

Annette M. Stroß/Felicitas Thiel

Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994

Der thematischen Entwicklung der Disziplin ist in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung der letzten Jahre verstärkte Aufmerksamkeit zuteil geworden. Im Kontext verschiedener Forschungsprojekte sind unterschiedliche Indikatoren für den thematischen Wandel entwickelt worden. GERD MACKE beispielsweise legt als Datenbasis die Titel von Qualifikationsarbeiten zugrunde (vgl. MACKE 1994). HAUENSCHILD, HERRLITZ und KRUSE wählen das Lehrangebot der westdeutschen Erziehungswissenschaft als Datengrundlage (vgl. HAUENSCHILD u.a. 1993; vgl. auch HERRLITZ 1995). HORN, TENORTH und HELM erheben neben dem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot an wissenschaftlichen Hochschulen Aufsatztitel aus ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (vgl. HORN u.a. 1994).

HEINZ-ELMAR TENORTH hatte bereits 1986, anlässlich des 25jährigen Bestehens der Zeitschrift für Pädagogik, eine Analyse zur „Transformation der Pädagogik“ – auf der Basis der Beiträge der Zeitschrift für Pädagogik – vorgelegt, die unter anderem einen „Überblick über Trends der Themenentwicklung“ (TENORTH 1986, S. 30) geben sollte. Deutlich wurde hier, daß für die Erziehungswissenschaft als „Praxis'-bezogene“ Disziplin zwei Instanzen für thematische Innovationen von hervorgehobener Bedeutung sind: zum einen die „gesellschaftlich-politischen Diskussionen“ (S. 36), zum anderen die Nachbardisziplinen (S. 43). Der erste Aspekt zeigte sich in den siebziger Jahren besonders deutlich an der engen Verknüpfung bestimmter Themenkonjunkturen mit bildungspolitischen Diskussionen, der andere Aspekt konnte demonstriert werden an der „rasche(n) Konjunktur von Themen“ (ebd.) in Abhängigkeit von der Theorieentwicklung der damals wichtigen sozialwissenschaftlichen Referenzdisziplinen, der Soziologie und der Psychologie.

Am Beispiel der Begriffe *Bildung* und *Sozialisation* zeichnete TENORTH einen Orientierungswechsel in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation nach, der die These einer begrifflichen und thematischen Anlehnung der Erziehungswissenschaft an die Sozialwissenschaften in den siebziger Jahren eindrücklich dokumentierte. Der in der Nachkriegszeit dominante Begriff *Bildung*, der mit verschiedenen anderen Begriffen wie *Vertrauen*, *Begegnung*, *Strafe*, *Autorität*, *Gemeinschaft*, *Konsens*, *Formbarkeit*, *pädagogisches Ethos*, *Läuterung* und *Orientierung* eng verknüpft war, verlor in der Phase zwischen 1969-1974 stark an Bedeutung. Statt dessen gewannen neue, aus den Sozialwissenschaften importierte

Begriffe an Relevanz: der Leitbegriff der siebziger Jahre hieß *Sozialisation*. Zu seinem begrifflichen Umfeld zählten unter anderem: *Kreativität, Begabung und Intelligenz, Sprache und Sprachbarrieren, Identität, Kommunikation und Kooperation, Emanzipation, Frieden, soziales Lernen, Entwicklung und Kognition*. In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre wurden weitere neue Begriffe importiert, immer noch aus den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen, ein prominentes Beispiel war der *Alltagsbegriff*. Gleichzeitig ließ sich zu diesem Zeitpunkt bereits wieder eine stärkere Hinwendung zu spezifisch pädagogischen Fragestellungen feststellen. So konnte unter anderem eine häufigere Verwendung des *Bildungsbegriffs* konstatiert werden.

Im Anschluß an die von TENORTH vorgelegte Analyse erziehungswissenschaftlicher Themen- und Begriffskonjunkturen untersuchte MACKE erziehungswissenschaftliche Qualifikationsarbeiten im Hinblick auf ihre thematische und methodische Ausrichtung. Als Ausgangspunkt wählte MACKE die bei TENORTH bereits eingeführte Differenz von „einheimischen“, hier bildungstheoretisch orientierten, und „importierten“, hier sozialisationstheoretisch orientierten, Begriffen (vgl. MACKE 1994, S. 61). Mit Hilfe einer deskriptorenanalytischen Auswertung der Titel von Qualifikationsarbeiten konnte MACKE den thematischen Wandel der Disziplin auch über die siebziger Jahre hinaus zeigen: Von 1960-1971 kommt – so MACKE – den „einheimischen“ Begriffen in den Titeln der Qualifikationsarbeiten größeres Gewicht zu. Nach einer „Übergangsphase“ (1972-1974) erhalten ab 1975 die „importierten“ Begriffe eine größere Relevanz (S. 62). Die von TENORTH konstatierte erneute Zuwendung der disziplinären Kommunikation zu „einheimischen“ Begriffen in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre geht also nicht mit einer vollständigen Verdrängung sozialwissenschaftlicher Begriffe einher, diese bleiben vielmehr – so die Ergebnisse von MACKE – in den Qualifikationsarbeiten bis 1990 dominant.

An die vorgestellten Untersuchungen schließt die vorliegende, dem Sammelband und den hier bearbeiteten Themenfeldern zugrundeliegende Analyse insofern an, als auch hier die thematische Entwicklung der Disziplin in der ehemaligen Bundesrepublik respektive im wiedervereinten Deutschland zur Diskussion steht.¹ Die Wahl des Untersuchungszeitraums (1987-1994) orientiert sich an den Untersuchungen von TENORTH (1986) und MACKE (1994). TENORTH bearbeitet den Zeitraum von 1955-1979, MACKES Untersuchung der Qualifikationsarbeiten deckt den Zeitraum von 1945-1990 ab. Um die Entwicklung von Themen aus einer längerfristigen Perspektive heraus beobachten zu können, ist die zunächst

1 Vgl. für die vorliegende Untersuchung unter anderem den methodischen Ansatz zur Analyse von Zeitschriftentiteln in: HORN u.a. 1994, S. 240ff. Hinsichtlich der Untersuchung des Lehrangebots an westdeutschen Universitäten vgl. auch die Unterscheidung zwischen Lehrgebieten, alten und neuen Themenbereichen und Einzelwörtern in: HERRLITZ 1995, S. 267.

für die Jahre 1991-1994 vorgesehene Untersuchung um die Jahre 1987-1990 ergänzt worden.²

Eine aktuelle Beschreibung der thematischen Orientierung der Disziplin in den Jahren 1987-1994 und ihrer Referenzen auf verschiedene Nachbardisziplinen scheint hierbei weder in der Beschränkung auf die „klassische“ Nachbardisziplin Philosophie oder die sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen der siebziger Jahre, Soziologie und Psychologie (vgl. hierzu auch BAUER/MAROTZKI 1995), noch in der Übernahme des Differenzschemas von „einheimischen“ und „importierten“ Begriffen als eines bildungs- und sozialisationstheoretischen Duals möglich zu sein. Im Kontrast zu den Referenzzeiträumen TENORTHS und MACKES läßt sich – vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – vielmehr von einer „Rephilosophisierung“ des erziehungswissenschaftlichen Diskurses seit den ausgehenden achtziger Jahren sprechen, hier: einer Renaissance „einheimischer“ und philosophischer Begriffe; diese „Rephilosophisierung“ wiederum ist mit selektiven Zugriffen auf das thematische Repertoire anderer Nachbardisziplinen verbunden. Eine Differenzierung und Erweiterung der von TENORTH für den Zeitraum bis 1979 eingeführten, bei MACKE wiederaufgegriffenen Unterscheidung von einheimischen und importierten, hier: bildungs- und sozialisationstheoretischen Begriffen erscheint vor diesem Hintergrund um so dringlicher, als gerade die sozialisationstheoretische Debatte, die sowohl TENORTH als auch MACKE noch als ein Indiz für die sozialwissenschaftliche Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation in den siebziger Jahren galt, in den neunziger Jahren nahezu keine Bedeutung mehr hat. An Relevanz gewonnen haben statt dessen – neben weiterhin bestehenden gesellschaftlich-politischen Diskussionen – auch *neue* Fragestellungen der bisherigen Referenzdisziplinen, die etwa die soziale Wirklichkeit aus einer Akteursperspektive analysieren, beispielsweise die Biographieforschung oder etwa die Individualisierungstheorie innerhalb der Soziologie.

2 Die Autor(inn)ensuche für die Einzelbeiträge dieses Bandes erfolgte im Anschluß an die Auswertung dieser Untersuchung im Jahr 1995. Auf eine nachträgliche Verlängerung der Untersuchungsergebnisse wurde deshalb an dieser Stelle verzichtet. Eine erweiterte Fassung der vorliegenden Untersuchung für den Zeitraum 1987-1996 erscheint demnächst in einem weiteren, in Planung befindlichen Band zur Wissenschaftsforschung in dieser Reihe (Hrsg.: H.-E. TENORTH, K.-P. HORN u.a.).

1. In der Logik des „intellektuellen Feldes“: Zur Bedeutung von Nachbarwissenschaften und Öffentlichkeit für die thematische Entwicklung der Disziplin

Disziplin meint themenzentrierte Kommunikation. Im Idealfall bedeutet wissenschaftliche Kommunikation die Festlegung des „eigene(n) Thema(s) sowohl nach der Definition im Prozeß wie nach den Standards und Kriterien der Veränderung in der kommunikativen Bearbeitung“ (HELM u.a. 1990, S. 31; vgl. auch STICHWEH 1987). Diese Faktoren gelten als Bedingungen für die Autonomie wissenschaftlicher Disziplinen. Für die erziehungswissenschaftliche Kommunikation scheinen diese Bedingungen jedoch nur eingeschränkt zu gelten. So ist die Erziehungswissenschaft in hohem Maß resonanzfähig für Themen ihrer Umwelt und zwar sowohl für Themen aus Nachbardisziplinen als auch für Themen, die zunächst im öffentlichen Diskurs auftauchen. „Besonders die Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert ist dadurch in ihrer Wirklichkeit bestimmt, daß sie unablässig Themen und Probleme in sich aufnimmt und in die Logik ihrer eigenen Arbeit übersetzt, die andere soziale Systeme – Politik oder Ökonomie zum Beispiel – oder andere Disziplinen – Psychologie oder Soziologie zum Beispiel – in der Analyse oder bei der Ordnung des Generationenproblems nicht bewältigen.“ (HELM u.a. 1990, S. 31) – Wenn diese Beschreibung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation zutrifft, kann erst die Untersuchung der thematischen Resonanzverhältnisse zwischen Öffentlichkeit, Nachbardisziplinen und Erziehungswissenschaft einen Einblick in die gegenwärtige disziplinäre Verfaßtheit geben.

Die – methodologische – Ausgangsbasis der vorliegenden Untersuchung bildet ein wissenssoziologischer Standpunkt. Hierbei wird auf den von PIERRE BOURDIEU entwickelten Begriff des intellektuellen Feldes (BOURDIEU 1969, 1985a, b, 1993) sowie auf die historischen Untersuchungen FRITZ RINGERS, der den Feldbegriff als theoretisches Modell zugrundelegt (RINGER 1990; 1992), zurückgegriffen. Auf das Verhältnis zwischen Öffentlichkeit, Nachbardisziplinen und Erziehungswissenschaft gewendet, bedeutet das: Thematische Konjunkturen werden zurückbezogen auf die Logik eines sozialen Feldes, das den disziplinären Diskurs strukturiert. Die Akteure dieses Feldes konkurrieren um die Definitionsmacht über das, was im Rahmen des Diskurses als allgemein verbindlich gelten kann; BOURDIEU beschreibt diese Konkurrenzverhältnisse als „Kämpfe“ um die „Verteilung des spezifischen Kapitals“ (BOURDIEU 1993, S. 108). Das Feld wird nicht als eine Ansammlung isolierter Elemente beschrieben, sondern als ein Netzwerk, in dem sich die Elemente nur in ihren Relationen zu anderen Elementen adäquat beschreiben lassen. Elemente des Feldes können sowohl Individuen als auch Gruppen, beispielsweise 'Schulen', oder akademische Disziplinen (vgl. RINGER 1990, S. 270) sein. Disziplinen können damit sowohl als intellektuelle Felder als auch als Subfelder betrachtet werden, die bestimmte Regionen innerhalb des gesamten intellektuellen Feldes besetzen (vgl. ebd.).

Für die Frage der Themengenesen im Dreieck von Pädagogik, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit läßt sich das Konstrukt des intellektuellen Feldes in zwei Richtungen fruchtbar machen:

(a) Zum einen kann das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu anderen Disziplinen als ein Verhältnis beschrieben werden, das durch die Logik des intellektuellen Feldes – hier: den Kampf um die Verteilung des feldspezifischen Kapitals, also Reputation – strukturiert wird. Diese Optik zwingt zur Rekonstruktion von Themenkonjunkturen vor dem Hintergrund der Konkurrenz der Disziplinen. Für unsere Frage kann das Konzept des intellektuellen Feldes weiter spezifiziert werden. Neuere wissenschaftssoziologische Untersuchungen verweisen auf Differenzen zwischen verschiedenen Disziplinen. Eine wichtige Unterscheidung ist hier die zwischen Handlungswissenschaft, oder praktischer Wissenschaft, und Grundlagenwissenschaft (vgl. LAUTMANN/MEUSER 1986). Disziplinen lassen sich des weiteren nach dem Kriterium der autopoietischen Schließung der disziplinären Kommunikation unterscheiden (vgl. LUHMANN 1992, S. 446f.), das heißt, nach Disziplinen, die sich in erster Linie aufgrund von Theorieentscheidungen ausdifferenziert haben (so etwa Physik, Chemie oder Biologie), und solchen, die sich im Anschluß an Reflexionstheorien gesellschaftlicher Funktionssysteme (z.B. Theologie, Medizin, Jurisprudenz, Pädagogik) im Wissenschaftssystem etabliert haben. In diesem Gefüge läßt sich die Erziehungswissenschaft, die sich als Verlängerung einer professionsgebundenen Reflexionstheorie im frühen 20. Jahrhundert an deutschen Universitäten etablieren konnte (vgl. hierzu die sozialgeschichtlichen Untersuchungen von SCHWENK 1977; TENORTH 1989a, b; DREWEK 1995), als eine Handlungswissenschaft verstehen, die sich durch einen eher geringen Grad an autopoietischer Schließung auszeichnet (im internationalen Vergleich hierzu: KEINER/SCHRIEWER 1990). Handlungs- und Grundlagenwissenschaften wiederum haben unterschiedliche Voraussetzungen in der Konkurrenz um Deutungs- und Definitionsmacht im intellektuellen Feld, da sich erstere über eine Abnehmer- oder Referenzrelation bestimmen. So sind Handlungswissenschaften zwangsläufig auf das theoretisch strukturierte Wissen der Grundlagenwissenschaften angewiesen. Interessant ist nun die Anlehnung an konkrete Referenzdisziplinen zu einem je spezifischen historischen Zeitpunkt, da – so ließe sich vor dem Hintergrund des BOURDIEU/RINGERSchen Konzeptes des intellektuellen Feldes argumentieren – hier nicht nur binnentheoretische Gründe eine Rolle spielen, sondern der „Kampf um das spezifische Kapital“, oder anders formuliert: der vermutete Reputationsprofit, der sich aus der Anlehnung an eine spezifische Referenzdisziplin ergibt. Die Wahl der Referenzdisziplin orientiert sich also nicht zuletzt an deren – historisch wechselndem – Reputations„glanz“. Mit diesem theoretischen Modell wird auch die in ihrer universitären Etablierungsphase in der Weimarer Zeit sehr starke Anlehnung der deutschen Erzie-

hungswissenschaft an die Philosophie und ein – vom damaligen Zeitgeist favorisiertes – „synthetisches“ Denken verständlich (vgl. RINGER 1987, S. 344ff.), welches erst in den späten sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts durch eine Orientierung an den Sozialwissenschaften abgelöst worden ist und die wiederum seit den späten siebziger Jahren durch eine erneute philosophische Anbindung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses relativiert wird. Nun läßt sich der – bis in die Gegenwart hinein deutliche und offenbar seit einigen Jahren nochmals modifizierte – Prozeß der Rephilosophisierung aber nicht als ein Ablösungsprozeß von den Sozialwissenschaften vorstellen. Vielmehr haben die in der Disziplin zwischenzeitlich etablierten, dem sozialwissenschaftlichen Paradigma verpflichteten Schulen eine Entwertung ihres intellektuellen Kapitals ihrerseits erfolgreich zu verhindern gewußt. Auch ist das noch bis in die achtziger Jahre hinein gültige Programm einer Ausschließung unterschiedlicher Paradigmen zum Zwecke der Wahrheitsfindung mittlerweile der von beiden „Lagern“ – zumindest vordergründig – geteilten Ideologie einer friedlichen Koexistenz gewichen. Die Erziehungswissenschaft präsentiert sich heute als Kommunikationsgemeinschaft mit multidisziplinären Bezügen (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990). Sie hat im Zuge der Postmoderne-Rezeption sogar einen Begriff gefunden, um diesen Befund im Kontext ihrer metatheoretischen Selbstreflexion positiv zu interpretieren: Pluralität (vgl. hierzu kritisch z.B. HOFFMANN 1994).

Dennoch werden Reputationskämpfe um die Vormachtstellung im intellektuellen Feld nach wie vor zwischen den diesen beiden Paradigmen verpflichteten Schulen geführt (z.B. HERRMANN 1991; NEUMANN 1991; PARMENTIER 1991). Die aktuelle Bedeutung der Philosophie für die Erziehungswissenschaft ist hierbei nicht zuletzt auf ein – antizipiertes – Bedürfnis an Orientierungs- und Deutungsmustern zurückzuführen. Dieses Bedürfnis verdankt sich erstens einem gesellschaftlichen Krisendiskurs, der gerade sozialwissenschaftlich begründete Planungs- und Steuerungskonzepte mit außerordentlicher Skepsis betrachtet; zweitens verweist dieser Bedarf an Sinnstiftung auch auf binnendisziplinär diagnostizierte, teilweise selbstproduzierte Krisen.

(b) Zum anderen ist ein zweiter Aspekt des Konzeptes des intellektuellen Feldes für die Ausgangsfrage dieses Bandes von Bedeutung. RINGER geht davon aus, daß das intellektuelle Feld offen ist für Einflüsse von außen – für gesellschaftliche und politische Entwicklungen etwa. Diese Einflüsse wirken dann vermittelt über die Eigenlogik des Feldes. Vor allem in Phasen oder Perioden, die sich als epistemologische oder soziale Krisen beschreiben lassen, ist, so RINGER, die Resonanzfähigkeit für externe Einflüsse erhöht (vgl. RINGER 1990, S. 271). Folgt man ENNO SCHMITZ, ist die epistemologische Basis der Erziehungswissenschaft generell nicht sehr stabil, weil es ihr nicht gelungen ist, „die für die Identität einer Disziplin notwendige Spezialisierung von Methoden und Theorien auf einen ausgegrenzten Gegenstand ... zu erreichen“ (SCHMITZ 1981, S. 15). Dies gilt wahrscheinlich für alle Hand-

lungswissenschaften, weil sie durch die Orientierung an der „Dignität der Praxis“ zwangsläufig Theorie- und Methodenkriterien relativieren müssen.

Handlungswissenschaften sind aus diesem Grund auch relativ offen für Leistungsansprüche, die aus der Öffentlichkeit an sie herangetragen werden. Dies ist, was die Erziehungswissenschaft betrifft, vor allem dort zu beobachten, wo es um „neue soziale Probleme“ (SCHMITZ 1981, S. 22) geht. Die konstatierten „sozialen Probleme“ konvertieren mitunter zu Themen der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation. Problematisch werden die von außen formulierten Leistungserwartungen dann, wenn die epistemologischen Grundlagen einer Disziplin nicht hinreichend stabil sind, um diese Leistungsansprüche selbst zu kontrollieren, so daß die Disziplin „prinzipiell nicht erfüllbare Leistungsansprüche“ (S. 21) auch abzuweisen in der Lage ist.

2. Zwischen Rephilosophisierung und innovativer Themenvielfalt: Begriffe, Themenfelder und beteiligte Nachbardisziplinen in vier Fachzeitschriften 1987-1994

Wenn wissenschaftliche Disziplinen als „Kommunikationszusammenhänge“ beschrieben werden, die aus „*Kommunikationen als temporalisierten Ereignissen* bestehen“ (STICHWEH 1987, S. 458), dann stellt sich die Frage, wie die Anschlußfähigkeit dieser Ereignisse, wie die Kontinuität des wissenschaftlichen Diskurses sichergestellt werden kann. Im Wissenschaftssystem sind eine Reihe von Institutionen vorgesehen, die genau diese Aufgabe der Kontinuierung – und darüber hinaus der Normierung – der wissenschaftlichen Kommunikation gewährleisten: Tagungen, Konferenzen, ein relativ streng formalisiertes System der Nachwuchsrekrutierung und vor allem Publikationsmedien. Die Normierung der Kommunikation ist – neben der Kontinuierung – deshalb besonders wichtig, weil unter dem Terminus „Publikation“ auch „andere Formen der Kommunikation mittels Druckmedien“ (S. 465) firmieren. Wissenschaftliche Kommunikation muß sich aber von anderen Formen der Kommunikation – etwa der Alltagskommunikation – unterscheidbar halten. Sie tut dies eben durch solche Normierungsverfahren, die bestimmte Publikationen als wissenschaftliche qualifizieren.

Für die dem Sammelband zugrundeliegende empirische Untersuchung wurde die thematische Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation anhand der Titel in den zentralen Publikationsmedien der Disziplin rekonstruiert.³ Als Untersuchungsmaterial wurden sogenannte Kernzeitschriften der allge-

3 Insgesamt wurden 1021 verschiedene deutschsprachige Zeitschriftenartikel, exklusive der in dem genannten Zeitraum veröffentlichten Rezensionen, Mitteilungen und Praxisberichte, erhoben.

meinen Erziehungswissenschaft gewählt, das heißt solche Publikationsmedien, die die disziplinäre Kommunikation bündeln und auf einem jeweils aktuellen Niveau repräsentieren. Bei KEINER und SCHRIEWER werden folgende Kernmedien genannt: *Zeitschrift für Pädagogik*, *Pädagogische Rundschau*, *Bildung und Erziehung*, *Neue Sammlung*, *Die Deutsche Schule*, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (vgl. KEINER/SCHRIEWER 1990, S. 111f.). Im vorliegenden Fall wurden vier Kernmedien ausgewählt. Die *Neue Sammlung* wurde aufgrund ihrer essayistischen Darstellungsweise nicht berücksichtigt, weil durch die damit verbundene Schwächung der Hinweisfunktion des Titels eine Titelanalyse nur schwer durchführbar ist. *Die Deutsche Schule* wurde nicht berücksichtigt, weil sie nahezu ausschließlich auf schulpädagogische Themen abstellt.

Die auf der Grundlage des Materials formulierte leitende These lautet: Die erziehungswissenschaftliche Kommunikation der späten achtziger und neunziger Jahre zeichnet sich aus durch eine „Rephilosophisierung“ – eine Renaissance „einheimischer“ und philosophischer Begriffe – bei gleichzeitiger Zunahme der Referenzdisziplinen sowie durch eine anhaltend hohe Resonanzfähigkeit für öffentliche und politische Themen.

Die Titel der Hauptaufsätze in den verbleibenden vier Zeitschriften wurden für den Zeitraum zwischen 1987 bis 1994 in drei Dimensionen analysiert: a) leitende Begriffe (einheimische versus importierte Begriffe, wobei das bei TENORTH verwendete, von MACKÉ übernommene Schema modifiziert werden mußte), b) Sachgebiete, c) Orientierung an Nachbardisziplinen. Aus diesen Dimensionen wurden die wichtigsten Themenfelder aus den Jahren 1987-1994 ermittelt, die in den verschiedenen Beiträgen exemplarisch bearbeitet werden. Bei der Auswahl der Themenfelder (vgl. Tabelle 1) sind wir sowohl nach quantitativen als auch nach qualitativen Gesichtspunkten vorgegangen: zum einen wurden Themen ausgewählt, die eine herausragende quantitative Bedeutung haben (Ethik; Kultur), zum anderen haben wir Themen in die Untersuchung einbezogen, die öffentlichkeitsrelevant waren (DDR; Frauen; Europa; Religion), im Anschluß an Diskussionen aus Nachbardisziplinen in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufgenommen wurden (Anthropologie; Postmoderne; Ästhetik; Biographie) oder einen relevanten Typus der thematischen Ausdifferenzierung der Disziplin⁴ zu repräsentieren schienen (Neue Medien; Gesundheit; Ökologie).⁵ Die – aus heuristischen Gründen – vorge-

4 Indizien für thematische Ausdifferenzierungsbewegungen sind beispielsweise die Einrichtung entsprechender Arbeitsgemeinschaften in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) oder die Etablierung von Arbeitsgruppen bei den zentralen Kongressen der DGfE.

5 Eine Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse der vier ausgewählten Zeitschriften für den Zeitraum 1995 bis (August) 1997 zeigt eine weitgehende Kontinuität der ermittelten Themen auch über die Jahre 1987-1994 hinaus. Insbesondere das *Ethik*-thema, aber auch *Ästhetik*, *Kultur/Interkulturalität*, *DDR* und *Biographie* nehmen nach wie vor einen breiten Raum im disziplinären Diskurs ein. Auch das *Europa*-thema, die Themen *Anthropologie*, *Religion*, *Frauen*, *Ökologie* und *Gesundheit*

nommenen Zuordnungen zu den Bereichen Öffentlichkeit, Nachbardisziplinen, binnendisziplinäre Ausdifferenzierung sollten und konnten nicht trennscharf durchgeführt werden. Erwartungsgemäß zeigten sich in der exemplarischen Bearbeitung der Themen durch die Autorinnen und Autoren dann auch deutliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Bereichen: Beispielsweise stellt das DDR-Thema seit der politischen „Wende“ ein in hohem Maße von der Pädagogik aufgegriffenes öffentlichkeitsrelevantes Thema dar; gleichzeitig erweist sich die Rezeption der in Nachbardisziplinen entwickelten Methoden für die pädagogische Bearbeitung dieses Themas als relevant.

Für die sich in dem vorliegenden Band anschließenden Einzelstudien wurde – gemäß der hier durchgeführten explorativen Zuordnung – aus jedem der genannten Bereiche mindestens ein Thema, in der Regel jedoch mehrere Themen ausgewählt und bearbeitet.

Tabelle 1: *Zeitschriftenbeiträge nach Themenfeldern*⁶

Themenfeld	Anzahl der Artikel 1987-1994
Ethik	95
Kultur	47
DDR	32
Frauen	32
Anthropologie	27
Europa	26
Postmoderne	25
Religion	22
Ästhetik	19
Biographie	19
Neue Medien	17
Gesundheit	10
Ökologie	6

Ausgangspunkt der TENORTSchen Untersuchung war die These, daß der erziehungswissenschaftliche Diskurs, so wie er in der *Zeitschrift für Pädagogik* seinen Ausdruck findet, „mehrere, differente Erziehungswissenschaften, auf den ersten

sind deutlich vertreten. Eine zunehmend wichtige Rolle scheint das Thema *Neue Medien* zu spielen. Dagegen hat das Thema *Postmoderne*, wengleich immer noch im Diskurs präsent, an Bedeutung verloren.

6 Die Tabelle macht die absoluten Häufigkeiten der von uns nach systematischen Gesichtspunkten (Öffentlichkeit/Nachbardisziplinen/disziplinäre Ausdifferenzierung) *ausgewählten* Themenfelder deutlich. Andere Themenfelder, die im Untersuchungszeitraum ebenfalls bearbeitet wurden, bleiben hier unberücksichtigt.

Blick fremde Traditionen und Kulturen pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Argumente“ (TENORTH 1986, S. 22f.) bündelt. Den Fortbestand dieser Entwicklung zeigt die vorliegende Untersuchung der vier Kernzeitschriften des Faches auch für die Jahre 1987-1994 deutlich. Gleichzeitig kann jedoch der – bei TENORTH diagnostizierte – 1969 vollzogene Bruch mit der klassisch bildungstheoretischen Tradition (TENORTH 1986, S. 23) nicht mehr ausschließlich vor dem Hintergrund des sich anschließenden sozialwissenschaftlichen Paradigmas begriffen werden. Statt dessen muß die Diversifizierung paradigmatisch geleiteter Begriffe und Themenfelder wie auch die Renaissance „einheimischer“ und philosophischer Bestände seit den ausgehenden achtziger Jahren als erneuter Bruch mit der Tradition der siebziger Jahre gelesen werden.

Dementsprechend lauten die Ergebnisse der Untersuchung:

- Gegenüber dem Überhang an sozialisationstheoretischen *Begriffen* in den Jahren 1969-1974 zeigt sich für die Jahre 1987-1994 eine Dreiteilung des Diskurses⁷ (vgl. Tabelle 2, S. 20): Es wird verstärkt auf „einheimische“ Begriffe zurückgegriffen, daneben sind die Reform- und Forschungsbegriffe der siebziger Jahre, wenn auch in relativierter Weise, nach wie vor von Bedeutung, und es zeigt sich schließlich die – zahlenmäßig überlegene – Übernahme diverser Begriffe aus dem öffentlichen Diskurs sowie aus heterogenen Nachbardisziplinen wie zum

7 Die Zuordnung zu „einheimischen“ oder „importierten“ Begriffen (vgl. TENORTH 1986 u. MACKE 1994) wurde im folgenden aufgegeben zugunsten einer triadisch-dynamischen Struktur, welche unterscheidet a) klassische pädagogische, hier: „einheimische“, Begriffe (z.B. Bildung), b) importierte, hier: die Reform- und forschungsorientierten Begriffe der siebziger Jahre (z.B. Emanzipation) und c) in den letzten Jahren verwendete nicht-pädagogische, hier: globale Begriffe (z.B. Mythos). Als „einheimische“ Begriffe werden diejenigen philosophischen Begriffe bezeichnet, die in der Tradition der Pädagogik stehend, in der Regel emphatisch aufgeladen, bereits in der ersten oder zweiten Generation Verwendung fanden (beispielsweise Bildsamkeit, pädagogischer Takt, Zucht, Selbsttätigkeit, Wille bei Herbart, pädagogische Autonomie etc. in der Nohl-Schule), aber auch phänomenorientierte Begriffe wie Kind, Mutter, Vater etc. Der Import soziologischer und psychologischer Begriffe hat des weiteren, in einer dritten Generation, zur Etablierung von Begriffen geführt, die reform- oder forschungsorientiert an die Pädagogik gebunden sind (z.B. Curriculum, Emanzipation, Begabung), i.d.R. jedoch nicht von der (emphatischen) Vorstellung einer „Autonomie“ der Disziplin begleitet sind. Daneben zeigen sich im Diskurs der letzten Jahre eine Reihe von globalen Begriffen aus der Philosophie, Soziologie und Psychologie, aber auch aus weiteren Nachbardisziplinen sowie dem öffentlichen Diskurs, die häufig in keinem unmittelbaren inhaltlichen oder methodischen Bezug zu pädagogischen Fragestellungen stehen (z.B. Collage, Humor) beziehungsweise die in der hier vorgelegten, teils singular bleibenden spezifischen inhaltlichen und/oder methodischen Explikation erst in den letzten Jahren Eingang in pädagogische Fragestellungen gefunden haben (so z.B. Fiktion, Mythos, Nerven).

Beispiel der Philosophie, der Psychologie und der Soziologie, der Literatur- und Sprachwissenschaft und der Naturwissenschaft.⁸

- Die These der Rephilosophisierung des allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurses findet ihren Ausdruck insbesondere darin, daß sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin in ihrer Themenwahl wieder stärker am philosophischen Diskurs orientiert (Ethik, Anthropologie, Postmoderne, Ästhetik). Dieser Befund bestätigt sich auch auf der Ebene der *Begriffe* (vgl. Tabelle 2): Gegenüber dem Überhang an sozialisationstheoretischen Begriffen in den Jahren 1969-1974 zeigt sich für die Jahre 1987-1994 ein Rückgriff auf eine Vielzahl von philosophischen Begriffen. Der Bildungsbegriff ist mit 232 Nennungen (22,7% aller Titel) der mit Abstand am häufigsten verwendete Begriff, wobei die Hälfte der Begriffe auf die Bildungsphilosophie entfällt. Weitere „einheimische“ Begriffe wie Autonomie, Moral und Verantwortung werden ebenfalls relativ häufig genannt. Daneben lassen globale philosophische Begriffe wie Glaube, Glück, Wahrheit und Weisheit auf eine Rephilosophisierung des Diskurses schließen.
- Die zentralen Begriffe der siebziger Jahre (vgl. TENORTH 1986, S. 44) *Emanzipation, Begabung, Intelligenz, Kommunikation* und *Sozialisation*, die ehemals auf eine starke sozialwissenschaftliche Orientierung der disziplinären Debatten hinwiesen, haben in Relation zur Rephilosophisierung des allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurses an Bedeutung verloren. Einige der bei TENORTH zentral genannten Begriffe wie *Anpassung, Kognition* und *Vertrauen* werden gar nicht mehr genannt. Mitunter werden Begriffe in neuen Zusammenhängen genannt, zum Beispiel die „*Identität*“ des Faches oder die Kritik des „*Subjekts*“.⁹ Vereinzelt tauchen „neue“ Begriffe auf wie *Humor/Spaß, Lachen, Einsamkeit, Langeweile*. „Wieder“entdeckt worden sind Begriffe wie *Aneignung* und *falsches Bewußtsein* (vgl. Tabelle 2).

8 Die Zuordnung von Begriffen umfaßte sämtliche pädagogisch bedeutsamen Substantive, weitere Substantive wurden in rund zwei Dritteln aller Fälle vercodet, wobei auf Länder- und Eigennamen ebenso verzichtet wurde wie auf die Hinzunahme allgemeiner, keiner wissenschaftlichen (Sub-)Disziplin oder Fachsprache zuzuordnender Begriffe wie zum Beispiel Jahr, Bedeutung, Retrospektive. In Grenzbereichen liegende Begriffe wurden im Zweifelsfall aufgenommen, so zum Beispiel Humor und Spaß.

9 Eine Zuordnung der Begriffe konnte auch hier nur durch konnotative Rückbindung an den Textzusammenhang, hier die Titel, erreicht werden.

Tabelle 2: Auswahl der 1987-1994 genannten Begriffe¹⁰ (hier: ohne Nennung sämtlicher Wortstammvarianten)

„einheimische“ Begriffe ¹¹	Reform- und For- schungs-Begriffe	globale Begriffe	
Autonomie	Alltag	Akteur	Metapher
Autorität	Begabung	der Andere	Migration
Begegnung	Behinderte	Aneignung	Minderheit
Bildsamkeit	Beratung	Argument	Mission
Bildung	Bildungsplanung	Aufklärung	Mord
Dialog	Bildungspolitik	Aussiedler	Musik
Eltern	Chancengleichheit	Authentizität	Mythos
Erzieher	Curriculum	Collage	Nerven/Neuro-
Erziehung	Emancipation	Computer	Ontogenese
Familie	Engagement	Diskontinuität	Paradoxie
Gemeinschaft	Entwicklung	Drogen	Polyphonie
Generation	Erfahrung	Einsamkeit	Pluralismus
Gewissen	Förderung	Einwanderer	Prägung
Grenze	Frieden	Endlichkeit	Regulierung
Jugend	Hilfe	Ethnien	Risiko
Kind	Identität	Evolution	Simulation
Konsens	Ideologie	falsches Bewußtsein	Sinne
Lehren	Indoktrination	Fiktion	Spaß
Lehrer	Institution	Fragmentierung	Steuerung
Lernen	Intelligenz	Freizeit	Sucht
Moral	Integration	der Fremde	Suizid
Mutter	Interaktion	Gefühl	Technik
Natur	Interesse	Gewalt	Text
Norm	Kommunikation	Glaube	Therapie
Orientierung	Kompensation	Glück	Vielfalt
pädagogischer Takt	Kooperation	Heiliges	Vielseitigkeit
pädagogisches Ethos	Kreativität	Heiterkeit	Wahrheit
Praxis	Motivation	Humor	Weisheit
Reform	Qualifikation	Individualisierung	Zweisprachigkeit
Schule	Paradigma	Internationalismus	
Schüler	Projekt	Koexistenz	
Selbsttätigkeit	Reflexion	Kolonial-	
Spiel	Rolle	Konfession	
Strafe	Sozialisation	Körper	
Tugend	Sprache	Koran	
Unterricht	Subjekt	Kosmopolit	
Vater	Zeit	Kult	
Verantwortung		Kunst	
Verstehen		Lachen	
Vorbild		Langeweile	
Wert		Maschine	
Wille		Mentalität	

10 Durch Kursivdruck hervorgehoben wurden in der vorliegenden Tabelle die von TENORTH bereits 1986 genannten (1994 größtenteils von MACKÉ aufgegriffenen) Begriffe, wobei die Begriffe *Zeit* und *Erfahrung* – so TENORTH – „in die Randzonen der theoretischen Aufmerksamkeit“ der ausgehenden sechziger und siebziger Jahre gehörten (vgl. TENORTH 1986, S. 44ff). Weitere Begriffe konnten – aus platztechnischen Gründen – hier nur exemplarisch zugeordnet werden.

11 Als „einheimisch“ wurden diejenigen Begriffe betrachtet, die nach Rückbindung an den Kontext als solche identifiziert werden konnten.

- Die Rückwendung auf „einheimische“ Bestände folgt allerdings nur teilweise den klassischen Fragestellungen, daneben werden neue Debatten eröffnet wie zum Beispiel die Verbindung der *Themenfelder* Anthropologie und Ästhetik mit globalen Begriffen wie Evolution, Ontogenese, Nerven/Neuro- oder auch Kunst, Musik und Körper zeigt. Das Europa-Thema etwa korreliert mit den Begriffen Internationalismus, Kolonial-, Kosmopolit, das Thema Postmoderne bindet Begriffe wie Collage, Fragmentierung, Humor, Heiterkeit und Vielfalt in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein. Auch die „klassischen“ Nachbardisziplinen Philosophie, Soziologie und Psychologie verbinden sich mit globalen Begriffen wie zum Beispiel Fiktion und Mythos beziehungsweise Drogen und Suizid.
- Die Rephilosophisierung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation in den achtziger und neunziger Jahren läßt sich auch an der Präsenz der einzelnen *Sachgebiete* in den untersuchten Zeitschriften ablesen (vgl. Tabelle 3, S. 22). 28,8% aller Titel verweisen auf das Sachgebiet Bildungs-/Erziehungsphilosophie. Eine ähnliche Relevanz hat das Sachgebiet Geschichte der Pädagogik/Bildungsgeschichte mit 21,7% aller Beiträge. Die Sachgebiete Bildungs-/Erziehungssoziologie (9,9%) und Pädagogische Psychologie (5,3%) sind deutlich schwächer repräsentiert. Das in den siebziger Jahren relativ wichtige Sachgebiet Sozialisationstheorie/-forschung spielt mit 0,6% aller Titel im aktuellen Diskurs der allgemeinen Pädagogik nahezu keine Rolle mehr. Von den Subdisziplinen ist nur die Schulpädagogik mit mehr als 10% (10,9%) der Titel vertreten. Die Subdisziplinen Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Kleinkindpädagogik und Erwachsenenbildung sind in den Diskursmedien der allgemeinen Pädagogik ebenfalls nur marginal präsent.
- Deutlich ist auch – ein Ergebnis, das sich in etwa mit den Ergebnissen der Freiburger Studie deckt (vgl. MACKÉ 1994, S. 51) – der relativ hohe Anteil Spezieller Pädagogiken (11,7%) in den untersuchten Publikationsmedien (vgl. Tabelle 3). Hinter diesen Speziellen Pädagogiken verbergen sich oft stark politisierte Themen, die nicht selten bereits im öffentlichen Diskurs in Zusammenhang mit individuellen Verhaltensweisen gebracht werden (vgl. hierzu ausführlicher THIEL 1996, insb. S. 35-45).

Tabelle 3: Zeitschriftenbeiträge nach Sachgebieten (n=1021)¹²

Sachgebiet	absolut	prozentual
Allgemeine/Systematische Pädagogik	94	9,2
Geschichte der Pädagogik/Bildungsgeschichte	222	21,7
Pädagogische Anthropologie	23	2,3
Vergleichende Erziehungswissenschaft	105	10,3
Bildungs-/Erziehungsphilosophie	294	28,8
Wissenschaftstheorie/-soziologie	57	5,6
Forschungsmethoden	9	0,9
Theorie und Praxis pädagogischer Berufe	40	3,9
Schulpädagogik	111	10,9
Sozialpädagogik	11	1,1
Erwachsenenbildung	27	2,6
Berufs-/Wirtschaftspädagogik	30	2,9
Sonderpädagogik	9	0,9
Kleinkindpädagogik	8	0,8
Religionspädagogik	11	1,1
Universitätspädagogik/Hochschuldidaktik	22	2,2
Bildungs-/Erziehungssoziologie	101	9,9
Pädagogische Psychologie	54	5,3
Sozialisationstheorie/-forschung	6	0,6
Frauen-/Geschlechterforschung	33	3,2
Spezielle Pädagogiken ¹³	119	11,7
Keine Zuordnung	41	4,0
Gesamt	1207	118,2

- In der Orientierung an *Nachbardisziplinen* (vgl. Tabelle 4) tritt die Philosophie an erste Stelle (28,5% aller Titel verweisen auf die Philosophie), gefolgt von der Soziologie (21,9%), der Politikwissenschaft (17,7%) und der

12 Die Schemata, die sie sich bei TENORTH oder MACKE finden, konnten hier nicht verwendet werden, weil sie – für unsere Fragestellung – zum einen ein zu grobes Raster (MACKE) zugrundelegen oder zum anderen wichtige Ausdifferenzierungsbewegungen der letzten Jahre (z.B. Spezielle Pädagogiken) noch nicht berücksichtigen (TENORTH). Vor dem Hintergrund neuerer Fachsystematiken (z.B. HAUENSCHILD u.a. 1993; LENZEN 1994; HORN u.a. 1994) und der Gliederung der Kommissionen und Arbeitsgruppen der DGfE wurde in mehreren Durchgängen das vorliegende Schema entwickelt. Mehrfachcodierungen wurden vorgenommen.

13 Beispiele für Spezielle Pädagogiken sind Friedenserziehung, Interkulturelle Erziehung, Gesundheitserziehung, Medienpädagogik, ökologische Pädagogik, Alternativpädagogik.

Geschichtswissenschaft (16,9%). Gleichzeitig finden Themen anderer Bezugsdisziplinen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit den ausgehenden achtziger Jahren Resonanz, so zum Beispiel aus der Technikwissenschaft (2,6%), der Literatur- und Sprachwissenschaft (2,4%), der Naturwissenschaft (1,4%) und der Ethnologie (0,6%). Diese Daten lassen sich – vergleicht man sie mit der von TENORTH beschriebenen Situation in den sechziger und siebziger Jahren – als eine Plurifizierung der Bezugsdisziplinen der Erziehungswissenschaft interpretieren, wenngleich den klassischen Bezugsdisziplinen Philosophie, Psychologie und Soziologie nach wie vor eine hervorgehobene Bedeutung zukommt.

Tabelle 4: Zeitschriftenbeiträge nach Nachbardisziplinen (n=1021)¹⁴

Nachbardisziplin	absolut	prozentual
Philosophie	291	28,5
Soziologie	224	21,9
Politikwissenschaft	181	17,7
Geschichtswissenschaft	173	16,9
Psychologie	100	9,8
Religionswissenschaft/Theologie	32	3,1
Technikwissenschaft	27	2,6
Literatur-/Sprachwissenschaft	25	2,4
Wirtschaftswissenschaft	20	2,0
Naturwissenschaft	14	1,4
Rechtswissenschaft	8	0,8
Ethnologie	6	0,6
Keine Zuordnung	15	1,5
Gesamt	1116	109,3

14 Mehrfachcodierungen mußten aufgrund der in Einzelfällen vorhandenen Zuordnungsmöglichkeit zu zwei oder mehreren Nachbardisziplinen vorgenommen werden.

3. Themenfelder – Hintergründe – Entwicklungen: Zu den Beiträgen des Bandes

Neben der Renaissance des Bildungsbegriffs, der (wieder-)erstarkten Nachbardisziplin Philosophie und des mit Abstand am häufigsten genannten Themenfeldes Ethik zeigt sich im erziehungswissenschaftlichen (Fachzeitschriften-)Diskurs in den Jahren 1987-1994 eine Vielzahl neuer Begriffe, Themenfelder und beteiligter Nachbardisziplinen. Diese im Vergleich zu den davorliegenden Jahrzehnten, gerade auch hinsichtlich der triadischen Struktur der verwendeten Begriffe, durchaus neuartige Entwicklung sollte allerdings nicht dazu verleiten, eine im Rezeptionsverhalten der Disziplin diagnostizierte qualitative Expansion „neuer“ Bereiche im Hinblick auf Begriffe, Themenfelder und Nachbardisziplinen vorschnell mit ihrer quantitativen Dominanz innerhalb der Erziehungswissenschaft gleichzusetzen. Die seit einigen Jahren erkennbaren Pluralisierungstendenzen lassen vielmehr zahlreiche Begriffe, Themenfelder und Nachbardisziplinen deutlich als randständige und sporadische Phänomene in Erscheinung treten, andere hingegen konnten sich – auch unter den gegebenen Bedingungen – eine relative Bedeutung innerhalb des sich binnendisziplinär zunehmend ausdifferenzierenden erziehungswissenschaftlichen Diskurses erobern. So lassen sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der achtziger und neunziger Jahre eine Reihe neuer oder wiederentdeckter Themen identifizieren, deren konjunkturelle Bewegungen und Resonanzstrukturen im Dreieck von Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit hier rekonstruiert werden sollten. Für den vorliegenden Sammelband wurden aus den ursprünglich dreizehn ermittelten Themenfeldern acht ausgewählt, die sich teils durch ihre erstmalige Rezeption im erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsdiskurs, teils durch eine unter neuen Vorzeichen erfolgte Anbindung an „einheimische“ Bestände auszeichnen und die – aus wissenssoziologischer Sicht – nicht zuletzt durch ein Mißverhältnis zwischen existierender Literaturflut und fehlender themenanalytischer Distanz gekennzeichnet sind. Die an die Autorinnen und Autoren herangetragene Fragestellung war somit keine leichte, da sie nicht über bereits abgeschlossene Themenkonjunkturen zu schreiben hatten, sondern sich bestehenden und weiterhin in Entwicklung begriffenen Phänomenen zuwenden und diese, häufig bei gleichzeitigem Engagement in der Sache, in kritischer Absicht analysieren sollten.

Ausgehend von dem Befund, daß für Analysen und Bilanzierungen der DDR-Vergangenheit das von der Erziehungswissenschaft produzierte Wissen in den mit diesem Thema befaßten Nachbardisziplinen (vor allem: Geschichtswissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft) keine oder nur eine „marginale Rolle“ spielt, fragt ERNST CLOER nach dem *spezifischen Erklärungswissen* der Erziehungswissenschaft. Die Erziehungswissenschaft müsse – so die zentrale These – zwar ihren Untersuchungen pädagogischer Institutionen, generationeller Erzie-

ungsverhältnisse und der pädagogischen Theoriegeschichte eine transdisziplinäre Perspektive zugrunde legen, sie müsse aber dennoch „in ihren spezifischen erkenntnisleitenden Fragen und einheimischen Theoremen trennscharf unterscheidbar bleiben“. Gerade für die Erklärung der „Grenzen der Indoktrination“ und der Bedeutung von individuellen Widerstandspotentialen könne die Erziehungswissenschaft auf pädagogisch-systematische Theoreme zurückgreifen. Anhand einer detaillierten Rekonstruktion des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschungsstandes zum Thema DDR-Vergangenheit zeigt CLOER die Anschlüsse der Erziehungswissenschaft an die Diskurse ihrer relevanten Nachbardisziplinen und umgekehrt die Anschlußmöglichkeiten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, die sich für die Nachbardisziplinen ergeben, und zwar gerade im Hinblick auf die Klärung der durch sie „ermittelte(n) Aporien und offene(n) Fragen“.

Die Karriere des Ökologiethemas in der Erziehungswissenschaft verdankt sich der Pädagogisierung eines öffentlich kommunizierten Krisenthemas. Die zentrale These, die FELICITAS THIEL in ihrem Beitrag erläutert, behauptet einen Zusammenhang zwischen einer Blockierung politischer Regulative und Instrumente – bei gleichzeitig hohem öffentlichen Anspruchsdruck – und einer Individualisierung der Krisendiagnosen, die die Voraussetzung für die Einarbeitung des Themas in die Programme des pädagogischen Establishments schafft. Über diese Einarbeitung des Ökologiethemas in Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, die Lehrerbildung etc. gelangt das Thema auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Es wird im Rahmen von Qualifikationsarbeiten bearbeitet und ist in den erziehungswissenschaftlichen Publikationsmedien präsent. THIEL stellt die Frage – deren Beantwortung allerdings weiterführender Untersuchungen bedarf –, ob sich an diesem Beispiel vielleicht ein spezifisches Muster disziplinärer Expansion zeigt.

Mit einer „gewissen zeitlichen Verzögerung“ gegenüber der theoretischen Fundierung der Biographieforschung im Rahmen der Nachbardisziplin Soziologie setzt in den achtziger Jahren die Karriere des Biographiethemas in der Erziehungswissenschaft ein. HEIDE APPELSMEYER rekonstruiert die Rezeption und Zurückweisung der soziologischen Biographieforschung vor dem Hintergrund der Frage, wie in programmatischen Texten zur pädagogischen Biographieforschung ein disziplinspezifischer Zugang zur Biographieforschung begründet wird. APPELSMEYER prüft drei unterschiedliche theoretisch-methodologische Begründungen im Hinblick auf ihre Plausibilität und kommt zu dem Schluß, daß die Chance für die Begründung eines eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Zugangs zum Biographiethema nicht in einer reflexartigen Abwehr von wissenschaftlichem, theoretisch reflektiertem und methodisch kontrolliertem Vorgehen liegt, sondern – unter Rückgriff auf die spezifische Wissenschaftstradition der Erziehungswissenschaft – in der Integration von Aspekten der interpretativen Forschungspraxis in eine bildungstheoretische Konzeption. Die Übernahme von „disziplinfremden Wissensbeständen“ kann in dieser Weise – so das Argument von APPELSMEYER – durchaus zu

einer Konturierung eines eigenständigen Profils der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung beitragen.

Die Schnittstelle zwischen „neuen“ und traditionsgebundenen Themen fokussiert INGRID GOGOLIN anhand des – hier unter einer spezifizierten Perspektive untersuchten – Themas „Kultur“. Angestoßen durch gesellschaftliche Migrationsvorgänge erweist sich – so GOGOLIN – die „Kultur“ in Gestalt der „interkulturellen Pädagogik“ seit Ende der siebziger Jahre als ein pädagogisch relevantes Thema. In einer detaillierten Analyse rekonstruiert GOGOLIN die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik als eines sowohl bildungspolitisch-programmatischen als auch kritisch-reflexiven wissenschaftlichen Diskurses, ohne die Geschichte der interkulturellen Pädagogik auf eine bloße „Fortschrittsgeschichte“ reduzieren zu wollen. Die den bildungspolitischen und -praktischen Diskursen inhärenten Widersprüche und Normierungen werden ebenso aufgedeckt wie zugleich der Versuch unternommen wird, den (zukünftigen) Stellenwert der interkulturellen Pädagogik für die allgemeine Pädagogik und die weitere Disziplinentwicklung zu ermitteln, da die „sich aus interkultureller Perspektive ergebenden kritischen Anfragen an die Disziplin ... keine Marginalien, sondern Grundprobleme der allgemeinen Pädagogik“ betreffen.

In einer historisch ausholenden Analyse macht JÜRGEN OELKERS die Funktion der Konstruktion von „Menschenbildern“ im Rahmen der pädagogischen Anthropologie deutlich: „Pädagogische Menschenbilder sichern Erziehungsoptimismus“. Durch Generalisierung und Typisierung der Natur oder des Wesens des Menschen werden pädagogische „Leitideale“ geprägt und zwar vor dem Hintergrund eines „radikalen Pessimismusverbot(s)“, das sich, wie OELKERS zeigt, mindestens bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen läßt. Durch die Festlegung der Natur des Menschen auf das Gute ist die pädagogische Anthropologie auf Kontingenzabwehr eingestellt, konkreter: auf die Abwehr oder Ignoranz von bestimmten Theorien und Forschungsergebnissen ihrer Nachbardisziplinen. OELKERS demonstriert dies besonders eindrücklich an den Rezeptionsbarrieren der Erziehungstheorie – die, so seine Vermutung, nicht zuletzt mit der pädagogischen „Präferenz für Moral“ zu tun haben – gegenüber der Darwinschen Evolutionstheorie und der neurophysiologischen Forschung.

Mittels einer Themenklassifikation und Zitationsanalyse untersucht LOTHAR WIGGER das für die „traditionelle Pädagogik“ noch „eindeutig(e) und geklärt(e)“ Verhältnis zur Ethik. Davon ausgehend, daß es heute nicht mehr um die (normative) Beantwortung von „Sollensfragen“ gehen kann, stellt er seine Analyse auf eine empirisch-deskriptive Basis, wobei auf eine zusätzliche „Konfrontation“ des aktuellen pädagogischen Ethikdiskurses mit „möglichen (Literatur bzw. Rezeptions-)Alternativen“ nicht verzichtet wird. Erst die – über die bloße Titelanalyse hinausgehende – Untersuchung der ‚Literatur in der Literatur‘ – so WIGGER – vermag über die tatsächliche Streubreite der rezipierten Themenbereiche der letzten Jahre Auskunft zu geben: In ihrer Differenziertheit zeigt eine solche Untersuchung, daß

die „in der Selbstreferenz angelegte Zirkularität“ – trotz des dominanten Bezugs auf die ‚klassischen Nachbardisziplinen‘ Philosophie, Psychologie und Soziologie – an verschiedenen Stellen durchbrochen wird.

Die hohe Rezeptionsfreudigkeit der erziehungswissenschaftlichen Literatur in Deutschland für Themen „der öffentlichen beziehungsweise veröffentlichten Meinung“ nimmt ALFRED LANGEWAND zum Anlaß, den Stellenwert des „Ästhetischen“ im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu klären. Mittels eines spezifischen Rasters gelingt es, die in den achtziger und neunziger Jahren artikulierten Argumente zur Ästhetik-Debatte – unter Rückgriff auf historisch-theoretische Traditionen – systematisch zu ordnen und vorhandene ‚Leerstellen‘ in der bisherigen Argumentation aufzudecken. Seine – vor allem bildungstheoretisch motivierte – Kritik richtet sich insbesondere gegen diejenigen Theorieansätze, die ihren methodischen Zugang unabhängig vom Thema entwickeln, und das heißt: deren Basis nicht im ästhetischen „Erleben“ und „Beurteilen“ liegt. Wird die Ästhetik-Debatte – so LANGEWAND – als Reaktion auf die „enttäuschten Erwartungen der Erziehungswissenschaft der sechziger und siebziger Jahre“ gelesen, zeige sich einmal mehr die Notwendigkeit, „die Entgrenzung des Ästhetischen nicht nur als wohlfeiles Programm“ mit (scheinbar) allgemeinem „Relevanznachweis“ anzubieten.

Neben den in den einzelnen Beiträgen durch systematische Klassifikations- und Zuordnungsversuche bereits geleisteten Kontextualisierungen und Spezifikationen aktueller erziehungswissenschaftlicher Themenfelder vermag erst der internationale Vergleich die – aktuelle, aber auch historische – Besonderheit der sich an Nachbardisziplinen respektive öffentlichen/gesellschaftlich-politischen Gegenwartsdiskussionen orientierenden Rezeptionsmuster innerhalb des deutschen pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu verdeutlichen. Ein prominentes Beispiel für eine im internationalen Vergleich erheblich differierende, nationalspezifische Themenrezeption liefert die erziehungswissenschaftliche Postmoderne-Debatte der Gegenwart. Werden aktuelle Themen und Begriffe der Pädagogik/Erziehungswissenschaft darüber hinaus in ihre historischen Traditionslinien (wieder-)eingefügt, ist nicht zuletzt an die spezifische deutsche Tradition von „Bildung“ zu erinnern. In den abschließenden Beiträgen wird der bisherige Fokus deshalb noch einmal erweitert, um auf „Eigenarten“ und Besonderheiten der deutschen Rezeption, hier im aktuellen Vergleich mit den USA und im historischen Vergleich mit Frankreich, aufmerksam zu machen.

Anhand einer quantitativ-empirischen Titelanalyse der erziehungswissenschaftlichen Literatur der letzten anderthalb Jahrzehnte untersucht ANNETTE STROß den Verlauf der deutschsprachigen Rezeption des Themas „Postmoderne“. Diese sei, so die Autorin, in ihrem kurzem Verlauf in weiten Teilen geprägt gewesen durch eine wissenschaftstheoretisch eher unfruchtbare, weil radikalisierte Grundlagenkritik,

während konstruktive Anschlußmöglichkeiten an aktuelle Fragestellungen verpaßt beziehungsweise bislang nur unzureichend gebahnt worden seien. Als charakteristisch hervorgehoben werden insbesondere der selektive und via Philosophie und Soziologie dualisierte Zugang zu Wissensinhalten aus Nachbardisziplinen, eine weitgehend unsystematische Aufbereitung von Inhalten wie auch die – unterschwellig – hohe Emotionalität, mit der das Thema seitens zahlreicher Fachvertreter abgewehrt wurde. Auffällig sei außerdem – so STROß – die wachsende Zahl der von (ehemaligen) Teilnehmern des Postmoderne-Diskurses gegenüber dem vormaligen Pluralitätspostulat mittlerweile dargebotenen theoretischen bis programmatischen „Restrukturierungsversuche“: von biologisch-anthropologischen „Konstanten“ bis hin zur geplanten Re-Ritualisierung des Schulalltags.

Demgegenüber stellt THOMAS POPKEWITZ mit seinem Beitrag zur US-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Postmoderne-Debatte den pragmatischen und auf Theorieadaptationen gerichteten Umgang postmoderner US-amerikanischer Wissenschaftler heraus. Das „Neue“ an der postmodernen Argumentation in den Vereinigten Staaten – so POPKEWITZ – bestünde gerade „in ihrem breiteren paradigmatischen Kontext ...“, der bestimmte modernistische Projekte der Sozialwissenschaften, wie etwa die eines Pragmatismus/Empirismus und Marxismus, kritisch mit einbezieht.“ Indes bleibt seine Analyse nicht bei einer detaillierten Darstellung und Kritik postmoderner Theorieansätze stehen. Die Untersuchung US-amerikanischer Postmoderne-Literatur wird ergänzt durch die Bourdieu entlehnte Sichtweise, wonach „auch die postmoderne Literatur innerhalb eines sozialen Raumes (existiert), der sich aus verschiedenen Akademikergruppen zusammensetzt, die darum wetteifern, welche Ordnungsprinzipien maßgeblich zu gelten haben.“ Auf diese Weise gelingt es POPKEWITZ zugleich – hierin die gegenwärtige deutschsprachige Postmoderne-Diskussion und -Kritik bei weitem überschreitend – die widersprüchliche und „modernistische“ Positionalität postmoderner Autoren als Agenten innerhalb des „sozialen Raumes“ der US-amerikanischen Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten.

In direktem Vergleich des deutschen Bildungsbegriffs mit seinem französischen Äquivalent, der „culture générale“, und dessen Rezeption innerhalb der Nachbardisziplinen Geschichtswissenschaften und Soziologie an der Jahrhundertwende in Frankreich zeigt FRITZ RINGERS Beitrag abschließend, wie außerordentlich voraussetzungsvoll und wirkmächtig Semantiken sind. Für die Selbstbegründung der deutschen Wissenschaftstradition hatte die Kontrastierung des französischen Modells immer eine besondere Bedeutung: Hier ließen sich vor dem Hintergrund einer nationalpolitischen Folie Gegensätze konstruieren – Kultur versus Zivilisation, Einheit versus Spezialisierung ... –, die nicht zuletzt die Funktion hatten, die besondere Dignität der deutschen Wissenschaftstradition hervorzuheben. Gerade vor dem Hintergrund der von uns vertretenen Rephilosophisierungsthese des deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurses und der hiermit im Zusammenhang stehenden Renaissance des Bildungsbegriffs erscheint die historische

Rekonstruktion der durch die Bildungssemantik begründeten Wissenschaftstradition erneut als relevant. Sie zeigt, daß thematische und/oder begriffliche (Neu-)Aneignungen, wie hier des Bildungsbegriffs, immer zugleich Entscheidungen für eine spezifische nationale Tradition und Wissenschaftskonzeption implizieren.

Literatur

- BAUER, W./MAROTZKI, W.: Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 277-301.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M. u.a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990. S. 79-128.
- BELLERS, J.: Politikwissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: BELLERS, J./ROBERT, R. (Hrsg.): Politikwissenschaft I – ein Grundkurs. Münster 1988, S. 73-97.
- BOURDIEU, P.: Intellectual field and creative project. In: *Social Science's Information* 8 (1969) 2, S. 89-119.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und 'Klassen'. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a.M. 1985 (a).
- BOURDIEU, P.: The Genesis of the Concepts of *Habitus* and of *Field*. In: *Sociocriticism* 2 (1985), S. 11-24 (b).
- BOURDIEU, P.: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Ders.: *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M. 1993, S. 107-114.
- DREWEK, P.: Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft. Weinheim/Basel 1995, S. 299-316.
- FATKE, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft. Weinheim/Basel 1997.
- FAUSER, P.: Recht und Pädagogik. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P.: *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989, S. 53-72.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945-1990 (LEWERZ). Göttingen 1993.
- HEID, H.: Anmerkungen zur Forschungssituation in den Erziehungswissenschaften. In: *Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 4 (1993) 7, S. 110-111.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E.: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 29-49.

- HERRLITZ, H.-G.: Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46-1989. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft. Weinheim/Basel 1995, S. 265-282.
- HERRMANN, U.: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: PEUKERT, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 31-46.
- HERZOG, W.: Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 425-445.
- HOFFMANN, D.: Pluralismus als Wissenschaftsprinzip oder wie man aus der Not eine Tugend macht. In: UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim 1994, S. 191-200.
- HORN, K.-P./TENORTH, H.-E./HELM, L.: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 237-268.
- KAHLERT, J.: Pädagogisierung von Risiken. Risiken pädagogischer Kommunikation. Bremen 1995 (Habilitationsschrift).
- KEINER, E./SCHRIEWER, J.: Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 99-119.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 115-130.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994.
- LAUTMANN, R./MEUSER, M.: Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), S. 685-708.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994.
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1992.
- MACKE, G.: Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklungen der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51-72.
- MACKE, G.: Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 3 (1992) 5, S. 111-134.

- MACKE, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 49-68.
- NEUMANN, D.: Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 67-91.
- OELKERS, J.: Religion: Herausforderung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 185-192.
- PARMENTIER, M.: Selbsttätigkeit, Pädagogischer Takt und Relative Autonomie. Die Modernität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), S. 121-135.
- POLLAK, G.: Der Begriff der „Pädagogisierung“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim 1991, S. 25-49.
- RAUSCHENBACH, T.: Expansion ohne Konturen? Disziplinrekrutierung im Spiegel von Stellenausschreibungen. In: Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 4 (1993) 7, S. 90-109.
- RINGER, F.K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine. 1890-1933. München 1987.
- RINGER, F.K.: The intellectual field, intellectual history, and the sociology of knowledge. In: Theory and Society 19 (1990), pp. 269-294.
- RINGER, F.K.: Fields of Knowledge. French academic culture in comparative perspective, 1890-1920. Cambridge Univ. Press 1992.
- ROEDER, P.M.: Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 651-670.
- SCHMITZ, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 13-35.
- SCHWENK, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland. In: HALLER, H.-D./LENZEN, D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformprozeß: Aufklärung oder Alibi? Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1977/78. Stuttgart 1977, S. 103-131.
- SCHWENK, B./POGRELL, L. v.: Rezeption der Pädagogik in der Rechtsprechung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 41-52.
- STICHWEH, R.: Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: BAECKER, D. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt a.M. 1987, S. 447-481.
- STROß, A.M.: „Gesundheitsförderung“ zwischen Pädagogik und Medizin. Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770-1930. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 169-184.
- TASCHE, K.G.: Erziehungswissenschaft – eine heterogene Disziplin? Zur These einer prägenden Wirkung der Herkunftsdisziplin bei Hochschullehrern des Fachs Pädagogik. In: Empirische Pädagogik 4 (1990) 4, S. 353-358.

- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. In: 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (Gesamtregister Jahrgang 1-30: 1955-1984). Weinheim/Basel 1986, S. 21-85.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 117-140 (a).
- TENORTH, H.-E.: Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 317-343 (b).
- TENORTH, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 15-27.
- THIEL, F.: Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim 1996.
- ZEDLER, P.: Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 73-98.