

Michaela Schmid

Die Artikulation der Erziehung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg im Sommersemester 2024 als Habilitationsschrift angenommen.

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, vertrieb@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.

Abbildung Umschlagseite 1: © Emma Mendel, Augsburg.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

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

ISBN 978-3-7815-6150-2 digital

ISBN 978-3-7815-2690-7 print

Zusammenfassung

Die Habilitationsschrift befasst sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Begriff der Artikulation, der seit Johann Friedrich Herbart als zentral für das bisubjektive Zusammenspiel von Vermittlung und Aneignung gilt – und zwar weit über den schulischen Unterricht hinaus. Der Begriff Artikulation erhielt jedoch seither in der Allgemeinen Pädagogik kaum Beachtung und/oder geriet in Vergessenheit. Der Fokus liegt in dieser Schrift darauf Artikulation als Strukturbegriff der Erziehung(-stheorie) herauszuarbeiten, und so seine Bedeutung für die Allgemeine Pädagogik – letztlich für die Erziehungswissenschaft als Ganze – darzustellen. Die Untersuchung zeigt zunächst, dass der Begriff „Artikulation“ von seiner strukturell angelegten Bisubjektivität bei Herbart historisch verengt wurde, insbesondere auf schulischen Unterricht und da wiederum auf die Tätigkeit des Vermittlers (Artikulation als Gliederung des Lehrens). Hierzu dient u. a. ein Forschungsüberblick zu Wort und Begriffen von Artikulation in der Erziehungswissenschaft. Der Schwerpunkt richtet sich hierbei insbesondere auf die Durchsicht von Lexika/Wörterbüchern in der Allgemeinen Pädagogik sowie Lehr- und Einführungswerken in der Allgemeinen Didaktik. Im Gegensatz zu dieser Verengung arbeitet die Untersuchung seine grundlegende Relevanz für alle Formen von Erziehung heraus. Ausgehend vom Verständnis von Artikulation in anderen Disziplinen sowie unter Rück Erinnerung an Herbart und Rückbezug auf Wolfgang Sünkel, wird dann ein erziehungswissenschaftlicher Begriff von Artikulation aufgestellt: „In der Erziehungswissenschaft beschreibt Artikulation in seiner deskriptiven Bedeutung die Frage nach der Verbindung der Handlung des Lerners (Aneignung) mit der Handlung des Lehrers (Vermittlung), sprich: Wie kann diese zwischen beiden Handlungsarten wesensmäßig vorhandene Lücke überwunden werden?“ (vgl. S. 37 in dieser Arbeit). Es bleibt Folgendes als Zusammenfassung festzuhalten: Unterricht ist eine Form von Erziehung; Artikulation als Kern der Didaktik ist das „Herzstück“ aller Erziehungsprozesse; Artikulation ist vor dem Hintergrund der Bisubjektivität nicht nur auf das Vermittlungshandeln bezogen, sondern entsteht dann, wenn Lehren und Lernen zusammenfallen; Artikulation ist ein Strukturbegriff, der durch metatheoretische Füllungen normativ wird. Artikulation soll als Verbindung der Handlung des Lerners (Aneignung) mit der Handlung des Lehrers (Vermittlung) verstanden werden. Artikulation als Grundfrage der Allgemeinen Didaktik bezieht sich somit auf Erziehung an sich. Vor diesem Hintergrund ergibt sich dann folgende Forschungsperspektive: „Der deskriptive erziehungswissenschaftliche Begriff der Artikulation bekommt sozusagen ein anderes (normatives) Gewand je nach metatheoretischem Hintergrund der Allgemeinen Pädagogiken, so dass sich unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Begriffe (= Konzeptionen/Verständnisse) der Artikulation in der Erziehungswissenschaft auffinden lassen. Diese herauszuarbeiten, ist Aufgabe des Habilitationsprojektes“ (S. 37 in dieser Arbeit). Im Mittelpunkt der Schrift steht die Fragestellung, wie das Wort und der Begriff Artikulation in den Konzepten der Allgemeinen Pädagogik seit 1945 verwendet werden. Die tiefgehende Analyse dieser Konzepte der Allgemeinen Pädagogik eröffnet neue Perspektiven für die Diskussion um die Artikulation der Erziehung als Schlüsselbegriff der Erziehungswissenschaft. Die Habilitationsschrift regt dazu an, Artikulation als einen weiteren zentralen Grundbegriff – und somit als integralen Bestandteil der Erziehungswissenschaft – zu beachten und sie somit als Strukturbegriff im Kontext der Strukturlogik von Erziehung zu verankern. Als solcher könnte er eine identitätsstiftende Funktion einnehmen.

Abstract

The study begins with the chapter “foundations”, which demonstrates that Herbart’s concept of “articulation” with its structurally founded bi-subjectivity has been historically constricted, particularly with regard to school instruction, and more specifically to the activities of the mediator (articulation as structuring of teaching). This draws, among others, on a research overview of the term and concept of articulation in Educational Science (Brezinka, 1978, 1990), focusing particularly both on reviews of lexicons/dictionaries from General Pedagogy and on introductory and teaching materials from General Didactics. Contrary to this narrowing, the study highlights the fundamental relevance of articulation for all kinds of education. Drawing on understandings of articulation in other disciplines (musicology, philosophy, sports science, political science), and referring to Herbart as well as to Wolfgang Sünkel, the thesis deploys an educational definition of articulation: “In educational science, articulation in its descriptive meaning refers to the question of connecting the learner’s action (appropriation) with the teacher’s action (mediation), i. e., how can the gap between these two inherently different types of action be bridged” (see p. 37 of this thesis). The following conclusion can be drawn (see pp. 43–44 of this thesis): Instruction is a form of education. Articulation, as the core of didactics, is the “heart” of all educational processes. Articulation, against the background of bi-subjectivity, is not limited to mediation activities but emerges when teaching and learning converge. Articulation is a structural concept that becomes normative through metatheoretical elaborations. Articulation should be understood as the connection between the learner’s action (appropriation) and the teacher’s action (mediation). As a fundamental question of General Didactics, articulation thus corresponds to education itself. Against this backdrop, the following research perspective emerges: “The descriptive educational concept of articulation takes different (normative) forms depending on the meta-theoretical backgrounds of General Pedagogies. This results in various educational concepts (= conceptions/understandings) of articulation in Educational Science. To identify these is the core issue of this habilitation project” (see p. 37 of this thesis). The thesis centers on the question how the term and concept of articulation have been used in General Pedagogical drafts since 1945, even when the term “articulation” itself is not explicitly mentioned, but its conceptual underpinnings are referred to. An in-depth analysis of these concepts of General Pedagogy opens up new perspectives for discussions about articulation as a key concept of Educational Science. The habilitation thesis encourages to consider articulation as a further basic concept – and thus an integral constituent – of Educational Science, thus anchoring it as a structural concept within the structural logic of education. As such, it could serve the identity of the discipline.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen danken, die mich im Prozess der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben. Hier gilt mein Dank zunächst dem Fachmentorat – Frau Prof. Eva Matthes, Frau Prof. Rotraud Coriand und Herr Prof. Georg Cleppien – und Herrn Prof. Volker Kraft für Ideen und Denkanstöße.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Matthes. Mit zahlreichen inhaltlich anregenden und motivierenden Gesprächen und beständigem Zuspruch hat sie mich wesentlich an der initialen Umsetzung sowie auch am fortlaufenden Prozess der vorliegenden Idee bestärkt.

Überdies möchte ich mich bei meiner stud. Hilfskraft, Valmira Bila, für die gewissenhafte Rechercharbeit bedanken. Ebenso möchte ich Frau Ute Witt und Frau Christine Frauenschuh-Kling für die Unterstützung beim Abtippen von Teilen des Manuskripts sowie der Korrektur der Arbeit danken. Frau Elske Körber danke ich sehr für die Endformatierung.

Diese Arbeit wurde im Zuge eines Stipendiums der Universität Augsburg im Rahmen des Programms Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre angefertigt – herzlichen Dank!

Nicht zuletzt möchte ich meinen Freunden und meiner Familie danken für die emotionale Begleitung und das geduldige Aushalten der Höhen und Tiefen, die solch eine Arbeit mit sich bringt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung – Problemstellung und Aufbau der Arbeit	13
2	Grundlegung	23
2.1	Stand der Forschung.....	23
2.1.1	Historie des Wortes und des Begriffes der <i>Artikulation</i> in der Erziehungswissenschaft bis heute – ein Desiderat	25
2.1.2	Das Wort <i>Artikulation</i> und seine Begriffe in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft: Allgemeine Pädagogik.....	25
2.1.3	Das Wort <i>Artikulation</i> und seine Begriffe in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft: Allgemeine Didaktik.....	29
2.2	Definition und Begriffsklärungen	35
2.2.1	Das Wort <i>Artikulation</i> und seine Begriffe in anderen Disziplinen.....	35
2.2.2	Der erziehungswissenschaftliche Begriff der <i>Artikulation</i> : Zum Zusammenhang von Erziehung, Unterricht und <i>Artikulation</i>	37
2.2.3	Das Wort und der Begriff der <i>Artikulation</i> bei Johann Friedrich Herbart.....	44
2.2.4	Das Wort und die Begriffe der <i>Artikulation</i> bei ausgewählten Herbartianern.....	48
3	Methodisches Vorgehen – Fragestellung, Vorgehen und Forschungsmethode	55
4	Entwürfe Allgemeiner Pädagogiken – Auswahl	59
5	Analyse	63
5.1	Konzepte Allgemeiner Pädagogik: Erziehungsverständnis und Artikulationsbegriff	63
5.1.1	Wilhelm Flitner: Systematische Pädagogik/Allgemeine Pädagogik. Breslau/Stuttgart 1952 (1933/1983, 1950/1983, 1957, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1965, 1966, 1968, 1970, 1974, 1997).....	63
5.1.2	Alfred Petzelt: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart 2018 (1947, 1955, 1964).....	69
5.1.3	Theodor Ballauff: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1970a (1962, 1966)	82
5.1.4	Hans-Jochen Gamm: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1979	90
5.1.5	Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 2015 (1987, 1991, 1996, 2001a, 2005, 2010, 2012).....	97

5.1.6 Alfred K. Tremel: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder, Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2000	110
5.1.7 Marian Heitger: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn 2003	119
5.1.8 Armin Bernhard: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler 2012 (2011)	126
5.1.9 Volker Ladenthin: Allgemeine Pädagogik. Baden-Baden 2022	142
5.2 Zusammenschau zu den Allgemeinen Pädagogiken und ihrem Artikulationsverständnis	149
6 Ausblick	153
7 Literaturverzeichnis	157

*„Die Begriffe haben nämlich ebenso
wie die Individuen ihre Geschichte
und vermögen es ebenso wenig wie diese
der Gewalt der Zeit zu widerstehen,
aber bei alledem und mit alledem
behalten sie gleichwohl eine Art
Heimweh nach ihrer Geburtsstätte.“*
(Kierkegaard 1961, S. 7)

1 Einleitung – Problemstellung und Aufbau der Arbeit

„Die Reduktion allgemeiner und forschungsmethodischer Inhalte zugunsten berufsfeldbezogener und teildisziplinspezifischer Studienanteile weist zumindest auf eine radikale Veränderung in der Landschaft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge hin, die auch das Gesicht der Disziplin entscheidend verändern wird“ (Grunert, 2012, S. 44). Diese Ergebnisse von Cathleen Grunerts Studie von 2012, welche auf der Basis der Namensgebungen der damals neuen BA- und MA-Studiengänge sowie ihrer Inhalte gewonnen wurden, führten nicht nur zu einer klaren und für die disziplinäre Entwicklung höchst bedenklichen Zukunftsprognose, sondern verdeutlichten auch das zunehmende Verschwinden eines disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft. Ausdifferenzierung in Teildisziplinen und Spezialisierung – Macke konstatierte diesen Trend über die Quelle erziehungswissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten bereits 1990 und sprach dann 1994 von einer zunehmenden „Segmentierung in relativ abgeschlossene Subdisziplinen und Diskussionskontexte“ (vgl. Eigner & Macke, 1994) – sowie die zunehmende Verwischung der disziplinären Abgrenzungen in Folge der ansteigenden Interdisziplinarität führen laut Grunert zu einem Schwund des (ohnehin stets umstrittenen) „Kanons“ der Erziehungswissenschaft (vgl. auch Tenorth & Welter, 2009). Auch Jürgen Oelkers konstatierte 2006 disziplinkritisch und überspitzt:

„Wenn es heute eine Krise des Faches¹ oder der akademischen Disziplin Pädagogik gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der Allgemeinen Pädagogik [...]. Das ist mit den heute üblichen Kriterien leicht erklärt: Die Allgemeine Pädagogik erbringt keinen sichtbaren Nutzen, hat kaum messbaren Forschungsaufwand, verhält sich in einer nationalen Igelstellung, hat in der Lehrerbildung nie einen Ort gefunden, der Nachfrage erzeugt hätte und ist in ihrer Struktur seltsam unbegründet, nämlich weder ein Teil der Philosophie noch eine Abteilung der Geschichte, sondern von beidem etwas, ohne je ‚einheimische Begriffe‘ gefunden zu haben.“ (Oelkers, 2006, S. 192)

Sowohl Grunerts Ergebnisse und Zukunftsprognosen als auch Oelkers' Einschätzung der disziplinären Entwicklung und ihres Selbstverständnisses provozieren die Frage nach dem Vorhandensein eines disziplinären Kerns und hierfür unabdingbar: nach gemeinsamen, eine Disziplin konstituierenden Begriffen und ihren Wandlungen über die Zeit hinweg. Konzentriert man sich auf die „*einheimischen Begriffe*“ (Herbart, 1806/1982a, S. 21) und vorhandene Diskurse zu und Forschungen über diese, so zeigt sich folgendes Bild: Ein Blick in disziplininterne Diskurse der letzten 20 Jahre zeigt Heterogenität in den Auffassungen – sowohl hinsichtlich der Frage, ob es ein genuines Begriffssystem in der pädagogischen Disziplin geben kann und darf (vgl. z. B. Prange, 1996; Lenzen, 1997; Noack, 1999; König, 1999; Ricken,

¹ Haupt (2023), die einerseits in der Antipädagogik „ein Symptom eines verunsicherten Erziehungsbegriffs“ (ebd., S. 133) sowie in der antipädagogischen Rezeption der Erziehungswissenschaft „die von Stisser und Tenorth aufgezeigte abnehmende Relevanz und eine Krise der Legitimität von Erziehung zum Ausdruck“ (ebd., S. 149) bringen sieht, identifiziert aber auch im Zuge dessen, dass gleichzeitig „die Krise der Erziehungswissenschaft durch die Rückbesinnung auf den einheimischen Begriff der Erziehung zu bearbeiten versucht und somit die. Die [sic] von den Antipädagogen geforderte Abschaffung von Erziehung von den Erziehungswissenschaftler:innen abgelehnt wird“ (ebd.). Der Erziehungsbegriff scheint trotz aller immer wieder auftauchenden Kritik und Krisendiskurse als der Zentralbegriff (immer wieder) anvisiert zu werden.

2010; Thompson, 2020, S. 13) als auch welche Begriffe zu den „einheimischen Begriffen“ zu zählen sind (vgl. Vogel, 1998, S. 166). Es scheint, als ebbe der Diskurs über die Frage nach der Notwendigkeit „einheimischer Begriffe“ – zeitgleich mit dem 1994 begonnenen Diskurs über Allgemeine Pädagogik insgesamt (vgl. Kauder, 2010a) – in den 2000er Jahren wieder ab. Josef Dolch (1967), der eine lange Diskurstadition der Klage über die terminologische Präzisionslosigkeit in der Pädagogik bis weit über die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts hinaus behauptet, glaubt im „Zusammenbruch der Herbartschen Schule etwa nach 1910“, im „Mangel jener Stetigkeit in der akademischen Vertretung der Pädagogik, die bald von Philosophen, Psychologen, Philologen, bald von Theologen, Juristen, Medizinern im Nebenamt mitvertreten wurde“ und in der „Arbeitsteilung der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung u. dgl.“ Ursachen für den „beklagten Begriffswirrwarr“ (ebd., S. 10) zu sehen.

Zur Frage, welche Begriffe denn gegenwärtig zu den Grundbegriffen² gezählt werden, zeigt ein Blick in eine Stichprobe von aktuellen Einführungswerken der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger & Helsper, 2006; Raithel, Dollinger & Hörmann, 2007; Faulstich-Wieland & Faulstich, 2008; Koller, 2009; Kron, 2009; Pflüger, 2008; Hörner, Drink & Jobst, 2010; Dörpinghaus & Uphoff, 2011; Kade, Helsper, Lüders, Egloff, Radtke & Thole, 2011; Klika & Schubert, 2013; Zirfas, 2018; Vogel, 2019), dass trotz unterschiedlicher Nennungen über alle Werke hinweg jedoch ein gemeinsamer Nenner besteht: Erziehung, Bildung und Sozialisation werden in allen Werken zu den Grundbegriffen gezählt. Überraschend ist nun weniger, dass im Zuge des von Oelkers und anderen beklagten und von Grunert weiterhin prognostizierten disziplinären Wandels bzw. Identitätsverlustes fachfremde Begriffe zu den Grundbegriffen der Pädagogik gezählt werden und teils sogar Erziehung und Bildung eine nachrangige Stellung innerhalb des disziplinären Begriffssystems zugewiesen wird. Erstaunlich ist vielmehr, dass (a) trotz der zahlreichen kritischen Diskurse (vgl. Tenorth, 1990; Oelkers, 2006; Prange, 2008; Tenorth, 2011) Erziehung und Bildung dennoch als Grundbegriffe ungebrochen genannt werden und sich auch einige Forschungen über die Begriffe und ihre Wandlungen in der Disziplin finden lassen³, (b) Sozialisation nicht als „*principa peregrina*“, als „erborgter“ Begriff⁴, sondern als „*principa domestica*“, als „eigentümlicher“ Begriff (Prange, 2005b, S. 14) gehandelt wird – und zwar ganz selbstverständlich, wie es scheint –, (c) Grundbegriffe wie Erziehung zwar beibehalten werden, aber inhaltlich dann mit Bedeutungsgehalten anderer Disziplinen angefüllt werden, nur noch als Worthülsen fungieren und damit disziplinäre Identität noch viel subversiver angreifen⁵ und (d) sich keine Diskurse über etwaige weitere „genuin“ erziehungswissenschaftliche Begriffe finden lassen.

2 Als erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe werden elementare Begriffe verstanden, auf denen sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin aufbaut und die ihren Kern beschreiben. Diese Begriffe sind folglich für alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft relevant, da sie Grundlegendes des erziehungswissenschaftlichen Begriffssystems beschreiben. Darüber, welche Begriffe zu den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft gezählt werden, besteht ein breiter Diskurs. Die Extrema dieses Diskurses bilden einerseits Vertreter:innen der Erziehungswissenschaft, die v. a. die Begriffe Erziehung und Bildung als begriffliche Basis sehen (z. B. Prange, 1996), und andererseits jene Vertreter:innen, die für eine völlige Abkehr des Erziehungsbegriffes eintreten zugunsten neuer Begriffe (z. B. Lenzen, 1997).

3 Vergleiche bspw. vorhandene Forschungen zum Wandel des Erziehungsbegriffs: vgl. Dolch 1961; Tenorth 1986; Brezinka 1990; Menck & Wierichs 1992; Keiner 1999; Tenorth 2011.

4 In dem von Vogel jüngst erschienenen Werk wird Sozialisation als entliehener Begriff dargelegt (Vogel, 2019, S. 113).

5 Vergleiche zur Versozialwissenschaftlichung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre: Tenorth 1986; zur Rephilosophisierung Ende der 1980er/Anfang der 1990er: Stroß &

Arnd-Michael Nohl bringt die Begriffsentwicklung dieser drei Grundbegriffe 2023 pointiert auf den Punkt:

„Ohne Zweifel handelt es sich bei ‚Erziehung‘ um jenen ‚Grundbegriff, der als semantischer Generator die Entwicklung der Disziplin antreibt und für die (im Vergleich mit anderen beeindruckende) Expansion der Pädagogik als Wissenschaft sorgt‘ (Kraft 2013, S. 186). Doch erscheint es als eine Ironie dieser Disziplingeschichte, dass just in dem Moment, als die ‚Pädagogik‘ in den 1960er Jahren von der – sozialwissenschaftlicher klingenden – ‚Erziehungswissenschaft‘ abgelöst wurde, sie ihres namensgebenden Begriffs verlustig ging. Beginnend mit den 1970er Jahren wurde Erziehung durch ‚Sozialisation‘ und später dann ‚Bildung‘ als zentralem Leitbegriff der Erziehungswissenschaft abgelöst (Groppe 2008). Jenseits von Einführungswerken und Handbüchern wird Erziehung derzeit nur noch in wenigen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen fokussiert, wie diese etwa von Prange (2012) und Sünkel (2013) vorgelegt wurden. Zu Recht spricht daher Krinninger (2019, S. 249), den jüngsten Forschungsstand resümierend, von einer ‚kollektiven Vermeidung‘ des Erziehungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft. Auch die empirische Forschung zu Erziehung ist, vergleicht man sie mit der Bildungs-, Sozialisations- und Lernforschung, bislang nur als marginal zu bezeichnen.“ (ebd., S. 2)

Weiterhin wird der Unterrichtsbegriff – ein von seiner Historie her allgemeinpädagogischer Begriff (vgl. Herbart, 1806/1982a) – nun nicht mehr selbstverständlich als Grundbegriff genannt⁶, sondern hat seine Heimat in der Schulpädagogik gefunden, wird insgesamt überwiegend verengt auf schulischen Unterricht und dem Erziehungsbegriff diametral gegenübergestellt. Dolchs 1967 formulierter Erklärungsversuch, nämlich das Verschwinden von Begriffen oder ihre begriffliche Unklarheit im Vergessen der Herbart'schen Schule Anfang des 20. Jahrhunderts und damit dem Verdrängen der allgemeinpädagogischen Wurzeln der Begriffe zu suchen, fordert auch beim Unterrichtsbegriff zur Überprüfung seiner Historie auf. Manfred Lüders hat 2012 in einem DFG-geförderten Projekt den Unterrichtsbegriff bzw. seine semantische Verwendung in pädagogischen Nachschlagewerken untersucht (vgl. Lüders, 2012). Jedoch, so konstatierte Lüders, seien auch zum Unterrichtsbegriff bis dato nur zwei Studien vorhanden (vgl. Lüders, 2012, S. 112) – aktuelle Studien zum Unterrichtsbegriff lassen sich nicht finden. Die Studien zum Unterrichtsbegriff würden aufzeigen, so Lüders kritisierend, dass der Unterrichtsbegriff seit Beginn des 20. Jahrhunderts keine Schärfe und Klarheit gewonnen habe: es seien „an die neunzig verschiedene, untereinander nicht abgestimmte Definitionen in Umlauf gebracht worden“ (Lüders, 2014, S. 833). Er selbst, der ebenso einen auf Schule bezogenen Unterrichtsbegriff vertritt, scheint die Ursache für ein Abwandern des Unterrichtsbegriffs in die Schulpädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zu sehen, wenn er schreibt die „Erziehungswissenschaft [selbst, M. S.] verortet sie [die Unterrichtstheorie, M. S.] bei der Schulpädagogik und hier der Allgemeinen Didaktik“ (ebd., S. 832).

Thiel 1998; zum Trend der Ökonomisierung und Psychologisierung des Erziehungsbegriffes in den 2000ern: Reichenbach & Oser, 2002, Reichenbach, 2004, 2006, Giesecke 2009 und Schmid 2011, 2012.

⁶ In den auf Seite 14 in dieser Arbeit gelisteten zwölf Einführungswerken in die Erziehungswissenschaft wird der Begriff Unterricht nur in drei Werken genannt: Krüger & Helsper 2006; Faulstich-Wieland & Faulstich 2008; Kade, Helsper, Lüders, Egloff, Radtke & Thole 2011. Der Begriff wird in allen drei Werken auf schulischen Unterricht eingeeengt.

Rotraud Coriand verfolgt in ihrem 2015 erstmals herausgegebenen Werk „Allgemeine Didaktik“ das Ziel, ebendiese als „erziehungswissenschaftliche Grundlagendisziplin“ (wieder) verstehbar zu machen und eben nicht der Schulpädagogik zu- bzw. unterzuordnen⁷, da

„die zentralen Fragen der Didaktik, nämlich die nach den Prinzipien der Stoffauswahl, der Artikulation sowie nach der Art und Weise der Vermittlung von grundlegender Natur sind, d. h. die Antworten eben auch in der Theorie und Praxis der außerschulischen Lehr- und Lernbereiche, z. B. in der Erwachsenenbildung strukturbestimmend sind.“ (Coriand, 2017, S. 31)

Sie erklärt die Gegenüberstellung der Begriffe Erziehung und Unterricht – und damit auch das Verschwinden der Allgemeinen Didaktik und des weiten Unterrichtsbegriffes aus der Allgemeinen Pädagogik – mit den bisweilen vorhandenen Zuschreibungen der Begriffe – nämlich Unterricht als auf Wissensvermittlung und Erziehung auf Norm- und Wertevermittlung eingengt.

„Theorien, die dem folgen, modellieren die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ als disjunkte Begriffe, d. h. sie operieren mit der *These* [Herv. i. O.⁸], dass Erziehung und Unterricht gegensätzliche Begriffe auf einer Abstraktionsebene sind, die nur in den Merkmalen übereinstimmen, die sie eindeutig als einem Gattungsbegriff [...] zugehörig ausweisen. Dieser Gattungs- bzw. Oberbegriff wird in einem der oben genannten Beispiele nach Zuständigkeit ausdifferenziert, indem gefragt wird, für welche Formen pädagogischen Handelns die Lehrer und für welche die Eltern (bzw. Sozialpädagogen, Erwachsenenbilderinnen etc.) zuständig sind. Im anderen Beispiel ergibt sich der Teilungsgrund aus der Frage nach der Funktion von Erziehung und Bildung.“ (Coriand, 2017, S. 37)

Demgegenüber gebe es aber Theorien, die Unterricht und Erziehung nicht auf eine Abstraktionsebene setzten. Coriand verweist zur Untermauerung dieser These auf Johann Friedrich Herbart (1806), Klaus Prange (2012a) und Wolfgang Sünkel (2002). Begründet wird dies von Coriand unter Rekurs auf Michael Winkler insofern, als dass – bei aller Pluralität vorhandener normativer Erziehungsbegriffe in der Erziehungswissenschaft – „Erziehung strukturlogisch durch mindestens drei Merkmale gekennzeichnet“ (Coriand, 2017, S. 41) sei, nämlich Intergenerationalität, Bisubjektivität und die Verbundenheit über ein Drittes/eine Sache⁹ – und diese Struktur finde sich ebenso im Unterricht wieder. Unterricht stelle demzufolge *eine* „Erscheinungsform von Erziehung“ dar und sei „deshalb der Erziehung strukturlogisch untergeordnet“ (Coriand, 2017, S. 45) – und zwar überdies jede Form des Unterrichts, nicht nur der Schulunterricht.

Sünkel (2011) bspw., der in seiner Erziehungstheorie Erziehung als das Zusammenspiel der gegenstandsorientierten Tätigkeit des Aneignenden und der handlungsorientierten Tätigkeit

⁷ Auch Prange konstatiert 2011, dass die Allgemeine Didaktik überwiegend in der Schulpädagogik verortet und eine Ausweitung nicht allgemein anerkannt sei (ebd., S. 183).

⁸ Um den Lesefluss nicht unnötig zu stören, wurde in dieser Arbeit im Weiteren darauf verzichtet, alle Hervorhebungen aus den Zitaten selbst (Herv. i. O.) als solche zu kennzeichnen. Es wurden lediglich Hervorhebungen der Autorin in Zitaten gekennzeichnet (Herv. M. S.), alle weiteren Hervorhebungen in Zitaten entsprechen dem Original.

⁹ Der Begriff des Pädagogischen Dreiecks kann durchaus kritisch betrachtet werden, da es die Strukturen von Erziehung und ihre „Zusammenhänge mehr [verklärt, M. S.], als dass sie diese klärt und erläutert“ (Benner, 2018, S. 108), denn gelernt wird nicht direkt vom Vermittler, sondern der Aneigner/Lerner lernt in Auseinandersetzung mit einer Sache; *die Vermittlung/Lernhilfe des Vermittlers/Lehrers/Erziehers bezieht sich auf das Lernen/Aneignungshandeln (!) des Aneigners/Lerners, welcher sich wiederum mit seiner eigenen Handlung auf die Sache bezieht* (vgl. bspw. auch Sünkel, 2011); das pädagogische Dreieck verkürzt diese Struktur durch vereinfachte Darstellung oft.

des Vermittelnden definiert¹⁰, konzipiert Unterricht als jene Erziehungsform, in welcher sich das Gewand der genannten Struktur so verändert, als dass das Anzueignende die Gestalt eines „Textes“ annimmt. Unter Text versteht Sünkel nicht nur Geschriebenes, sondern in weitem Sinne „alles, was auf irgendeine Weise sprachlicher Formulierung zugänglich ist [...]. Immer dann, wenn, und immer dort, wo eine solche als Text objektivierte Tätigkeitsdisposition zum gemeinsamen Gegenstand von Vermittlung und Aneignung genommen wird, handelt es sich um Unterricht“ (Sünkel, 2011, S. 60). Sünkel konzipiert somit einen sehr weiten Unterrichtsbegriff¹¹. Ein schulisch verengter Unterrichtsbegriff gibt, mit Sünkel gedacht, folglich nur Auskunft über den institutionellen Kontext der Erziehung, präzisiert aber die Struktur des Unterrichtsbegriffes keineswegs, sondern verunklart vielmehr, weil mit der Institution versucht wird zu definieren und nicht strukturlogisch zu klären.

Für die erziehungswissenschaftliche Disziplin sind das Abgeben des Unterrichtsbegriffes als eines Grundbegriffes an die Schulpädagogik und sein überwiegend auf Schule eingegengtes Verständnis selbst folgenreich: Die Allgemeine Didaktik wurde zunehmend als Teilbereich der Schulpädagogik angesehen (vgl. Coriand, 2017, S. 31ff.) und die mit ihr verbundenen allgemeinpädagogischen Fragen gerieten aus dem Blick.

Überdeutlich zeigt sich dieser historisch folgenreiche Prozess am Begriff der Artikulation. Weder unter Studierenden der Erziehungswissenschaft noch bei der Mehrheit der Kolleg:innen der Erziehungswissenschaft ist dieses Wort als allgemeinpädagogischer Begriff bekannt – und wenn doch, dann wird er in den Kontext von Unterricht, v.a. schulischen Unterrichts verortet¹² – und das, obgleich die „Justierung der Grundbegriffe“ laut Norbert Ricken der „Kern der allgemeinpädagogischen Arbeit ist“ (2010, S. 16).¹³ Bei einer stichprobenartigen Durchsicht aktueller erziehungswissenschaftlicher Einführungswerke und Enzyklopädien¹⁴ – Zentralorgane der Allgemeinen Pädagogik –, unterstreicht der gewonnene Eindruck die Behauptung, dass der Begriff der Artikulation seit Johann Friedrich Herbart, einem der Gründungsväter der Allgemeinen Pädagogik¹⁵, sowie der darin enthaltenen zentralen These von Erziehung durch Unterricht (in einer weiten Verwendung¹⁶) mittels Artikulation (vgl. Herbart, 1806/1982a, S. 24, 66), aus der Allgemeinen Pädagogik verschwunden zu sein scheint: In den aktuellen Einführungswerken von Ralf Koerrenz und Michael Winkler (2013) und Peter Vogel (2019) werden Erziehung und Bildung explizit als Grundbegriffe genannt (bei Vogel auch Lernen und Sozialisation), aber keine Rede ist vom Begriff Artikulation – im Übrigen wird auch der Begriff Unterricht in beiden Werken nicht als Grundbegriff genannt. In den Enzyklopädien von Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabine Larcher Klee und Jürgen Oelkers (2009) findet sich Artikulation als Lemma überhaupt

¹⁰ Für eine detailliertere Darstellung von Sünkels Erziehungsbegriff vgl. Schmid 2019.

¹¹ Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sünkels Unterrichtsbegriff vgl. auch Sünkel 1996.

¹² Auch Prange konstatiert diese Einengung des Artikulationsbegriffes auf (schulischen) Unterricht oder ihr Erscheinen „unter anderen Bezeichnungen“ (Prange, 2012a, S. 109).

¹³ Für einen Überblick „Zu Gestalt und Geschichte“ der Allgemeinen Pädagogik vgl. Ricken 2010.

¹⁴ Eine „Bibliographie deutscher Lehr-, Hand- und Wörterbücher 1945 bis 2012“ gibt Papenkort (2015).

¹⁵ Rieger-Ladich (2010) zur Folge, benutzte Herbart das Wort Allgemeine Pädagogik als Erster als „fachwissenschaftlichen Begriff“ (ebd., S. 23), der die Eigenständigkeit der pädagogischen Disziplin über eigene Fragestellungen und Begriffe betont. Ähnlich auch Ricken 2002, S. 150, Brinkman 2001, S. 9 u. a.

¹⁶ Coriand widerspricht der gängigen, engen Auslegung von Herbarts Unterrichtsbegriff als Schulunterricht, führt diese auf eine verkürzte Herbart-Lektüre zurück und weist dies ebenso überzeugend nach wie auch daraus folgend die Didaktik und somit auch den Artikulationsbegriff als zentrales Element der Herbart'schen Erziehungstheorie (vgl. Coriand, 2017, S. 103ff.).

nicht. Ebenso wenig wird Artikulation aufgeführt in den Wörterbüchern von Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (2006), von Dieter Lenzen (2006), von Stefan Jordan (2010), und auch nicht in jenem von Winfried Böhm (2018). In der Enzyklopädie von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (2012) findet sich zwar das Wort Artikulation (ebd., S. 39), jedoch bleibt die Erläuterung von Artikulation bei der Gliederung einer Unterrichtseinheit mittels der Herbart'schen Unterrichtsstufen (Klarheit, Assoziation, System, Methode) stehen. Der Artikulationsbegriff wird dadurch absolut verkürzt dargestellt, an den Unterrichtsbegriff gebunden und der Unterrichtsbegriff Herbarts überdies von den Autor:innen auf schulischen Unterricht reduziert. Dieser Zusammenhang von Artikulation und schulischem Unterricht sowie eine Verkürzung des Artikulationsbegriffes auf die Unterrichtsstufen zeigt sich oft in den Wörterbüchern, die das Wort dann wenigstens überhaupt nennen, so bspw. auch bei Horney, Ruppert und Schultze (1970) oder Schaub und Zenke (2004).¹⁷

Eine Ausnahme stellt der Beitrag von Volker Kraft im 2012 erschienenen Klinkhardt Lexikon dar. In diesem wird das Lemma Artikulation von Volker Kraft auf Herbart zurückgehend beschrieben, aber eben nicht auf schulischen Unterricht oder gar die Unterrichtsstufen eingeeengt, sondern auch in der Allgemeinen Erziehungstheorie verortet (als weiterführende Literatur wird aber nur Klaus Prange angegeben), denn „nur was artikuliert werden kann [...], lässt sich auch lehren“ (Kraft, 2012a, S. 69) und immer wenn gelehrt/gezeigt (vgl. Prange, 2012a) wird, wird auch artikuliert – nicht nur im Unterricht¹⁸. Folglich ist einer der wenigen Autor:innen¹⁹, die sich im Rahmen allgemeinpädagogischer Überlegungen mit Fragen der Artikulation beschäftigen, Klaus Prange²⁰. Mit Artikulation wird in einer allgemeinpädagogischen Perspektive seit Herbart das Zusammenspiel von Lehren und Lernen gemeint – und zwar nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt. „Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, gleichsam das Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operation des Zeigens mit der Operation des Lernens“ (Prange, 2012a, S. 109). Garantiert werden könne das Zusammenspiel (und damit Erziehungserfolg an sich) nie, denn das „Lernen bleibt dem Zeigen prinzipiell unverfügbar“, so Kathrin Berdelmann (2010, S. 32) in der Weiterführung von Pranges Gedanken zur Artikulation. Artikulation müsse folglich in jedem Erziehungsprozess versuchen die pädagogische Differenz zu überwinden und zwar folgendermaßen: „Artikulation als Methodisierung des Zeigens nimmt Maß an dem Nacheinander datenzeitlich bestimmter Stufen und Etappen, in die das [modalzeitlich verfasste, M.S.] Lernen eingespannt und dadurch reguliert wird“ (Prange, 2012a, S. 114) und durch diese Temporalisierung des Zeigens „kondensieren“ sich erst „Formen des Erziehens“ (Kraft, 2009, S. 112) – zumindest in Pranges Konzept der Artikulation. In jedem einzelnen Erziehungsvorgang müsse also versucht werden die pädagogische Differenz – und damit *das* pädagogische Grundproblem – aus datenzeitlich verfasstem Zeigen und modalzeitlichem Lernen mittels

17 Vergleiche auch das interessante Ergebnis der Durchsicht der von Papenkort (2019) aufgeführten Liste an Wörterbüchern in Fußnote 32 in dieser Arbeit.

18 Die Artikulation des Unterrichts (vgl. Prange, 1983) ist somit eine Artikulationsform neben anderen.

19 Weitere Autor:innen sind, im Anschluss und in Anlehnung an und Weiterführung von Pranges Überlegungen zum Artikulationsbegriff: Fuhr 1991, Fuhr 1999, Brade 2009, Berdelmann 2009, Berdelmann 2010, Berdelmann & Fuhr 2020; Empirische Untersuchungen: Fuhr 2009, Berdelmann 2009, Berdelmann 2010, Berdelmann & Fuhr 2020.

20 Überlegungen zum Unterrichts- und Artikulationsbegriff habe ich im Rahmen einer anderen Fragestellung im Rahmen meines durch die DFG geförderten Netzwerkes zu Ratgebern unternommen (vgl. Schmid, 2019).

Artikulation zu überwinden. Artikulation (und damit Erziehung an sich) habe die Aufgabe beide Zeiten „aufeinander zu beziehen und in der aktuell gelebten Zeit zu koordinieren“ (Prange, 2012a, S. 171) und zwar indem das datenzeitliche Zeigen (linear verfasste Zeitlichkeit) so zu gliedern sei, dass das modalzeitliche (zirkular verfasste Zeitlichkeit) Lernen einhaken könne²¹ und so laut Prange „Synchronisation“²², und damit Erziehung, stattfinde. Artikulation sei somit die Koordination von zwei verschiedenen, gegenläufigen Zeitmodi²³ und diese Koordination (Artikulation der Zeitmodi) manifestiere spezifische „Zeiträume der Artikulation“. In diesen „Zeiträumen“ (Modi der Zeitigung bzw. Artikulationsformen) träfen folglich die Operationen des Zeigens und die Operationen des Lernens, welche sich ihrerseits erst aus den Artikulationsformen bzw. Zeiträumen der Artikulation ergäben, über die Synchronisation von verschiedenen, gegenläufigen Zeitmodi zusammen. Artikulationsformen bzw. Formen der Verzeitigung generierten Erziehungsformen (vgl. Fuhr, 2009, S. 55) und diese Zeiträume generierten dann wiederum Institutionen, wenn sie sich wiederholen und stabilisieren (vgl. Prange, 2012a; Fuhr, 2009, S. 51).

Deutlich wird an diesen kompakt dargestellten Ausführungen obig genannter Vertreter der Allgemeinen Pädagogik Folgendes: (1) Im Kontext von Erziehung kann es Lernen nicht ohne Zeigen (Lernvorgänge finden im Alltag permanent statt, haben aber nichts mit Erziehung zu tun) und Zeigen nicht ohne intendiertes Lernen (im Alltag finden sich oft Situationen des Zeigens ohne Lernen) geben – insofern definiere sich erst in der Artikulation das Pädagogische; ohne die Artikulation gibt es Erziehung folglich nicht. (2) Artikulation ist, indem sie somit allen Erziehungsformen wesensmäßig gegeben ist, ein Grundphänomen der Erziehung – und damit auch ein unbeachteter Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, indem sie den Kern benennt. (3) Artikulation generiert erst die verschiedenen Vermittlungs- bzw. Erziehungsformen aufgrund der in ihr stattfindenden Temporalisierungen – sie kann von der Sache her damit keineswegs auf schulischen Unterricht (und dadurch auf die Schulpädagogik und ihre Auslegung auf Formalstufen) verengt werden. Jede Erziehung – der Begriff Erziehung wird in seiner möglichst deskriptiven, seine Strukturen beschreibenden Variante²⁴ verstanden – verlangt Artikulation.²⁵ (4) Je nach der vom Autor konzipierten Allgemeinen Pä-

21 Berdelmann beschreibt die Zeitmodi und v. a. den Prozess des Einhakens/Ineinandergreifens der verschiedenen Modi (*Datenzeit* und *Modalzeit*) und damit die Schwierigkeit der Artikulation sehr anschaulich, wenn sie schreibt, dass das modalzeitlich verfasste Zeigen „Nacheinander [Herv. M.S.] das entfaltet, was als *gegenwärtige Zukunft* [Herv. M.S.] im Lernen *antizipierbar* [Herv. M.S.] ist, und an das anschlussfähig macht, was als *gegenwärtige Vergangenheit* [Herv. M.S.] aktualisierbar ist“ (2009, S. 71).

22 Vergleiche auch Berdelmann 2009, 2010.

23 Zu den Begriffen Daten- und Modalzeit sowie ihre Koordination vgl. auch Pranges Vorüberlegungen in Prange 1978.

24 Dabei ist unwichtig, welche Begriffe die Entwürfe der Allgemeinen Pädagogiken den jeweiligen Handlungen geben – „Zeigen und Lernen“ (Prange, 2012a), „Lernhilfe und Lernen“ (Loch, 1979) oder „Aufforderung und Selbsttätigkeit“ (Benner, 1987) –, denn die grundlegende Struktur, die Erziehung ausmacht (zwei Handlungen und eine Sache mit einer spezifischen Bezogenheit zueinander) bleibt immer gleich, völlig unabhängig davon, wie die Handlungen oder die Handelnden bezeichnet werden. Insofern werden vor diesem Hintergrund in dieser Arbeit Begriffe wie lehren, zeigen, vermitteln einerseits sowie lernen, aneignen andererseits gleichbedeutend/synonym verwendet; sie bekommen ihre metatheoretische Färbung erst im Kontext von Allgemeinen Pädagogiken. Folglich ist mit der Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Allgemeine Didaktik) nicht nur das schulische Lehren und Lernen gemeint, so dass sich Allgemeine Didaktik stets auf Erziehung insgesamt (und nicht nur Schule) bezieht: genauso könnte man sie Wissenschaft vom Vermitteln und Aneignen udgl. nennen. Artikulation als Grundfrage der Allgemeinen Didaktik bezieht sich somit auf Erziehung an sich.

25 Vergleiche z. B. die Überlegungen zur Artikulation der Beratung von Fuhr (1991).

dagogik und dem in ihr vorgestellten Erziehungsverständnis finden sich (a) unterschiedliche ‚Gewänder‘ des pädagogischen Artikulationsbegriffes, d.h. ein je anders ausgeschmücktes Verständnis von dieser Bezogenheit von Zeigen auf Lernen und (b) ein damit je anderes Verständnis von der Methodisierbarkeit von Erziehung in ihren jeweiligen Erscheinungsformen. Wo das Wort selbst nicht verwendet wird, ist nach den Konzepten (Begriffen) zu fragen; Pranges Artikulationsbegriff ist nur ein Konzept unter vielen, aber vermutlich nicht explizit formulierten Konzepten.

Die Arbeit verfolgt folgenden Aufbau:

In einem ersten Schritt im Kapitel „Grundlegung“ geht die Arbeit dem Stand der Forschung zu Wort und Begriff²⁶ (Brezinka, 1978, 1990) von Artikulation in der Erziehungswissenschaft nach. Der Schwerpunkt richtet sich hierbei insbesondere auf die Durchsicht von Lexika/Wörterbüchern in der Allgemeinen Pädagogik sowie Lehr- und Einführungswerken in der Allgemeinen Didaktik.

In einem zweiten Schritt geht es in diesem Kapitel um die Begriffsklärung von Artikulation. Ausgehend vom Verständnis von Artikulation in anderen Disziplinen (Musikwissenschaft, Philosophie, Sportwissenschaft, Politikwissenschaft), geht es dann um die Fundierung eines erziehungswissenschaftlichen Begriffes von Artikulation: „In der Erziehungswissenschaft beschreibt Artikulation in seiner deskriptiven Bedeutung die Frage nach der Verbindung der Handlung des Lerners (Aneignung) mit der Handlung des Lehrers (Vermittlung), sprich: Wie kann diese zwischen beiden Handlungsarten wesensmäßig vorhandene Lücke überwunden werden?“ (vgl. S. 37 in dieser Arbeit). Dieser Begriff wird zunächst vor dem Hintergrund eines historischen Rückgriffs auf Allgemeine Pädagogik von Johann Friedrich Herbart und dessen Verständnis von „Artikulation“ konzipiert, da er als Erster das Wort für die Erziehungswissenschaft fruchtbar machte und seine Allgemeine Pädagogik ein Artikulationsverständnis beinhaltet, das auf einer „Lern-Logik“ (S. 48 in dieser Arbeit) beruht und nicht auf einem reduktionistischen Verständnis von „Gliederung des Lehrens“ (ebd.). Insofern war sich Herbart der Bisubjektivität (vgl. Sünkel, 2011) im Erziehungsprozess sehr bewusst. Bis heute reduktionistische Verständnisse sind evtl. vor allem durch einseitige Artikulationsverständnisse der Herbartianer tradiert und sozusagen auch rückwirkend auf Herbart bezogen worden (vgl. S. 48f. in dieser Arbeit). Um nun einen möglichst deskriptiven und keineswegs metatheoretisch eingefärbten oder einseitigen Artikulationsbegriff als Arbeitsbegriff anzusetzen, orientiert sich die Arbeit des weiteren an Wolfgang Sünkels Erziehungs- und Unterrichtstheorie und dem darin enthaltenen Begriff. Hier bleibt Folgendes als Zusammenfassung festzuhalten (vgl. S. 43f. in dieser Arbeit): Unterricht ist eine Form von Erziehung; Artikulation als Kern der Didaktik ist das „Herzstück“ aller Erziehungsprozesse; Artikulation ist vor dem Hintergrund der Bisubjektivität nicht nur auf das Vermittlungshandeln bezogen, sondern entsteht dann, wenn Lehren und Lernen zusammenfallen; Artikulation ist ein Strukturbegriff, der durch metatheoretische Füllungen normativ wird. Artikulation soll als Verbindung der Handlung des Lerners (Aneignung) mit der Handlung des Lehrers (Vermittlung) verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich dann folgende Forschungsperspektive: „Der deskriptive erziehungswissenschaftliche Begriff der Artikulation bekommt sozusagen ein anderes (normatives) Gewand je nach metatheoretischem Hintergrund der Allgemeinen Pädagogiken,

²⁶ Das Kapitel „Grundlegung“ könnte auch als „Begriffsgeschichte“ (Müller & Schmieder, 2020 ; vgl. auch Koselleck, 2010) gelesen werden, ist jedoch als verortender Rahmen für die Hauptanalyse gedacht zu verstehen.

so dass sich unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Begriffe (= Konzeptionen/Verständnisse) der Artikulation in der Erziehungswissenschaft auffinden lassen. *Diese herauszuarbeiten, ist Aufgabe des Habilitationsprojektes*“ (S. 37 in dieser Arbeit).

Im Kapitel „Methodisches Vorgehen“ werden dann diese Forschungsperspektive eingedenk der in ihr enthaltenen Fragestellung sowie das methodische Vorgehen und der herausgearbeitete Arbeitsbegriff benannt. Die „zentrale Fragestellung der Arbeit“ ist folglich, „wie sich der erziehungswissenschaftliche Begriff der Artikulation in ausgewählten Entwürfen der Allgemeinen Pädagogik zeigt bzw. wie er ausformuliert wird und zwar auch dann, wenn sich das Wort Artikulation selbst nicht finden lässt und somit nur indirekt (über den Begriff) thematisiert wird“ (S. 55 in dieser Arbeit).

Den Kern der Arbeit stellt dann das Kapitel „Analyse“ der Allgemeinen Pädagogiken dar. Ausgewählt werden Konzepte der Allgemeinen Pädagogik seit 1945, die sich selbst im Titel als solche bezeichnen (vgl. „Auswahlkriterien“ auf S. 59ff. in dieser Arbeit). Diese werden auf Wort und Begriff hin befragt. Die Arbeit endet mit einer Zusammenschau und einer Diskussion der Ergebnisse.

Artikulation, verstanden als Zusammenspiel von Lehren und Lernen – und zwar weit über den schulischen Unterricht hinaus –, wurde seit Johann Friedrich Herbart in der Allgemeinen Pädagogik zunehmend vernachlässigt. Dieses Buch bietet eine neue Perspektive auf Artikulation als zentralen Strukturbegriff der Erziehungstheorie und Erziehung. Es fragt nach dem Wort und den Begriffen von Artikulation und legt dabei den Fokus insbesondere auf deren Verwendung in Konzepten der Allgemeinen Pädagogik seit 1945. Die tiefgehende Analyse dieser Konzepte eröffnet neue Perspektiven für die Diskussion um die Artikulation der Erziehung als einen Schlüsselbegriff der Erziehungswissenschaft.



Die Autorin

PD Dr. Michaela Schmid hat Diplom Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Universität Augsburg studiert und wurde 2010 dort auch promoviert, 2024 habilitiert. Sie ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

978-3-7815-2690-7



9 783781 526907