildungsstätten habe sich pädagogisches Wissen generalisiert: Alle könnten mitreden – wozu dann eine Erziehungswissenschaft? Die im Sammelband veröffentlichten Beiträge sollten daher „einer Selbstbeobachtung der disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 11) dienen. Darin enthalten sind auch die Beiträge von Winkler und Krüger, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Ausgehend von Stellenausschreibungen sei erkennbar, so Krüger (vgl. 1994, S. 116), dass die Allgemeine Pädagogik zu einem diffusen Phänomen in der Disziplin geworden sei (vgl. für einen aktuellen Blick die Beiträge von Katharina Vogel sowie Miriam Mathias und Peter Vogel in diesem Band). Während die pädagogischen Teildisziplinen insgesamt einen Aufwuchs an Professuren und Stellen erfahren hätten, sei – auch in Bezug auf inhaltliche Auseinandersetzungen – die Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug; wenn sie überhaupt an diesen Auseinandersetzungen beteiligt sei, dann zu einem Großteil selbstreferentiell in historischer Perspektive (vgl. Krüger, 1994, S. 117). Während zu Beginn der zweiten Jahrhunderthälfte noch etliche Versuche von systematischen Erörterungen die Allgemeine Pädagogik betreffend veröffentlicht worden seien, sei seit den 1980er Jahren lediglich die „Allgemeine Pädagogik“ von Benner (1987) als ein solcher zu werten, jedoch zu stark auf Schule fokussiert, als dass er wirklich als *allgemeine* Allgemeine Pädagogik verstanden werden könne (vgl. Krüger, 1994, S. 120). Um aus dieser Engführung herauszufinden, müsse die Allgemeine Pädagogik einerseits ihren Gegenstand einer Aktualisierung unterziehen. Andererseits müssen diejenigen Theoriediskurse aus benachbarten Disziplinen systematisch aufeinander bezogen werden, die für die Bearbeitung dieses Gegenstandsbereiches hilfreich seien, ohne dabei jedoch, wie in der sozialwissenschaftlichen Öffnung der 1960er und 1970er Jahre, die „einheimischen Begriffe“ aus dem Blick zu verlieren (vgl. ebd., S. 122-124). Ferner müsse laut Krüger als Reaktion auf die starke Ausdifferenzierung der Disziplin Forschung in Kooperation mit den vielfältigen Teildisziplinen angestrebt werden, um nicht ein historisch fokussiertes, selbstbezogenes

Inseldasein in der Allgemeinen Pädagogik zu fristen, obgleich auch die Beobachtung und Beforschung der Erziehungswissenschaft zu ihrem Aufgabenbereich gehöre (vgl. ebd., S. 124). Winkler macht in seinem Beitrag die Thematisierung des Generationenverhältnisses in neuzeitlichen Gesellschaften als genuin allgemeinpädagogische Aufgabe aus, gleichzeitig sei die Konstatierung eines einheitlichen pädagogischen Kerns die Bedingung der Möglichkeit einer sinnvollen Praxis Allgemeiner Pädagogik (vgl. Winkler, 1994, S. 93-94). Bei genauerem Blick auf die Lage Anfang der 1990er ist für Winkler jedoch evident, „daß die Allgemeine Pädagogik ihren systematischen Ort im Zusammenhang pädagogischer Reflexion und ihre Bedeutung für eine zunehmend professionalisierte pädagogische Tätigkeit verloren hat“ (ebd., S. 94). Die Notwendigkeit einer Begründung von Erziehung, die vorherrschendes Thema Allgemeiner Pädagogik gewesen sei, sei in einer zunehmend pädagogisierten Gesellschaft weitestgehend obsolet geworden. Darüber hinaus habe die Allgemeine Pädagogik den Anschluss an öffentliche Diskurse bzw. eigentlich ihre Kernthematiken betreffende Diskursstränge (Stichwort: Antipädagogik oder die Thesen des Forums Mut zur Erziehung) schlicht verpasst (vgl. ebd.)¹. Diese beobachteten Phänomene, also einerseits die Pädagogisierung der Gesellschaft sowie die vermeintlich verpassten Anschlüsse an nicht nur fachwissenschaftliche Diskurse, führe zu ihrem „Niedergang“ (ebd., S. 93), da einerseits ein Mangel an Inhalten die eigene Relevanz fragwürdig werden lasse, andererseits eine Begriffsbestimmung von Allgemeiner Pädagogik nicht gelinge, „weil die pädagogische Reflexion selbst in einem umfassenden Sinne allgemein ist“ (ebd., S. 97). Die Allgemeine Pädagogik habe es versäumt, sich mit der sich diversifizierenden und an Komplexität zunehmenden Moderne an die veränderten gesellschaftlichen Realitäten anzupassen, die eine Vielzahl verschiedener pädagogischer Professionen hervorgebracht habe, ohne dass die Allgemeine Pädagogik darauf reagiert habe (vgl. ebd., S. 98-99). Um systematisch grundlegende erziehungswissenschaftliche Kategorien zu bearbeiten und eine allgemeine Theorie entwickeln zu können, „genügt es jedoch nicht mehr, Pädagogik als Aufgabe der menschlichen Gattung zu bestimmen, vielmehr muß diese in der Weltsituation aufgesucht und reflexiv unter der Bedingung einer szientifischen Überprüfung erschlossen werden“ (ebd., S. 100) – dies würden inzwischen vornehmlich die Subdisziplinen übernehmen, während der Allgemeinen Pädagogik eine Ordnungs- und Organisierungsfunktion zukomme, aus der heraus wiederum Grundlagenwissen destilliert werden müsse (vgl. ebd., S. 100). Winkler zeigt also von ihm vermeintlich beobachtete Desiderata der Allgemeinen Pädagogik auf und plädiert daher für „Bescheidenheit“ (ebd., S. 112) der Disziplin, auch wenn er zu dem Schluss kommt: „Allgemeine Pädagogik ist unvermeidlich – aber sie wird möglicherweise asketisch und skeptisch sein“ (ebd., S. 113), was er auch immer mit dieser Einschränkung ausdrücken wollte.

2.3 Die „Glosse“ als Reaktion

Mollenhauer schreibt direkt nach Erscheinen des Sammelbandes von Krüger und Rauschenbach am 18. April 1994 einen Brief an Dietrich Benner. In diesem und einem weiteren vom 23. August 1994 reift Mollenhauers Idee zu seiner „Glosse“ heran und wir können lesen, welche Gedanken er sich dazu macht. Im ersten Brief formuliert er, dass man auf die Ausführungen von Winkler und Krüger reagieren „muß“: „Ich weiß nur noch nicht genau wie. Eine kleine

¹ Hierzu eine kurze Anmerkung bzw. Korrektur: Allein in Mollenhauers Veröffentlichungen findet sich einerseits die explizite Auseinandersetzung mit den Thesen des Forums (1978 unter dem Titel: „Die Thesen machen keinen Mut“) als auch die explizite Auseinandersetzung mit der Antipädagogik in den Vergessenen Zusammenhängen (1983, Endnote 1, S. 174-175).

Replik auf wenigen Seiten würde dem Problem vermutlich auch nicht gerecht. [...] Ich will in den nächsten Tagen versuchen, eine ganz kleine polemische Skizze zu schreiben [...]. Danach können wir weitersehen“ (Korr. All. Benn 06, 18.04.1994, S. 1-2). Erst vier Monate später schreibt Mollenhauer, er „habe es während des Semesters nicht geschafft, die spontan ins Auge gefaßte Argumentation gegen Winkler und Krüger niederzuschreiben. Ich merkte bei den ersten Sätzen schon, daß eine Diskussionsbemerkung im Sinne einer Rezension unterhalb dessen bleibt, was nötig wäre“ (Korr. All. Benn 07, 23.08.1994, S. 2). Mollenhauer betont aber noch einmal, dass er mit der Kritik von Winkler und Krüger an Benners „Allgemeiner Pädagogik“ nicht einverstanden sei und er selbst das Werk als „ein[en] alles andere überragende[n] Versuch“ ansehe, „die Denkmöglichkeiten, die uns historisch verfügbar sind, offensiv ins Spiel zu bringen“ (ebd., S. 2-3). Vieles stehe in Winklers und Krügers Kritik zu unbegründet da und hätte erläutert werden müssen (dies ist dann auch in der später veröffentlichten „Glosse“ einer seiner Hauptkritikpunkte). Doch auch er müsse sich „etwas schämen“ (ebd., S. 3), da er es bisher nicht geschafft habe, dies als „Diskurs“ vorzutragen, was vor allem an „zwei Forschungs- (und Buch-)Projekten, jeweils ziemlich speziell“ lag, weshalb er „für das ‚Allgemeine‘ wenig Zeit“ (ebd.) gehabt habe. Er ist sich zu der Zeit noch unsicher, „[o]b sich das ändern wird [...]“. Jedenfalls möchte ich sehr gerne in nächster (?) Zeit etwas über die Chancen und die Notwendigkeit Allgemeiner Pädagogik in der Gegenwart schreiben“ (ebd.).

Bis zur tatsächlichen Veröffentlichung des Mollenhauer-Textes in der Zeitschrift für Pädagogik im März/April 1996 liegt leider keine weitere Korrespondenz und auch kein anderes Nachlassdokument vor, das über seine Gedanken Aufschluss geben könnte. Allerdings findet sich im Nachlass in Sonderdrucken des dann veröffentlichten Textes ein handschriftlicher Vermerk, der da lautet: „vor 1 ½ Jahren geschrieben! Aktualität ist zufällig! K.M.“. Anscheinend hat Mollenhauer sich doch gleich an die Erarbeitung dieses Textes gemacht. Warum er dann jedoch erst so spät erschien, ist unklar. Mollenhauer nimmt in diesem Beitrag mit dem Titel „Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse“ (1996) Bezug auf den genannten Sammelband von Krüger und Rauschenbach (1994). Er stört sich weniger an der im Titel ausgerufenen erneuten Epocheneinteilung, die Mollenhauer als „zum Ritual von Selbstprofilierungen“ gehörenden „Mutmaßungen“ (Mollenhauer, 1996, S. 277) bezeichnet; vielmehr sind ihm die darin platzierten Beiträge von Krüger und Winkler die Lage der Allgemeinen Pädagogik betreffend ein Dorn im Auge. Diese fordern seines Erachtens nach die Fragen heraus, ob die Autoren „die Allgemeine Pädagogik überhaupt für entbehrlich“ (ebd., S. 278) hielten und ob nicht „selektive Leseerfahrungen oder teildisziplinäre Blickverengungen“ (ebd.) zu einem „Zerrbild Allgemeiner Pädagogik“ (ebd.) führen würden. Dieses Urteil über die Lesetätigkeit seiner Kollegen wird erneut im Schluss seiner Glosse gefällt, wenngleich er Winkler und Krüger in einem entscheidenden Punkt Recht gibt: „Der beklagte ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik ist also offenbar ein Niedergang der Lesetätigkeit der Kläger. Aber – und darin ist den Kritikern unverhohlen Recht zu geben – er ist auch ein Mangel an empirischem Gehalt [...]“ (ebd., S. 284). Gleichwohl sieht Mollenhauer die Allgemeine Pädagogik nicht so schlecht aufgestellt, sofern „man aufmerksam für das [ist], was für unsere Kultur das ‚Allgemeine‘ des Generationenverhältnisses, zumal auch für den Status der heranwachsenden Generation, betrifft, [denn] dann eröffnet sich ein theoretisch und empirisch eindrucksvolles Panorama (wenn man sich von traditionellen Etiketten freimacht)“ (ebd., S. 281). Es folgt eine Aufzählung der Ansätze und Publikationen, die er offensichtlich der Allgemeinen Pädagogik zuschlägt: Leibphänomene, Aufklärung von geschichtlich gewachsenen Mythen, Revision von erziehungs- und bildungsphilosophischen Standpunkten, ästhetische Aspekte und Dimensio-

nen des Bildungsprozesses, subkulturelle Phänomene der Jugend, disziplinhistorische Verge-
wässerungen, gesamtgesellschaftliche Verortung der Pädagogik etc.

2.4 Winklers Replik auf Mollenhauer

In Heft 6 desselben Jahrgangs der ZfPäd (42/6) veröffentlicht dann Winkler wiederum einen Text mit dem Titel „Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik“ und reagiert damit auf den Beitrag Mollenhauers. Er eröffnet diese Replik sogleich mit einem Verdacht, warum Mollenhauer wohl im Untertitel seinem Text den Status „Glosse“ verliehen habe: „So erzeugt es zunächst einen Entlastungseffekt, wenn Klaus Mollenhauer seiner [...] vorgelegten Auseinandersetzung [...] die Gestalt einer Glosse gibt. Dies besagt doch nur soviel: Es geht ihm zwar um Wichtiges, wohl aber nicht um die entscheidenden Nachrichten und Kommentare in Sachen Erziehungswissenschaft“ (Winkler, 1996, S. 905). Gleichzeitig unterstellt er Mollenhauer damit eine perfide Taktik: „Die Glosse verlangt geradezu nach jenem *furor*, der am Glossierten nichts Gutes mehr läßt, gleichwohl geduldet werden muß, da bewußt gewählte Subjektivität vor Rechtfertigungszwängen schützt“ (ebd., Hervorh. i. O.). Mollenhauer verfare dadurch in seinem Text „in jeder Hinsicht ungerecht“ (ebd.), und Winkler beklagt, dass er „weder Intentionen wahrnimmt, noch Arbeiten zur Kenntnis nimmt, die seinen Behauptungen widersprechen“ (ebd.). Der Vorwurf der falschen oder unzureichenden Lesetätigkeit scheint also wechselseitig zu bestehen. Mehr noch: Durch die Wahl der Glosse als Textform sei der Schluss nahegelegt, „daß die Allgemeine Pädagogik selbst zu einer Nebenbemerkung verkommen ist“ (ebd., S. 906) – Winkler sieht hierin eine Bestätigung seiner These des „Niedergangs“ der Allgemeinen Pädagogik. Gleichwohl sei es ihm in seinem Beitrag darum gegangen, „eine *Kritik* im Verstande einer Erörterung von Bedingungen der Möglichkeit Allgemeiner Pädagogik“ (ebd., S. 907, Hervorh. i. O.) zu formulieren. Die von Mollenhauer genannten Beispiele für die hohe Zahl von der Allgemeinen Pädagogik zuzurechnenden, relevanten Beiträgen, nennt Winkler „seine eigene, unvermeidlich ausgewählte Lektüre“ (ebd., S. 911), die Mollenhauer dann „auch noch für verbindlich erklärt“ (ebd.) – dabei verwechsle er die Zuordnung der Autor:innen zur Allgemeinen Pädagogik mit der tatsächlichen inhaltlichen Ausrichtung ihrer Texte (vgl. ebd.). Durch das Plädoyer für eine Befreiung „von traditionellen Etiketten“ (Mollenhauer, 1996, S. 281, s. o.) plädiere er gegen die Möglichkeit einer systematischen Pädagogik (Winkler, 1996, S. 912), er beziehe sich hierdurch nur „auf Bruchstücke“ (ebd.), wodurch deutlich werde, dass er „das Ganze, mithin auch das Allgemeine, von vornherein skeptisch betrachtet“ (ebd.). Abschließend vermutet Winkler in Mollenhauers Text ein „Symptom allgemeinpädagogischer Befindlichkeit“ (ebd.), wodurch die Allgemeine Pädagogik keine Einheit mehr bilde, sondern vielmehr „als eine Ansammlung von Äußerungen“ (ebd.) sich darstelle, „die zufällig und zusammenhanglos eint, daß sie andernorts nicht mehr ressortierungsfähig waren“ (ebd.).

Kurz darauf schreibt Mollenhauer am 18. Dezember 1996 einen Brief an Lothar Wigger. Die beiden Fachkollegen waren sich bei einer Tagung der „Theorie-AG“ der DGfE-Kommission Sozialpädagogik (mit Thema Verhältnis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik) im „Haus Neuland“ in Bielefeld als Referenten begegnet. Mollenhauer bedauert sehr, nicht an dessen Vortrag teilgenommen haben zu können und schreibt ihm nun als Reaktion auf Wiggers Aufsatz („Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern“), welcher in derselben Ausgabe der ZfPäd wie Winklers Replik erschien. Wigger kritisiert in diesem Aufsatz ebenfalls von ihm ausgemachte Schwächen in den Aufsätzen Krügers und Winklers (a. a. O.): Krüger suggeriere durch seine

Vokabel des „Rückzugs“, dass der Anteil der Allgemeinen Pädagogik am gesamten Fach aufgrund einer „Aktivität“ ihrer selbst zurückgegangen sei, er „setzt ein Subjekt voraus, das es in diesem Fall nicht gibt“ (Wigger, 1996, S. 920). Es handele sich darüber hinaus um Verschiebungen, nicht um einen Verlust (ebd.). Ferner sei mit einem vermeintlichen quantitativen Verlust noch nichts über die Qualität einer Disziplin gesagt. Zu Winklers Aufsatz konstatiert Wigger (ebd., S. 921) zusammenfassend: „Winklers Skizze der Funktionslosigkeit macht ratlos, sie ist in bestimmten Hinsichten plausibel und zugleich zu allgemein, die impliziten Wertungen der Argumente bleiben zweideutig“. Mollenhauer „möchte [Wiggers Argumentation in seinem Brief] gern und nachdrücklich beipflichten“ (Korr. All. Wigg 02, 18.12.1996, S. 1) und sieht das Problem auch durch Winklers Replik nicht erledigt, sondern es beginne gerade erst „Kontur zu gewinnen“ (ebd.). Vor allem mit dem Namen „unseres Fachs“ hat Mollenhauer Probleme, denn wenn die „Entgrenzung“ der Sachverhalte das Charakteristische sei, müssten die „Grundbegriffe“, also z. B. „Erziehung“ überdacht werden (ebd.). Zeige sich doch gerade dort, wo es nicht explizit um diese geht, was aktuell in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bedeutend sei (beispielsweise „Interkulturalität“, „Autonomie“ – für Mollenhauer wichtigere Stichworte). Zusammenfassend formuliert er prägnant: „Ich sehe derzeit nur einen Weg [...]: Unser Gegenstand ist die Kulturtatsache des Verhältnisses/der Beziehungen zwischen den Generationen im historischen Prozeß. Dieses Verhältnis kann mannigfach instrumentiert werden [...]. Solange es aber besteht [...], haben wir unseren Gegenstand, egal wie wir uns nennen“ (ebd., S. 2).

Die spannendste Entdeckung des Nachlasses ist der nun folgende Brief vom 23. Dezember 1996. Mollenhauer schreibt an Michael Winkler, in Mollenhauers Worten: „Eine Replik auf die Replik – das tut man nicht, in gedruckter Form. Ein persönlicher Brief aber ist dem Diskurs sicher nicht abträglich“ (Korr. All. Winkler 01, 23.12.1996, S. 1). Mollenhauer beginnt mit Zustimmung „[i]n vielen, ja vielleicht gar den meisten Hinsichten“, zieht jedoch dann zur Klärung einige Unterstellungen, Vermutungen und Fragen die mit Stil/Diktion zu tun haben und so Missverständnisse erzeugen, heran. Seine Kritikpunkte verweisen auf die Textsorte und die Rhetorik: Da Winkler Mollenhauers Text zwar beginnend noch einmal als Glosse charakterisiert, ihn dann aber wie einen wissenschaftlichen Text behandelt habe, stellt Mollenhauer die Frage nach der Einordnung von Winklers Text. Als erneute Glosse könne er ihn so akzeptieren. „Will er aber anderes, vor allem Besseres/Genaueres sein, dann hätte ich Fragen“ (ebd.).

Zur Systematik der „Allgemeinen Pädagogik“ hält Mollenhauer noch einmal vehement fest, dass er diese nicht der Überflüssigkeit beschuldige, sondern sie lediglich befrage. „Ordnung in den Begriffen soll sein. Aber welche, im Hinblick auf welche Begriffe?“ (ebd., S. 2). Wie bereits im Brief an Wigger stellt Mollenhauer den Begriff der „Erziehung“ zur Diskussion und fragt, ob er überhaupt noch „als ‚systematischer‘ Ausgangs- und Fluchtpunkt gewählt werden“ (ebd.) solle? Egal, wie wir uns als Wissenschaftler:innen der „Erziehungswissenschaft“ bezeichnen, sei es sein Interesse, „herauszufinden, ob es (noch) ein geordnetes Feld von Problemstellungen und Begriffen geben könne, das für unsere Disziplin in allen ihren Ausprägungen relevant (nicht ‚leitend‘) ist“ (ebd.). Dafür stehe auch seine „Leselektüre-Liste“, die die „Schwierigkeiten“ nur andeute und deren in ihr begriffenen Fragen einige der wichtigen Ausgangspunkte für Mollenhauers „Allgemeine Pädagogik“ wären, wenn er sich denn „heute mit dem schwierigen Geschäft einer Skizze ‚Allgemeiner Pädagogik‘ [...] plagen“ (ebd.) würde. „[D]ie Frage nach den Kriterien der Auswahl“ bleibt [also] offen“ (ebd.). Dennoch formuliert Mollenhauer eine „vorläufige (!) Antwort: Unser Fach hat es mit einer kulturtheoretischen/kulturhistorischen Frage zu tun, nämlich mit dem Verhältnis/der Bezie-

hung der Generationen zueinander und deren Abfolge. [...] Ob und wie das ganze Ensemble in eine ‚systematische‘ Ordnung gebracht werden kann, weiß ich derzeit nicht. Ich habe aber die Ahnung, daß es geht“ (ebd., S. 3). Und er fasst abschließend zusammen: „Zwischen ‚Bestreiten‘ und Bestätigen des ‚Niedergangs‘ Allgemeiner Pädagogik liegt also noch [...] ein ziemlich breites, bisher noch wenig begangenes Problemfeld“ (ebd.).

3 Schluss

Im Nachlass finden sich leider keine weiteren Briefe zwischen Mollenhauer und Winkler. Auch hat Mollenhauer sich an der öffentlichen Diskussion rund um die vermeintliche Krise der Allgemeinen Pädagogik, zumindest in Form von Veröffentlichungen, nicht weiter beteiligt. Von außen betrachtet, anhand der veröffentlichten Texte im Fachdiskurs, erscheint die Debatte sehr vehement geführt und aus teils verhärteten Fronten zu bestehen. Allerdings schreibt Winkler im Nachwort zu Alex Aßmanns Mollenhauer-Biografie, es handele sich um ein ungelöstes Missverständnis, sei es ihm doch eigentlich darum gegangen, den „Nachweis ihrer zunehmenden Bedeutung in einer Gesellschaft [zu erbringen, d. Verf.], die geradezu strukturell eine Ausweitung pädagogischer Prozesse in alle Lebensbereiche hinein bestimmt, in der sich mithin eine Normalisierung von Pädagogik vollzieht, bei der einmal der Vollzug des individuellen Lebens zunehmend von professionellen Arrangements abhängt, zum anderen allerdings die Professionellen, mithin sogar die Pädagogen ein Interesse an der Ausdehnung ihrer Praktiken haben“ (Winkler in Aßmann, 2015, S. 289). Der am Diskursverlauf orientierte und durch den Nachlass Klaus Mollenhauers erweiterte Blick auf die Diskussion rund um die Allgemeine Pädagogik des ausgehenden Jahrhunderts, erfährt im Beitrag von Cornelia Dietrich (in diesem Band) noch eine weitergehende disziplintheoretische Einordnung, angereichert durch den zeithistorischen und Mollenhauers persönlichen Kontext.

Literatur

Veröffentlichte Quellen

- Bittner, G. (1993). Von den Insidern und den Outsidern der Pädagogik. *Neue Sammlung*, 33(4), 613-627.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (1994). Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 7-15). Juventa.
- Krüger, H.-H. (1994). Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 115-130). Juventa.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. Fink.
- Mollenhauer, K. (1996). Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(2), 227-285.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa.
- Mollenhauer, K. (1978). Die Thesen machen keinen Mut. *päd.extra*, 6(4), 14-15.
- Wigger, L. (1996). Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(6), S. 915-931.
- Winkler, M. (2015). Ein Nachwort – nicht ganz frei von subjektiven Momenten. In A. Aßmann (Hrsg.), *Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie* (S. 287-298). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657781058_009

- Winkler, M. (1994). Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 93-114). Juventa.
- Winkler, M. (1996). Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(6), 905-913.

Unveröffentlichte Quellen

SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer:
Korr. All. Benn 06 und 07, Briefwechsel mit Dietrich Benner
Korr. All. Bitt, Briefwechsel mit Günther Bittner
Korr. All. Wigg 02, Briefwechsel mit Lothar Wigger
Korr. All. Winkler 01, Briefwechsel mit Michael Winkler

Autor:innen

Clausen, Lasse, M. A.

Seit 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Göttingen, Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Wissenschaftsforschung, insbesondere Grenzbearbeitungen zu Gesellschafts- und Kulturwissenschaften.

E-Mail: lasse.clausen@uni-goettingen.de

Heyhusen, Lisa-Katharina, M. A.

2018 bis 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Klaus-Mollenhauer-Gesamtausgabe-Projekt (seit 2020 an der Humboldt-Universität zu Berlin)

Arbeitsschwerpunkte: Kulturell-Ästhetische Bildung; kulturwissenschaftliche Bildungsforschung; Wissenschaftsforschung; Klaus Mollenhauers Werk.

E-Mail: lisa-katharina.heyhusen@hu-berlin.de

Cornelie Dietrich

Wissenschaft als Praxis. Kon-Texte und Kon-Ereignisse zur Debatte um eine Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren

Während Lisa-Katharina Heyhusen und Lasse Clausen durch ihre chronologische Darstellung und Analyse der publizierten und nichtpublizierten Texte einen Nachvollzug der Genese von Argumenten und Gedanken möglich machten, soll im Folgenden ergänzend dazu eher praxistheoretisch auf die Dokumente geblickt und das von ihnen Vorgestellte so noch etwas erweitert kontextualisiert werden. Das Material dafür sind die von Heyhusen und Clausen (in diesem Band) verwendeten Nachlassfunde, die um einige weitere erweitert wurden, die in Rede stehenden publizierten Texte (vor allem Winkler, 1996; Mollenhauer, 1996) sowie eigene Erinnerungen an die Göttinger Situation zwischen 1992 und 1996. Zwar liegt sicher ein Risiko der Verzerrung darin, hier in der Doppelrolle als gewissermaßen autoethnografisch agierende Zeitzeugin und zugleich als Historikerin aufzutreten; andererseits legen es die Vielfalt und auch die Besonderheit der vorhandenen Materialien nahe, Text- und Erkenntnisgenese als eine Praxis zu rekonstruieren, in der nicht allein das geschriebene Wort, sondern eben auch weitere Quellen genutzt werden.

1 Wissenschaft als kulturelle Praxis

In der historischen Epistemologie französischer Provenienz wird Wissenschaft als eine kulturelle Praxis aufgefasst, und es wird danach gefragt, welche Bedingungen und Umstände das Feld, in dem Erkenntnisse generiert werden, erzeugen (vgl. Bourdieu, 1979; Foucault, 1981; auch Fleck, 2011). Wenngleich diese inzwischen fast 100 Jahre bestehende Tradition überwiegend mit naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen befasst ist (Rheinberger, 2017) – und dabei zum Beispiel die je kontingenten Dynamiken von Theorie, Experiment und in den Experimenten verwendeten Instrumenten rekonstruiert (Galison, 1988; Rheinberger, 2001) – ist doch der Versuch lohnend, anhand des uns zur Verfügung stehenden Materials aus den frühen 1990er Jahren die Debatte um den Zustand der Allgemeinen Pädagogik ebenfalls als eine kulturelle Praxis aufzufassen. Andrew Pickering hat dafür die griffige Formulierung „science as practice and culture“ gefunden (Pickering, 1992). Erkenntnisse, die wir in der Regel in Textform vor uns liegen haben, sind niemals nur als Texte entstanden, die wiederum nichts als Ideen und Gedanken repräsentieren, sondern sie sind entstanden in einem Feld je besonderer wissenschaftlicher, biografischer, politischer und anderer Umstände – und sind damit selbst immer historisch. Mollenhauer hat eine ähnliche Haltung 1996 gezeigt, als er in der Einleitung zu seiner letzten Vorlesung nicht nur die Geschichte der Moderne zitiert, sondern auch die Performativität des Geschäfts der Pädagogik (als Wissenschaft und als Praxis) als Rahmen für diese Vorlesung setzte. Darin stellt er „die Frage danach, wie wir, die erziehende Generation uns selbst verstehen. Meine Hypothese ist diese: Die gewaltige Kulturlandschaft, die in der Moderne als ‚Pädagogik‘ sich etabliert hat, ist eine Inszenierung, dessen Regisseure wir selber sind, die

erziehende Generation: wir verteilen die Rollen und arrangieren die Situationen nach unserem Geschmack – und der mag freilich manchmal besser, manchmal schlechter sein“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer, Uni-Lehre 9015-001).

Wenn also Wissenschaft als kulturelle und soziale Praxis aufgefasst wird, dann kann man Wissenschaftsforschung als Ethnographie dieser Praxis betreiben, so wie es Bruno Latour und Steve Woolgar Ende der Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts in ihrer Studie über ein molekularbiologisches Labor entwickelt haben (Latour & Woolgar, 1979/1985). Der von Heyhusen und Clausen gezeigte Blick in das Arbeitszimmer erweitert sich so noch einmal, indem eben nicht nur Texte, sondern auch Ereignisse, Gegenstände und – in unserem Fall und mit aller Vorsicht – Emotionen zum Gegenstand ethnografischer Untersuchung gemacht werden.

2 Inhalt und Form

Erste Aufschlüsse gibt eine Betrachtung der gewählten Formen – Glosse und Replik – in ihrem Verhältnis zu den darin geäußerten Inhalten. Die Glosse gilt im Journalistischen als ein kurzer satirischer Text, der mit Übertreibungen arbeitet und Positionen so zuspitzt, dass die glossierte, oder man kann auch sagen, angegriffene Position in besonders üblem Licht dasteht. Genau darauf hat Winkler in seiner Replik auch geantwortet: Die Glosse erlaube nicht nur „Zuspitzung, Polemik, ... Mangel an methodisch korrekten Verfahrensweisen“ (Winkler, 1996, S. 905), sie verlange „geradezu nach jenem *furor*, der am Glossierten nichts Gutes mehr lässt, gleichwohl geduldet werden muss, da bewusst gewählte Subjektivität vor Rechtfertigungszwängen schützt“ (Winkler, 1996, S. 905). Die Überspitzung bezieht sich in Mollenhauers Glosse wesentlich auf den Vorwurf einer zu geringen Lesetätigkeit seiner Gegner. In einem Brief von 1994 (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Benn 06, 18.04.1994) plant Mollenhauer noch eine „polemische Skizze“ als Reaktion auf den Band von Krüger und Rauschenbach und damit dieselbe Textgattung, mit der er auch sein theoretisches Werk „Erziehung und Emanzipation“ (Mollenhauer, 1968) untertitelt hatte. Im Laufe der folgenden drei Jahre scheint ihm aber dann die Glosse als Textgattung angemessener zu sein, eine Art Zuspitzung erfahren also nicht nur die Inhalte, sondern eben auch die Form. Diese ist nun so gewählt, dass ein kollegial-sachlicher Austausch von Gedanken und Argumenten wenigstens erschwert wird und man darf fragen, ob dieser überhaupt ernsthaft erwünscht ist oder ob nicht die Glosse für Mollenhauer eher als die Möglichkeit, sich in seinem Ärger Luft zu machen, fungiert.

Die Replik ist demgegenüber zwar Alltagssprachlich nur eine einfache Gegenrede, ist so aber im Kontext von Glossen, die etwa in Zeitungen und Zeitschriften erscheinen, nicht sehr vertraut. Vor dem Hintergrund juristischer Verhandlungskultur, genauer der Zivilprozessordnung, gilt die Replik nicht als der zweite, sondern als der dritte Akt im Prozessverfahren, nämlich als Gegenrede des Klägers auf die Klageerwiderung des Beklagten. Im Kontext der Wissenschaft erscheinen Repliken ebenfalls häufiger in dieser Dreischrittigkeit, etwa als Antwort einer: eines Autor:in auf die Rezensionen oder Kommentierung ihres: seines Buches (z. B. Luhmann, 1990) oder als Antwort einer: eines Dritten auf die Kritik einer: eines Zweiten gegenüber einer: einem Ersten und deren: dessen Buch (etwa Heinrich, 2001). In solch einen Verstehenshorizont gestellt wäre mit der Replik also ein Antwortgeschehen bezeichnet, dem bereits Klage/Rede und Gegenrede des Beklagten vorangegangen sind. Somit machte Winkler sich selbst zum Ankläger Mollenhauers oder seiner Positionen und verleiht Mollenhauers Glosse den Status einer Gegenrede zur Anklageschrift. Eine solche Lesart ist insofern nicht ganz abwegig, als dann die von Mollenhauer glossierten Texte Krügers und Winklers von

1994 nicht als Anfangspunkt einer Debatte zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik, sondern selbst als Glied einer Kette im historischen Verlauf der Allgemeinen Pädagogik würde, die Mollenhauer bzw. seiner Generation ihre Verantwortung zuweist.

3 Kon-Texte, Kon-Ereignisse, Kon-Emotionen

3.1 Kon-Texte

Vor diesem Hintergrund erstaunt es dann kaum noch, dass die Kontrahenten in wesentlichen Punkten aneinander vorbeireden, um sich dann gegenseitig Ungenauigkeit und Missverstehen vorwerfen zu können. Fragt man etwa, als was das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik eigentlich aufgerufen wird, finden sich drei ganz unterschiedliche Fassungen: Während Winkler immer wieder auf das Ganze der Pädagogik rekurriert und darin den Verlust von „identitätsstiftende[r] Instanz und Orientierungsdisziplin“ (Winkler, 1996, S. 908) aufruft, also die Frage nach einer Leit- oder Königsdisziplin im Gepäck führt, geht es Krüger – in der Tradition Herbarts und Flitners – um den alles zusammenhaltenden Grundgedankengang des Pädagogischen (Krüger, 1994, S. 122). Mollenhauer hingegen interessiert – jedenfalls öffentlich und diskursiv – weder das eine noch das andere, er fragt nach einem „geordneten Feld von Problemstellungen und Begriffen, die zwar relevant, aber nicht leitend“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Winkler 01, 23.12.1996, S. 2) seien. In der Glosse nennt er einige solcher Problemstellungen. Noch mehr Aufschluss geben zwei Vorlesungs-Gliederungen aus dem Nachlass (Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 8011-001; Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 9015-001). Die Vorlesungen wurden gehalten im Abstand von knapp zehn Jahren – 1986 und 1995/96 – und zeigen eine beachtliche Kohärenz der Themen (vgl. Abb. 1). Sie zeigen aber auch den Anspruch und das Selbstverständnis, jede pädagogisch allgemeine Frage als eine historische und damit wandelbare zu verstehen.

Themenkonturen in zwei Vorlesungen

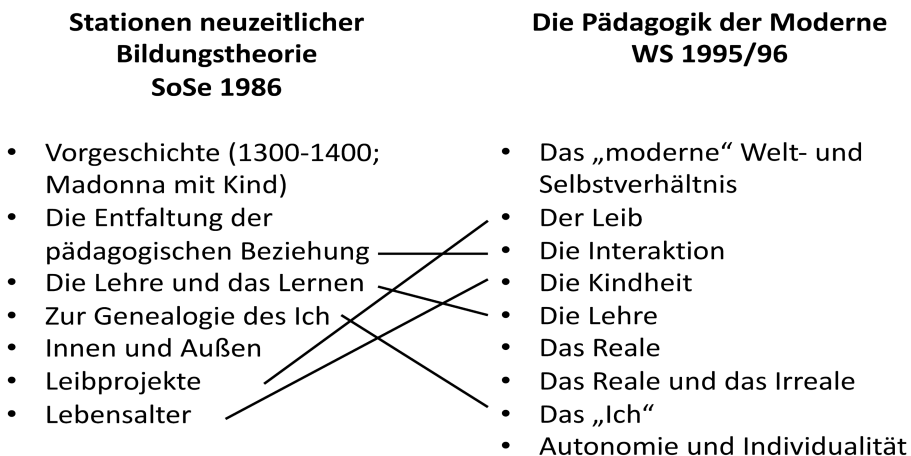


Abb. 1: Themenkonturen in zwei Vorlesungen

Das einzige übergeschichtliche Phänomen ist für Mollenhauer die Generationenfolge als Gegenstand und Kulturtatsache. An Lothar Wigger schreibt Mollenhauer 1996:

„Unser Gegenstand ist die Kulturtatsache des Verhältnisses/der Beziehungen zwischen den Generationen im historischen Prozeß. Dieses Verhältnis kann mannigfach instrumentiert werden ... Solange es aber besteht, ..., haben wir unseren Gegenstand, egal wie wir uns nennen“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Wigg 02, 18.12.1996, S. 2).

3.2 Kon-Ereignisse

Werfen wir einen Blick auf Ereignisse in dem akademischen Feld, die unsere Debatte mit konstituieren. Ich stelle sie zunächst in loser Reihung dar:

Mollenhauer wurde im Februar 1996 emeritiert, seit mindestens 1994 gab es eine mitunter lebhaft und institutsöffentlich geführte Diskussion um seine Nachfolge. Er war in dieser Zeit mit der Arbeit an zwei größeren empirischen Projekten beschäftigt, einem sozialpädagogischen und einem zur ästhetischen Bildung und es blieb ihm, wie auch Heyhusen und Clausen zitierten, wenig Zeit für das „Allgemeine“, was er bedauerte.

Winkler bewarb sich auf die Stelle, wurde eingeladen und erhielt den Ruf, lehnte aber nach längeren Verhandlungen ab. Er beschreibt und kommentiert dies selbst in seinem Nachwort der Mollenhauer-Biografie von Alex Aßmann (Aßmann, 2015). Genau zu dieser Zeit, zwischen 1994 und 1996, zwischen Bewerbung und Berufung, während der Entstehung der Glosse, gab es nun einen Briefwechsel zwischen Winkler und Mollenhauer, in dem Mollenhauer Winkler um eine Stellungnahme zu einem sozialpädagogischen Text bat und diese auch erhielt. Der Ton hier ist durchweg respektvoll, freundlich und kollegial.

Ebenfalls in dieser Zeit wurde am Pädagogischen Seminar Göttingen unter Leitung Mollenhauers Kollegen und Freundes Hans-Georg Herrlitz die Studie zur Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft (LEWERZ) durchgeführt, die die viel beschriebene Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft bildungshistorisch anhand von Lehrveranstaltungstiteln beschrieb (Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993). Peter Kauder (2010, S. 225 ff.) stützt sich in seiner Rekonstruktion der Debatte um die Lage der Allgemeinen Pädagogik auch auf diese Studie, die im Göttinger Seminar seit Jahren quasi am Mittagstisch begleitet und kommentiert wurde.

Winkler und Krüger hingegen waren 1992 und 1993 auf ihre je ersten Lehrstühle berufen worden, und zwar in Jena und Halle, relativ zu Beginn der Transformation zur neuen Bundesrepublik, ein doppelter Neuanfang also.

Die Debatte um den Niedergang der Allgemeinen Pädagogik entsteht also auf einem besonderen akademischen Feld. Winkler, Krüger und Mollenhauer streiten hier nicht nur um Inhalte und Argumente als vielmehr auch um verschiedene Zeitmodelle im Verständnis der Entwicklung des Faches: Für Mollenhauer führen die Irritationen und zeitgeschichtlichen Herausforderungen zu einer Reflexion der Bestände und zu einer Notwendigkeit gründlicher Kulturanalysen im Rahmen einer letztlich doch fundierenden Kontinuitätsvermutung bzw. -hoffnung. Winkler und Krüger hingegen beschreiben eine Krise, die zu Niedergang, also Tod, des Alten führt, sodass ein Neuanfang nach Disruption notwendig wird. Peter Kauder nennt dies die „rhetorische Exposition radikaler Thesen“ (Kauder, 2010, S. 136), die vertraut sind in der Gegenüberstellung von Evolution und Revolution als unterschiedliche Modelle epistemischer Dynamik. Wenden wir uns in unserem ethnografisch zu beschreibenden Feld einem weiteren Phänomen zu, den nicht zu übersehenden emotionalen Dimensionen der Debatte.

3.3 Kon-Emotionen: Empörung, Melancholie und Scham

In bisher nicht veröffentlichten Briefen an Freunde und nahestehende Kollegen zeigt sich Mollenhauer nach Erscheinen des Bandes von Krüger und Rauschenbach empört, es fallen Begriffe wie „Ärger“, „Faselei“, „wirkliche Empörung“, „unverständiges Gerede“ oder „Positionen, die man so nicht dulden“ könne u. a. m. Die Empörung richtet sich explizit auf die von Mollenhauer konstatierte und dann auch in der Glosse niedergeschriebene unzureichende Lesetätigkeit sowie die unzureichend gründliche Auseinandersetzung mit dem immerhin Gelesenen wie z. B. Benners Allgemeiner Pädagogik (1987).

In seinem Brief an Bittner 1993 räumt Mollenhauer die Möglichkeit des „Zerfall[s] des Faches“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Bitt, 14.12.1993, S. 3), bedingt durch Spezialisierungen, ein. Ihn stimme das, Heyhusen und Clausen haben die Briefstelle erwähnt, „melancholisch“ (ebd.). An zwei Stellen spricht Mollenhauer außerdem von Scham, nämlich einmal hinsichtlich des in der Tat auch von ihm in der Allgemeinen Pädagogik nicht hinreichend generierten „positiven Wissens“; und andererseits hinsichtlich seiner durch Zeitmangel bedingten Unmöglichkeit, seine Gedanken und seinen „Groll“ als Diskurs vorzutragen (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Benn 07, 23.08.1994).

Ich vermute, dass das Zusammenspiel dieser drei Emotionen in der hier betrachteten Debatte auch Empörung, Melancholie und Scham darüber artikuliert, dass das sich dem Ende zuneigende wissenschaftliche Werk nicht oder nicht mehr gehört wird, wie es in dem Brief an Bittner zum Ausdruck kommt: „Dass wir uns immer neu verständigen müssen über den Gegenstand unseres wissenschaftlichen Redens, das kann ich gut akzeptieren, auch wenn dann gelegentlich mein Beitrag wenig deutlich von den anderen gehört wird“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Bitt, 29.04.1993, S. 3). Und ein Jahr später taucht in einem Brief an Benner die Klage auf: „jedenfalls möchte ich sehr gerne etwas über die Chancen und Notwendigkeiten allgemeiner Pädagogik in der Gegenwart schreiben, ... Sie haben es ja schon getan. Aber die Leute hören es nicht!“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Benn 07, 23.08.1994, S. 3).

Der Eindruck, nicht gehört und nicht gelesen zu werden, muss ihn auch beschlichen haben bei der Winkler-Lektüre 1994. Winkler wirft der Allgemeinen Pädagogik vor, dass sie auf gesellschaftlich relevante Phänomene wie die Antipädagogik oder die Bonner Thesen „Mut zur Erziehung“ nicht reagiert habe. Beides hatte Mollenhauer in der Vergangenheit allerdings ausführlich getan. Insbesondere auf die Antipädagogik hat er 1983 mit den Vergessenen Zusammenhängen geantwortet. Dieses Buch aber zitiert Winkler lediglich als „Drohung mit der übermenschlichen Größe der Erziehungsaufgabe“ (anspielend auf Kafkas Brief an den Vater zu Beginn) (Winkler, 1994, S. 94). Ob Mollenhauer seinerseits Winklers bereits ein Jahr zuvor erschienene Stichworte zur Antipädagogik (1982) zur Kenntnis genommen hat, wissen wir nicht. Die von Mollenhauer beklagte „ungenauere Lesetätigkeit“ betrifft ihn aber nicht nur persönlich, sondern er äußert darüber hinaus in zwei Briefen die Sorge, dass sich dieses Verhalten der jüngeren Kollegen, die durch Neuberufung am Beginn einer langjährigen Lehrtätigkeit stehen, womöglich auch rasch auf die Studierenden und damit die nächste Generation von Erziehungswissenschaftler:innen übertragen könne.

4 Schluss

Erziehungswissenschaft als eine „practice and culture“ (Pickering, 1992) zeigt sich hier in einem Interaktionsgeschehen, das sich nicht nur in Text-Akten, in Schreib-Akten, vollzieht, auch wenn diese immer wieder in den Vordergrund treten. Wer also spricht und unter welchen Bedingungen?

Die Sprecher treffen in einer bestimmten historischen Situation aufeinander, die vielfach beschrieben wurde (Kauder, 2010): Entgrenzung und Pluralisierung der Erziehungswissenschaft, Expansion der Berufsfelder, Verunsicherung des Strebens nach Systementwürfen durch Poststrukturalismus und Postmoderne, Auflösung der Blockpolitik und deutsche Wiedervereinigung. Die Akteure treffen aber auch in je besonderen berufsbiografischen Situationen aufeinander: Während der eine seinen Abgang vorbereitet, dabei mitunter melancholisch bemerkt, dass das eigene Werk nicht so rezipiert werde, wie es für ihn wünschenswert wäre, versuchen die anderen ihren Neubeginn auf Professuren für Allgemeine Pädagogik mit einer Art tabula-rasa-Rhetorik zu rahmen.

Würde man die damals virulente Frage, ob die Allgemeine Pädagogik (noch) den Status einer Königsdisziplin habe, bejahen, führte uns dies zu der Vorstellung, dass hier Könige miteinander sprechen und streiten. Die Spur ist vielleicht ganz so abwegig nicht, wie sie scheint, denn das heftige Ringen, die gewählten Formen von Glosse und Replik, lassen doch erahnen, dass der Habitus des Herrschaftlichen und um Herrschaft ringenden, trotz gegenteilig getätigter diskursiver Aussage noch nicht transformiert ist. Mir ist zumindest in der Form kein ähnlicher Schlagabtausch zwischen Schulpädagog:innen oder Heilpädagog:innen bekannt.

Explizit wird das Streitgeschehen dadurch aufrechterhalten, dass man auf die zentralen inhaltlichen Argumente und auch wissenschaftlichen Zugänge des jeweils anderen gar nicht ernsthaft eingeht. Einer „Selbstbeobachtung der disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ (Krüger & Rauschenbach, 1994, S. 11) steht das Ringen um fraglich gewordene Grundbegriffe und relevante Problemstellungen relativ locker gegenüber. Im nicht-öffentlichen Teil der Debatte, aber ebenso explizit – nämlich in dem vorgestellten Brief von Mollenhauer an Winkler sowie in anderen Briefen – zeigt sich hingegen inhaltlich eine große Übereinstimmung der Positionen, die respektvoll verhandelt werden. Als Beispiel für die Verbundenheit der beiden Kontrahenten Mollenhauer und Winkler sei nur nochmals auf ihr wissenschaftliches Profil in der seltenen Verbindung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik und ihre starke Nähe zu Schleiermacher hingewiesen. Implizit aber geht es auch um eine Interaktion zwischen Vätern und Söhnen, die öffentlich als Streit oder Ablösungskonflikt inszeniert wird, im Nicht-Öffentlichen aber eher als eine Suche nach Verständigung im gegenseitigen Respekt gelesen werden kann. In alldem zeigt sich die bange Frage danach, ob die nächste Generation das Dargebotene sich auch aneignen möchte – wir haben es mit hin mit einem Lehrstück Allgemeiner Pädagogik zu tun.

Literatur

- Aßmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer – Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657781058>
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa-Verlag.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Galison, P. (1988). History, Philosophy, and the Central Metaphor. *Science in Context*, 2(1), 197-212. <https://doi.org/10.1017/S0269889700000557>
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ)*. Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.47952/gro-publ-160>

- Heinrich, M. (2001). Was heißt hier eigentlich „Widerspruch“? Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältestudien – eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik. *Pädagogische Korrespondenz*, 27, 5-30. <https://doi.org/10.25656/01:8277>
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. (1994). Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 115-130). Juventa-Verlag.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa-Verlag.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979/1985). *Laboratory Life*. Princeton UP.
- Luhmann, N. (1990). REPLIK des Autors auf die Besprechung des Buches NIKLAS LUHMANN, *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main 1989 durch Richard Münch und Claus Offe. *SOZIOLOGISCHE REVUE*, 13(4), 381-393. <https://doi.org/10.1524/srsr.1990.13.4.389>
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation – Polemische Skizzen*. Juventa-Verlag.
- Mollenhauer, K. (1996). Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(2), 227-285.
- Pickering, A. (Hrsg.) (1992). *Science as Practice and Culture*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226668208.001.0001>
- Rheinberger, H.-J. (2017). Historische Epistemologie. In M. Sommer, S. Müller-Wille & C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte* (S. 32-45). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05347-3_3
- Rheinberger, H.-J. (2001). *Experimentalanalyse und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Wallstein Verlag.
- Winkler, M. (1994). Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 93-114). Juventa-Verlag.
- Winkler, M. (1982). *Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*. Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1996). Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(6), 905-913.

Aus dem Nachlass Mollenhauers

- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 9015-001
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 8011-001
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Benn 06 (31.03.1994-29.04.1994), Briefwechsel mit Dietrich Benner
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Benn 07 (23.08.1994-20.09.1994), Briefwechsel mit Dietrich Benner
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Bitt (20.04.1993-19.03.1996), Briefwechsel mit Günther Bittner
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Wigg 02 (18.12.1996), Briefwechsel mit Lothar Wigger
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Winkler 01 (23.07.1996-23.12.1996), Briefwechsel mit Michael Winkler

Autorin

Dietrich, Cornelia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Ethnografische Schulforschung; Disziplingeschichte; Kulturelle Bildung; Sorge und Leistung.

E-Mail: dietricc@hu-berlin.de

Der Frage, was mit dem „Allgemeinen“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gemeint sein könnte, widmet sich der vorliegende Band. Ziel des Sammelbandes wie der damit verbundenen Tagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung war es, empirische Daten z.B. zu den Denominationen „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ bzw. „Allgemeine Pädagogik“ zu erheben sowie Analysen der Frage nach den Konturen der darunter versammelten Professuren zu erstellen. Der Band gibt somit Einblicke in die aktuelle innerdisziplinäre Verhandlung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

**Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft
Band 50**

Die Herausgeber*innen

Daniel Erdmann, M.A. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Dr. Selma Haupt ist Lehrkraft für besondere Aufgaben (Lehrgebiet „Soziale Arbeit“) an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen.

Dr. Susann Hofbauer ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz.

Dr. Lukas Otterspeer ist Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund.

Dr. Felix Schreiber ist Postdoktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Katharina Vogel ist Professorin für Historische Bildungsforschung mit Schwerpunkt Digital Humanities an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

978-3-7815-2682-2



9 783781 526822