

Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft

Edwin Keiner, Jürgen Schriewer

Die universitäre Institutionalisierung der Erziehungswissenschaften seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert vollzog sich – ähnlich wie diejenige der Sozialwissenschaften im allgemeinen – unter den Rahmenbedingungen unterschiedlicher Nationalstaaten, im Kontext divergierender akademischer Institutionen und im Anschluß an unterschiedliche akademische Kulturen. Die daraus resultierenden Muster der Disziplinbildung sind Gegenstand der jüngeren wissenschaftshistorischen und -soziologischen Forschung geworden. Entsprechende Analysen unterschieden als typische Muster der disziplinären Organisation dasjenige einer «fächerübergreifend-umfassenden Sozialwissenschaft» (wie es namentlich durch das Durkheimsche Programm der Soziologie in Frankreich repräsentiert wurde); das der «strikten disziplinären Engführung» (wie es insbesondere in Deutschland verwirklicht wurde) sowie das Muster «pragmatisch feld- und professionsbezogener Spezialisierung» (wie es an nordamerikanischen Entwicklungen ablesbar ist). Der nachfolgende Artikel knüpft an solche Modellbildungen an und untersucht Fragen von Kontinuität und Wandel solcher national-typisch variierender Muster der kognitiven und sozialen Ausgestaltung der Erziehungswissenschaften bis in die jüngere Gegenwart. Im wesentlichen stützt er sich dabei auf Zitationsanalysen deutscher, französischer und (anglo-)amerikanischer erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften und Enzyklopädien.

Ce n'est un mystère pour personne que les sciences humaines conservent, plus que toutes les autres sciences, leur marque d'origine. Jusqu'à nouvel ordre, on reconnaît à première vue un traité de sociologie allemand, français, américain. Ici les préoccupations du service social se font jour très vite. Là des catégories de tradition hégélienne continuent à s'imposer. Chez nous, ce sont plutôt les cadres positivistes qui persistent (Bouglé 1937, 401f.).

Fragen: Nationale Denkstile in den Sozialwissenschaften

Diagnosen der Art, wie sie Célestin Bouglé, einer der Nachfolger auf Durkheim's Lehrstuhl für Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Sorbonne, 1937 in

der – ins Pariser Exil übersiedelten – *Zeitschrift für Sozialforschung* publizierte, sind vornehmlich im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte Thema systematischer wissenschaftshistorisch-vergleichender Analysen geworden. Exemplarisch seien hier vor allem genannt die bahnbrechenden Arbeiten von Lepenies (1985) und Wagner (1990) über die Ausdifferenzierungs- und Disziplinbildungsprozesse der Sozialwissenschaften in Westeuropa. Erwähnt seien desgleichen die Untersuchungen von Ringer (1992) über die Zusammenhänge von Bildungsprogrammen, wissenschaftsphilosophischen Konzeptionen und politischen Positionen in Deutschland und Frankreich im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert bzw. von Plé (1996) über die Ausbildung des Positivismus in Frankreich, England und Italien. Verwiesen sei aber auch auf die zunehmende Zahl vergleichend-historischer Analysen zu einzelnen Fächern wie beispielsweise den Wirtschaftswissenschaften (vom Bruch, 1985), den Rechtswissenschaften (Ranieri, 1985), der Philosophie (Larson & Deutsch, 1988) und den Erziehungswissenschaften (Depaepe, 1993; Schriewer & Keiner, 1992, 1993; Schriewer, 1998; Keiner, 1999; Drewek & Lüth 1998; Hofstetter & Schneuwly, 1999). Und stärker, als Bouglé es 1937 anzunehmen vermochte, haben jüngere wissenschaftssoziologische Forschungen die Wirksamkeit nationaltypischer Denkstile selbst in naturwissenschaftlichen Fächern aufgewiesen (Glick, 1987; Harwood, 1992; vgl. auch die universitäts- und wissenschaftsgeschichtlichen Essays in Schriewer, Keiner & Charle, 1993).

Solche Arbeiten sind nicht zuletzt eingegangen in Modelle, welche die in den führenden Wissenschaftsnationen beobachtbare Varianz in der kognitiven und sozialen Formierung der Sozialwissenschaften genetisch-institutionell zu typisieren suchen. An ein solches Modell knüpfen wir im folgenden an (Wagner & Wittrock 1991). Es betont die zentrale Rolle, welche bei der Institutionalisierung der Sozialwissenschaften sowohl der moderne Nationalstaat wie die im Geist der Forschungsuniversität reformierten Hochschulen gespielt haben. Und es stellt dann darauf ab, die wechselnden Diskurskonstellationen zu identifizieren, welche sich ergeben haben aus dem Zusammentreffen allgemeiner (in den Modernisierungsverläufen westlicher Gesellschaften angelegter) Tendenzen mit nationalspezifisch variierenden (in unterschiedlichen Staatenbildungsprozessen wurzelnden) Beziehungsmustern zwischen Nationalstaat und Universitäten. Zu den allgemeinen Tendenzen gehörte zunächst die durch den institutionellen Rahmen der modernen Forschungsuniversität aufgenötigte Verwissenschaftlichung sozialwissenschaftlichen Wissens sowie, in ihrer Folge, die zunehmende Differenzierung zwischen akademischen und öffentlich-politischen Diskursen. Dazu zählten zugleich – und mit Verwissenschaftlichung nicht immer bruchlos vereinbar – tatkräftige Bestrebungen, die Ausbildungs- und Zertifizierungsaufgaben der Universitäten für die einschlägigen Professionen in den Vordergrund zu stellen, Aufgaben mit anderen Worten, die nicht zuletzt infolge der Ausweitung staatlicher Regelungen auf immer mehr Sektoren von Wirtschaft und Gesellschaft an Bedeutung zugenommen hatten. Diese übergreifenden Tendenzen

trafen andererseits auf politisch-institutionelle Lagen, die sich nicht nur zwischen den relativ staatsfernen Gesellschaften der USA (beziehungsweise, in anderer Akzentuierung, Großbritannien) und den staatszentrierten Gesellschaften Kontinentaleuropas erheblich unterschieden. Die daraus resultierenden «political-institutional positions from which aspiring social scientists started out in the second half of the nineteenth century» unterschieden sich vielmehr auch, innerhalb der letztgenannten Gruppe, zwischen Frankreich mit seinen in langen historischen Prozessen aufgebauten zentralstaatlichen Institutionen und Ländern wie Deutschland und Italien, in denen die Universitäten infolge der stark verzögerten Nationalstaatsbildung eine Schlüsselrolle für die Formung kultureller Identitäten und die Förderung wissenschaftlicher Forschung erlangt hatten (Wagner & Wittrock 1991, S. 341ff.).

Nach Maßgabe solcher nationalspezifisch variierender institutioneller Vorgaben und Prozeßverläufe identifizieren Wagner und Wittrock für das ausgehende 19. Jahrhundert drei unterschiedliche Muster der kognitiven und sozialen Ausgestaltung der Sozialwissenschaften:

(i) Das erste dieser Muster, das einer fächerübergreifend-umfassenden Sozialwissenschaft («comprehensive social science»), wurde namentlich durch Emile Durkheim's Programm einer theoretisch und empirisch gleichermaßen angelegten Soziologie repräsentiert. Es implizierte die klare Zurückweisung von einzeldisziplinärer Segmentierung und professionsbezogener Spezialisierung und konnte infolge seiner engen Verknüpfung mit den zeitgenössischen Bestrebungen zur inhaltlichen und methodischen Modernisierung der französischen Universitäten erheblichen Einfluß auf das Selbstverständnis des republikanischen Staates und die Entwicklung selbst des öffentlichen Rechts nehmen.

(ii) Das dazu alternative Muster disziplinärer Engführung («formalized disciplinary discourses») wurde insbesondere in Deutschland verwirklicht. Es folgte den in den deutschen Universitäten angelegten Vorgaben der Forschungsorientierung und der strikt disziplinären Organisation des Wissens. Die herausragende Stellung des öffentlichen Rechts, die sich in Deutschland (wie in Italien) gewissermaßen in Kompensation der verzögerten Nationalstaatsbildung herausgebildet hatte, tendierte überdies dazu, die Ausbildung empirisch forschender Sozial- bzw. Staatswissenschaften zu behindern.¹ Das dominierende Institutionalisierungsmuster begünstigte mithin die Ausdifferenzierung von Volkswirtschaftslehre, Staatsrechtslehre und Soziologie in Gestalt von disziplinär (und d.h. auch thematisch) gereinigten, theoretisch möglichst geschlossenen und auf ihre methodische Eigenständigkeit bedachten selbst-referentiellen Kommunikationsnetzen.

(iii) Das dritte sozialwissenschaftliche Institutionalisierungsmuster schließlich, das einer pragmatisch feld- bzw. professionsbezogenen Spezialisierung («pragmatically specializing professions»), ist an der sukzessiven Aufgliederung der ursprünglichen *American Social Science Association* (in Fachgesellschaften für Wirtschaftswissenschaften, Geschichte, Psychologie, Soziologie und Politische

Wissenschaft) ablesbar. Dieses Muster folgte damit in gewisser Hinsicht der disziplinären Ordnung sozialwissenschaftlichen Wissens, jedoch in Form einer undogmatischen Arbeitsteilung, die aufwendiger metatheoretischer Rechtfertigungen entbehrte. Sie war vielmehr hingeordnet auf den Wissens- und Ausbildungsbedarf jener sozialen Gruppen – eben der «professions» – die bestrebt waren, «to define themselves in terms of their access to specific knowledge and to develop the universities as non-state loci of the generation and reproduction of knowledge» (Wagner & Wittrock, 1991, S. 342). Allen so gebildeten sozialwissenschaftlichen Teilgebieten gemeinsam aber waren die starke Betonung empirischer Forschung und die Indienststellung wissenschaftlichen Wissens für die Lösung sozialer Probleme.

Die drei skizzierten Grundmuster der kognitiven und sozialen Organisation beanspruchen Geltung zunächst nur für die Sozialwissenschaften im allgemeinen. Doch sind Entsprechungen mit den nationalspezifisch variierenden Institutionalisierungsformen auch der Erziehungswissenschaft unübersehbar. Das gilt für die französische Erziehungswissenschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die sich infolge einer schon in ihrer Problemdefinition angelegten Verschränkung mit Sozialphilosophie, Soziologie, Sozialökonomik, Ethik und «(positiver) Moralwissenschaft» dem Durkheim'schen Ansatz einer umfassenden Sozialwissenschaft einfügte. Entsprechungen mit dem strikt disziplinären Organisationsmuster, wie es in Deutschland vorherrschte, gelten nicht minder auch für die deutsche Universitätspädagogik der Weimarer Jahre. Sie unterstrich ihre «Eigenständigkeit» als Disziplin gerade über theoretisch-methodologische Abgrenzungen: gegenüber der Psychologie und der Soziologie nicht anders als gegenüber der Psychoanalyse und der Theologie. Sie explizierte ihre «einheimischen Begriffe» und reklamierte im Konzept der «Erziehungswirklichkeit» ihren eigenen Erkenntnisgegenstand. Und gegenüber empirischer Forschung wie gegenüber zünftiger Philosophie optierte sie für die eigentümliche Schwebelage einer normativen Hermeneutik (Schriewer, 1998). Analoge Entsprechungen zum nationaltypischen Institutionalisierungsmuster der Sozialwissenschaften allgemein lassen sich schließlich für die *educational studies* der USA festhalten. Sie gehen zurück auf den konkreten Ausbildungsbedarf pädagogischer Professionen – von Sekundarschullehrern, Schuladministratoren, Schullaufbahnberatern und -psychologen – in einem staatlich nur locker regulierten Raum. Erst im nachhinein wurde praktisch akkumuliertes Erfahrungs- und Verwaltungswissen disziplinär überformt und mit empirischer Forschungsorientierung verbunden. Zugleich haben sich die dann auch institutionell ausdifferenzierten *Schools* bzw. *Departments of Education* in Form von Erziehungspsychologie und –soziologie, von Verwaltungs- und Managementtheorie bzw., später, von Bildungsökonomie und –planung ebenso vielfältige wie flexible interdisziplinäre Anschlüsse bewahrt (Depaepe, 1997; Shen, 1999).

Typenbildungen der skizzierten Art bieten zweifelsohne fruchtbare Perspektiven für genetisch-institutionelle Erklärungen von «national traditions» (Genov

1989) in Sozial- und Erziehungswissenschaften an. Gleichwohl werfen sie auch Anschlußfragen auf, und zwar gerade, wenn man in der Logik des von Wagner und Wittrock entwickelten Modells weiterdenkt. Denn dieses Modell lenkt den Blick über Konzepte wie (unterschiedliche) «Diskurskoalitionen» und (wechselnde) «Diskurskonstellationen» auch auf die Binnensegmentierung sozialwissenschaftlicher Fächer und auf deren paradigmatische Umgestaltungen in der Zeit. Die gemeinten Anschlußfragen zielen insofern zum einen auf Probleme der Repräsentativität vergleichend rekonstruierbarer nationaltypischer Stile, Traditionen oder Institutionalisierungsmuster für die Gesamtheit fachlicher Diskurszusammenhänge in einem gegebenen Kontext. Und sie zielen zum anderen auf Probleme der Kontinuität nationaltypischer Denktraditionen auch angesichts fortschreitender Forschung und theoretischer Alternativen.

Solche Fragen, die sich jeder vergleichenden Wissenschaftsforschung stellen, können hier nicht ausdiskutiert werden. Fragen der Repräsentativität werden lediglich (in Abschnitt II.) unter Aspekten der Quellengrundlagen gestreift. Was aber im folgenden im Zentrum stehen soll, ist die Frage nach Kontinuität oder Wandel disziplinärer Kommunikationsnetze in der Zeit. Dies umso mehr, als wir für die Erziehungswissenschaft diese Frage bereits in früheren Arbeiten ansatzweise aufgegriffen und im Sinne einer «Modernisierung aus dem Geist der eigenen Tradition» (Schriewer & Keiner, 1993, S. 322ff.) beantwortet hatten. Eine solche Interpretation trifft sich im übrigen mit der von Wagner und Wittrock, (1991, S. 341) vor allem im Hinblick auf die französische Soziologie formulierten Vermutung, daß nationale Theorietraditionen «are often remarkably resistant to processes of «universalization» or «modernization» and even provide intellectual resources from which new social theorizing can continuously emerge». Wir schließen hiermit an solche Vermutungen an und gehen der Frage nach Kontinuität und Wandel wissenschaftshistorisch rekonstruierter Muster der kognitiven Ausgestaltung der Erziehungswissenschaft sowohl auf einer verbreiteten Datengrundlage wie in einem um den anglo-amerikanischen Fall erweiterten Vergleichsdesign nach.

Quellen: Kernzeitschriften und Enzyklopädien

Das methodische Verfahren, das wir bei diesen Sondierungen nutzen, ist das der Zitationsanalyse. Dieses Verfahren ist gedeckt durch historisch gut beglaubigte Modelle, welche einzelwissenschaftliche Disziplinen als sich selbst regulierende sozial-kommunikative Netzwerke der Erkenntnisproduktion konzeptualisieren (Stichweh, 1987). Im Rahmen solcher Modelle wird – eine entscheidende theoretische Voraussetzung – dem fachspezifischen Kommunikationsprozess ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. Als kommunikatives Basiselement, durch das sich der Zusammenhang des disziplinären Prozesses immer erneut erzeugt und fortschreibt, gilt die Publikation. Die Einzelpublikation steht jedoch nicht alleine, sie konstituiert für sich genommen noch keinen Prozess. Sie tritt vielmehr,

aufgrund der in einer Publikation jeweils neu und anders hergestellten Verknüpfung von These und Zitat, von Aussage und Verweisung, von argumentativem Gehalt und in das Argument integrierten Referenzen, immer schon – ganz gleich, ob zustimmend oder kritisch – in Interaktion mit vorgängigen Publikationen. Sie spannt dabei Referenzräume aus, die im Hinblick auf die in ihnen festgehaltenen thematischen, historischen, sozialen oder disziplinären Affinitäten oder Negationen analysierbar werden. Eine Zitationsanalyse, welche den im engeren Sinne kognitiven Filiationen zwischen Erziehungswissenschaftlern und den von ihnen mit Vorrang zitierten – und dadurch mit theoretischer Geltung ausgezeichneten – Referenzautoren nachgeht, erlaubt es insofern, maßgebliche theoretische Positionen abzustecken, welche in ihrer Gesamtheit so etwas wie die intellektuellen Räume unterschiedlicher nationaler Gemeinschaften von Erziehungswissenschaftlern ausmachen.

Grundlage der Zitationsanalysen sind Quellen, die als repräsentativ für den jeweiligen fachlichen Kommunikations- (d.h. Publikations-)prozess gelten können. Dies sind, wie in früheren Analysen mit Gewinn erprobt und durch deren Befunde selbst noch einmal bestätigt, die erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften eines Landes. Dabei kommen – wohl wissend, daß damit Binnendifferenzierungen oder Segmentierungen fachlicher Kommunikationsprozesse tendenziell ausgeblendet werden, – vor allem solche «Kernmedien» in Betracht, welche den Kriterien thematischer Allgemeinheit, fachlicher Zentralität und kontinuierlicher Erscheinungsweise genügen können (vgl. Keiner & Schriewer, 1990 und Schriewer & Keiner, 1993). Solche Kernzeitschriften des Faches sind die *Revue française de pédagogie* für Frankreich und die *Zeitschrift für Pädagogik* für Deutschland.

Für letztere registrieren die jährlich erscheinenden Namensregister den gesamten Umfang der pro Jahrgang thematisierten und zitierten Personen. Für die Zwecke der hier vorgenommenen Analyse wurden auf der Grundlage von 42 fortlaufenden Jahrgängen, vom Gründungsjahrgang 1955 bis einschließlich 1996, die fünf pro Jahrgang meistzitierten Autoren erhoben. Diese 78 Autoren (mit insgesamt 5'784 Nennungen) konstituieren den *Datensatz 2*. Eine analoge Auswertung der *Revue française de pédagogie* ist, da die französischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (bislang) keine Jahresregister erstellen, nicht möglich. Insofern wurde eine hinsichtlich der Erfassung kognitiver Filiationen weithin äquivalente Quelle herangezogen. Dies ist die Serie von autobiographischen Skizzen des intellektuellen und akademischen Werdegangs französischer Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, die seit 1985 in loser Folge als «Itinéraires de lecture» bzw. «Itinéraires de recherche» in der Zeitschrift *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation* veröffentlicht wird. Aufgrund ihres Charakters als intellektuelle Autobiographien evozieren diese Skizzen eine Fülle von Namen: von akademischen Lehrern und Wegbegleitern ebenso wie von Klassikern der Philosophie und Sozialwissenschaften oder von zeitgenössischen Autoren und universitären Fachkollegen. Sie umschreiben eben damit den intel-

lektuellen Raum französischer Erziehungswissenschaftler seit den 1960er Jahren. Ausgewertet wurden insgesamt 81 zwischen 1985 und 1995 publizierte «Itinéraires». Der auf dieser Grundlage erstellte *Datensatz 1* umfaßt alle diejenigen Referenzautoren, die in mindestens fünf unterschiedlichen Autobiographien genannt wurden, d.h. 121 Namen, die sich auf 1.189 Nennungen verteilen.

Wir erweitern jedoch unsere Quellengrundlagen gegenüber früheren Arbeiten nicht nur in zeitlicher Hinsicht (was die Zeitschriften bzw. ihre Äquivalente anbetrifft), sondern auch hinsichtlich der Quellengattungen. Denn neben den zentralen Zeitschriften eines Faches gibt es eine weitere Gattung repräsentativer Kernmedien, nämlich umfassend dimensionierte Handbücher oder Enzyklopädien. Gerade weil sie in aller Regel nur im Abstand von Jahrzehnten erscheinen, repräsentieren sie eine sozial-kommunikativ weithin anerkannte und jeweils über längere Zeiträume hin verbindliche Summe von Themen, Kategorien, Wissensbeständen und theoretischen Positionen. In diesem Sinne kann die 1983 in zehn Bänden erschienene *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* als erstes umfassendes Handbuch der deutschen Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit gelten. Über die Fülle der in ihr zitierten Autoren und Referenzen wird greifbar, wie das Fach die rund zwei Jahrzehnte zuvor proklamierte «realistische Wendung» (Roth, 1962) aufgenommen und verarbeitet hat. Der auf dieser Grundlage erstellte *Datensatz 3* berücksichtigt – aus Gründen der Repräsentativität und in Analogie zu den Selektionsschwellen der ersten beiden Datensätze – nur diejenigen Referenzautoren, die mit insgesamt mindestens 45 Nennungen, verteilt auf mindestens vier unterschiedliche Bände, vertreten sind.

Die Einbeziehung der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* dient uns dabei nicht nur zur Prüfung der aufgrund der Zeitschriftenauswertung gewonnenen Befunde. Sie dient vielmehr auch als Bezugsgröße für den Vergleich mit dem Referenzraum anglo-amerikanischer Erziehungswissenschaft. Diesen suchen wir anhand der 1985 in zehn Bänden erstmals erschienenen *International Encyclopedia of Education* zu erfassen. Diese Enzyklopädie beansprucht zwar internationale Reichweite, ist aber, nach Herkunft bzw. Anbindung ihrer Autoren, eindeutig der anglo-amerikanischen – insbesondere nordamerikanischen – Wissenschaftskultur verpflichtet. Von ihren 1'175 Autoren kommen nahezu die Hälfte (N=564) aus den USA und rund Dreiviertel (N=855) aus den englisch-sprachigen Industrienationen insgesamt. In ähnlichen Proportionen stellte sich für die Herausgeber, ihren eigenen Angaben zufolge, der im Planungszeitraum der Enzyklopädie verfügbare Fundus erziehungswissenschaftlichen Forschungswissens dar (Schriewer, 2000, S. 316f.). Die Fülle der mehr als 11'000 im Registerband dokumentierten Zitationen macht es auch in diesem Fall unumgänglich, eine nach Kriterien von Intensität und Streuung gesteuerte Auswahl vorzunehmen. In den auf der Grundlage der *International Encyclopedia of Education* erstellten *Datensatz 4* gehen insofern diejenigen Referenzautoren ein, die mit insgesamt mindestens 23 Zitationen, verteilt auf mindestens vier unterschiedliche Bände, vertreten sind.

Tabelle 0: Übersicht über die Datensätze und die disziplinäre Zuordnung der meistzitierten Autoren

| Datensätze | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---------------------------------|---|--|--|
| Quellen | <i>Itinéraires</i> 1985-1995 | <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> 1955-1996 | <i>Enzyklopädie Erziehungswissenschaft</i> 1983 | <i>International Encyclopedia of Education</i> 1985 |
| insgesamt erfaßte Autoren | 2'055 | 78 | 474 | 713 |
| insgesamt erfaßte Nennungen | 6'189 | 5'784 | 18'059 | 11'263 |
| für die Auswertung berücksichtigte Autoren | 121 | 78 | 120 | 120 |
| Für die Auswertung berücksichtigte Nennungen | 1'189 | 5'784 | 9'570 | 4'491 |

| Disziplingroupen | N | % | N | % | N | % | N | % |
|--|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| Erziehungswissenschaften und Pädagogik | 231 | 19.4 | 3'317 | 57.3 | 4'375 | 45.7 | 1'527 | 34.0 |
| Überschneidungsfächer | 73 | 6.1 | 630 | 10.9 | 1'066 | 11.1 | 1'358 | 30.2 |
| Human- und Sozialwissenschaften | 523 | 44.0 | 509 | 8.8 | 3'015 | 31.5 | 1'512 | 33.7 |
| Historisch-philologische Fächer | 288 | 24.2 | 1'312 | 22.7 | 1'052 | 11.0 | 0 | 0.0 |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 35 | 2.9 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 68 | 1.5 |
| Kultur und Öffentlichkeit | 32 | 2.7 | 16 | 0.3 | 62 | 0.6 | 26 | 0.6 |
| Sonstige | 7 | 0.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Summe | 1'189 | 99.9 | 5'784 | 100.0 | 9'570 | 99.9 | 4'491 | 100.0 |

Die vier genannten Datensätze sind in *Tabelle 0* zusammengestellt. Diese Tabelle enthält darüberhinaus eine disziplinenbezogene Zuordnung der zitierten Autoren. Die dabei verwandten Kategorien sind inhaltlich wie folgt bestimmt: Unter «Erziehungswissenschaft und Pädagogik» wurden sowohl Autoren rubriziert, die als Hochschullehrer des Faches bzw. Bildungsforscher tätig sind, wie Autoren, die noch vor bzw. außerhalb der disziplinären Ordnungsform moderner Wissenschaftsinstitutionen als Klassiker pädagogischen Denkens, Theoretiker der Erziehung oder Programmatiker radikaler Bildungsreform bekannt sind. Der Gruppe sogenannter «Überschneidungsfächer» wurden alle diejenigen Autoren zugeordnet, die neben der Erziehungswissenschaft einer (oder mehreren) weiteren disziplinären Referenz(en) gleich- oder sogar vorrangig verpflichtet sind. Das gilt für die geläufigen Koppelungen von Erziehungswissenschaft mit Psychologie oder Soziologie ebenso wie für die – dann gerade für den nordamerikanischen Wissenschaftsraum charakteristischen – Verbindungen mit der Politikwissenschaft, Anthropologie, Ökonomie, Verwaltungswissenschaft und Managementlehre wie schließlich für die – zeitweilig in Frankreich intensiv gepflegten – Didaktiken der Mathematik, Natur- und Sprachwissenschaften. Die Kategorie der «Human- und Sozialwissenschaften» umfaßt die Psychologie, Soziologie und

Ethnologie ebenso wie das Spektrum von Wirtschafts-, Rechts- und Politikwissenschaften. Zu den «historisch-philologischen Fächern» zählen neben allen geschichts-, literatur- und sprachwissenschaftlichen Disziplinen auch die Philosophie und Theologie. Die Gruppe «Mathematik und Naturwissenschaften» schließt auch medizinische und technische Fächer ein, während die Kategorie «Kultur und Öffentlichkeit» Autoren erfaßt, die als Intellektuelle im öffentlichen Raum im weiteren Sinne tätig sind. Betont interdisziplinär sich definierende Autoren tauchen in der Gruppe «Sonstige» auf.

Befunde: Referenzräume und Muster disziplinärer Formierung

Unsere Befunde, so sei vorweg zusammengefasst, stützen tendenziell die oben formulierten Kontinuitätsvermutungen. Die in den *Tabellen 1 bis 4* dokumentierten Referenzräume französischer, deutscher und anglo-amerikanischer Erziehungswissenschaftler kommen, wenn auch mit variierender Intensität, den nationalspezifischen Mustern der kognitiven und sozialen Ausgestaltung der Sozialwissenschaften, wie sie sich in den institutionellen Konstellationen des ausgehenden 19. Jahrhunderts ergeben hatten, in einem insgesamt erstaunlichen Maße entgegen.

(i) Die französischen Daten präsentieren einen Referenzraum, der sich, auch auf einer um rund 100% erweiterten Datengrundlage, nur in Nuancen von früheren Analysen abhebt (Schriewer & Keiner, 1993, S. 313ff.). Wie selbstverständlich verzahnt sich danach erziehungswissenschaftliches Denken und Forschen in Frankreich mit einem breiten Spektrum human- und sozialwissenschaftlicher Theorieansätze, das, nimmt man auch die Philosophie (einschließlich der Wissenschaftsphilosophie und -geschichte) und die historischen Disziplinen hinzu, nahezu 70% aller Referenzen ausmacht. Verweise auf erziehungswissenschaftliche Autoren (im präzisen Sinne institutionalisierter Fachzugehörigkeit) bzw. Pädagogen (im weiteren Sinne pädagogischer Denker und Klassiker) sind demgegenüber sogar rückläufig (von 21,3% auf 19,4%). Gerade die Spitzenpositionen der meistzitierten Autoren werden – im Unterschied zum deutschen, in Abweichung aber auch vom anglo-amerikanischen Referenzraum – nicht von Vertretern des eigenen Faches, sondern von Repräsentanten theoretisch elaborierter Human- und Sozialwissenschaften eingenommen.

Tabelle 1: Rangfolge der von französischen Erziehungswissenschaftlern in autobiographischen Skizzen meistzitierten Autoren (Autoren mit mindestens 5 Nennungen gestreut über mindestens 5 verschiedene Skizzen)

| Rang | N | | | | |
|------|----|------------------------|-----|--------------------------|-------|
| 1 | 63 | PIAGET, JEAN | 41 | LACAN, JACQUES | 9 |
| 2 | 51 | WALLON, HENRI | 42 | LOBROT, MICHEL | 9 |
| 3 | 49 | BOURDIEU, PIERRE | 43 | MOUNIER, EMMANUEL | 9 |
| 4 | 22 | BACHELARD, GASTON | 44 | NIETZSCHE, FRIEDRICH | 9 |
| 5 | 22 | DURKHEIM, EMILE | 45 | BLOCH, MARC ANDRE | 8 |
| 6 | 22 | FOUCAULT, MICHEL | 46 | DEBESSE, MAURICE | 8 |
| 7 | 22 | ROGERS, CARL | 47 | DEWEY, JOHN | 8 |
| 8 | 21 | FREUD, SIGMUND | 48 | GOFFMAN, ERVING | 8 |
| 9 | 21 | MIALARET, GASTON | 49 | HABERMAS, JÜRGEN | 8 |
| 10 | 20 | SARTRE, JEAN-PAUL | 50 | HAMELINE, DANIEL | 8 |
| 11 | 18 | MONTAIGNE, MICHEL DE | 51 | HEGEL, GEORG WILH. F. | 8 |
| 12 | 17 | LEGRAND, LOUIS | 52 | ILLICH, YVAN | 8 |
| 13 | 16 | PESTALOZZI, JOHANN H. | 53 | LEWIN, KURT | 8 |
| 14 | 16 | VYGOTSKY, LEV S. | 54 | PROST, ANTOINE | 8 |
| 15 | 15 | DUMAZEDIER, JOFFRE | 55 | SCHWARTZ, BERTRAND | 8 |
| 16 | 14 | CHATEAU, JEAN | 56 | SPINOZA, BARUCH | 8 |
| 17 | 14 | FREINET, CELESTIN | 57 | VALERY, PAUL | 8 |
| 18 | 14 | MORIN, EDGAR | 58 | ATLAN, HENRI | 7 |
| 19 | 14 | POSTIC, MARCEL | 59 | AVANZINI, GUY | 7 |
| 20 | 13 | CLAPAREDE, EDOUARD | 60 | BARTHES, ROLAND | 7 |
| 21 | 13 | ESTABLET, ROGER | 61 | BINET, ALFRED | 7 |
| 22 | 13 | HASSENFORDER, JEAN | 62 | BRUNER, JEROME S. | 7 |
| 23 | 12 | ARDOINO, JACQUES | 63 | COUSINET, ROGER | 7 |
| 24 | 12 | CROZIER, MICHEL | 64 | FERRY, GILLES | 7 |
| 25 | 12 | MARX, KARL | 65 | ISAMBERT-JAMATI, VIVIANE | 7 |
| 26 | 12 | PASSERON, JEAN-CLAUDE | 66 | LAPASSADE, GEORGES | 7 |
| 27 | 12 | PRETEUR, YVES | 67 | PERRENOUD, PHILIPPE | 7 |
| 28 | 12 | ZAZZO, RENE | 68 | PLATON | 7 |
| 29 | 11 | BERNSTEIN, BASIL | 69 | POPPER, KARL R. | 7 |
| 30 | 11 | LEVI-STRAUSS, CLAUDE | 70 | REUCHLIN, MAURICE | 7 |
| 31 | 10 | BAUDELLOT, CHRISTIAN | 71 | TOURAINÉ, ALAIN | 7 |
| 32 | 10 | DESCARTES, RENE | 72 | ALAIN | 6 |
| 33 | 10 | KANT, IMMANUEL | 73 | BERGE, ANDRE | 6 |
| 34 | 10 | PERETTI, ANDRE DE | 74 | BERGER, GUY | 6 |
| 35 | 10 | ROUSSEAU, JEAN-JACQUES | 75 | BOUDON, RAYMOND | 6 |
| 36 | 10 | SNYDERS, GEORGES | 76 | BRAUDEL, FERNAND | 6 |
| 37 | 9 | ALTHUSSER, LOUIS | 77 | FERRIERE, ADOLPHE | 6 |
| 38 | 9 | BLOOM, BENJAMIN | 78 | FRIEDBERG, EHRHARDT | 6 |
| 39 | 9 | CANGUILHEM, GEORGES | 79 | GIDE, ANDRE | 6 |
| 40 | 9 | CHOMSKY, NOAM | 80 | GUILLAUME, PAUL | 6 |
| | | | 81 | HUBERMAN, A. MICHAEL | 6 |
| | | | 82 | HUSSERL, EDMUND | 6 |
| | | | 83 | LE GOFF, JACQUES | 6 |
| | | | 84 | MARCUSE, HERBERT | 6 |
| | | | 85 | MARTINET, ANDRE | 6 |
| | | | 86 | MERLEAU-PONTY, MAURICE | 6 |
| | | | 87 | MONTESSORI, MARIA | 6 |
| | | | 88 | PASCAL, BLAISE | 6 |
| | | | 89 | PIERON, HENRI | 6 |
| | | | 90 | PINEAU, GASTON | 6 |
| | | | 91 | PRIGOGINE, ILYA | 6 |
| | | | 92 | RICŒUR, PAUL | 6 |
| | | | 93 | ARISTOTELES | 5 |
| | | | 94 | ARON, RAYMOND | 5 |
| | | | 95 | ASTOLFI, JEAN-PIERRE | 5 |
| | | | 96 | BASTIDE, ROGER | 5 |
| | | | 97 | BAUDRILLARD, JEAN | 5 |
| | | | 98 | BERGSON, HENRI | 5 |
| | | | 99 | BERNARD, CLAUDE | 5 |
| | | | 100 | CHOMBARD DE LAUWE, PH | 5 |
| | | | 101 | COMENIUS, JOHANN A. | 5 |
| | | | 102 | COMTE, AUGUSTE | 5 |
| | | | 103 | DECROLY, OVIDE | 5 |
| | | | 104 | DOISE, WILLEM | 5 |
| | | | 105 | FOURASTIE, JEAN | 5 |
| | | | 106 | FRANCOIS, FREDERIC | 5 |
| | | | 107 | GIORDAN, ANDRE | 5 |
| | | | 108 | KIERKEGAARD, SÖREN | 5 |
| | | | 109 | KLEIN, MELANIE | 5 |
| | | | 110 | LEFEBVRE, HENRI | 5 |
| | | | 111 | LERBET, GEORGES | 5 |
| | | | 112 | MARROU, HENRI IRENEE | 5 |
| | | | 113 | MONOD, JACQUES | 5 |
| | | | 114 | MORENO, JAKOB LEVY | 5 |
| | | | 115 | MOSCOVICI, SERGE | 5 |
| | | | 116 | PAGES, MAX | 5 |
| | | | 117 | ROMIAN, HELENE | 5 |
| | | | 118 | SAUSSURE, FERDINAND DE | 5 |
| | | | 119 | SERRES, MICHEL | 5 |
| | | | 120 | VARELA, FRANCISCO | 5 |
| | | | 121 | WEBER, MAX | 5 |
| | | | | | |
| | | | | | 1'189 |

Pluridisziplinäre Öffnung in diesem Sinne lässt sich gleichwohl nicht umstandslos dahingehend interpretieren, dass sich die französischen *Sciences de l'éducation* als themen- bzw. problembezogene Teilkomponente einer umfassenden Sozialwissenschaft verstünden. Gewiß erreichen herausragende Protagonisten der französischen Tradition der Soziologie wie Durkheim und Bourdieu Höchstwerte in der in *Tabelle 1* zusammengestellten Rangfolge der Zitationen, gefolgt – wenn auch teilweise weit abgeschlagen – von theoretisch affinen Autoren wie Jean-Claude Passeron oder Viviane Isambert-Jamati. Und gewiß gibt es auch Ansätze, im Anschluss an Forschungen und Theorieentwicklungen aus dem Umkreis des «Selbstorganisations»-Paradigmas das ursprüngliche Programm umfassender Sozialwissenschaft im Hinblick auf eine noch umfassender angelegte «Wissenschaft

komplexer Strukturen» weiterzuentwickeln. Die Referenzen etwa auf Edgar Morin, Henri Atlan, Ilya Prigogine, Jacques Monod oder Francisco Varela lassen sich so interpretieren. Aber solche Referenzen und Ansätze sind doch weit davon entfernt, den intellektuellen Raum französischer Erziehungswissenschaft insgesamt zu prägen. Alternative soziologische und ethnologische Denktraditionen – von Baudelot und Estabiet bis zu Crozier und Boudon, von Levi-Strauss und Goffman bis zu Reuchlin und Touraine – stecken vielmehr einen ebenso breit gefächerten wie in sich diversifizierten Referenzraum ab, der keine kommunikativen Kernzonen mehr aufweist. Dieser Eindruck wird noch unterstrichen, nimmt man die große Zahl von Vertretern der Psychologie hinzu. Sie signalisieren ihrerseits nicht die Dominanz einer spezifischen Theorietradition, sondern ein Höchstmaß an pluraler Vielfalt: von Piaget bis zu Freud, Lacan und Melanie Klein; von Wallon und Zazzo bis zu Lewin und Moreno. Eine ähnliche Pluralität der Denkansätze – von pädagogischer Reformreflexion bis zu humanwissenschaftlicher Grundlagenforschung, von Legrand bis Debesse – kennzeichnet schließlich die Vertreter der Erziehungswissenschaften selbst. Abgesehen von einigen Klassikern pädagogischen Denkens – wie Montaigne oder Rousseau – sowie einer Gruppe reformpädagogischer Autoren – von Dewey und Montessori bis zu Freinet, Decroly und Bloch – spielt auch die facheigene Theoriegeschichte eine nur untergeordnete Rolle. Wenn vielmehr von Geschichte die Rede ist, dann eher im Sinne einer weiteren Reminiszenz an das ursprüngliche Programm einer umfassenden Sozialwissenschaft; denn dann fallen mit Braudel, Le Goff, Marrou und Prost Namen, die an die spezifisch französische Tradition der Sozial- bzw. Mentalitätsgeschichte anknüpfen.

Was mithin den intellektuellen Raum französischer Erziehungswissenschaftler vor allem kennzeichnet, sind nicht die Konturen einer unbestrittenen Kernzone paradigmatischer Positionen, sondern sind pluridisziplinäre Vielfalt und theoretische Dispersion. Keiner der französischen Referenzautoren kann auch nur annähernd die Zitationsdichte deutscher Autoren wie Kant oder Flitner, Habermas, Klafki oder Blankertz erreichen. Die französischen Bezugsautoren – selbst unter Einschluss der prominentesten ihrer Vertreter wie Piaget, Wallon oder Bourdieu – umschreiben vielmehr einen nur flach artikulierten und insgesamt breit aufgefüllten Referenzraum von durchgängig geringer Zitationsintensität. Die für unsere unterschiedlichen Datensätze kalkulierbaren Zitationsquotienten, d.h. die Relationen zwischen genannten Autoren und Anzahl der Nennungen, belegen schon quantitativ die theoretische wie disziplinäre Dispersion des erziehungswissenschaftlichen Kommunikationsraums in Frankreich, seine Verdichtung um eine kompakte Kernzone in Deutschland. Für die in unseren Datensätzen erfassten intellektuellen Leitautoren französischer Erziehungswissenschaftler beträgt dieser Zitationsquotient knapp 1:10; für die Leitautoren deutscher Erziehungswissenschaft hingegen erreicht er rund das Achtfache dieses Wertes, nämlich 1:74 (im Falle der *Zeitschrift für Pädagogik*) bzw. 1:80 (im Falle der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*). In diesem Sinne verbleiben die franzö-

sischen Zitationsdaten ambivalent. Sie indizieren sicherlich Kontinuität auf der Ebene human- und sozialwissenschaftlicher Grundorientierungen. Aber sie sind in sich zu heterogen, um umstandslos auf das kognitive Ausgangsmuster französischer Sozialwissenschaft zurückzuverweisen.

(ii) Vor diesem Hintergrund ist der deutsche erziehungswissenschaftliche Diskurs ganz offensichtlich seinem ursprünglichen Organisationsmuster stärker verbunden. Die in den *Tabellen 2* und *3* zusammengefaßten deutschen Zitationsdaten bieten den Vorteil, eine solche These sowohl global, auf der Ebene der Gesamtbefunde, abbilden wie temporal, in ihren konjunkturellen Schwankungen, differenzieren zu können. Wie die zur französischen Situation stark kontrastierenden Zitationsquotienten bereits deutlich machten, gruppiert sich der erziehungswissenschaftliche Kommunikationsraum in Deutschland, ungeachtet aller Streuung an der Peripherie, um eine kompakte Kernzone von Bezugsautoren. Diese stellen die quasi selbstverständliche Mitte der Fachkommunikation dar. Die auf der Grundlage der *Zeitschrift für Pädagogik* gewonnenen Daten sind in dieser Hinsicht besonders aussagekräftig.² *Tabelle 2* belegt eine außerordentlich hohe Verdichtung des Referenzraums auf relativ wenige Autoren, eine Verdichtung zudem, die auch über die vier unterschiedenen Zeittranchen hinweg relativ stabil bleibt. Schon die ersten 23 Rangpositionen, d.h. ein knappes Drittel aller Referenzautoren, decken bereits drei Viertel des gesamten Zitationsaufkommens ab, und das – mit Ausnahme von Blankertz – relativ kontinuierlich über den Untersuchungszeitraum hinweg. *Tabelle 2* unterstreicht des weiteren aber auch die außerordentlich hohe Binnenzentrierung des deutschen erziehungswissenschaftlichen Referenzraumes, und zwar auf das Fach selbst und auf seine klassischen philosophischen Bezugssysteme. Der Anteil der Referenzautoren, die der Erziehungswissenschaft selbst einschliesslich der pädagogischen Theorietradition im weiteren Sinne zurechenbar sind, erreicht mit gut 57% fast das Dreifache des französischen Wertes. Rechnet man noch die Referenzautoren der philosophisch-historischen Fächer hinzu – in ihrer Mehrheit Philosophen, die, wie Habermas, Kant, Dilthey oder Hegel, pädagogisch-erziehungswissenschaftliches Denken zutiefst geprägt haben – erreicht man eine Größenordnung von 80% aller Zitationen mit Rang und Relevanz für den intellektuellen Zugschnitt deutscher Erziehungswissenschaft. Referenzautoren aus den Human- und Sozialwissenschaften fallen demgegenüber mit nicht einmal 9% nur wenig ins Gewicht. Es ist einzig und allein Piaget, der sich, vornehmlich in den 1970er und 1980er Jahren, eine Spitzenposition sichern kann.

Tabelle 2: Rangfolge der in der Zeitschrift für Pädagogik (1955-1996) meistzitierten Autoren (Autoren, die in den einzelnen Jahrgängen jeweils die ersten fünf Rangplätze belegen).

| | Zeitraum | 55-69 | 70-83 | 84-90 | 91-96 | Σ |
|------|------------------------|-------|-------|-------|-------|-----|
| Rang | | | | | | |
| 1 | Habermas, Jürgen | 18 | 399 | 150 | | 567 |
| 2 | Klafki, Wolfgang | 25 | 263 | 59 | 41 | 388 |
| 3 | Flitner, Wilhelm | 205 | 26 | 62 | 30 | 323 |
| 4 | Piaget, Jean | | 173 | 68 | 18 | 259 |
| 5 | Kant, Immanuel | | 48 | 98 | 98 | 244 |
| 6 | Blankertz, Herwig | | 237 | | | 237 |
| 7 | Rousseau, Jean-Jacques | 35 | | 71 | 104 | 210 |
| 8 | Mollenhauer, Klaus | 16 | 174 | | 17 | 207 |
| 9 | Spranger, Eduard | 182 | | 19 | | 201 |
| 10 | Pestalozzi, Johann H. | 146 | | 16 | 37 | 199 |
| 11 | Elkers, Jürgen | | | 77 | 109 | 186 |
| 12 | Tenorth, H.-Elmar | | | 50 | 101 | 151 |
| 13 | Schleiermacher, Fr. D. | 75 | 17 | 39 | 16 | 147 |
| 14 | Litt, Theodor | 110 | | 36 | | 146 |
| 15 | Nohl, Herman | 80 | | 16 | 38 | 134 |
| 16 | Humboldt, Wilhelm v. | 20 | 21 | 32 | 34 | 107 |
| 17 | Dilthey, Wilhelm | 41 | 44 | | 19 | 104 |
| 18 | Flitner, Andreas | 36 | 45 | 20 | | 101 |
| 19 | Hentig, Hartmut v. | | 82 | 17 | | 99 |
| 20 | Weniger, Erich | 82 | | 16 | | 98 |
| 21 | Herbart, Johann Fr. | 47 | | 35 | 13 | 95 |
| 22 | Roth, Heinrich | 28 | 61 | | | 89 |
| 23 | Hegel, Georg W. Fr. | 31 | 17 | 25 | 13 | 86 |
| 24 | Bloom, Benjamin | | 74 | | | 74 |
| 25 | Bollnow, Otto Fr. | 69 | | | | 69 |
| 26 | Luhmann, Niklas | | | 67 | | 67 |
| 27 | Kohlberg, Lawrence | | | 65 | | 65 |
| 28 | Adorno, Theodor W. | | 47 | | 17 | 64 |
| 29 | Derbolav, Josef | 51 | | | | 51 |
| 30 | Benner, Dietrich | | | | 48 | 48 |
| 31 | Albert, Hans | 16 | 28 | | | 44 |
| 32 | Kerschensteiner, Georg | 16 | | | 23 | 39 |
| 33 | Robinsohn, Saul B. | | 39 | | | 39 |
| 34 | Rolf, Hans G. | | | | 36 | 36 |
| 35 | Popper, Karl R. | 17 | 19 | | | 36 |
| 36 | Leschinsky, Achim | | | 35 | | 35 |
| 37 | Ulich, Dieter | | 33 | | | 33 |
| 38 | Scheuerl, Hans | | 32 | | | 32 |
| 39 | Stern, William | | | 31 | | 31 |

| | | | | | | |
|----|-----------------------|-------|-------|-------|-----|-------|
| 40 | Müller, Detlef K. | 14 | 17 | | | 31 |
| 41 | Röder, Peter Martin | 14 | 17 | | | 31 |
| 42 | Brezinka, Wolfgang | 29 | | | | 29 |
| 43 | Ingenkamp, Karlheinz | | 24 | | | 24 |
| 44 | Schulz, Wolfgang | 23 | | | | 23 |
| 45 | Offe, Claus | 22 | | | | 22 |
| 46 | Marx, Karl | | 21 | | | 21 |
| 47 | Beck, Ulrich | | 19 | | | 19 |
| 48 | Hurrelmann, Klaus | | 19 | | | 19 |
| 49 | Klemm, Klaus | | 19 | | | 19 |
| 50 | Schorr, Karl-Eberhard | | 19 | | | 19 |
| 51 | Lempert, Wolfgang | 19 | | | | 19 |
| 52 | Flavell, John H. | 18 | | | | 18 |
| 53 | Rumpf, Horst | 18 | | | | 18 |
| 54 | Krüger,Heinz-Hermann | | | 17 | | 17 |
| 55 | Fend, Helmut | | 17 | | | 17 |
| 56 | Brügelmann, Hans | | 17 | | | 17 |
| 57 | Flechsigt, Karl-Heinz | | 17 | | | 17 |
| 58 | Herrmann, Ulrich | | 17 | | | 17 |
| 59 | Stegmüller, Wolfgang | | 17 | | | 17 |
| 60 | Dolch, Josef | 16 | | | | 16 |
| 61 | Goethe, Johann W. v. | 16 | | | | 16 |
| 62 | Krappmann, Lothar | 16 | | | | 16 |
| 63 | Lückert, Heinz-Rolf | 15 | | | | 15 |
| 64 | Lukesch, Helmut | 15 | | | | 15 |
| 65 | Heckhausen, Heinz | 14 | | | | 14 |
| 66 | Titze, Hartmut | 14 | | | | 14 |
| 67 | Meister, Richard | 13 | | | | 13 |
| 68 | Fichte, Johann G. | | | 12 | | 12 |
| 69 | Schwarzer, Ralf | | | 12 | | 12 |
| 70 | Fischer, Aloys | 12 | | | | 12 |
| 71 | Comenius, Johann A. | 11 | | | | 11 |
| 72 | Montessori, Maria | 11 | | | | 11 |
| 73 | Geissler,Georg | 10 | | | | 10 |
| 74 | Hammelsbeck, Oskar | 10 | | | | 10 |
| 75 | Platon | 10 | | | | 10 |
| 76 | Schneider, Friedrich | 9 | | | | 9 |
| 77 | Ratke, Wolfgang | 8 | | | | 8 |
| 78 | Freud, Sigmund | 5 | | | | 5 |
| Σ | | 1'477 | 2'178 | 1'276 | 853 | 5'784 |

Was an den deutschen Daten weiterhin auffällt, ist das starke Gewicht, welches der Theorietradition des Faches im Verhältnis zur zeitgenössischen Wissensproduktion zukommt. Die in der *Zeitschrift für Pädagogik* akkumulierten Zitationen dokumentieren die stattlichen Werte, mit denen sowohl die Klassiker aus der Zeit vor der Ausdifferenzierung des modernen Wissenschaftssystems – Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher, Humboldt oder Herbart – wie aber auch die Weimarer Gründergeneration der akademischen Pädagogik – Wilhelm Flitner, Spranger, Litt, Nohl oder Weniger – aufwarten können. Die mit solchen Werten unterstrichene Hochschätzung der Geschichte pädagogischen Denkens signalisiert aber anderes als genuin historisches Interesse; sie ist vielmehr Ausdruck eines spezifischen Theorieprogramms. Dieses steht, vermittelt über methodolo-

gisch eigentümliche, doch sozial-kommunikativ weithin konsensfähige Reflexionsformen – die Denkfigur des «Historisch-Systematischen» etwa, «problemgeschichtliche» Verfahren oder normative Hermeneutik –, in einem engen Implikationszusammenhang mit dem Reflexionstypus «praktischer Theorie». Diesem Reflexionstypus, sei es in seiner traditionellen Gestalt als «réflexion engagée», sei es in seiner modernisierten Variante als «kritisch-konstruktive Theorie», dient der Rekurs auf die Geschichte weniger zur distanzierenden Historisierung pädagogischer Denkhorizonte oder erziehungswissenschaftlich relevanter Erfahrungsbestände. Er erfolgt vielmehr im Hinblick auf die aus wechselnden Problemlagen heraus vorgenommene Neuauslegung des in ihnen aufgehobenen normativen oder konzeptionellen Gehalts. Dieser Reflexionstypus intendiert mit anderen Worten nicht in erster Linie fachhistorische Forschung als vielmehr «normative und theoretische Traditionalisierung» (Tenorth, 1976 S. 502). Und er dokumentiert damit zugleich die disziplinäre Eigenständigkeit des Faches – als «historisch-systematisch-normauslegendes» – sowohl gegenüber der Geschichtswissenschaft wie gegenüber zünftiger Philosophie. Gewiß treten mit dem kulturellen Bruch der Jahre nach 1968 die Klassiker im Rang merklich zurück und zeitgenössische Fachvertreter an die Spitze. Doch belegen die hochschnellenden Zitationswerte der prominentesten dieser Vertreter – von Autoren, die geisteswissenschaftlichen Reflexionstraditionen sowohl biographisch wie methodisch verpflichtet waren, wie Klafki, Blankertz oder Mollenhauer – zugleich auch die Kontinuität eines aus den Ressourcen kritischer Sozialphilosophie erneuerten Denkkypus. Schon in den End-1980er und 1990er Jahren aber treten die Protagonisten «kritisch-konstruktiver Theorie» ihrerseits deutlich, wenn nicht sogar gänzlich, zurück, während die Klassiker – Kant, Rousseau und Humboldt – mit zuvor unerreicht hohen Zitationsquoten wieder auf die vorderen Rangpositionen zurückkehren.

Damit ist bereits der Wandel angesprochen, genauer: die sukzessiven «Transformationen der Pädagogik» (Tenorth, 1986), die sich an den deutschen Daten ablesen lassen. Es sind Wandlungsverläufe, welche Erneuerung und Kontinuierung gleichermaßen umschließen und dabei auch deutlich konjunkturelle Züge aufweisen. So markieren die Zitationswerte der 1970er und frühen 1980er Jahre zum einen das Eindringen dezidiert szientifisch-sozialwissenschaftlicher Orientierungen, und dies sowohl auf der metatheoretischen Ebene – ablesbar an den Namen etwa von Albert, Popper, Brezinka oder Stegmüller – wie auf der Ebene empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung. Nach Piaget sind hier insbesondere Roth, Bloom, Ulich, Ingenkamp, Beck, Lukesch, Lückert oder Heckhausen zu erwähnen. Zeichnet sich damit eine gewisse Annäherung an die human- und sozialwissenschaftliche Grundorientierung französischer Erziehungswissenschaften ab, so belegen die vergleichsweise bescheidenen Werte dieser Autoren, deren Zitationsintensität überdies in den 1980er Jahren schon wieder rückläufig ist, den insgesamt begrenzten Stellenwert solcher Modernisierung. Umso stärker fällt demgegenüber die Tatsache ins Gewicht, dass die Spitzenpositionen der

1970er und 1980er Jahre nicht von den Wegbereitern einer sozialwissenschaftlich-forschenden Modernisierung des Faches belegt werden, sondern von den Hauptvertretern einer Erneuerung deutscher Erziehungswissenschaft aus ihren eigenen – geisteswissenschaftlich-reflexionsförmigen – Traditionen. Habermas ist hier vor allem zu nennen sowie, auf den ihm nachfolgenden Rangplätzen, Autoren, die – wie Klafki, Blankertz oder Mollenhauer – wesentliche Impulse der Habermas'schen Philosophie aufgegriffen und mit großer Breitenwirksamkeit in erziehungswissenschaftliche Kommunikationsprozesse übersetzt haben. Der an seinen ganz überragenden Zitationswerten ablesbare Erfolg von Habermas ist erklärbar nur vor dem Hintergrund der durch ihn verkörperten Verknüpfung von Innovation (auf der Ebene kritischer Sozialphilosophie) und Kontinuierung (in der Vertretung eines hermeneutisch-systematischen Reflexionstypus). Denn diese Zitationswerte umschreiben eine «liberal-aufklärerische Konsenszone» (Tenorth 1986: 52), die für die deutsche Erziehungswissenschaft in mehrfacher Hinsicht Anschlüsse herzustellen erlaubte: an den in der europäischen Aufklärung angelegten kritisch-emanzipatorischen Gehalt der Bildungsphilosophie ebenso wie an moderne Sozialisations- und Kommunikationstheorien; an Erwartungen hinsichtlich einer zeitgemäßen Neuauslegung des «Diskurses der Moderne» ebenso wie an die normativen Dimensionen eines weniger als forschende Disziplin denn über «soziale Funktionen» sich definierenden Reflexionsfaches (vgl. im übrigen Bühner & Birnmeyer, 1982).

Die an den 1970er und frühen 1980er Jahrgängen der *Zeitschrift für Pädagogik* ablesbaren Neuorientierungen des Faches werden in ihrer Ambivalenz durch das Zitationsspektrum der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* bestätigt, deren Wissensfundus sich im wesentlichen auf den gleichen Zeitraum bezieht (vgl. *Tabelle 3*). Auf der Ebene der Gesamtbefunde bekräftigt die Enzyklopädie zunächst die seit dem Ausgang der 1960er Jahre vollzogene Hinwendung zu den Human- und Sozialwissenschaften. Während die historisch-philologischen Disziplinen in ihr eine deutlich geringere Rolle spielen, übersteigt ihr Anteil an human- und sozialwissenschaftlichen Referenzautoren mit 31,5% denjenigen der *Zeitschrift für Pädagogik* um mehr als das Dreifache. Die mit der «realistischen Wendung» eingeforderte Öffnung der Erziehungswissenschaft zu den Human- und Sozialwissenschaften scheint mithin zumindest für den genannten Zeitraum nicht nur Programm geblieben zu sein.³ Gleichwohl sind es weniger die massiven Batterien quantitativer Forschung, die mit dieser Enzyklopädie in die Erziehungswissenschaft einwandern. Es sind vielmehr die human und sozialwissenschaftlichen Protagonisten von Hermeneutik und Kritik – Cevermann und Bourdieu, Mead und Bernfeld, Passeron und Wellendorf –, die breite Rezeption finden. Und von wenigen Ausnahmen wie Piaget und Kohlberg abgesehen, dominieren auch in der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* auf den vorderen Rangplätzen die klassischen pädagogischen Denkens – wie Humboldt, Kant oder Herbart – und die Leitfiguren der universitär etablierten Erziehungswissenschaft: Spranger und Weniger; Wilhelm und Andreas Flitner; Roth und Röeder; Lenzen und Rumpf.

gen. Gewiß werden noch intensiv Marx (Platz 14) und Adorno (Platz 21) rezipiert. Doch weit vor ihnen rangiert bereits (auf Platz 7) die distanzierte Ironie eines Luhmann. Die tendenzielle Öffnung für die Human- und Sozialwissenschaften, welche die *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* in ihrem Referenzraum abbildet, bedeutet mithin nicht nur eine mit den eigenen Traditionen des Faches eher kompatible Selektion; sie kann vielmehr auch zu wesentlichen Teilen einem bestimmten Abschnitt erziehungswissenschaftlicher Zeitgeschichte zugerechnet werden.

Vor diesem Hintergrund ist ein abermaliger Blick auf das veränderte Referenzspektrum der *Zeitschrift für Pädagogik* der 1990er Jahre erhellend. Denn die Spitzenplätze der meistzitierten Autoren der 1990er Jahre – die bereits zuvor erwähnten Klassiker, aber auch Autoren wie Celkers, Tenorth, Benner und Klafki – bieten erneut ein Bild ausgeprägter Binnenzentrierung der fachlichen Kommunikation: einer fachlich zentrierten Kommunikation, die nunmehr sogar auf Habermas und den durch ihn bezeichneten theoretischen Verweisungshorizont verzichten kann. Die mehrfach beschworenen «Transformationen der Pädagogik» könnten sich demnach in längerfristiger Perspektive als ein Zyklus erweisen, der nicht so sehr durch eindeutige paradigmatische Brüche gekennzeichnet ist, als vielmehr durch wechselnde Konjunkturen von (u.a. generationsbedingter) Abwehr und reinterpreterender (Wieder-)Aneignung «einheimischer» Traditionen (Keiner, 1999, S. 204). Die Intensität und die Beharrungskraft disziplinspezifischer Reflexionsformen, die über solche Wechsellagen hinweg beobachtbar sind, bekräftigen mithin die Interpretation, wonach deutsche Erziehungswissenschaft im Kern als ein theoretisch-methodologisch distinktes Reflexionsfach im Kontext eines prinzipiell disziplinar geordneten akademischen Raumes operiert.

(iii) Ähnlich wie im deutschen Fall gewinnen auch die Daten der *International Encyclopedia of Education* überraschende Aussagekraft auf dem Hintergrund des ursprünglichen amerikanischen Organisationsmusters der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Der in *Tabelle 4* ausgebreitete Referenzraum hält mit anderen Worten die Waage zwischen interdisziplinär-offener Professions- oder Feldorientierung und einer pragmatisch gehandhabten disziplinförmigen Spezialisierung. In diesem Sinne lässt sich bereits die auffallend ausgewogene Verteilung der meistzitierten Autoren auf die drei Großgruppen der Erziehungswissenschaften (34%), der Überschneidungsfächer (30,2%) und der Human- und Sozialwissenschaften (33,7%) interpretieren. Weder dominieren (wie mit 44% in Frankreich) die Human- und Sozialwissenschaften, noch (wie mit 57% in Deutschland) die Erziehungswissenschaft einschließlich der Klassiker pädagogischen Denkens. Charakteristisch für die anglo-amerikanischen Daten ist vielmehr die – im Rahmen näherungsweise Gleichverteilung – starke Stellung der Überschneidungsfächer, die mit 30,2% das Drei- bis Vierfache der entsprechenden deutschen bzw. französischen Werte erreichen. Solche Werte beziehen sich zunächst auf die zahlreichen Autoren im Überschneidungsbereich von empirischer Pädagogik und *educational psychology* und die durch sie bezeichnete Kom-

bination von empirischer Forschungsorientierung und thematischer Ausrichtung auf pädagogische Problemfelder. «Classroom research» (Brophy) zählt zu diesem empirischen Feldbezug ebenso wie die Entwicklung von «curriculum evaluation models» (Cronbach) oder von Konzepten des Lehrerverhaltens und der Leistungsmessung (Good bzw. Peterson). Der hohe Anteil der Überschneidungsfächer beruht ganz wesentlich aber auch auf den zahlreichen Doppel- oder sogar Dreifach-Verbindungen zwischen der Erziehungswissenschaft und der Anthropologie, Soziologie, Ökonomie, Politik- oder Verwaltungswissenschaft. Besonders die Bildungsökonomie – die im deutschen Diskurs (in der *Zeitschrift für Pädagogik*) so gut wie gar nicht bzw. (in der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*) über Autoren wie Negt, Baethge oder Egon Becker lediglich im Medium der Kritik vorkam – ist unter den Referenzautoren der *International Encyclopedia of Education* mit Namen wie Psacharopoulos, Jamison, Coombs, Schultz, Freeman, Bowman, Anderson oder Carnoy zahlreich vertreten. Was im ganzen diese starke Stellung der Überschneidungsfächer so bemerkenswert macht, ist die nach wie vor dominante Ausrichtung amerikanischer Bildungsforschung an Problembezügen der pädagogischen Professionen, der Handlungsfelder oder der Bildungspolitik und -planung, die sie signalisiert.

In der Gruppe der Human- und Sozialwissenschaften ist es dann insbesondere die Psychologie, welche den in der *International Encyclopedia* greifbaren Rezeptionsraum anglo-amerikanischer Erziehungswissenschaften bestimmt. Soziologen – etwa Coleman, Jencks, Halsey oder Bourdieu – sind zwar in der Rangliste ebenso präsent wie die Ökonomen mit Bowles, Gintis, Becker oder Blaug. Doch sind es die Psychologen, die sowohl absolut wie in der Spitzengruppe der meistzitierten Autoren überwiegen. Dabei werden zwar auch – mit Rogers, Freud und Erikson – die humanistische Psychologie oder die Psychoanalyse aufgenommen. Im ganzen aber dominiert – stark vertreten u.a. durch Bruner, Skinner, Carroll, Gagné, Bandura oder Thorndike – die experimentelle Psychologie in Verbindung mit einer Entwicklungs-, Lehr- und Lernpsychologie, welche auch Intelligenzforschung und Testentwicklung einschließt. Übergänge zum Überschneidungsfach «Psychologie der Erziehung» bleiben dabei immer offen. Dies ist nicht zuletzt belegbar am Beispiel von Benjamin S. Bloom, der – sowohl in Frankreich wie auch, in den 1970er Jahren, in Deutschland rezipiert – mit seinen Forschungen zur Motivation und zur Curriculumentwicklung diesen Übergang in besonderer Weise exemplifiziert. Er kann mit seinen Zitationswerten den nach Piaget prominentesten Rangplatz einnehmen.

Tabelle 4: Rangfolge der in der International Encyclopedia of Education meistzitierten Autoren (Autoren mit mindestens 23 Nennungen gestreut über mindestens 4 verschiedene Bände)

| | | | | | | | | |
|------|------------------------|-----|-----------------|------------------------|----|-----------------|-----------------------|----|
| Rang | N | 41 | SUPPES, PATRICK | 37 | 82 | SHULMAN, LEE S. | 28 | |
| 1 | PIAGET, JEAN | 111 | 42 | GLASS, GENE V. | 36 | 83 | SMITH, MARSHALL S. | 28 |
| 2 | BLOOM, BENJAMIN S. | 92 | 43 | LAYARD, PETER R. | 36 | 84 | SNOW, RICHARD ERIC | 28 |
| 3 | CRONBACH, LEE J. | 91 | 44 | GUILFORD, JOY PAUL | 35 | 85 | THOMAS, ROBERT M. | 28 |
| 4 | DEWEY, JOHN | 86 | 45 | HOULE, CYRIL O. | 35 | 86 | VERNON, PHILIP E. | 28 |
| 5 | PSACHAROPOULOS, G. | 81 | 46 | COOMBS, PHILIP H. | 34 | 87 | WALKER, DAVID F. | 28 |
| 6 | HUSEN, TORSTEN | 78 | 47 | MINCER, JACOB | 34 | 88 | COMBER, LEONARD C. | 27 |
| 7 | BROPHY, JERE EDWARD | 71 | 48 | SCRIVEN, MICHAEL M. | 34 | 89 | FLANDERS, NED A. | 27 |
| 8 | BRUNER, JEROME S. | 68 | 49 | TABA, HILDA | 34 | 90 | HOUSE, ERNEST R. | 27 |
| 9 | SKINNER, BURRHUS F. | 68 | 50 | THORNDIKE, ROBERT L. | 34 | 91 | MAUGHAN, B. | 27 |
| 10 | BOWLES, SAMUEL | 60 | 51 | GETZELS, JACOB W. | 33 | 92 | OUSTON, JANET | 27 |
| 11 | FREIRE, PAULO | 58 | 52 | KNOWLES, MALCOLM S. | 33 | 93 | POSTLETHWAITE, TH. N. | 27 |
| 12 | GAGE, NATHANIEL L. | 58 | 53 | BANDURA, ALBERT | 32 | 94 | WEBER, MAX | 27 |
| 13 | GINTIS, HERBERT M. | 58 | 54 | GOODLAD, JOHN I. | 32 | 95 | ANDERSON, CHARLES A. | 26 |
| 14 | BECKER, GARY STANLEY | 57 | 55 | HALSEY, ALBERT HENRY | 32 | 96 | DUNCAN, OTIS D. | 26 |
| 15 | COLEMAN, JAMES S. | 57 | 56 | SCHULTZ, THEODORE W. | 32 | 97 | FINN, JAMES D. | 26 |
| 16 | BLAUG, MARK | 56 | 57 | SMITH, LOUIS M. | 32 | 98 | ILLICH, IVAN D. | 26 |
| 17 | CARROLL, JOHN B. | 55 | 58 | FREEMAN, RICHARD B. | 31 | 99 | PARSONS, TALCOTT | 26 |
| 18 | GOOD, THOMAS L. | 55 | 59 | HOLMES, BRIAN | 31 | 100 | CLARK, CHARLES M. | 25 |
| 19 | DUNKIN, MICHAEL | 54 | 60 | MASLOW, ABRAHAM H. | 31 | 101 | ERIKSON, ERIK H. | 25 |
| 20 | BIDDLE, BRUCE JESSE | 53 | 61 | RESNICK, LAUREN B. | 31 | 102 | KNOX, ALAN BOYD | 25 |
| 21 | TYLER, RALPH W. | 53 | 62 | STALLINGS, JANE A. | 31 | 103 | KOGAN, MAURICE | 25 |
| 22 | PETERSON, PENELOPE L. | 49 | 63 | TRAVERS, ROBERT M. | 31 | 104 | MARCH, JAMES G. | 25 |
| 23 | WALBERG, HERBERT J. | 47 | 64 | BERNSTEIN, BASIL | 30 | 105 | MORTIMORE, PETER | 25 |
| 24 | GLASER, ROBERT | 45 | 65 | COOLEY, WILLIAM W. | 30 | 106 | NUTHALL, GRAHAM A. | 25 |
| 25 | JENCKS, CHRISTOPHER S. | 45 | 66 | EISNER, ELLIOT W. | 30 | 107 | THURSTONE, LOUIS L. | 25 |
| 26 | SMITH, BUNNIE O. | 45 | 67 | FOSTER, PHILIPP JOHN | 30 | 108 | WELCH, FREDERICK G. | 25 |
| 27 | FREUD, SIGMUND | 44 | 68 | JENSEN, ARTHUR R. | 30 | 109 | FULLAN, MICHAEL | 24 |
| 28 | ROGERS, CARL RANSON | 44 | 69 | LEWY, ARIEH | 30 | 110 | KLIEBARD, HERBERT M. | 24 |
| 29 | BERLINER, DAVID CH. | 43 | 70 | SCHWAB, JOHN JOSEPH | 30 | 111 | KOUNIN, JACOB S. | 24 |
| 30 | ROSENSHINE, BARAK | 43 | 71 | THORNDIKE, EDWARD L. | 30 | 112 | LORD, FREDERIC M. | 24 |
| 31 | JACKSON, PHILIPP W. | 42 | 72 | BOWMAN, MARY JEAN | 29 | 113 | STAKE, ROBERT E. | 24 |
| 32 | EVERTSON, CAROLYN M. | 40 | 73 | ERAUT, MICHAEL R. | 29 | 114 | YOUNG, MICHAEL F. D. | 24 |
| 33 | KIDD, JAMES ROBBINS | 40 | 74 | SHAVELSON, RICHARD J. | 29 | 115 | MAC DONALD, BARRY | 23 |
| 34 | JOYCE, BRUCE ROGERS | 39 | 75 | WEILER, HANS NORBERT | 29 | 116 | MADAUS, GEORGE F. | 23 |
| 35 | KEEVES, JOHN PHILIPP | 39 | 76 | BOURDIEU, PIERRE | 28 | 117 | PASSERON, JEAN-CLAUDE | 23 |
| 36 | JAMISON, DEAN T. | 38 | 77 | CARNOY, MARTIN | 28 | 118 | PESTALOZZI, JOHANN H. | 23 |
| 37 | RUTTER, MICHAEL L. | 38 | 78 | COHEN, DAVID | 28 | 119 | SCHRAMM, WILBUR L. | 23 |
| 38 | GAGNE, ROBERT M. | 37 | 79 | KOHLBERG, LAWRENCE | 28 | 120 | SMITH, ALAN | 23 |
| 39 | LEVIN, HENRY M. | 37 | 80 | NOVICK, MELVIN R. | 28 | | | |
| 40 | LUNDBREN, ULF P. | 37 | 81 | ROUSSEAU, JEAN-JACQUES | 28 | | | |
| | | | | | | Σ | 4.491 | |

Was schließlich die letzte der drei disziplinären Großgruppen anbetrifft, die Erziehungswissenschaft im engeren Sinne, so sind auch die ihr zuzurechnenden Referenzautoren in hohem Maße durch pragmatischen Feldbezug und empirische Forschungsorientierung charakterisiert. Demgegenüber haben die Klassiker pädagogischen Denkens und Lichtgestalten abendländischer Bildungsphilosophie, die für die deutsche Erziehungswissenschaft und die ihr eigentümlichen «historisch-systematischen» Reflexionsformen so bedeutungsvoll waren und offensichtlich noch immer bleiben, im anglo-amerikanischen Referenzraum so gut wie keinen Platz. Zwar sind Rousseau und Pestalozzi nicht ganz vergessen, doch rangieren sie weit abgeschlagen auf den hinteren Rängen (81 bzw. 118) der Bedeutsamkeitsskala. Einzig und allein John Dewey, der bezeichnenderweise im

deutschen Referenzspektrum nur am Rande (in der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* auf einem mageren Platz 85) bzw. überhaupt nicht (in der *Zeitschrift für Pädagogik*) vorkommt, belegt einen prominenten vierten Platz. Wie kaum ein anderer repräsentiert er mit seiner Person, als Pionier des Pragmatismus und sozusagen personifizierter Überschneidungsbereich von Philosophie, Psychologie und Pädagogik, den Gründungsimpetus und die intellektuelle Leitorientierung amerikanischer Erziehungswissenschaft. Ansonsten aber dominieren, sieht man ab von einigen Vertretern pädagogischer Reformreflexion und –programmatischer wie Torsten Husén oder Paolo Freire, auch unter den als «educationalists» fungierenden Referenzautoren die klare Präferenz für Empirie und ein von Skrupeln noch wenig angenagter methodologischer Positivismus. Thematisch sind es vor allem zwei große Bereiche, denen sich die Mehrheit der zitierten Erziehungswissenschaftler zuordnen läßt. Auf der einen Seite sind dies die Felder von Curriculumtheorie, -forschung und -entwicklung mit Autoren wie Smith, Lundgren, Goodlad, Lewy, Cohen oder Walker. Einen deutlichen Schwerpunkt bilden auf der anderen Seite mit Autoren wie Gage, Tyler, Keeves, Scriven, Stallings, Cooley und Eisner die Entwicklung und Analyse von Lehrmethoden sowie Leistungsmessung und Evaluation.

Charakteristisch für den anglo-amerikanischen Referenzraum im ganzen – ganz gleich, ob er getragen ist von Autoren aus den Sozial- und Humanwissenschaften, den Überschneidungsfächern oder aus der Erziehungswissenschaft – ist mithin eine stark ausgeprägte und durchgängig verfolgbare empirisch-psychologische Grundorientierung. Die Sichtung der zitierten Autoren hat darüber hinaus gezeigt, dass diese Orientierung in hohem Maße auf pädagogische Felder und Prozesse, ihre Analyse, Optimierung und Evaluation bezogen ist. Dies bedeutet schließlich auch, dass das Konzept einzelwissenschaftlicher Disziplinen im Falle anglo-amerikanischer Erziehungswissenschaft offensichtlich an systematischer Trennschärfe eingebüßt hat.⁴ Anglo-amerikanische Bildungsforscher arbeiten und kommunizieren vielmehr in Abhängigkeit von spezifischen sozialen, politischen, administrativen und professionellen Reflexionsbedarfen, die sich in einem weiten Sinne auf «Erziehung» beziehen. Nicht also der disziplinäre Zusammenhang in einem theoretisch-methodologisch verbindlichen Sinne, sondern die pragmatische Spezialisierung in Rückkoppelung an gesellschaftliche und professionelle Problemdefinitionen kennzeichnet nach wie vor das anglo-amerikanische Modell der Differenzierung im Wissenschaftssystem.

Perspektiven: Institutionen und Lehrtraditionen

Unsere auf der Grundlage von Zitationsanalysen vorgenommenen Sondierungen haben ein insgesamt erstaunliches Maß an Kontinuität nationalspezifisch unterschiedlicher Denk- und Arbeitsstile französischer, deutscher und anglo-amerikanischer Erziehungswissenschaft aufweisen können. Solche Kontinuitä-

ten ließen sich auch dann feststellen, wenn sie nicht umstandslos dem ursprünglichen (sozialwissenschaftlich-allgemeinen) kognitiven und institutionellen Gründungsmuster entsprachen. Die aufgezeigten Proportionen von Kontinuität und Wandel in ihrer Feinmechanik im einzelnen weiter aufzuhellen, muß jedoch – schon aus Umfangsgründen – historischen Prozessanalysen vorbehalten bleiben. Zumindest ansatzweise aber sollen einige methodologisch-konzeptionelle Perspektiven umrissen werden, an die solche Prozessanalysen systematisch anzuschließen hätten. Zunächst sind hier (a) prosopographische (kollektivbiographische) Verfahren zu nennen, wie sie etwa von Weber (1987) mit Erfolg zur Erklärung der vom Historismus geprägten Arbeitstraditionen deutscher Geschichtswissenschaft angewandt wurden. In analogem Zugriff hat Tenorth (1986a) den personellen Bruch deutscher Erziehungswissenschaft für die Zeit von 1933 bis 1945 nachweisen können – und damit umgekehrt die an die Weimarer geisteswissenschaftlichen Reflexionstraditionen anknüpfende disziplinäre Kontinuität des Neuaufbaus nach 1945 bestätigt. Des weiteren ist (b) an die Prägestkraft spezifischer Institutionen zu erinnern, wie sie etwa im französischen Kontext die *Agrégation* und das *Doctorat-ès-Lettres* jahrzehnteüberdauernd dargestellt haben. Denn solche Institutionen haben über die unvermeidbare Rückkoppelung aller Graduierungsverfahren an die Philosophie als eine für die Sozialwissenschaften gemeinsame «Saatbeet»-Disziplin deren basale intellektuelle Verständigungsfähigkeit, die interdisziplinäre Durchlässigkeit akademischer Karrieren und eine wechselseitige pluridisziplinäre Offenheit systematisch bekräftigt. Sie haben damit die formalisierte disziplinäre Spezialisierung, wie sie die deutschen Lehrstühle und Promotionsverfahren begünstigten, tendenziell eher gebremst. Die seit Mitte der 1980er Jahren vollzogene Umstellung auf das *Doctorat unique* läßt jedoch für die nähere Zukunft auch für Frankreich stärker greifende disziplinäre Differenzierungen erwarten. Schließlich ist (c) auf die kontinuierlich sichernde Wirksamkeit von Lehrstilen hinzuweisen, wie sie etwa Ranieri (1985) für die Rechtswissenschaft aufgewiesen hat. Gerade das Zusammenspiel von Institutionen und Lehrstilen dürfte für die unterschiedlichen Ausformungen von Disziplinarität im deutschen und amerikanischen Wissenschaftsraum prägend gewesen sein. Denn die systematische Pflege (im amerikanischen *undergraduate*-Studium) bzw. Ausschließung (seit der Einführung des Abiturs) von Wissenschaftspropädeutik hatte – und hat – für die Ausbildung und Kontinuierung sowohl von Lehrstilen wie von disziplinärem Selbstverständnis systematisch noch gar nicht aufgearbeitete Folgen (vgl. die Hinweise bei Schmithals, 1999).

Anmerkungen

- 1 Zur Unterordnung der Sozialwissenschaften in Deutschland unter die «Denktechniken» der Jurisprudenz vgl. neuerdings den Briefwechsel von Schumpeter (2000).
- 2 Die unterschiedliche Anzahl von Zitationen, die auf die jeweiligen Zeiträume entfallen, d.h. die zeitabhängige Zitationsintensität, kann hier unberücksichtigt bleiben; entsprechende Berechnungen zeigen, daß ihr Einfluß auf die Rezeptionsmuster deutscher Erziehungswissenschaft gering ist. Würde man die jeweiligen Zitationen der Autoren relativ zum arithmetischen Mittel der Gesamtzitationen der einzelnen Zeiträume gewichten, käme man zu ähnlichen Ergebnissen.
- 3 Ob eine solche Bewertung für die deutsche Erziehungswissenschaft insgesamt gelten kann, ist allerdings noch strittig. Macke (1990, 1994) versucht anhand der Entwicklung von Themen und Methoden erziehungswissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten einen Prozess zunehmender Differenzierung und «Versozialwissenschaftlichung» der Erziehungswissenschaft nachzuweisen. Die durch die Auswertung von Lehrveranstaltungsthemen (Hauenschild, 1997; Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993) oder von erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenkommunikation (Keiner, 1999) gewonnenen Befunde führen jedoch zu einer deutlich zurückhaltenderen Bewertung solcher Tendenzen.
- 4 Unterschiede der disziplinären Formierung zwischen den Erziehungswissenschaften in den U.S.A. und Großbritannien lassen wir hier unberücksichtigt; Hinweise zu solchen Differenzen finden sich z.B., gestützt auf Zitationsanalysen, bei Keiner (1999, Kapitel 6).

Literatur

- Bouglé, C. (1937). Les sciences sociales en France. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6, 400-404.
- Bruch, R. vom (1985). Zur Historisierung der Staatswissenschaften. Von der Kameralistik zur historischen Schule der Nationalökonomie. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 8, 131-146.
- Bühner, B. & Birnmeyer, A. (1982). *Ideologie und Diskurs. Zur Theorie von Jürgen Habermas und ihrer Rezeption in der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.
- Depaape, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes. Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Depaape, M. (1997). Differences and Similarities in the Development of Educational Psychology in Germany and the United States before 1945. *Paedagogica Historica*, 23, 69-97.
- Drewek, P. & Lüth, C. (Ed.). (1998). *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'éducation*. Paedagogica Historica, Supplementary Volume III. Gent: C.S.H.P.
- Genov, N. (Ed.). (1989). *National Traditions in Sociology*. London, Newbury Park etc.: Sage.
- Glick, Th. (Ed.). (1987). *The comparative reception of relativity*. Dordrecht, Boston etc.: Reidel.
- Harwood, J. (1992). *Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community, 1900-1933*. Chicago: Chicago University Press.
- Hauenschild, H. (1997). Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. *Zeitschrift für Pädagogik* 43, 771-789.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G., & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Nr. 6/7) Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (1999). *Le Pari des Sciences de l'Education*. Bruxelles: De Boeck.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (1990). Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 99-119.
- Larson, G. J. & Deutsch, E. (Ed.). (1988). *Interpreting across Boundaries. New Essays in Comparative Philosophy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

- Lepenies, W. (1985). *Die Drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. München: Hanser.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 51-72.
- Macke, G. (1994). Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Selbstständigkeit ihrer Teildisziplinen? In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 49-68). Weinheim & München: Juventa.
- Plé, B. (1996). *Die ‚Welt‘ aus den Wissenschaften. Der Positivismus in Frankreich, England und Italien von 1848 bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ranieri, F. (1985). *Stilus curiae. Rechtshistorisches Journal*, 4, 75-88.
- Ringer, F.K. (1992). *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-491.
- Schmithals, F. (1999). Abstrakte Wissenschaft oder gute Lehre? Der Chemiker Wilhelm Ostwald: Lehre jenseits einer fragwürdigen Tradition. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, 2.
- Schriewer, J. (1998). Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. In P. Drewek C. & Lüth (Ed.). *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'éducation* (pp. 57-84). Gent: C.S.H.P.
- Schriewer, J. (2000). World System and Interrelationship Networks. The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In Th. S. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (pp. 305-343). Albany: State University of New York Press.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1992). Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 36, 25-51.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1993). Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In J. Schriewer, E. Keiner & Ch. Charle (Ed.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen / A la recherche de l'espace universitaire européen* (pp. 277-341). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Schriewer, J., Keiner, E. & Charle, C. (Ed.). (1993). *Sozialer Raum und akademische Kulturen / A la recherche de l'espace universitaire européen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Schumpeter, J. A. (2000). *Briefe / Letters*, hrsg. von Ulrich Hedtke & Richard Swedberg. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Shen, Jianping (1999). *The School of Education. Its Mission, Faculty, and Reward Structure*. New York, Bern etc.: Peter Lang.
- Stichweh, R. (1987). Die Autopoiesis der Wissenschaft. In D. Baecker et al. (Ed.), *Theorie als Passion* (pp. 447-481). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1976). Geschichte und Traditionalisierung. *Bildung und Erziehung*, 29, 494-508.
- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der «Zeitschrift für Pädagogik». In R. Fatke (Ed.), *Gesamtreger Jahrgang 1-30 (1955-1984), Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft, 21-85.
- Tenorth, H.-E. (1986a). Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 299-321.
- Wagner, P. (1990). *Sozialwissenschaften und Staat – Frankreich, Italien, Deutschland 1870-1980*. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Wagner, P. & Wittrock, B. (1991). States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences. In P. Wagner, B. Wittrock & R. Whitley (Ed.), *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines* (pp. 331-357). Dordrecht etc.: Kluwer.
- Weber, W. (1987). *Priester der Klio*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Renouveau à partir du sens de la propre tradition? A propos de la continuité et du changement des styles nationaux de pensée en sciences de l'éducation

Résumé

L'institutionnalisation universitaire des sciences de l'éducation – tout comme celle des sciences sociales en général – s'est réalisée, depuis la fin du 19^{ème} siècle, dans le cadre de différents Etats-nations, dans le contexte d'institutions universitaires divergentes et en prolongement de cultures académiques opposées. Les modèles d'organisation disciplinaire qui en ont résulté ont été l'objet d'analyses se référant à une histoire et une sociologie de la science renouvelée. Ces dernières aboutissent à distinguer comme types majeurs de l'organisation disciplinaire, celui d'une «science sociale élargie» (comme ce fut le cas du programme d'inspiration durkheimienne de la sociologie française), celui d'un «clivage disciplinaire prononcé» (comme ce fut le cas au sein des universités allemandes), celui enfin d'une «spécialisation pragmatique, conditionnée par les champs d'application et les professions concernées» (comme ce fut le cas aux Etats-Unis). Le présent article se situe précisément en extension de ces modèles. Il étudie, jusqu'à la période la plus contemporaine, les questions de continuité et de transformation de ces modèles d'organisation cognitive et sociale des sciences de l'éducation. Pour ce faire, il utilise la démarche de l'analyse des citations, prenant comme base de la recherche des revues et encyclopédies allemandes, françaises et (anglo-)américaines spécialisées en éducation.

Renewal out of the spirit of the own tradition? On continuity and change of nation-specific patterns of the cognitive and social organisation of educational studies

Summary

The institutionalisation of Education as an academic field of study – just as of the social sciences more generally – has occurred/ taken place, since the late 19th century, under the conditions of different nation-states, in the context of divergent academic institutions, and in connection with varying academic cultures. The resulting discipline formation patterns have become the subject of analyses carried through by the recent history and sociology of the sciences. Analyses of this kind have come to distinguish between the model of «comprehensive social science» (as represented, e.g., by the Durkheimian programme of sociology in France), of «formalised disciplinary discourses» (as particularly realised in German universities), and of «pragmatically specialising professions» (as observable in U.S. developments). The article takes up such models und investigates the issues of continuity and change of nation-specific patterns of the cognitive and social organisation of educational studies up to the present time, drawing mainly on citation analyses of German, French and (Anglo-)American education journals and encyclopedias.