

0 Problemexplikation

„In der Erziehungswissenschaft geht es nicht friedlicher zu als bei anderen Wissenschaften, in Parlamenten oder nach dem Turmbau zu Babel. Man spricht verschiedene Sprachen und schreibt viele dicke Bücher über die dadurch aufgeworfenen Grenzen und Schwierigkeiten – aber natürlich immer in der eigenen Sprache“ (Henningsen 1980, S. 10)

Im Kontext der aktuellen Diskussionen um das Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung geraten wissenschaftstheoretische Fragen über die Gestalt der Erziehungswissenschaft erneut¹ in den Fokus des disziplinären Diskurses. Verhandelt werden dabei unter dem Motto der „Grenzsicherung“ (Koller 2012, S. 6) „nicht nur das alte Problem der Verortung der Erziehungswissenschaft im Gefüge der Wissenschaften (handelt es sich um eine geisteswissenschaftliche Disziplin oder um eine empirische Sozialwissenschaft), sondern auch die Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie sowie nach dem Stellenwert normativer bzw. deskriptiv-analytischer Aussagen“ (Koller 2012, S. 7). Die Grenzen, die Henningsen bereits 1980 beschrieb, sind nach wie vor ein zentrales Motiv erziehungswissenschaftlicher Selbstbeschreibung und werden, wie Koller zusammenfasst, in der aktuellen Debatte um das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung erneut thematisiert.

Dabei müsste, um eine Bestimmung der innerdisziplinären „Grenzen“, d.h. des ‚Fremden‘ außerhalb dieser Grenzen zu ermöglichen, zunächst eine Bestimmung des jeweils ‚Eigenen‘ der Disziplin vorgenommen werden – und das gestaltet sich angesichts der Heterogenität und der anhaltenden, vielschichtigen Unsicherheit über die eigene Gestalt der Erziehungswissenschaft als schwierig.

Diese Unsicherheit thematisiert auch Ulrich Steckmann (2008); betrachte man die „auffällige Zahl von Arbeiten [...], die in jüngster Zeit einen Anstoß zur ‚Neuorientierung‘ des Fachs oder zur ‚Neubestimmung‘ seiner normativen Ausrichtung liefern möchten, dann verfestigt sich der Eindruck, dass im Gebäude der kritischen Erziehungswissenschaft Renovierungsbedarf besteht“ (Steckmann 2008, S. 90). Auf dieser Ausgangsvermutung aufbauend beschreibt er die Erziehungswissenschaft als Gebäude, das durch eine gesellschaftskritische, normative Basis konstruiert ist, auf der – in den oberen Stockwerken – die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung Wissen produziert:

„Vom obersten Stockwerk des Gebäudes aus scheint man die soziale Welt im Allgemeinen und die der Erziehung im Besonderen immer noch gut im Blick zu haben, zumal aus den Etagen darunter fortlaufend empirische Analysen der Sozialisations- und Erziehungswirklichkeit sowie ihrer sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen angeliefert werden. Das Bild der sozialen Realität hat dabei mittlerweile eine Feinkörnigkeit erreicht, die gewährleistet, dass erziehungswissenschaftliche Urteile auf der Grundlage einer sicheren Informationsbasis gefällt werden können. Ganz anders sieht es im Erdgeschoss aus, das weitgehend unbewohnt ist. Dort hatten einst die Aus-

¹ Vgl. zu früheren innerdisziplinären Aushandlungsprozessen vor allem Tenorth 1990; Macke 1990.

einandersetzungen um die normativen Grundlagen der zu leistenden Kritik am sozialen Status quo und der zu erhebenden Ansprüche auf ein besseres Leben stattgefunden“ (Steckmann 2008, S. 90).

Ob und inwiefern man Steckmanns Diagnose in dieser Form folgt, ist zunächst irrelevant; übernimmt man jedoch die Denkfigur der Erziehungswissenschaft als Gebäude und führt sie weiter aus, wird man feststellen, dass man es weniger mit einem zweistöckigen Haus und mehr mit einem groß angelegten, multifunktionalen Gebäudekomplex mit vielen Anbauten zu tun hat. Auch wenn unterschiedliche Elemente – d.h. Begriffe, Theorien und Forschungsparadigmen – der Nachbardisziplinen Philosophie, Psychologie und Soziologie quasi eingemeindet wurden (z.B. wären Aufflistungen ‚Pädagogischer Klassiker‘ ohne Philosophie schwer vorstellbar) und wenn auch nicht miteinander, so doch in Nachbarschaft nebeneinander existieren können, führt die disziplinäre sowie subdisziplinäre Vielfalt innerhalb des Gebäudekomplexes auf manchen Etagen dazu, dass nicht alle Nachbarn sich gleichermaßen gut kennen oder gut aufeinander zu sprechen sind. Bereits 1990 beschreibt Roeder die Heterogenität der methodologischen Orientierungen von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen als kommunikative Hürde innerhalb der Disziplin: „Hier ist die Spezialisierung teilweise so weit fortgeschritten, daß man von Verständnisbarrieren sprechen muß“ (Roeder 1990, S. 658).

Das Nichtvorhandensein der „Dominanz eines Forschungsparadigmas und die damit einhergehende engere aber auch präzisere Fassung des Begriffs von Theorie wie etwa in der Psychologie“ (Roeder 1990, S. 658) in der Erziehungswissenschaft sowie „der Wechsel, der stets mit dem Kampf der verschiedenen ‚Richtungen‘ einhergeht“ (Neumann/Oelkers 1981, S. 624), d.h. die der Erziehungswissenschaft eigene, gelegentlich „bruchhafte Umorientierung am Neuen und ganz Anderen, das vielversprechend ist und die Lösung der Probleme verheißt, die die bisherige Ausrichtung nicht ermöglicht hat“ (ebd.), führt gelegentlich zu Fremdheitserfahrungen. Der Import von ‚fremden‘ Elementen wird auf der nicht unproblematischen Basis einer Pluralität von Diagnosen, Konzepten und Richtungen hinsichtlich seiner Integrationsmöglichkeiten in das ‚erziehungswissenschaftliche‘ Theoriesystem zu reglementieren versucht. Am offensichtlichsten manifestieren sich diese Integrationsprozesse z.B. in programmatischen Forderungen nach oder Kritiken an den jeweiligen ‚Mitbewohnern und Mitbewohnerinnen in spe². Indirekter funktionieren die Reglementierungen und Grenzziehungen innerhalb erziehungswissenschaftlicher subdisziplinärer Territorien über Beachtung oder Nichtbeachtung, d.h. die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme jeweiliger Theorien in gemeinsame Diskussionen. Die zentrifugale Logik (vgl. Vogel 1998) der erziehungswissenschaftlichen Teilbereiche führt dabei zu einer Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Milieus (vgl. Terhart 2006, S. 16), die Territorial- und Souveränitätsansprüche entwickeln (vgl. hierzu vor allem Schluß 2011) und die (wenn auch in Form eines groben, durchlässigen Rasters) auch (aber nicht notwendiger Weise) auf der organisationalen Ebene der Erziehungswissenschaft als Gesellschaft in Gestalt von Sektionen, Kommissionen und Arbeitsgruppen ihren Niederschlag finden³.

2 Ein aktuelles Beispiel für einen solchen ‚Mitbewohner in spe‘ ist der „Capabilities Approach“: die Implementation des ursprünglich aus der politischen Philosophie stammenden „Capabilities Approach“ von Martha Nussbaum, der die Lösung eines alten Problems verspricht, soll derzeit in das Theoriegerüst der Sozialpädagogik integriert werden (vgl. Otto/Ziegler 2008).

3 Zur Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 37 ff.

Bezogen auf die Erziehungswissenschaft als ein Ganzes und in der Metapher des Gebäudekomplexes formuliert, bedeutet das: Das Miteinander von Elementen der Nachbardisziplinen, von etablierten Subdisziplinen und subdisziplinären Milieus funktioniert theoretisch über direkte oder indirekte Grenzziehungen, die angesichts der pluralen Struktur der Disziplin direkt oder indirekt legitimiert werden (müssen). Der Soziologe Göran Therborn nutzt zur Beschreibung der Entwicklung wechselseitiger, legitimierter Abgrenzung wissenschaftlicher Disziplinen eine andere, nicht minder anschauliche Metapher:

„Disciplines are in their little world rather similar to nation-states, as their timing, size, boundaries, and character are, of course, historically contingent. Both organizations tend to generate their founding and historical myths. Both claim contested sovereignty over a certain territory. Both fight wars of boundaries and of secession. Both have elaborate mechanisms and procedures for the production of organizational identity and loyalty, and both are also undercut or transcended by cross-boundary identities and loyalties” (Therborn 2000, S. 275).

Versteht man in diesem Sinne die Erziehungswissenschaft als „little world“, wird deutlich, dass viele der von Therborn angesprochenen Elemente in Bezug auf die Disziplin als „nation state“ Parallelen zum Problem erziehungswissenschaftlicher disziplinärer Selbstfindung und -verortung aufweisen: Sowohl die historische Entwicklung hin zu der normalwissenschaftlichen Struktur der Erziehungswissenschaft (vgl. Oelkers 1990, S. 7; vgl. aber auch Tenorth 1996, S. 174) als auch die damit verbundenen, in der Disziplin tradierten „historical myths“⁴ sind Gegenstand der disziplinären Selbsterforschung. Die Frage, ob die Erziehungswissenschaft trotz aller pädagogisch-normativen ‚Erblasten‘ inzwischen eine ‚normale‘ Wissenschaftsdisziplin ist, oder ob für externe Beobachter der Eindruck entstehen könnte, dass die Erziehungswissenschaft „wenigstens in Teilen [...] keine wirkliche Wissenschaft und insofern ihre erfolgreiche Etablierung im Wissenschaftssystem ein Missverständnis“ (Vogel 2010, S. 482) sein könnte, ist nicht zuletzt auch im Kontext der Entwicklung der empirischen Bildungsforschung sicherlich diskussionswürdig; zunächst kann jedoch auf Basis mehrerer Indikatoren – z.B. der Existenz der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die zumindest dem Namen nach mehrere Subdisziplinen unter sich vereinigt, sowie der Existenz universitärer Lehrstühle und Forschungseinrichtungen mit entsprechenden Denominationen, Fachzeitschriften usw. – davon ausgegangen werden, dass die Erziehungswissenschaft allen Selbst- und Fremdzweifeln zum Trotz mindestens institutionell gesehen eine ‚normale‘, wenn auch auffällig dynamische und vielfältige Wissenschaft ist⁵.

Die anderen Elemente aus Therborns Denkfigur verweisen dagegen auf disziplinäre Aushandlungsprozesse, über die die Disziplin bis heute nicht viel weiß⁶: Souveränitätsansprüche bzw. die disziplinären Grenzziehungen der und in der Erziehungswissenschaft sowie die Me-

4 Zur historisch gewachsenen Kontingenz solcher „historical myths“ vgl. z.B. Moser 2012.

5 Zur subdisziplinären Vielfalt der Erziehungswissenschaft im Spiegel der Entwicklungsdynamik der Deutschen Gesellschaft der Erziehungswissenschaft vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 37 ff.

6 Auch wenn im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung durchaus Licht ins Dunkel der disziplinären Territorien, Netzwerke und Schulen gebracht wurde: Netzwerke innerhalb der Disziplin dienen bei Keiner und Tenorth als „Phänomen, um Macht- und Dominanzverhältnisse zu untersuchen“ (Keiner/Tenorth 2007, S. 159).

chanismen der Identitätsbildung und Legitimierung erziehungswissenschaftlicher Territorien werden bis heute⁷ lediglich grob sortiert:

„Theoretische Zusammenhänge, ‚Schulen‘ und Richtungen der Erziehungswissenschaft werden bisher eher konventionell identifiziert, Kodifikationen von Theorie- und Metatheoriegruppen fast schon traditionell nach Methoden bezeichnet und gebildet – man kennt das Schema sehr gut: ‚geisteswissenschaftliche‘ Pädagogik und Nohl-Schule, ‚empirische Erziehungswissenschaft‘ und Brezinka-Schelte, ‚kritische‘ Pädagogik und die siebziger Jahre, samt allen noch nicht eindeutig etikettierten übrigen Erziehungswissenschaften“ (Tenorth 1990, S. 20 – i.O.h.).

Solche Etikettierungen werden auch in der aktuellen Diskussion über die Rolle der empirischen Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft deutlich: es ist von ‚den‘⁸ empirischen Bildungsforschern und Bildungsforscherinnen die Rede, von ‚den‘ Bildungsphilosophen und Bildungsphilosophinnen, von ‚denen‘, die quantitativ bzw. standardisiert forschen, und von ‚denen‘, die qualitativ bzw. nicht-standardisiert forschen⁹ – dabei wirken Schemata wie diese vielleicht „nicht unplausibel, wissenschaftspolitisch vielleicht sogar zu differenziert, aber theoriegeschichtlich suggeriert es sicherlich mehr an Einheit für die bezeichneten Richtungen als sie wirklich theoretisch und methodisch, pädagogisch-praktisch oder argumentativ ausweisen“ (Tenorth 1990, S. 20).

Das so nach wie vor unbestimmte, jeweils ‚Eigene‘ – um zum Ausgangsproblem zurückzukehren – der Erziehungswissenschaft, bezogen auf ein Konglomerat erziehungswissenschaftlicher Richtungen und Milieus, lässt sich in erster Linie nicht hinreichend über Zuschreibungen von Außen oder institutionalisierte Strukturen beschreiben. „Empirische Wissenschaftsforschung [...] sucht die Wirklichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik in der Produktion und Verwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Tenorth 1990, S. 15), und diese Wirklichkeit findet ihren Niederschlag vorrangig (auch) in wissenschaftlichen Publikationen: „Die Publikation läßt gewissermaßen die ‚gesellschaftliche Wirklichkeit‘ der Wissenschaftler sichtbar werden“ (Hornbostel 1997, S. 238).

Eine in diesem Sinne wissenssoziologisch orientierte Rekonstruktion der ‚gesellschaftlichen Wirklichkeit‘ der Erziehungswissenschaft begreift die Publikation als Medium der Wissens-Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Akteure, d.h.: Um disziplinäre Denk-Milieus, ihre Territorialansprüche, gelegentlich anzutreffende Totalitätsansprüche und die Strukturen und Mechanismen der Grenzziehung und deren Legitimation erfassen und beschreiben zu können – so die Ausgangsvermutung dieser Arbeit – ist es hilfreich, disziplinäre Diskurse¹⁰ zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, d.h. sowohl von einem Kategorisierungsversuch über organisationale oder institutionelle Deklarationen zunächst abzusehen und Publikationen als ‚Verdinglichung‘ gesellschaftlicher Wirklichkeit der Disziplin nicht

7 Im Programmheft der Jubiläumstagung der DGfE 2014 in Berlin wird die folgende Situationsdefinition Tenorths (1990) ebenfalls zitiert; dort findet sich die Einschätzung: „Dieser Befund ist noch heute fast uneingeschränkt gültig“ (Behm 2014).

8 Besonders anschaulich bei Hartmut Meyer-Wolters (2006): „Denen die Daten, uns die Spekulation“.

9 Zum nicht unproblematischen Verhältnis von empirischer Bildungsforschung und Bildungsphilosophie vgl. Meyer-Wolters 2006; Schluß 2010; Stojanov 2009.

10 In Rückgriff auf das von Keller vorgestellte Theorie- und Forschungsprogramm zur ‚Wissenssoziologischen Diskursanalyse‘ meint der Begriff ‚Diskurs‘ „strukturierte und zusammenhängende (Sprach-) Praktiken, die Gegenstände und gesellschaftliche Wissensverhältnisse konstituieren“ (Keller 2011, S. 186).

institutionell ‚vorsortiert‘ zu betrachten, sondern dort zu verorten, wo sie ‚in Aktion‘ treten: im wissenschaftlichen Diskurs über ein bestimmtes Thema. Denn in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema treffen die Akteure der Disziplin – im Rahmen der Möglichkeiten des wissenschaftlichen Publikationswesens – dynamisch aufeinander, und in diesem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Argumentations-, Deutungs- und Referenzschemata finden subdisziplinäre Milieus ein Forum, in dem ihre jeweiligen territorialen Grenzen und die Mechanismen und Strukturen dieser Grenzziehungen sichtbar werden.

Das vorrangige Ziel der Arbeit ist die Analyse von – angelehnt an die Studien und Überlegungen Ludwik Flecks – Denkstilen und Denkkollektiven innerhalb der Erziehungswissenschaft. Flecks gewissermaßen wissenssoziologischer Argumentation folgend, die Denkstile und Denkkollektive u.a. in der Konstruktion und Rezeption wissenschaftlichen Wissens sichtbar werden lässt, werden wissenschaftliche Diskurse zum Gegenstand der Arbeit. Diskurse werden dabei, dem wissenssoziologischen Theorie- und Forschungsprogramm Reiner Kellers folgend, verstanden als „eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden“ (Keller 2011, S. 68). Die für diese Arbeit relevanten Aspekte dieser Theorie-Perspektiven und Grundbegriffe sowie der Zusammenhang zwischen Flecks „Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache“ (1935) und dem Theorie- und Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse werden in Kapitel 1 vorgestellt.

In Kapitel 2 wird die Datengrundlage der Analyse beschrieben: Dem Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse folgend wird ein erziehungswissenschaftlicher Teildiskurs vorgestellt, der als exemplarische Basis für die Rekonstruktion von Denkstilen und Denkkollektiven dient.

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Denkstile und Denkkollektive folgt in dieser Arbeit zunächst der sowohl für die erziehungswissenschaftliche also auch für die wissenssoziologische Diskursforschung relativ unkonventionellen Grundidee bibliometrischer, d.h. standardisierter Forschung. Stephan Hornbostel hat die Bedeutung und Möglichkeiten der Analyse von Zitaten und Referenzen, d.h. (stark vereinfacht formuliert) der Auszählung und statistischen Analyse von Literaturverzeichnissen für die sozialwissenschaftliche Forschung beschrieben. Jens Brachmann beschäftigt sich mit der Leistungsfähigkeit von Zitationsanalysen in der Erziehungswissenschaft; er fasst den Theorie- und Forschungsstand zusammen und zeigt dabei die für diese Arbeit relevante Verbindung zu Denkstilen und Denkkollektiven auf: „Zitate dokumentieren Einfluss nicht nur, sondern sie vernetzen Forschung erst; Zitationsverzeichnisse sind nicht allein Reputationsorgane, sondern sie erzeugen Traditionslinien und konsensuelle Paradigmata durch selektive Interpretation einschlägiger Forschungsergebnisse; schließlich stehen Zitate als hochverdichtete Metaphern für ganze Denkstile und Diskurse – sie vereinfachen damit die Kommunikation zu einem bestimmten Sachverhalt und laden sie gleichzeitig semantisch auf“ (Brachmann 2003, S. 435). Vor diesem Hintergrund sollen in einem ersten Schritt die Literaturangaben der in Kapitel 2 identifizierten Diskursbeiträge im Vordergrund stehen und auf (für bestimmte Denkstile und Denkkollektive) typische Referenzen hin untersucht werden. Die Grundidee bibliometrischer Forschung sowie Methoden bibliometrischer Analysen werden in Kapitel 3 vorgestellt.

Eine so bestimmte Analyse (Kapitel 4) hat zunächst das ‚Wie‘ der Vernetzung oder Nicht-Vernetzung von Diskursbeiträgen über ihre Referenzen zum Ergebnis, nicht aber das ‚Warum‘, d.h. eine Analyse der Referenzen von Diskursbeiträgen ergibt zunächst ein referentielles ‚Röntgenbild‘ des Diskurses (Kapitel 4.1): Sie zeigt, welche Referenzen wie oft genannt werden und welche Beiträge über welche Referenzen miteinander verbunden sind (und welche nicht), nicht aber, in welchem Verhältnis diese referentiellen Gemeinsamkeiten zur inhaltlichen Struktur des Diskurses stehen. Um (auf der inhaltlichen Ebene) Denkstile und Denkkollektive innerhalb des vorgestellten Diskurses umfassend beschreiben und verstehen zu können, aber auch, um (auf der methodologischen Ebene) die Möglichkeiten und Grenzen bibliometrischer Methoden für eine wissenssoziologisch verstandene Diskursanalyse zu prüfen, werden in einem zweiten Schritt (Kapitel 4.2) die Ergebnisse der bibliometrischen Analyse (im weitesten Sinne) hermeneutisch analysiert.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse dieser beiden Analyseschritte diskutiert. Die Struktur erziehungswissenschaftlicher Wissenskonstruktion und etwaige Denkstile und Denkkollektive werden anhand ausgewählter Beispiele der bibliometrischen sowie der hermeneutischen Analyse beschrieben und Anschlussfragen gestellt.

Wie sich zeigt, ergeben sich aus der Fragestellung der Arbeit gewissermaßen zwei ‚Haupt-Problemkomplexe‘, die es zu bearbeiten gilt: Einerseits – auf der inhaltlichen Ebene – die Frage nach der Existenz und Gestalt erziehungswissenschaftlicher Denkstile und Denkkollektive und in diesem Kontext die grundlegendere Frage nach der Konstitution erziehungswissenschaftlicher Diskurse und der Konstruktion erziehungswissenschaftlichen Wissens; andererseits – auf der methodologischen bzw. methodischen Ebene – die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen bibliometrischer Methoden zur Beschreibung und Rekonstruktion kommunikativer Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft. Zur Bewältigung beider Anliegen bedient sich die Arbeit unterschiedlicher Theorie- und Forschungsperspektiven, ohne dabei den Fokus auf ‚ein‘ bestimmtes Paradigma oder Forschungsprogramm zu legen.