

**Beiträge zur Theorie und Geschichte
der Erziehungswissenschaft**

Janusz Wilden

Vom Gebrauch der Philosophie in der Erziehungswissenschaft

**Empirische Untersuchungen am Beispiel der Schriftenreihe
der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie**

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

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

Band 51

Janusz Wilden

Vom Gebrauch der Philosophie in der Erziehungswissenschaft

Empirische Untersuchungen am Beispiel
der Schriftenreihe der Kommission
Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 06 (Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften) der Universität Münster unter gleichnamigem Titel als Dissertation angenommen, D6.

Gutachter: Prof. Dr. Johannes Bellmann, Prof. Dr. Jürgen Overhoff

Tag der Disputation: 14. Juli 2023

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-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>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

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

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6144-1 digital

ISBN 978-3-7815-2684-6 print

Zusammenfassung

Die wissenschaftliche Pädagogik ist als akademische Disziplin bekanntlich eine ‚späte Tochter der Philosophie‘ (Klaus Prange). Diese ‚gemeinsame Vergangenheit‘ wurde in zahlreichen (disziplin-)historischen Studien bereits ausführlich ergründet und verschiedentlich thematisiert. Die Frage, wie sich das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Philosophie im Kontext der jüngeren (Re-)Konfigurationen des erziehungswissenschaftlichen Feldes heute darstellt, ist allerdings eher unterbelichtet geblieben. An dieser Leerstelle setzt die Untersuchung zum ‚Gebrauch von Philosophie in der Erziehungswissenschaft‘ an, indem sie nach der erziehungswissenschaftlichen (Re-)Produktion, Rezeption und Transformation von Wissen an den Grenzen der Erziehungswissenschaft zur Philosophie fragt. Am Beispiel der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird untersucht, wie und wozu Philosophie in der Erziehungswissenschaft verwendet wird: Wer oder was wird zitiert, wie werden philosophische Referenzen genutzt, und wozu dienen diese Bezugnahmen (in) der Erziehungswissenschaft? Werden in der konkreten Wissensarbeit mit und an der Philosophie heute noch eher traditionelle Verhältnisbestimmungen reproduziert oder haben sich inzwischen neue oder andere Formen eines ‚Gebrauchs von Philosophie‘ entwickelt und etabliert? Nach einer Einführung zum Thema und einer Begründung der gegenstandstheoretischen Weichenstellungen wird die Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie zunächst in einer ersten, bibliometrischen Untersuchung referenzanalytisch untersucht. In einer zweiten, typologischen Untersuchung werden die Ergebnisse der Referenzanalysen im Rahmen einer qualitativen Analytik vertieft. Diese Analysen führen im Ergebnis zu vier Typen des Gebrauchs von Philosophie in der Erziehungswissenschaft, die abschließend mit Blick auf die Frage nach dem Selbstverständnis als Erziehungswissenschaft und der (Inter-)Disziplinarität (in) der Erziehungswissenschaft diskutiert werden.

Abstract

As an academic discipline, educational science is known to be a 'late daughter of philosophy' (Klaus Prange). This 'common past' has already been explored in detail in numerous historical studies. However, the question of how the relationship between educational science and philosophy presents itself today in the context of the more recent (re-)configurations of the academic field has remained rather underexposed. The study on the 'use of philosophy in educational science' addresses this gap by enquiring into the (re-)production, reception and transformation of knowledge at the boundaries between educational science and philosophy. Using the example of the series of publications of the DGfE Commission 'Bildungs- und Erziehungsphilosophie', it is analysed how and for what purpose philosophy is used in educational science: Who or what is quoted, how are philosophical references used, and what is the purpose of these references in educational science? Are traditional relationships still reproduced in the concrete knowledge work with and on philosophy today or have new 'uses of philosophy' developed and established themselves in the meantime? After an introduction to the topic and a justification of the theoretical choices made, the series of publications of the Commission 'Bildungs- und Erziehungsphilosophie' is first analysed by a bibliometric study. In a second, typological study, the results of the reference analyses are then deepened within the framework of a qualitative analysis. These analyses result in four types of the use of philosophy in educational science, which are finally discussed with regard to the question of the self-understanding of educational science and its (inter-)disciplinarity.

Danksagung

Wie findet man einen Einstieg in die persönliche Danksagung? Angesichts einer ersten Ratlosigkeit kann man versuchen, sich an vorliegenden Beispielen zu orientieren. Man stellt dann fest, dass häufig eine von zwei Eröffnungsvarianten gewählt wird. Die erste Option ist der Versuch, inhaltliche Bezüge oder Parallelen zwischen dem eigenen Schreibprozess und dem Thema der Arbeit herzustellen. Diese Variante kann, stark abhängig vom jeweiligen Sachverhalt, sehr gut oder auch weniger überzeugend gelingen. Leider geht es in meiner Arbeit nun nicht gerade um ein Phänomen oder einen Gegenstand, bei dem sich lebensweltliche oder alltagspraktische Anschlüsse unmittelbar aufdrängen. Da hierfür einige argumentative Umwege erforderlich wären, kommt diese Variante also eher nicht in Frage. Die zweite Möglichkeit, die häufig ergänzend, aber manchmal auch alternativ zu der ersten Option genutzt wird, bestünde nun darin, die Danksagung mit einem bestimmten Hinweis zu beginnen: Der Aufzählung wird vorangestellt, dass man nicht allen Menschen, die es eigentlich verdient hätten, angemessen danken und nie alle Namen nennen kann. Als Begründung bieten sich im Anschluss dann zum Beispiel Verweise auf den begrenzten Platz für die Danksagung an. Diese Variante kann schon deshalb sinnvoll sein, weil man sich damit effektiv gegen den Vorwurf der Nachlässigkeit und etwaige Enttäuschungen oder sogar nachhaltige Kränkungen absichert. Auch diese Option überzeugt mich jedoch nicht gänzlich – und das nicht nur, weil es im Vorfeld einer Veröffentlichung ja immer eine gewisse Bedenkzeit geben dürfte. Vielmehr denke ich, die Personen, denen ich hier zu danken habe, eigentlich doch recht genau benennen zu können. Da damit beide der gängigsten Einstiegsmöglichkeiten ausgeschieden sind, bleibt wohl nichts anderes, als mit der ‚Danksagung‘ einfach zu beginnen. Also:

Ein besonderer Dank gilt zunächst Johannes Bellmann, dem ich herzlich für seine hilfreiche, ausgewogene und zeitweise auch geduldige Betreuung meiner Dissertation sowie für die Möglichkeiten, die er mir in und neben dieser Arbeit gegeben hat, danken möchte. Jürgen Overhoff danke ich herzlich für das zweite Gutachten, die anderen Blickwinkel auf meine Überlegungen und vor allem für seine Bereitschaft, sich ernsthaft auf mein Vorhaben einzulassen. Susann Hofbauer, Katharina Vogel, Wolfgang Meseth und Andreas Klinkhardt danke ich für die Möglichkeit, meine Arbeit in der Schriftenreihe der Kommission Wissenschaftsforschung veröffentlichen zu dürfen.

Mit Blick auf den Personenkreis, der formal in der Kategorie ‚Kolleginnen und Kollegen‘ zu führen ist, möchte ich an erster Stelle – und zwar ausdrücklich nicht aus alphabetischen Gründen – Nicole Balzer danken, der ich nach inzwischen über zehn Jahren am Institut für Erziehungswissenschaft in Münster mehr als nur ihren fachlichen Beitrag zu dieser Arbeit zu verdanken habe. Herzlich danken möchte ich auch Lars Wicke, der nicht nur die Entstehung dieser Arbeit, sondern meine gesamte Zeit an der Universität Münster – im besten Sinne – alltäglich begleitet hat und gerade in dieser Alltäglichkeit schlecht zu entbehren ist. Danken möchte ich auch Eva Ehlers, Christina Gericke, Katharina Hans, Judith Küper, Hanno Su und Corrie Thiel sowie Andreas Feindt, Markus Kluge und Andreas Wahl, die mir – nicht nur im Rahmen der ‚Theorie- und Forschungswerkstatt Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ – immer wieder hilfreiche und interessante Denkanstöße gegeben und/oder mich anderweitig unterstützt und begleitet haben.

Meinen Eltern Regino und Kunibert möchte ich dafür danken, dass sie mir in der Zeit, in der diese Arbeit entstanden ist, ebenso selbstverständlich und bedingungslos zur Seite standen, wie sie es schon immer getan haben. Von Herzen danken möchte ich auch meiner Frau Vanessa – nicht nur für die zahlreichen Momente der Rücksicht und ihre Unterstützung in der Banalität des Alltags, sondern vor allem für ihr unbeirrbares, manchmal vielleicht fast leichtsinniges Zutrauen in meine Fähigkeit, meinen Aufgaben gerecht werden zu können. Schließlich möchte ich meinen Kindern Jannis und Julius danken. Ihre Präsenz stellte sich mitunter zwar durchaus als eine Herausforderung für die Realisierung beruflicher Vorhaben heraus. Zugleich waren und sind sie, inzwischen gemeinsam mit Linus, aber ‚immer auch‘ mein größter Antrieb.

Münster, im November 2024
Janusz Wilden

Inhaltsverzeichnis

I	Hinführung:	
	Vorgeschichte, Forschungsstand und Desiderat	13
1	Im Verhältnis zur Philosophie: Von den Anfängen des pädagogischen Denkens zur Erziehungswissenschaft	17
1.1	Von der Antike zur Aufklärung: Über die Idee der Einheit von Philosophie und Pädagogik	18
1.2	Die Wege zur (wissenschaftlichen) Pädagogik: Verwobene Bindungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert	21
1.3	Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Brüchige Beziehungen im Kontext der realistischen Wende	24
1.4	Erziehungswissenschaft heute: Über alte und neue Beziehungen zur Philosophie seit den 1980er Jahren	26
2	Der Gebrauch von Philosophie:	
	Konturen eines Desiderates (in) der Erziehungswissenschaft	29
2.1	Zweifache Einzelfälle: Untersuchungen zur Rezeption von Philosophie als Leerstelle (in) der Erziehungswissenschaft	30
2.2	Offene Rückfragen: Der Gebrauch von Philosophie als Desiderat (in) der Erziehungswissenschaft	32
2.3	Neue Aufmerksamkeit: Aktuelle Perspektiven im (Um-)Feld der Bildungs- und Erziehungsphilosophie	35
3	Zwischenfazit und Ausblick:	
	Zum bisherigen Gang und weiteren Vorgehen der Arbeit	41
3.1	Zwischenfazit: Ein kurzer Rückblick auf die bisherigen (Teil-)Kapitel	41
3.2	Ausblick: Zum Aufbau und Vorgehen der weiteren (Haupt-)Kapitel	44
II	Die Publikationen der Kommission	
	Bildungs- und Erziehungsphilosophie:	
	Gegenstandstheoretische Weichenstellungen	45
1	Zur Frage des Gegenstandes:	
	Über eine Suche nach Grenzen und die Grenzen dieser Suche	45
1.1	Auf der Suche nach dem Gegenstand I: An den Grenzen vermeintlich selbstverständlicher Begriffe	46
1.2	Auf der Suche nach dem Gegenstand II: An den Grenzen eines vermeintlich eindeutigen Begriffes	48
1.3	Der Gegenstand als unbekannte Größe: Probleme und Entscheidungen an den Grenzen	51

2	Zum Gegenstand der Untersuchung: Die Publikationen der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie	53
2.1	Die Aufgabe der (Selbst-)Beobachtung: Wissenschaftsforschung (in) der Erziehungswissenschaft	54
2.2	Im Modus der Publikation: Die wissenschaftliche Disziplin als Kommunikationszusammenhang	57
2.3	Verfügbare Kommunikationen: Zur Möglichkeit einer (empirischen) Annäherung an unbestimmte Begriffe	59
III	Vom Gebrauch der Philosophie:	
	Zur empirischen Untersuchung	65
1	Vermessene Wissenschaft. Structured Reading als Programm (in) der empirischen Wissenschaftsforschung	65
1.1	Information, Deskription und Evaluation: Eine kurze Einführung in Ansätze bibliometrischer Forschung	66
1.2	Die Bedeutsamkeit der Zahlen: Über Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen von Zitationsanalysen	69
1.3	Structured Reading: Zur Konzeption der empirischen Untersuchungen	72
2	Quantitative Untersuchung:	
	Zur bibliometrischen Analyse der Schriftenreihe der Kommission	76
2.1	Die Ermittlung von Bedeutsamkeiten: Zum Auftakt der referenzanalytischen Untersuchung	77
2.1.1	Sampling, Vorgehen und Erhebung: Über Voraussetzungen und Grenzen der Daten	77
2.1.2	Die Bedeutsamkeit der Häufigkeit(en): Zur Ordnung der Daten	81
2.1.3	Die bedeutsamsten Häufigkeiten: Die TOP 50 der Referenzen	89
2.2	Die Dynamik von Referenzierungen: Zur Differenzierung der referenzanalytischen Untersuchung	94
2.2.1	Im Verlauf der Zeit: Beispiele zur Dynamik einzelner Referenzwerte ..	94
2.2.2	Die Spezifik der Zeit(en): Zur Differenzierung der Ausgangsdaten ...	99
2.2.3	Bedeutsamkeiten im Vergleich: Die TOP 30 der Referenzen	106
2.3	Die Verdichtung von Zusammenhängen: Zur Vertiefung der referenzanalytischen Untersuchung	112
2.3.1	Die Frage gemeinsamer Bedeutsamkeiten: Eine erste Vertiefung im Rahmen einer Ko-Zitationsanalyse	113
2.3.2	Die Frage gemeinsamer Referenzen: Eine zweite Vertiefung anhand einer Analyse bibliographischer Kopplungen	123
2.4	Bedeutsame, dynamische und verdichtete Referenzen: Ein (Zwischen-)Fazit der bisherigen Untersuchung	130

3	Qualitative Untersuchung:	
	Zur typologischen Analyse der Schriftenreihe der Kommission	132
3.1	Quantitative Impulse: Zum Sampling im Sinne eines Structured Reading ...	133
3.2	Rahmung und Vorgehen: Zum An- und Einsatz der typologischen Analyse ...	136
	3.2.1 Zur Rahmung: Eine kurze Einführung in den Ansatz der Typenbildung	136
	3.2.2 Vergleichendes Vorgehen I: Zum qualitativen Sampling	138
	3.2.3 Vergleichendes Vorgehen II: Zur Analyse des Materials	141
	3.2.4 Vergleichendes Vorgehen III: Zur Konstruktion einer Typologie	144
3.3	Typen des Gebrauchs von Philosophie in der Erziehungswissenschaft: Zur Darstellung der Ergebnisse	147
	3.3.1 Zur Typologie: Darstellungsweise und kurzer Überblick	147
	3.3.2 Typ 1: Die überlegene Botschafterin	152
	3.3.3 Typ 2: Die gehorsame Schülerin	159
	3.3.4 Typ 3: Die ebenbürtige DiskutantIn	167
	3.3.5 Typ 4: Die ungehorsame Anwenderin	176
3.4	An den Grenzen der Typen(-Bildung): Zur Zusammenschau und weiteren Diskussion der Ergebnisse	186
	3.4.1 Die Grenzen der Unterscheidung(en): Zur Bündelung und Einordnung der typologischen Analyse	186
	3.4.2 An der Grenze der Kritik: Zur weiterführenden Diskussion der Typologie	191
4	Erträge und Grenzen:	
	Zur Synthese der quantitativen und qualitativen Teilanalysen	198
IV	Schluss: Ertrag, Diskussion und Ausblick	207
1	Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Wandel? Zum Ertrag der Untersuchung	207
2	Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Feld: Zur weiteren Diskussion	214
3	Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Vergleich: Ein Ausblick	222
4	Abschließende Bemerkungen	233
	Verzeichnisse	237
	Literaturverzeichnis	237
	Verzeichnis der analysierten Beiträge (Teil III, Kap. 3)	248
	Abbildungsverzeichnis	251
	Tabellenverzeichnis	252

*Wenn Wissenschaft beschrieben und nicht vollzogen wird,
klingt sie geordneter als sie ist. Und dabei reden wir vielleicht
identifizierender als es die Sache hergibt.*

(Geier, 2017, S. 114)

I Hinführung: Vorgeschichte, Forschungsstand und Desiderat

Die Pädagogik als akademische Disziplin ist eine späte Tochter der Philosophie. Noch bis weit in das 20. Jahrhundert waren die maßgebenden Pädagogik-Lehrer an den Universitäten im Hauptamt Philosophen, seltener Theologen, und legten auch Wert darauf, als Philosophen und Theologen zu gelten.

(Prange, 2010, S. 95)

Wer sich mit der Geschichte der (wissenschaftlichen) Pädagogik beschäftigt hat, dürfte wissen, dass die ‚Pädagogik‘ einst „wie andere Wissenschaften aus der Philosophie hervorgegangen ist“ (Prange, 2010, S. 95). Wer sich mit dieser Geschichte beschäftigt hat, dürfte allerdings auch wissen, dass jene ‚Pädagogik‘ „den Weg empirischer Forschung und zunehmender Differenzierung beschritten hat“ (ebd.) und als *Erziehungswissenschaft* längst „ein von der Philosophie emanzipiertes Wissenschaftsverständnis signalisiert“ (Frischmann & Mohr, 1997, S. 9). So werden die philosophischen Ursprünge der ‚Wissenschaft von der Erziehung‘ (vgl. Terhart, 2020) heute allenfalls noch im Rahmen disziplingeschichtlicher Selbstvergewisserungen vergegenwärtigt (vgl. z. B. Horn, 2014). Für das Selbstverständnis der heutigen Disziplin (vgl. Fatke & Oelkers, 2014) scheint *diese* Vergangenheit aber mittlerweile kaum mehr als eine vage Erinnerung an alte und längst vergangene Zeiten zu sein: Spätestens mit dem ‚Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung‘ (Aljets, 2015) und den jüngsten Umbrüchen des erziehungswissenschaftlichen Feldes (vgl. Glaser & Keiner, 2015) hat sich das Fach zuletzt offenbar deutlicher denn je von seinen philosophischen Wurzeln und Traditionen gelöst. Entsprechende Entwicklungen (in) der Erziehungswissenschaft wurden jedenfalls beobachtet – und innerhalb der ‚eigenen Reihen‘ mitunter auch beklagt.

Klaus Prange wies zum Beispiel bereits vor einigen Jahren darauf hin, dass sich die Erinnerung an die philosophische Herkunft (in) der heutigen Erziehungswissenschaft bestenfalls in der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ präsent gehalten habe (vgl. Prange, 2010, S. 95). Gerade *deshalb* habe die Allgemeine Pädagogik jedoch „[...] neben der Schul- und der Sozialpädagogik, vor allem aber gegenüber Bildungsforschung und Lernpsychologie einen prekären Stand“ (ebd.). Heute sei eine solche ‚Allgemeine Pädagogik‘ daher, so Pranges Einschätzung, „zu den bedrohten Arten des akademischen Betriebs zu rechnen“ (ebd.). Rita Casale formulierte einen ähnlichen Befund, als sie in ihrer Antrittsvorlesung in Wuppertal abschließend konstatierte, dass ‚die Bildungsphilosophie‘ heute keine hegemoniale Position (mehr) habe: „Sie gehört ihrer Begrifflichkeit nach zu einer Tradition und zu einem Verständnis von Wissen, das von der aktuellen Reorganisation des Bildungssystems und von den unmittelbaren Erwartungen ökonomischer Verwertung wissenschaftlicher Forschung bedroht wird“ (Casale, 2011, S. 332).

Eine Qualifikationsarbeit, die ein derartiges ‚Bedrohungsszenario‘ nun direkt an den Anfang stellt, könnte allerdings leicht missverstanden werden. So ließe sich etwa vermuten, dass hier ein Plädoyer für (mehr) Philosophie folgen wird, das dem mancherorts längst befürchteten ‚Untergang des Geistes‘ (vgl. Casale, 2016) endlich Einhalt gebieten will. Die vorliegende Arbeit ist allerdings kein solches, normatives oder normativ ambitioniertes Projekt, sie ist keine Botschaf-

terin *für* die Philosophie. Das Ziel besteht demnach *nicht* darin, vernachlässigte, vergessene oder gar bedrohte Traditionen „in der Atmosphäre eines Empirisierungszwangs“ (Thompson, 2011, S. 140) vor ihrem endgültigen Ende zu bewahren. Hier werden also weder zeitgemäß anmutende ‚Beiträge der Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ zur ‚Bildungsforschung‘ (vgl. Drerup, 2018) entwickelt, noch sollen jene „(Über-)Anstrengungen einer philosophischen Begründung oder gar Grundlegung des Pädagogischen“ (Ricken, 2000, S. 25) reanimiert werden, „deren Untauglichkeit längst diagnostiziert scheint“ (ebd.). Ebenso wenig ist diese Arbeit eine dezidiert disziplin*historische* Studie, die den Verdacht einer gegenwärtigen Entfremdung von der Philosophie als aktuellen Aufhänger nutzt, um danach zum Beispiel zu ergründen, wann sich das Selbstverständnis des Faches so gewandelt hat, dass die „Wiederherstellung einer philosophischen Identität der Erziehungswissenschaft insgesamt“ (Vogel, 1997, S. 65) nicht mehr möglich oder denkbar war.

Den Ausgangspunkt der hier vorgelegten Arbeit bildet vielmehr die Beobachtung, dass die (wissenschaftliche) Pädagogik ihre Beziehung zur Philosophie auch unter den erziehungswissenschaftlichen Vorzeichen ihrer jüngeren und jüngsten Geschichte *nicht* verloren hat: Auch als Fach, dessen philosophische Vergangenheit aus heutiger Sicht vielleicht nur noch eine blasse Erinnerung ist, suchte die Erziehungswissenschaft die Nähe zur Philosophie und findet diese Verbindung – entgegen aller Bedrohungsdiaagnosen – noch heute. Eine solche ‚Beziehung‘ zur Philosophie lässt sich zum Beispiel an jenem ausgeprägten Interesse erkennen, das die Erziehungswissenschaft bereits seit vielen Jahren an poststrukturalistischen Perspektiven zeigt (vgl. z. B. Fritzsche et al., 2001). Ganz konkret lässt sich eine gewisse ‚Nähe‘ zur Philosophie nicht nur in vielen Monographien (vgl. z. B. Balzer, 2014), sondern auch in verschiedenen Schriftenreihen beobachten. Von 1989 bis 1999 etwa in den *Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung*, ebenso in der Schriftenreihe der DGfE-Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, deren Bände bereits seit über 30 Jahren in verlässlicher Regelmäßigkeit erscheinen. Auch institutionell betrachtet hat die Beziehung zur Philosophie mit ebenjener Kommission bereits seit vielen Jahren einen festen Ort unter dem Dach der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* gefunden.

Eine etablierte Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Verbindungen zum philosophischen Denken, Wissen und Arbeiten belegt außerdem auch das umfassende ‚Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ (Weiß & Zirfas, 2020), das den Zusammenhang von ‚Pädagogik‘ und ‚Philosophie‘ für die Erziehungswissenschaft zuletzt fruchtbar zu machen suchte (vgl. ebd., S. VI). Vor kurzer Zeit ist außerdem eine ‚Einführung in die Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ publiziert worden (Casale, 2022), die es sich zur Aufgabe macht, in die ‚philosophischen Grundlagen der Pädagogik‘ einzuführen. Sie lässt sich mit diesem Anliegen auf einer langen Linie früherer Werke einordnen, die in den vergangenen Jahren bereits sehr ähnliche Anliegen verfolgt haben (vgl. u. a. Fischer & Löwisch, 1998; Reichenbach, 2007; Dammer, 2015 & 2017). Schon diese wenigen und nur knapp ausgewählten Beispiele für verschiedenste Kontakt- und Berührungspunkte mit ‚dem Philosophischen‘ dürften zeigen, dass und inwiefern ‚die Erziehungswissenschaft‘ auch in den jüngeren und jüngsten Abschnitten ihrer Geschichte Verbindungen zur Philosophie suchte und noch heute findet.

Zugleich nötigen diese Beispiele jedoch bereits zu ersten begrifflichen Klärungen. Unklar ist nicht nur, was mit ‚der Philosophie‘ und auch ‚der Erziehungswissenschaft‘ überhaupt gemeint sein soll. Unklar ist wohl auch, um welche Art von ‚Beziehung‘ es eigentlich geht. Die erste Frage ist so schwierig, dass ihr im Rahmen dieser Arbeit noch eigene Kapitel gewidmet sein werden (vgl. Teil II, Kap. 1). Die zweite Frage soll aber bereits kurz angesprochen werden: So

habe ich nicht nur von ‚Verbindungen‘, von einer ‚Nähe‘ und von einer ‚Beziehung‘ zur Philosophie, sondern auch von einem ‚Zusammenhang‘ und ‚Kontakt- und Berührungspunkten‘ mit der Philosophie gesprochen. Gemeinsam ist diesen Formulierungen, dass sie auf die *Relation* von zwei Elementen – hier: von Erziehungswissenschaft auf der einen Seite, Philosophie auf der anderen Seite – zielen. Um über eine solche *Relation* zu sprechen, wäre es – streng gefasst – eigentlich erforderlich, Aussagen über *beide* Relata zu treffen. Ich werde mich in der vorliegenden Arbeit auch mit dem Verhältnis der ‚Erziehungswissenschaft‘ zur ‚Philosophie‘ – d. h. mit der einen Perspektivierung der Relation – beschäftigen. Ich werde aber nicht bzw. kaum über das Verhältnis der ‚Philosophie‘ zur ‚Erziehungswissenschaft‘ – d. h. über die andere Perspektivierung der Relation – sprechen. Insofern ist es eigentlich *nicht* korrekt, hier *relationale* Begriffe zu verwenden. Obwohl dies im Wortsinn demnach nicht ganz präzise ist, nutze ich den Begriff ‚Verhältnis‘ im Folgenden also in Abgrenzung zum Begriff der ‚Relation‘. Wenn ich über das *Verhältnis* der Erziehungswissenschaft zur Philosophie spreche, ist mit entsprechenden Begriffen, wie ‚Verbindung‘ und ‚Beziehung‘, folgend also nur das *einseitig* betrachtete Verhältnis *der* Erziehungswissenschaft *zur* Philosophie – und eben nicht *beide* Seiten der Relation von Erziehungswissenschaft *und* Philosophie – gemeint. Außerdem sei vermerkt, dass es in dieser Arbeit nicht um *institutionelle* Gefüge zwischen Erziehungswissenschaft und Philosophie gehen wird. Auf der Ebene ihrer disziplinären Organisation sind die ‚Grenzen‘ der Fächer nämlich seit vielen Jahren klar gezogen.

Eher wird es hier um jene Art von ‚Verhältnis‘ gehen, die man als eine *intellektuelle* oder vielleicht sogar *epistemische* Beziehung bezeichnen könnte, d. h. um die erziehungswissenschaftliche Wissensarbeit mit und an ‚der Philosophie‘, um den ‚Einsatz‘ philosophischer Werke, Theorien und Arbeiten, aber auch um das Philosophieren und das philosophische Denken und Wissen (in) der Erziehungswissenschaft. Allein in *diesem* Sinne stellt also die Beobachtung, dass die Pädagogik ihre ‚Beziehungen‘ zur Philosophie auch unter den erziehungswissenschaftlichen Vorzeichen der jüngeren und jüngsten Disziplingeschichte *nicht* verloren hat, den Ausgangspunkt dieser Arbeit dar.

Für sich genommen wäre der Befund, *dass* es diese Beziehungen gegeben hat und bis heute gibt, kaum der weiteren Rede wert. Bemerkenswert ist aber, dass die Frage nach dem *eigenen Verhältnis zur Philosophie* zwar relativ kontinuierlich Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Debatten war, dabei aber bislang kaum zum Gegenstand konkreter *Untersuchungen* gemacht wurde. So finden sich Beiträge, die die Frage nach dem Verhältnis der ‚Pädagogik‘ zur ‚Philosophie‘ berührt haben, indem sie zum Beispiel eine bestimmte Relationierung vorgeschlagen haben (z. B. Fischer, 1997) oder mit Nachdruck dafür plädierten, in der Pädagogik wieder mehr Philosophie zu wagen (z. B. Koch, 2002). Andere Beiträge widmeten sich der Frage nach dem Verhältnis zur Philosophie vorrangig aus einer disziplinhistorischen Perspektive, an die dann aktuelle Perspektiven, wie Arbeitsaufträge für eine zukunftsträchtigere Bildungsphilosophie (vgl. Vogel, 1997) oder selbstkritische Bemerkungen zur Verarbeitung bestimmter ‚Philosopheme‘ in der (Allgemeinen) Pädagogik (vgl. Meyer-Drawe, 2002) angeschlossen wurden. Es lassen sich also durchaus erziehungswissenschaftliche Arbeiten finden, die verschiedentlich beleuchtet haben, wie das Verhältnis ‚der Pädagogik‘ zu ‚der Philosophie‘ beschaffen *war* und/oder Antwort darauf gegeben haben, wie das Verhältnis ‚der Erziehungswissenschaft‘ zu ‚der Philosophie‘ künftig (nicht mehr) beschaffen sein *sollte*.

Demgegenüber blieb die Frage, wie das erziehungswissenschaftliche Verhältnis zur Philosophie und zum philosophischen Denken und Wissen gegenwärtig beschaffen *ist*, in den vergangenen Jahren allerdings nahezu unbeantwortet (vgl. Bünger & Sanders, 2017). Mit einer

erziehungswissenschaftlichen Untersuchung, die das Verhältnis zur Philosophie *konkret* – d. h. als ‚Gebrauch‘ in der Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens – fokussiert und analysiert, ist bislang jedenfalls eine weitgehende Leerstelle der disziplinären Selbstbeobachtung und -reflexion zu markieren.

An dieser Leerstelle setzt nun die vorliegende Arbeit an, indem sie nach dem *Gebrauch der Philosophie in der Erziehungswissenschaft* fragt. So frage ich aus der Perspektive empirischer Wissenschaftsforschung danach, *wie* Philosophie in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten verwendet wird und *wozu* Philosophie in der Erziehungswissenschaft verwendet wird: Welchen Mustern folgt der erziehungswissenschaftliche ‚Gebrauch‘ von Philosophie und wozu dienen entsprechende Bezugnahmen (in) der Erziehungswissenschaft? Fraglich scheint etwa, ob die wissenschaftliche ‚Pädagogik‘ auch heute noch auf die anthropologische, sozialphilosophische, ethische oder bildungstheoretische ‚Fundierungskompetenz‘ der Philosophie zurückgreift (vgl. Frischmann & Mohr, 1997, S. 10), also eher traditionellen Verhältnisbestimmungen folgt. Haben sich mit dem Anspruch der institutionellen Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft inzwischen vielleicht längst neue oder andere Formen der Bezugnahme auf Philosophie entwickelt und etabliert?

Indem sich die vorliegende Arbeit diesem komplexen und vielfältigen Feld erziehungswissenschaftlicher Anfragen im Rahmen einer *empirischen* Untersuchung widmet, richtet sie ihre bzw. die Aufmerksamkeit auf die (Re-)Produktion, Rezeption und Transformation von Wissen an den erziehungswissenschaftlichen Grenzen zur ‚Philosophie‘. Sie fokussiert damit ein Segment erziehungswissenschaftlicher *Interdisziplinarität*, das zuletzt eher unter dem Radar der disziplinären Aufmerksamkeit und Verständigung geblieben ist. Im Sinne einer Wissenschaftsforschung (in) der Erziehungswissenschaft zielt die Arbeit demnach darauf ab, einen Beitrag zur Beobachtung erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Meseth et al., 2016) zu leisten, der nicht zuletzt auch der Aufgabe einer ‚Selbstvergewisserung‘ des erziehungswissenschaftlichen Wissens (vgl. Tenorth, 1990; Keiner, 2002a; Lüders & Meseth, 2018) erneut und – gerade heute – vielleicht auch ganz neu dienlich sein kann. So ist meine These, dass sich im *konkreten* Gebrauch der Philosophie, d. h. in der Rezeption, Nutzung und Verwendung von Philosophie und in der eigenen ‚Wissensarbeit‘ mit und an der Philosophie, immer *auch* ein bestimmtes Verhältnis *zur* Philosophie, d. h. eine eigene Beziehung und eine Figur der Positionierung *als* Erziehungswissenschaft zur Philosophie, (re-)produziert. Wenn diese These zutrifft, dann ließen sich *verschiedene* Formen oder ‚Typen‘ im Gebrauch der Philosophie unterscheiden, deren Diskussion der (inter-)disziplinären Selbstverständigung insbesondere (in) der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft dienlich sein könnte.

Mit diesem Hinweis auf die *deutschsprachige* Erziehungswissenschaft ist die Betonung verbunden, dass sich diese Arbeit in weiten Teilen *nicht* im internationalen Feld der ‚Philosophy of Education‘ bewegen wird. Diese Begrenzung ist einerseits darin begründet, dass die vorliegende Arbeit nach der heutigen Gestalt(ung) der Verbindungen zur ‚Philosophie‘ fragt, die auf jene (Disziplin-)Geschichte der ‚Pädagogik‘ im engeren Sinne verweisen, die als ein Spezifikum der deutschsprachigen Disziplingeschichte zu verstehen ist: Wer sich mit der anglo-amerikanischen Konfiguration des Feldes näher beschäftigt, erfährt sehr schnell, dass die ‚disziplinäre Wissensordnung‘ der *Erziehungswissenschaft* als eine Besonderheit des deutschen Sprachraums verstanden werden muss (vgl. Biesta, 2011; 2013 & 2014). Andererseits ist die Begrenzung meiner Untersuchungen auf die deutschsprachige Erziehungswissenschaft auch damit begründet, dass allein die Frage nach *diesem* Zusammenhang von ‚Pädagogik‘ und ‚Philosophie‘ ein äußerst weitläufiges Feld umreißt. Um dieser Komplexität des Gegenstandes (vgl. II. 1) gerecht werden

zu können, zielt die vorliegende Arbeit in der empirischen Untersuchung nicht auf einen internationalen Vergleich, sondern beschränkt sich auf den Publikationsraum der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft.

Bevor dies im weiteren Verlauf der Arbeit näher erläutert wird, ist die Studie jedoch zunächst vorzubereiten, vor allem aber zu begründen und in ihrer strukturellen Anlage zu erläutern. Weil dabei nicht nur ein weitläufiges, sondern auch unübersichtliches und bisweilen sogar unweg-sames Terrain betreten werden muss, folgt im Anschluss an diesen kurzen Auftakt eine ausführliche Hinführung. Im *ersten Kapitel* (1) dieser Hinführung blicke ich zunächst auf die bisherige Beziehung der ‚Pädagogik‘ zur ‚Philosophie‘ zurück. Dieser Rückblick dient dazu, die zentrale Frage nach dem heutigen erziehungswissenschaftlichen Verhältnis zur Philosophie anhand der (disziplin-)geschichtlichen Genese dieser Beziehung einzuordnen, um das Thema damit ein-führend zu rahmen und den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit verständlich werden zu lassen. Im *zweiten Kapitel* (2) arbeite ich dann die zentrale Fragestellung nach dem ‚Gebrauch von Philosophie‘ als ein Desiderat (in) der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft heraus. Das Vorhaben wird dabei anhand entsprechender Vorarbeiten konturiert, aber auch eingebettet und verortet, um die vorgelegte Untersuchung insbesondere mit Blick auf den bisherigen Forschungsstand und aktuelle Diskurskontexte zu begründen. Im *dritten Kapitel* (3) bündele ich die Hinführung dann in einem knappen Zwischenfazit der bisherigen Ausführungen und gelange schließlich zum Aufbau und weiteren Vorgehen der Arbeit, indem ich die Struktur und die Inhalte der nachfolgenden Teile bzw. Hauptkapitel in einem kurzen Ausblick skizziere.

1 Im Verhältnis zur Philosophie: Von den Anfängen des pädagogischen Denkens zur Erziehungswissenschaft

Um die Frage nach der heutigen Beziehung von Erziehungswissenschaft und Philosophie angemessen zu rahmen, wäre eine Retrospektive auf die 2500-jährige philosophisch-pädagogische (Ideen-)Geschichte erforderlich: Wer das Verhältnis zur Philosophie ergründen möchte, muss eigentlich die *gesamte* Geschichte des pädagogischen Denkens und Wissens rekapitulieren. Jedenfalls muss feststehen, ob die Geschichte des ‚Erziehungsdenkens‘, die Geschichte pädagogischer Reflexionen, die Geschichte der ‚Pädagogik‘ oder die Disziplingeschichte der ‚Erziehungswissenschaft‘ skizziert werden soll. Hiervon hängt schließlich ab, ob man praktisch bei der Entstehung der Menschheit, mit der griechischen Antike, in der Mitte des 18. Jahrhunderts oder im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts anzusetzen hat. Fraglich ist zudem, wie oder worüber man eine gemeinsame Geschichte mit ‚der Philosophie‘ überhaupt definiert – geht es um die *intellektuelle* Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens und Wissens oder um die *akademische* Eigenständigkeit der institutionell etablierten (Fach-)Pädagogik? Ich möchte versuchen, die angesprochenen Ebenen in meiner folgenden Skizze zu berücksichtigen, um zu verdeutlichen, dass sie sich zwar analytisch unterscheiden, in der (Real-)Geschichte aber nicht immer sauber trennen lassen. Eine vollständige ‚Aufarbeitung‘ dieser komplex verwobenen Ebenen kann hier aber freilich nicht geleistet werden. Allein mit Bruchstücken aus jedem der über zwanzig Jahrhunderte dieser Geschichte(n) ließen sich schließlich ganze Qualifikationsarbeiten komfortabel füllen. Dennoch ist eine knappe (disziplin-)geschichtliche Rahmung unbedingt erforderlich, um die Frage nach dem Verhältnis *zur* Philosophie angesichts der historischen Ent-

wicklungen hin zur heutigen Disziplin der Erziehungswissenschaft angemessen einzuordnen und vorzubereiten.

Hierzu gliedert sich dieses Kapitel in *vier Abschnitte*, in denen ich die Geschichte der Pädagogik *im Verhältnis zur Philosophie* in einer kurzen Chronologie rekapitulieren und grob nachzeichnen werde. Im *ersten Abschnitt* (1.1) beginne ich mit der griechischen Antike (fast) am Anfang des pädagogischen Denkens und beschreibe kurz, inwiefern ebenjenes ‚pädagogische Denken‘ noch bis zur Aufklärung ganz im Geiste der Philosophie (und Theologie) stand. Im *zweiten Abschnitt* (1.2) konzentriere ich mich dann bereits auf die deutschsprachige (Disziplin-) Geschichte der ‚Pädagogik‘ und zeichne mit Blick auf die nunmehr etablierte Spannung zwischen einer aufkeimenden Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens und seiner Verwurzelung in der Philosophie dann jenen Weg nach, den ‚die Pädagogik‘ im 19. und frühen 20. Jahrhundert beschritten hat. Im *dritten Abschnitt* (1.3) wird danach das 20. Jahrhundert, insbesondere mit Blick auf institutionelle Etablierung des Faches und die wissenschaftstheoretischen Umbrüche dieser Zeit, als eine entscheidende Phase (in) der Entwicklung der heutigen Erziehungswissenschaft beschrieben. Im *vierten Abschnitt* (1.4) umreißt ich schließlich, wie das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Philosophie in der jüngeren Geschichte des Faches, d. h. etwa seit den 1980er Jahren, zu beschreiben ist. Dieser Rückblick, so sei vorab erneut vermerkt, kann hier jedoch nur eine grobe Skizze sein. Er orientiert sich an der ‚überlieferten‘ Geschichtsschreibung des abendländischen Denkens und ist allein deshalb bereits „hochgradig selektiv und kulturzentriert“ (Tenorth, 1992, S. 41). Im Rahmen dieser Arbeit kann er zudem nur schlaglichtartigen Charakter haben, muss also noch immer mehr aussparen als er berücksichtigen kann. Dass die Geschichte der (wissenschaftlichen) Pädagogik, wie es Daniel Erdmann und Katharina Vogel jüngst durchaus kritisch bemerkt haben, vereinfachend „auf zwei bis drei zäsurenträchtige Personen oder zwei bis drei deviante ‚-ismen‘ [destilliert wird]“ (Erdmann & Vogel, 2022, S. 18), wird sich deshalb auch hier wohl nicht immer gänzlich vermeiden lassen.

1.1 Von der Antike zur Aufklärung:

Über die Idee der Einheit von Philosophie und Pädagogik

„Erzogen und über Erziehung nachgedacht hat man wohl, seit es Menschen gibt“ (Hügli, 1999, S. 3) – das erste Datum des pädagogischen Denkens kann aus heutiger Sicht natürlich nicht exakt angegeben werden. „Die Anfänge der Erziehung“, so hat es Winfried Böhm einmal geradezu poetisch auf den Punkt gebracht, „verlieren sich im Dämmerlicht der Geschichte“ (Böhm, 2007, S. 11). Böhms Einschätzung mag zutreffen, dennoch lässt sich aus heutiger Sicht erkennen, wann „Erziehen und Unterrichten zu einem eigenen, begrifflich formulierten Problem der theoretischen Reflexion geworden sind“ (Fischer, 1998, S. 5): „Die Geschichte des pädagogischen Denkens in Europa beginnt im 5. Jahrhundert v. Chr. in Griechenland“ (ebd., S. 3; vgl. auch: Thompson, 2012, S. 9). Für die Frage nach dem Verhältnis von ‚der Pädagogik‘ zu ‚der Philosophie‘ ist dieses Datum von besonderer Bedeutung, weil mit jenem Beginn des ‚pädagogischen Denkens‘ im antiken Griechenland auch die ‚abendländische Beziehung‘ zwischen ‚Pädagogik‘ und ‚Philosophie‘ ihren Anfang findet (vgl. ebd.).

Zu dieser Zeit kann zwar selbstredend noch keine Rede von (zwei) etablierten oder gar eigenständigen ‚Disziplinen‘ im heutigen Sinne sein. Dennoch beginnt die gemeinsame Geschichte von ‚Pädagogik‘ und ‚Philosophie‘ bereits dort, wo „die veränderte gesellschaftliche Lage dazu genötigt [hatte], die Frage aufzuwerfen, ob Tugend lehrbar sei“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 93). Das eng mit dieser Frage verwobene ‚Erziehungsdenken‘ der Antike entfaltetete sich seit dem fünften Jahrhundert v. Chr. vor allem entlang des Grundbegriffs der *Paideia* (vgl. Hügli, 1999,

S. 3). In den entsprechenden Überlegungen zur Möglichkeit und zur Notwendigkeit von ‚Führung‘, ‚Begleitung‘ oder gar ‚Zucht‘ auf dem Weg zur ‚idealen Menschen- und Geistesbildung‘ (vgl. ebd.) sammelten sich jene Motive, die sich aus heutiger Sicht als erste Formen *pädagogisch* ambitionierter Reflexionen lesen lassen. Der Begriff der Paideia markiert in diesem Zusammenhang jedoch mehr als einen „allein pädagogisch-partikularen Aspekt der Wirklichkeit“ (Tenorth, 1992, S. 42). Er umfasste – viel weitgreifender – „den Lebens- und Wirkungsbereich der Menschen in seiner Gesamtheit“ (ebd.) und „[...] bezeichnet[e] die Einheit, in der sich dieses Leben formt“ (ebd.).

An dieser Stelle soll und kann es jedoch nicht genau um die erzieherische ‚Kunstherrlichkeit‘ der Sophisten (vgl. Böhm, 2007, S. 13), um die sokratisch-platonische *Paidagogia* oder um die pädagogischen Ideen des Aristoteles gehen (vgl. Hügli, 1999, S. 3). Um dieses Geflecht von ‚Pädagogik‘ und ‚Philosophie‘ zu verstehen, ist es wichtiger, dass jene pädagogischen Fragen der Antike (noch) *nicht* das ausgewiesene „Geschäft einer bestimmten Gattung oder Disziplin“ (ebd., S. 3f.) einer *Pädagogik* waren. Der Begriff der Paideia ist – als Bildungsideal *und* Lebensform – vielmehr das begriffliche Symbol für eine Zeit, in der „die Philosophie Pädagogisches noch in vollem Umfang umfasste“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 94).

Das ‚pädagogische Denken‘ war in seinen Anfängen und noch weit darüber hinaus derart eng mit dem (all-)umfassenden ‚philosophischen Denken‘ seiner Zeit verwoben, „dass sich weder innerhalb noch außerhalb der Philosophie eine Disziplin der Pädagogik entwickelt hat“ (Hügli, 1999, S. 4). „In der griechischen Antike“, so lässt sich dieser erste Abschnitt einer pädagogischen (Ideen-)Geschichte im Anschluss an Käte Meyer-Drawe auf den Punkt bringen, „war Philosophie Pädagogik und umgekehrt“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 93). Diese *Einheit* der philosophischen und pädagogischen Reflexionen zerbrach auch in der Spätantike und im Mittelalter noch nicht. Im frühen Christentum wurde die zuvor kaum irritierte Verbindung von ‚Philosophie‘ und ‚Pädagogik‘ zwar durch die maßgeblich werdenden bzw. gewordenen Glaubenslehren in zunehmendem Maße religiös beansprucht, konnte sich im neuen Dienst der Theologie aber zunächst behaupten (vgl. ebd., S. 94). Entsprechend entwickelte sich auch über das Mittelalter noch kein dezidiert und genuin *pädagogischer* Begriff, „unter dem sich die Erziehungsvorstellungen der verschiedenen mittelalterlichen Lebens- und Geistesformationen von der monastischen Bewegung über die höfische Kultur des Rittertums bis hin zur Mystik hätten zusammenfassen lassen“ (Hügli, 1999, S. 5).

Auch mit der Reformation und der Renaissance veränderte sich diese Konstellation zunächst nicht *wesentlich* (vgl. ebd.). Die Renaissancehumanisten trugen in dieser Zeit zwar bereits dazu bei, „dass ein spezifisch pädagogisches Bewusstsein heranwächst, das erstmalig die Einflussmöglichkeiten des Menschen auf seine eigene Entwicklung höher bewertet als rein christliche Lehren“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 94). Auch in der Reformationspädagogik sind die pädagogisch bedeutsamen Motive eines individualistischen Grundzugs sowie einer Betonung der personalen Freiheit und Verantwortung bereits klar erkennbar (vgl. Böhm, 2007, S. 50). Mit der pansophischen Pädagogik des Johann Amos Comenius, der pädagogische Ideen erstmals dezidiert und ‚allumfassend‘ denkt, erreicht das pädagogische Denken (in) dieser Zeit schließlich auch einen ersten Höhepunkt (vgl. ebd., 53; vgl. auch: Overhoff, 2022a). Dennoch findet sich hier noch keinesfalls „eine spezifische Disziplin für Fragen nach Erziehung und Bildung“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 94) – und zwar weder im Sinne eines eigenständigen Denkens (in) der Pädagogik, noch im Sinne eines institutionell konturierten und abgesicherten Faches. Vielmehr bleibt die *alte Idee* einer weitestgehend geschlossenen Einheit, „in der Philosophie und Pädagogik in den Dienst der Theologie gestellt werden“ (ebd.), bis zum Beginn der Neuzeit maßgeblich (vgl. ebd.).

Nachdem philosophische und pädagogische Reflexionen insofern über mehr als zwei Jahrtausende „so sehr miteinander verwoben [waren], dass sich innerhalb der Philosophie nie eine eigene Disziplin der Pädagogik herausgebildet hat“ (Hügli, 1999, S. 1), ist es bekanntlich erst das 18. Jahrhundert, in dem vor allem „die philosophisch-anthropologische Konstellation von menschlicher Freiheit und Vernunftvermögen [...] die moderne Pädagogik als Projekt der Aufklärung hervor[bringt]“ (Thompson, 2012, S. 10). Hinsichtlich der Wegbereitung und der größeren Zusammenhänge dieser Geburtsstunde(n) des modernen pädagogischen Denkens ist sicherlich auf René Descartes zu verweisen, mit dem sich zunächst ein „dauerhaftes philosophisches Selbstbewußtsein [etablierte], das die Philosophie von ihrem Status als ancilla theologiae befreite“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 94; vgl. auch: Böhm, 2007, S. 58). Neben Descartes ist aber auch, vielleicht sogar vor allem an John Locke zu erinnern, dessen ‚Gedanken über Erziehung‘ „die pädagogische Theorie und die konkrete Erziehung im 18. Jahrhundert nicht nur in England, sondern weltweit maßgeblich mitgeprägt [haben]“ (Böhm, 2007, S. 59–60; vgl. dazu auch: Overhoff, 2022b). In ihrem vehementen „Bemühen um eine Reform von Erziehung und Schule aus dem Geiste der Aufklärung“ (Böhm, 2007, S. 65) waren es dann aber vor allem die Philanthropen, die „erste Schritte auf dem Wege zur Etablierung der Pädagogik als Disziplin unternehmen“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 95; vgl. auch: Overhoff, 2004) und den pädagogischen ‚Ideen‘ ihrer Zeit damit erstmals eine konkretere Kontur verliehen.

So strebten die Philanthropen, „von der bisweilen sogar fanatischen Absicht beseelt, die Welt durch eine neue Erziehung zu verbessern“ (Böhm, 2007, S. 66), entschieden danach, ihr pädagogische Absicht nicht nur als eine ‚Idee‘ zu formulieren, sondern auch in umfassenden Reformen zu verwirklichen (vgl. dazu: Benner & Kemper, 2003). Im Zuge dieser Entwicklungen entfaltete sich eine Dynamik, die aus heutiger Sicht zweifelsfrei als eine erste Blüte des ‚Pädagogischen‘ betrachtet werden kann. Trotz dieser erkennbaren Aufschwünge stand aber auch die ‚philanthropische Pädagogik‘ dieser Zeit noch stark im Geiste der theologischen und philosophischen Tradition(en) jener Lehren, die das pädagogische Denken und Wissen hervorgebracht hatten und noch immer maßgeblich prägten. Dies ist zum Beispiel daran zu erkennen, dass sich Johann Bernhard Basedow und Johann Andreas Cramer „in ihren ersten Entwürfen einer philanthropischen Pädagogik seit Mitte der 1750er Jahre ganz dezidiert von einem *religiösen Impuls* [haben] leiten lassen“ (Overhoff, 2004, S. 219; Herv. i. O.). Es ist aber auch daran zu erkennen, dass sich etwa Martin Ehlers noch um 1760 mit Blick auf die Ausbildung angehender Lehrer für ein Studium der *Philosophie* aussprach, „da erst ein philosophisches [...] Verhältnis zur Pädagogik und ihren Aufgabenfeldern den Lehrer zur erfolgreichen Ausübung seines Berufs befähige“ (ebd., S. 175). Dennoch trug die umfassend vorangetriebene „Umstellung von der häuslichen, auf die öffentliche, in Schulen organisierte und zur allgemeinen Pflicht erhobene Erziehung“ (Hügli, 1999, S. 7) hier erstmals deutlicher zur Konturierung eines eigenständig(er) zu denkenden, pädagogischen Faches bei (vgl. hierzu auch: Benner, 1999, S. 9–12).

Ein erster Meilenstein in diesen Entwicklungen hin zur (weiteren) Eigenständigkeit des Faches ist dann – institutionell betrachtet – mit dem Jahr 1779 zu markieren: An der Universität Halle/Saale wurde der erste ‚Lehrstuhl für Pädagogik‘ eingerichtet und durch Ernst Christian Trapp besetzt (vgl. Frischmann & Mohr, 1997, S. 9), der Martin Ehlers zuvor in Segeberg und später auch als Hauptzensent für die Allgemeine Deutsche Bibliothek nachgefolgt war. Trapp wurde „kurzfristig der erste Lehrstuhlinhaber, der eine eigenständige Pädagogik vorlegte“ (Meyer-Drawe, 2002, S. 95). Insofern wird die institutionelle Abnabelung von der Philosophie, die Trapps Lehrstuhl symbolisiert, bei Trapp auch durch den Anspruch eines eigenständigen Denkens und Wissens (in) seiner Pädagogik manifestiert. Sein pädagogisches Programm, das

Die vorliegende Arbeit fragt nach der Rezeption und Transformation von Wissen an den Grenzen der Erziehungswissenschaft zur Philosophie. Am Beispiel der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie wird untersucht, wie und wozu Philosophie in der Erziehungswissenschaft verwendet wird: Wer wird zitiert, wie werden die Referenzen genutzt und wozu dienen die Bezüge? Zur Beantwortung dieser Fragen wird die Schriftenreihe im empirischen Teil zunächst bibliometrisch und anschließend typologisch untersucht. Dies führt im Ergebnis zu vier Typen des Gebrauchs von Philosophie in der Erziehungswissenschaft, die abschließend mit Blick auf die Frage nach dem Selbstverständnis der Disziplin und die Frage ihrer (Inter-)Disziplinarität diskutiert werden.

**Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft
Band 51**



Der Autor

Janusz Wilden studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Von 2016 bis 2024 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Seit 2024 ist er dort als Lehrkraft für besondere Aufgaben beschäftigt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Fragen der Theoriebildung, der (Inter-)Disziplinarität und der Wissenschaftstheorie in der Erziehungswissenschaft, Konzepte und Verfahren empirischer Wissenschaftsforschung sowie Praktiken und Diskurse der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bildungspolitik und Bildungsforschung.

978-3-7815-2684-6



9 783781 526846