

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 7

Daniel Erdmann und Katharina Vogel (Hg.)

Erziehungswissenschaft aus der Distanz

Empirische Studien

Wissenschaftsforschung
Disziplingeschichte
Methodologie
Distant Reading
Zeitschriftenanalyse
Bibliometrie
Zitationsanalysen
Wissenschaftstheorie
Blended Reading
Wissensgeschichte



Universitätsverlag Göttingen

Daniel Erdmann und Katharina Vogel (Hg.)
Erziehungswissenschaft aus der Distanz

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschieden als Band 7 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2021

Daniel Erdmann und
Katharina Vogel (Hg.)

Erziehungswissenschaft
aus der Distanz

Empirische Studien

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 7



Universitätsverlag Göttingen
2021

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeberinnen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn (Schriftleitung), Prof. Dr. Katharina Kunze,
Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Prof. Dr. Tobias C. Stubbe,
Prof. Dr. Hermann Veith, Prof. Dr. Ariane S. Willems

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<http://www.uni-goettingen.de/ife>)

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Daniel Erdmann
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

© 2021 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-488-8
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1586>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

Katharina Vogel & Daniel Erdmann

All disciplines are special, but some disciplines are more special than others.
Zur Einführung in den Band..... 3

Klaus-Peter Horn, Jonathan Fante & Katharina Vogel

theor in Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft 2007–2016 13

Katharina Vogel

Hatte das Jahr 1968 Folgen für die Semantik der Erziehungswissenschaft?
Möglichkeiten und Grenzen von ‚distant reading‘ in der empirischen
Wissenschaftsforschung 49

Daniel Erdmann

Kant unter Pädagogik(ern) – Erziehungswissenschaft über Kant.
Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte am Beispiel einer
referenzanalytischen Rezeptionsgeschichte Immanuel Kants..... 77

Jonathan Fante

Der Einfluss Klaus Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs.
Eine exemplarische Rezeptionsanalyse der Jahre 2000-2010..... 161

Jaika Meyer

Kommunikation der Kommission Wissenschaftsforschung.
Bibliometrische Netzwerkanalyse 227

**All disciplines are special,
but some disciplines are more special
than others.
Zur Einführung in den Band**

Katharina Vogel & Daniel Erdmann

Die analytische, epistemologisch wie methodologisch ambitionierte Beschäftigung mit der Erziehungswissenschaft, wie sie in diesem Band erprobt wird, ist an sich kein innovatives Projekt; die Feststellung, dass die Erziehungswissenschaft als Universitätsdisziplin irgendwie ‚besonderer‘ zu sein scheint, als andere Wissenschaftsdisziplinen es sind (oder zu sein scheinen), dass der Titel ‚Erziehungswissenschaft‘ als eine „Sammelbezeichnung für wissenschaftliche Aktivitäten außerordentlich unterschiedlicher, ja teilweise geradezu unvereinbarer Art“ (Heid, 1987, S. 226) fungiert – diese Feststellung, die ganz unterschiedliche Ebenen des disziplinären Selbstbildes der Erziehungswissenschaft tangiert, ist nicht nur nicht neu, sondern sie wurde und wird seit den 1980er Jahren – nicht ausschließlich, aber vornehmlich in der Kommission Wissenschaftsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – bearbeitet (vgl. auch Meyer in diesem Band).

Nicht wirklich neu, aber in dieser Präsenz¹ bemerkenswert, sind indes empirische Studien, die sich der ‚Wirklichkeit‘ der Erziehungswissenschaft aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und basierend auf ganz unterschiedlichen Quellenbeständen annähern.

¹ Empirische Wissenschaftsforschung wie wir sie verstehen findet durchaus seit den späten 1980er Jahren statt, bleibt aber im Verhältnis zur Vielzahl eher analytisch-systematischer, jedenfalls empirie-

In jüngerer Vergangenheit lassen sich zahlreiche Studien auf dem Gebiet empirischer, erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung ausmachen: Studien über (jeweils erziehungswissenschaftliche) Schulen und Netzwerke (Kauder, 2010), Publikationen innerhalb disziplinärer Kontexte im Allgemeinen (Eckl, 2017; Dees, 2008) und speziell im Rahmen von Fachzeitschriften (z.B. Hofbauer, 2019; Keiner, 2002; Knaupp et al., 2014; Keiner & Schaufler, 2014; Gallmann, 2018; Hild, Horn & Stisser, 2018; Fuchs, 2008), Qualifikationsarbeiten (Kauder, 2014; Hornbostel & Tesch, 2014), Fachdatenbanken (Dees & Botte, 2012), Lehrbücher (Horn, 1996; Kempka, 2018; Papenkort, 2015; Rothland, 2007), Einführungen (Bühler, 2014), Studiengänge (Grunert, 2012; Stisser, 2013; Wigger, 2015; Horn et al., 2012), Gegenwartsbeschreibungen (Horn, 2014), fremddisziplinäre Importe (Kneisler, 2010), Personalstrukturen (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014), pädagogische Nachschlagewerke (Herzog, 2005; Hild, 2018), die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Disziplinen und Subdisziplinen im Universitätskontext (Horn, 2003; Rothland, 2008; AG Institutsgeschichte 2010; Buck & Vogel, 2019; Bers, 2020), ‚Klassiker‘ der Pädagogik (Horn & Ritzi, 2001) oder Ausschnitte des erziehungswissenschaftlichen Diskurses (Herrlitz, 2000) ermöglichen Rückschlüsse auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin und ihre forschungspraktische Wirklichkeit, indem sie ihre Untersuchungsgegenstände als ein Faktum der erziehungswissenschaftlichen Identität oder Hinweise auf diese deuten. Die Rezeption und Konstruktion erziehungswissenschaftlichen Wissens (Keiner, 2002) im Spiegel institutioneller Fragmente des erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsgeschäfts bildet dabei den kleinsten gemeinsamen Nenner dieser empirischen Annäherungen an die ‚Wirklichkeit‘ der Disziplin (zu einem bestimmten Zeitpunkt und im Spiegel spezifischer Genres) (Vogel, 2018, S. 31).

Die in diesem Band versammelten Beiträge ‚reagieren‘ nun ihrerseits – epistemologisch betrachtet – auf unterschiedliche ‚Problemherde‘ der Vermessung erziehungswissenschaftlichen Wissens:

Klaus-Peter Horn, Jonathan Fante und Katharina Vogel nähern sich dem Themenbereich ‚Theorien in der Erziehungswissenschaft‘, der als Großbaustelle der Disziplin bereits bestens bekannt ist und als Problem schon mannigfaltig – aber eben selten: empirisch – beschrieben wurde (dazu insbesondere Meseth & Lüders, 2018; Tenorth, 1983), indem sie einen distanzierten Blick auf die Semantik der und rund um die Theorie-Begriffe werfen, die Erziehungswissenschaftler:innen in der jüngeren Zeit in ihren Fachzeitschriften begegnen.

ferner Beiträge in der Minderheit: Studien zu Begriffs- und Themenanalysen (z.B. Tenorth, 1986; Macke, 1990; Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993; Hauenschild, 1997) jeweils ‚im Spiegel von‘ Zeitschriftenartikeln, Qualifikationsarbeiten und Lehrveranstaltungsverzeichnissen zeichnen historische Verläufe erziehungswissenschaftlicher Themen nach, auch unter Einbezug wissenschaftlicher Entwicklungen, wie etwa in Helga Hauenschild's Aufsatz „Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot“ intensiv thematisiert wird (Horn, 2018, S. 10).

Erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften als Quellenbestand stehen auch im Zentrum des Beitrags von Katharina Vogel: Sie untersucht mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Zeitschriftenartikeltitel rund um das Jahr 1968 nicht, „wie 1968 die Pädagogik bewegte“ (Baader 2008), sondern, ob und wenn ja wie 1968 den Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft im Spiegel einschlägiger Fachzeitschriften bewegte.

Daniel Erdmann widmet sich den Rezeptionsmechanismen wissenschaftlich-pädagogischen Wissens, indem er exemplarisch die Rezeption Immanuel Kants in Lehr- und Einführungswerken der Pädagogik/Erziehungswissenschaft nachzeichnet; die – je nach Perspektive – Re- oder Dekonstruktion eines ‚pädagogischen Klassikers‘ einerseits und die systematische Analyse erziehungswissenschaftlichen Lehrbuchwissens andererseits bilden dabei nicht nur einen Ausgangspunkt für die Frage: „Wie haben Pädagogen Kant gelesen?“ (Langewand, 2003), sondern auch für die Frage: Wie lesen Erziehungswissenschaftler:innen Kant?

Einen ähnlichen Weg schlägt Jonathan Fante ein, der – nun gewissermaßen die Modi ‚Zeitschriftenanalyse‘ und ‚Klassiker-Rezeption‘ kombinierend – die Zitation und Integration Klaus Mollenhauers in Zeitschriftenbeiträge(n) der Erziehungswissenschaft untersucht; dass Klaus Mollenhauer bereits kurz nach seinem Tod als ‚Klassiker der Pädagogik‘ geführt wird (Winkler, 2002), ist das eine – die Frage, wie er ganz konkret (und bis in die jüngere Vergangenheit) von Erziehungswissenschaftler:innen im Rahmen wissenschaftlicher Argumentationen genutzt wird, ist das andere; der Antwort auf diese Frage nähert sich Jonathan Fante in seinem Beitrag an.

Jaika Meyer schließlich widmet sich dem Publikationsraum der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE: Aufbauend auf Vorarbeiten, in denen sie den gesamten institutionellen Publikationsbestand der Kommission Wissenschaftsforschung hinsichtlich seiner inhaltlichen und methodischen Ausrichtungen kategorisiert hat, untersucht sie nun insbesondere den Referenzraum, in dem die Tagungsbände der Kommission sich bewegen.

Die vorliegenden Untersuchungen bedienen sich neben der klassischen Textauslegung vor allem Methoden der distanzierten Beobachtung, d.h. Methoden des Text Minings in Kombination mit bibliometrischen Auswertungen und folgen damit einem Vorgehen, das nach Lemke und Stulpe (2015, S. 74) als „Blended Reading“ bezeichnet werden kann.

Der Einsatz des von Franco Moretti (2000) für die Literaturwissenschaft² entwickelten Verfahrens des Distant Reading eröffnet durch eine Betrachtung des Datenmaterials in einer Makroperspektive neue Erkenntnismöglichkeiten, auch auf Fragestellungen, die bereits auf andere Art und Weise betrachtet wurden. Anstatt der für die klassisch-hermeneutische Textlektüre üblichen Fokussierung auf einzelne

² Eine methodologische Begründung, warum dieses Verfahren trotz der unterschiedlichen Gegenstände (Literaturwissenschaft: Texte, Sozialwissenschaften: Soziale Wirklichkeit) für sozialwissenschaftliches Forschen ertragreich ist, findet sich bei Stulpe und Lemke (2016).

Texte und ihre Bedeutung, legt die Distanz als eine Bedingung dieser (neuen) Erkenntnis („a condition of knowledge“; ebd., S. 57, im Orig. mit Herv.) erst den Blick frei auf Verbindungen, Beziehungen oder Abhängigkeiten der Texte untereinander sowie auf mögliche Strukturen, die sich darin erkennen lassen (Moretti, 2009, S. 7). Die Strukturen können sich dabei auf Einheiten beziehen, die wesentlich größer oder kleiner als die betrachteten Texte je für sich genommen sind (Moretti, 2000, S. 57) – wie im vorliegenden Band etwa einzelne Referenzen bzw. Zitationen oder die Semantiken des Theoriebegriffs solche Einheiten darstellen. Erziehungswissenschaftliche Diskursräume (in einem weiten Verständnis) gewinnen somit an Kontur: Ein solcher Diskursraum, wahrgenommen als ein kollektives System, erzeugt ein Bild, in dem ein Ganzes entsteht, das über die Aneinanderreihung von Wissensfragmenten – wie sie bei der Betrachtung der Einheiten in den sie enthaltenden Werken (Texten) isoliert je für sich genommen erscheint – hinausgeht: ‚Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile‘ (Moretti, 2009, S. 10-11). Individuelle Ereignisse oder wiederkehrende Muster als Auslöser von zu beobachtenden Entwicklungen lassen sich durch den distanzierten Blick erkennen und bieten Erklärungsmöglichkeiten (ebd., S. 21-26). Die Erforschung des Diskurs- oder Publikationsraumes der Erziehungswissenschaft durch den Blick aus der Distanz, gleichzeitig über mehrere Texte hinweg, lässt sich beschreiben als eine „transtextuell verfahrenende Empirie, die über eine möglichst große Menge von Texten und verschiedenen Autoren hinweg Gemeinsamkeiten, Wiederholungen, Regelmäßigkeiten von Thematisierungen und Thematisierungsweisen, Sprach- und Begriffsverwendungen identifiziert“ (Lemke & Stulpe, 2015, S. 63) und so ermöglicht – was für die im vorliegenden Band zu verhandelnden Themen zentral ist –, das jeweils ausgewählte Material als (Ausschnitt einer) Gesamtheit der Analyse zugänglich zu machen.

Für eine Betrachtung wissens- und wissenschaftshistorischer Entwicklungen zeigt sich in der Perspektivierung der (Erziehungs-)Wissenschaft als Kommunikationssystem damit nicht nur die Fruchtbarkeit bibliometrischer Informationen, wie sie grundsätzlich in wissenschaftssoziologischen Zugängen ausweisbar ist (Weingart, 2003, S. 31-35). Es lassen sich damit zugleich auch „implizite Regelmäßigkeiten und Muster wissenschaftlicher Kommunikation sichtbar [...] machen“ (Kempka, 2018, S. 66). Im Prozess des Distant Reading erkannte Auffälligkeiten, (Un-)Regelmäßigkeiten usw. bieten schließlich Einstiegsmöglichkeiten für den Wechsel (zurück) in den Modus des Close Reading im Sinne einer klassisch-hermeneutischen Textlektüre. „Die ständige Verschränkung von Close und Distant Reading, also von Mikro- und Makroperspektive, die in Anlehnung an Morettis Nomenklatur als Blended Reading bezeichnet werden könnte, ist im Umgang mit Textdaten unabdingbar.“ (Lemke & Stulpe, 2015, S. 74, im Orig. mit Herv.)

Vor diesem Hintergrund ist allen Beiträgen dieses Bandes eines gemeinsam: Sie nähern sich ihren jeweiligen Quellenbeständen aus einer vergleichsweise abstrakten Perspektive, die einen distanzierten Blick auf augenscheinlich bereits bekannte Ele-

mente der eigenen Wissens- und Wissenschaftsgeschichte erlaubt. Konkret wird dieser methodologische Orientierungsrahmen in unterschiedliche methodische Settings übersetzt:

Neuere Methoden der digitalisierten, explorativen Textanalyse auf Basis von relativ großen, an ‚Big Data‘ erinnernden Quellenbeständen finden sich in diesem Band insbesondere in den Beiträgen von Klaus-Peter Horn et al. sowie von Katharina Vogel, bibliometrische Verfahren finden insbesondere in den Beiträgen von Daniel Erdmann, Jonathan Fante und Jaika Meyer Anwendung; allen Beiträgen ist jedoch gemein, dass sie es nicht bei rein-quantitativen bzw. standardisierten Methoden belassen, sondern ihre Analysen (in unterschiedlichem Ausmaß) um hermeneutische Verfahren ergänzen. Der vorliegende Band will also nicht lediglich einen (weiteren) Beitrag zur empirischen Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft leisten, sondern fragt gleichzeitig nach den (innovativeren) Bedingungen und Möglichkeiten des empirischen Zugriffs auf erziehungswissenschaftliches Wissen.

Aufmerksam Beobachtenden wird dabei nicht entgehen, dass auf diesem Weg überaus umfassende und nicht selten unbequeme Datenmengen und -formate bewältigt werden mussten. Weder die Erhebung, noch die Bearbeitung und Pflege dieser Datenmengen wäre ohne unsere Kolleginnen und Unterstützerinnen, namentlich: Melissa Eckert, Merve Eryoldas, Ayleen Hunsicker und Katharina Poltze möglich gewesen. Ihnen gilt – neben den teils nach wie vor studentischen Autor:innen des Bandes, die diesen besonderen Arbeitsaufwand auf sich nahmen – unser großer Dank.

Literatur

- AG Institutsgeschichte (2010). *Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Baader, M. S. (Hrsg.) (2008). „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“ *Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bers, C. (Hrsg.) (2020). *100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920-2020*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Buck, M. F. & Vogel, K. (2019). Die Lehrgestalt der Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel von 1945 bis 1989. In M. Böge & M. F. Buck (Hrsg.), *Pädagogik als Disziplin und Profession – Historische Perspektiven auf die Zukunft. Beiträge zum 350. Jubiläum der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 121-150). Berlin: Peter Lang.
- Bühler, P. (2014). Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 33-46). Weinheim: Beltz.

- Dees, W. (2008). Transparenz und Evaluierbarkeit des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens. Eine anwendungsorientierte Studie. *Erziehungswissenschaft*, 19(37), 27-32.
- Dees, W. & Botte, A. (2012). Veröffentlichungen in der FIS Bildung Literaturdatenbank. In H. Weishaupt & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildungsforschung in Deutschland – eine Situationsanalyse* (S. 13-41). Frankfurt a.M.
- Eckl, M. (2017). Das Co-Autorenschaftsnetzwerk in der Sozialen Arbeit. Eine Netzwerkanalyse. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* (2), 170-186.
- Fuchs, E. (2008). Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften – ein Überblick. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 14, 269-296.
- Gallmann, M. (2018). *Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Bilanzierung einer Wissensform*. Opladen u.a.: Budrich.
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 573-596.
- Hauenschild, H. (1997). Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(5), 771-789.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lebrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. LEWERZ. Göttingen: Eigendruck.
- Heid, H. (1987). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 4(2), 225-251.
- Herrlitz, H.-G. (2000). Das Ausland als Argument im erziehungswissenschaftlichen Diskurs 1945-1995 (2000). In Ders. (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren*. Weinheim und München: Juventa.
- Herzog, W. (2005). Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 673-693.
- Hild, A. (2018). „Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag.
- Hild, A., Horn, K.-P. & Stisser, A. (2018). Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der*

- Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 155-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofbauer, Susann (2019). *Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“ zwischen Profession und Disziplin*. Eine vergleichende Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Horn, K.-P. (1996). Pluralität als System, Schnittmenge statt Kanon. Ein Überblick über neuere Lehrbücher der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 19(31/32), 107-118.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 14-32). Weinheim: u.a. Beltz Juventa.
- Horn, K.-P. (2018). Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in den Band. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. & Ritzki, C. (Hrsg.) (2001). *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Horn, K.-P., Stisser, A., Ruberg, C., Wigger, L. & Züchner, I. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 17-69). Opladen u.a.: Budrich.
- Hornbostel, S. & Tesch, J. (2014). Die Forschungspromotion. Entwicklungstrends in Deutschland. *Forschung & Lehre*, 8(14), 606-608.
- Kauder, P. (2010). Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft. Exemplarische und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 564-581.
- Kauder, P. (2014). Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945 – 2009. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 184–207). Weinheim: Beltz.

- Keiner, E. (2002). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 241-249). Opladen: Leske und Budrich.
- Keiner, E. & Schaufler, S. (2014): Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen – Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 269-301). Wiesbaden: Springer VS.
- Kempka, A. (2018). *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knaupp, M., Schaufler, S., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2014). Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholary Journals. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(1), 83-108.
- Kneisler, T. (2010). Disziplinäres Importverhalten. Die Rezeption fremddisziplinären Wissens in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der genetischen Erkenntnistheorie. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 435-456). Wiesbaden: VS.
- Langewand, A. (2003). Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur pädagogischen Kant-Rezeption zwischen 1785 und 1800. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie* (S. 107-121). Beltz.
- Lemke, M. & Stulpe, A. (2015). *Text und soziale Wirklichkeit. Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 43(1), 52-83.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51-72.
- Meseth, W. & Lüders, M. (2018). Einleitung: Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. In Dies. (Hrsg.), *Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde - Problemanzeigen – Desiderata* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moretti, F. (2000). Conjectures on World Literature. *New Left Review*, 1(1), 54-68.
- Moretti, F. (2009). *Kurven, Karten, Stammbäume. Abstrakte Modelle für die Literaturgeschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Papenkort, U. (2015). Darstellungen der Pädagogik. Bibliographie deutschsprachiger Lehr-, Hand- und Wörterbücher 1945 bis 2012. In

- P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* (S. 15-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2007). Was von der Erziehungswissenschaft übrig bleibt. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 113-126.
- Rothland, M. (2008). *Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 172-183). Weinheim: Beltz.
- Stisser, A. (2013). Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft zwischen Homogenität und Ausdifferenzierung. *Der pädagogische Blick*, 1, 3-26.
- Stulpe, A. & Lemke, M. (2016). Theoretische und praktische Dimensionen der Analyse von Text und sozialer Wirklichkeit im Zeitalter der Digitalisierung. In M. Lemke & G. Wiedemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse* (S. 17-61). Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (1983). Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(3), 347-358.
- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In R. Fatke (Hrsg.), *20. Beihft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 21-85). Weinheim: Beltz.
- Vogel, K. (2018). Historische Wissensforschung zwischen Makro- und Mikroebene. Einführungen und Geschichten der (wissenschaftlichen) Pädagogik zwischen 1900 und 2000. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 31-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. transcript Verlag.
- Wigger, L. (2015). Erziehungs- und Bildungstheorien im erziehungswissenschaftlichen Studium – zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(2), 263-282.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer: ein pädagogisches Porträt*. Weinheim, Basel: Beltz

***theor* in Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft 2007–2016**

Klaus-Peter Horn, Jonathan Fante & Katharina Vogel

1 Ausgangspunkt

Uns interessiert die Frage, wie und in welchen Formen der Term *theor* in der (jüngeren) Erziehungswissenschaft Verwendung findet; es geht uns dabei (jedenfalls hier) nicht um die Frage, wie Theorie X oder Theoretiker:in Y ‚erziehungswissenschaftlich‘ bearbeitet wird, sondern um einen zunächst explorativen Blick auf die Semantik rund um die Zeichenkette *theor* in erziehungswissenschaftlichen Publikationen. Ein solch weiter Blick wird u.a. ermöglicht durch Verfahren des distant reading (siehe Vogel & Erdmann in diesem Band). So, wie man anhand der computerbasierten Analyse von Romanen etwas über Genrewandel und, im Fall von Romanen mit nicht-natürlichen und fremdverursachten Todesfällen, etwas über den Einsatz spezifischer Mordinstrumente im Zeitverlauf herausarbeiten kann, so kann man an Texten, die der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden können, die Verwendung der Zeichenkette *theor* über einen längeren Zeitraum nachverfolgen und danach fragen, ob und welche Spezifika sich hier finden lassen.

2 Quellenkorpus & Methodisches Vorgehen

Wir haben zum Zweck der Analyse zunächst vier perspektivisch allgemein-erziehungswissenschaftliche Zeitschriften aus der deutschen Erziehungswissenschaft ausgewählt: Bildung und Erziehung (BuE), Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (VwP), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) und Zeitschrift für

Pädagogik (ZfP). Teile dieser Zeitschriften liegen in elektronischer Form als Volltexte frei verfügbar vor, wenn auch in recht unterschiedlicher Datenqualität. Um die Auswahl einheitlich zu gestalten, haben wir uns für den Zeitraum 2007 bis 2016 entschieden. Jüngere Jahrgänge sind zum Teil nur unvollständig frei zugänglich, bei älteren Jahrgängen gibt es zum Teil größere Lücken. Für die genannten Jahre 2007 bis 2016 haben wir jeweils vollständige Datensätze der Texte (abzüglich Werbung, redaktionellen Sonderformaten etc.) zusammengestellt.

Für die folgende Analyse stehen die zweifellos vorhandenen zeitschriftenspezifischen Profile nicht im Vordergrund, weshalb wir an dieser Stelle darauf verzichten, deren Anteile an den jeweiligen Gesamtheiten differenzierter darzustellen. Es sei lediglich darauf verwiesen, dass diese Anteile sich in verschiedenen Beziehungen als recht konstant erwiesen haben: Die VwP ist gegenüber ihrem Seitenanteil an Gesamtseiten in den einzelnen Bereichen jeweils deutlich über-, die BuE und die ZfE leicht bis stark unterrepräsentiert, während die Anteile der ZfP in der Regel dem Anteil am Gesamtumfang entsprechen.

Tabelle 1: Rahmendaten zu den ausgewählten Zeitschriften

Zeitschrift	Ausgaben pro Jahr	Ø Seiten pro Jahrgang	Anteil am Ø-Gesamtumfang
BuE	4	508	18 %
VwP	4	629	22 %
ZfE	4	762	27 %
ZfP	6	930	33 %
Σ	—	2.828	100 %

Der erste Schritt der Bearbeitung der Rohdaten bestand darin, aus den pdf-Dateien txt-Dateien zu generieren, die von den ins Auge gefassten Programmen und distant reading-tools bearbeitet werden können.

Unserem Interesse gemäß, Genaueres über die Verwendung der Zeichenkette **theor** zu erfahren, haben wir alle Passagen aus dem Gesamtdatensatz extrahiert, in denen diese Zeichenkette vorkommt. Diese Passagen beinhalten neben der Zeichenkette deren unmittelbaren textlichen Kontext im Umfang von bis zu 25 Wörtern vor und nach dem Wort mit der Zeichenkette **theor**.

Insgesamt kommt man auf diese Weise auf 17.925 Passagen, die die Zeichenkette **theor** beinhalten. Darunter sind allerdings auch Passagen aus den englischen Abstracts sowie aus den Literaturverzeichnissen. Schließlich sind zuweilen auch Titel von Büchern oder Aufsätzen in den Texten genannt (z.B. „Theorien und Modelle der Didaktik“), deren Einbeziehung in die Analyse nicht sinnvoll erscheint, wenn

man aktuelle Debatten um *theor* (re)konstruieren will. Bereinigt um diese Passagen sowie um alle englischsprachigen Ausdrücke („theory“, „theories“, „theoretical“)¹ bleiben 8.247 einschlägige Textpassagen übrig.

2.1 Auszeichnungen und Bearbeitungen im Kontext der Zeichenkette

Diese Textpassagen lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Textpassagen, in denen die Zeichenkette *theor* auf das Substantiv „Theorie“ bzw. „Theorien“ verweist, und solche, in denen damit das Adjektiv bzw. Adverb „theoretisch“ mit allen Flexionen bezeichnet wird.

Letztere haben wir von den substantivischen Formen getrennt, weil sie eine andere Herangehensweise erfordern. So lässt sich zwar auch hier ein Teil der Zeichenkette als gegenstandsbezogen definieren, doch handelt es sich in der Regel weniger um die Anzeige eines Gegenstandes als um die Anzeige einer Perspektive auf einen Gegenstand. Exemplarisch lässt sich das an den Ausdrücken „bildungstheoretische“ bzw. „bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung“, „bildungstheoretische Didaktik“ und „lehr-lern-theoretische Didaktik“ festmachen. Schließlich wird außerdem sehr häufig der Diskurs, der Blick, der Ansatz, das Denken etc. p.p. durch das Adjektiv/Adverb *theoret* näher gekennzeichnet, ohne dass ein spezifischer Gegenstandsbereich angesprochen würde.

Da die genutzten Programme/Tools Ausdrücke mit Bindestrichen („Principal-Agent-Theorie“) in ihre Einzelbestandteile auflösen (also „Principal“ „Agent“ „Theorie“) musste ohnehin entschieden werden, wie wir mit Komposita und Bindestrichwörtern, die die Zeichenkette *theor* enthalten, umgehen: Zusammenschreibung ohne Leerzeichen zwischen den einzelnen Bestandteilen oder prinzipielle Auflösung der Komposita und Bindestrichkombinationen in Einzelwörter. Wir sind zu dem Ergebnis gekommen, alle Komposita ebenso wie die Bindestrichausdrücke in ihre Einzelbestandteile aufzulösen und z.B. auch bei dem Wort „Bildungsprozesse“ letztere von ersterer zu trennen, also „Bildung“ und „Prozesse“ daraus zu machen. Die verschiedenen Flexionsformen der Substantive und Adjektive wurden anschließend auf je eine Grundform zurückgeführt. Bei den Substantiven wurde der Nominativ Singular gewählt, wenn sowohl Singular- als auch Pluralnennungen gegeben sind (bei ausschließlicher Nutzung des Plurals wurde dieser beibehalten), bei den Adjektiven die Grundform ohne Flexion: aus „pädagogische-m-n-r-s“ wurde dadurch immer „pädagogisch“.

Außerdem wurden alle Personennamen aus diesem unmittelbaren Kontext, wenn sich die Zeichenkette *theor* direkt auf die Personen bzw. Personen beziehen

¹ Wenn man „theory“ außer Acht lässt, fallen auch alle Angaben zu „Grounded Theory“ weg. Dies betrifft im Datensatz insgesamt 23 Passagen (< 1 %) und auch in den einzelnen Zeitschriften (BuE: 2, VwP: 7, ZfE: 9, ZfP: 5) jeweils so wenige, dass sie – bis auf die ZfE mit 1,22 % – unter 1 % der Nennungen liegen. Das Ergebnis unserer Analysen, soviel kann bereits vorab gesagt werden, wird dadurch nicht wesentlich beeinflusst.

ließ, wenn es also z.B. hieß „in der Theorie von X“ oder „nach Y“, gesondert gekennzeichnet, bloße Literaturangaben im Kontext wurden ignoriert. Hier wurden auch Personenzusammenhänge resp. Schulen („Frankfurter Schule“, „Darmstädter Provenienz“) aufgenommen und immer gemeinsam auftretende Namen bei einzelnen Theoriebezügen als ein Name aufgefasst (aus „Deci & Ryan“ wurde so „DeciRyan“, aus „Bourdieu & Passeron“ „BourdieuPasseron“).

2.2 Weitere Spezifikationen des Kontextes der Zeichenkette

Neben der genannten Auszeichnung des Kontextes der Zeichenkette *theor* haben wir weitere Spezifizierungen in der Datentabelle erfasst. Diese können einerseits die angesprochene Theorie, andererseits den „Gegenstand“ der Theorie betreffen (Tabelle 2):

Tabelle 2: Bestandteile von *theorie*-Termen

„Theorie der Bildung“	➔	„Bildung“ als „Gegenstand“ der Theorie
„kritische Theorie der Bildung“	➔	„Bildung“ als „Gegenstand“ der Theorie, „kritisch“ als Spezifizierung der Theorie
„kritische Theorie der politischen Bildung“	➔	„Bildung“ als „Gegenstand“ der Theorie, „kritisch“ als Spezifizierung der Theorie, „politisch“ als Spezifizierung des „Gegenstands“

Diese Kategorisierung der zuvor ausgezeichneten Terme rund um die Zeichenkette *theor* dient dazu, nicht nur die Terme als solche, sondern auch ihre Funktion bzw. Position innerhalb des *theor*-Kontextes erfassen und in die Analysen mit einbeziehen zu können. Diese Term-Spezifikationen wurden daher in der Datentabelle ergänzt.

3 Ergebnisse

Unsere Ergebnisse gliedern sich in zunächst eher explorative Begriffsanalysen, die Term-Häufigkeiten in den Blick nehmen (Kapitel 3.1 bis Kapitel 3.3, jeweils einzeln für die beschriebenen Term-Gruppen *theoret* und *theorie*) und die Rekonstruktion von Personen und Personen-Gruppen im Kontext von *theor*-Termen (Kapitel 3.4); darauf aufbauend folgen im nächsten Kapitel schließlich die Analyse von Theoriehaufen bzw. -netzen, d.h. von Term-Verbindungen und -Gruppen innerhalb des Datensatzes (Kapitel 4).

3.1 Die *theorie*-Terme

Bereits bei einem ersten flüchtigen Blick auf die Wortwolke der 105 am häufigsten vorkommenden Terme (von 762 insgesamt) in Verbindung mit *theorie* in den Jahrgängen 2007 bis 2016 der vier ausgewählten Zeitschriften ist zu erkennen, dass wenige Terme sehr häufig, viele nur selten auftreten (Abbildung 1). Im Vordergrund steht der Term *bildung* (821 Nennungen), mit deutlichem Abstand gefolgt von *lernen* (207), *erziehung* (172), *system* (154) und *unterricht* (140). Diese fünf Terme machen weniger als 1 % aller Terme aus; auf sie entfallen aber 1.494, d.s. 34,3 %, aller *theorie*-Nennungen (von 4.316 insgesamt).



Abbildung 1: Die 105 häufigsten Terme in Verbindung mit *theorie*

Nimmt man alle Terme dazu, die mehr als 1 % der Nennungen ausmachen, kommt man insgesamt auf 13 Terme (Tabelle 3).

Im engeren Sinne erziehungswissenschaftlich sind davon vier Terme (*bildung*, *erziehung*, *unterricht*, *schule*); psychologischer Herkunft sind drei Terme (*lernen*, *motivation* und *selbstbestimmung* – zumindest wenn man annimmt, dass es um die Selbstbestimmungs-Motivations-Theorie von Deci und Ryan geht, dazu s.u. 3.4); die soziologisch-sozialwissenschaftlichen Terme *system*, *gesellschaft*, *sozialisation* bilden ebenfalls eine Dreiergruppe; die Restgruppe beinhaltet mit *humankapital* einen Term aus dem ökonomischen Bereich sowie mit *prozess* und *transformatorisch* zwei Terme unspezifischer Zuordnung, die eine zeitliche Dimensionierung anzeigen und (auch dies im Vorgriff auf Späteres, s.u. 3.4) zumeist zusammen auftreten als „Theorie transformatorischer Bildung(sprozesse)“.²

² Es ist uns bewusst, dass Zuordnungen auch anders vorgenommen werden könnten: *system* zur Philosophie ebenso wie *selbstbestimmung*, *sozialisation* zur Erziehungswissenschaft oder zur Psychologie.

In den ausgewählten allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften wird bildung ziemlich genau fünfmal so oft wie erziehung in theoretischer Hinsicht thematisiert. Erziehung scheint also eher nicht der zentrale Begriff für die Erziehungswissenschaft zu sein, zumal er in der Häufigkeit des Vorkommens auch noch hinter lernen rangiert.³ Es drängt sich die Frage auf, ob es mit Blick auf diese Daten nicht vielleicht doch passender wäre, von Bildungswissenschaft statt von Erziehungswissenschaft zu sprechen?⁴ Diese Überlegung wird bestärkt, wenn man bedenkt, dass erziehung und bildung insgesamt 77-mal zusammen auftreten, also von den 172 Nennungen von erziehung 44,8 % auf die aufzählende Kombination „erziehung(s)- und bildung(stheorie)“ entfallen. Eigenständige Bedeutung scheint erziehungstheorie* mithin eher nicht zu erreichen.

Tabelle 3: Top-*theorie*-Terme in der BuE, VwP, ZfE und ZfP 2007-2016

Rang	Term	Häufigkeit	Anteil in %
1	bildung	821	18,9
2	lernen	207	4,8
3	erziehung	172	3,9
4	system	154	3,5
5	unterricht	140	3,2
6	prozesse	68	1,6
7	transformatorisch	61	1,4
8	motivation	60	1,4
9	humankapital	57	1,3
9	schule	57	1,3
10	gesellschaft	54	1,2
11	sozialisation	49	1,1
12	selbstbestimmung	44	1,0

Was ansonsten in erziehungswissenschaftlicher Sicht noch *theorie*-relevant erscheint, ist mit unterricht und schule einem Segment der institutionalisierten Erziehung zurechenbar, das traditionell mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft am ehesten verbunden und auch traditionell als einseitig kritisiert wird (s. Rauschenbach

³ Zur Wahrnehmung der seltenen Thematisierung von Erziehung siehe u.a. Prange & Strobel-Eisele, 2014.

⁴ Zur Debatte um diese beiden Bezeichnungen vgl. u.a. Terhart, 2012.

& Krüger, 1994, Rauschenbach, 1992). *theorie* der erwachsenenbildung folgt/folgen erst auf Rang 21, der berufsbildung auf Rang 39, der sozialpädagogik auf Rang 41!

Blickt man auf Theorieimporte, sticht ins Auge, dass die systemtheorie sehr stark vertreten ist, während jüngere Theorieentwicklungen und turns⁵ sich im Datensatz (noch) nicht nennenswert abbilden: kulturtheorie (35 Nennungen), anerkennungstheorie (31), praxistheorie (30), raumtheorie (20), diskurstheorie (19), feldtheorie (17) befinden sich auf den (geteilten) Rängen 14 bis 30 und kommen zusammen auf 152 Nennungen (3,5 %); machttheorie, habitustheorie, akteurtheorie, sozialtheorie usw. folgen weiter unten in der Rangliste. 17 von uns aus dem Material extrahierte Signalwort-Terme für diese neueren Theoriedebatten machen zusammen 2,2 % aller Terme und 5,3 % aller Nennungen aus (d.h. ca. jede 20. *theorie*-Nennung). Die Wahrnehmung, dass diese neueren Theorien bzw. Theoriebezüge in der jüngeren Debatte der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sehr stark auftauchen, kann also eher der Summe der vielfältigen Nennungen zugerechnet werden als der Tatsache, dass einzelne dieser Theoriezusammenhänge sehr prominent auftreten würden. Dies spricht bis hierhin für eine Relativierung des (subjektiven) Eindrucks, dass diese neueren Theorien im jüngeren Diskurs eine herausgehobene Rolle spielen.

3.2 Die *theoret*-Terme

Die Auswertung der Terme mit der Zeichenkette *theoret* bezieht sich nur auf diese Terme selbst (zur Begründung dafür s.o., Kap. 2). In der folgenden Grafik (vgl. Abbildung 2) sind die 105 häufigsten einschlägigen Terme durch ein „x“ am Ende gekennzeichnet. „bildungsx“ heißt also „bildungstheoretisch/e/en/er/es“ usw.; es wird wahrscheinlich niemanden überraschen, dass auch hier der Term, der das Wort „Bildung“ enthält, unter den insgesamt 216 verschiedenen Termen die Hauptrolle spielt. Auf den Term bildungsx allein entfällt fast ein Viertel aller Nennungen der *theoret*-Terme (Gesamt: 2.811) (vgl. Tabelle 4).

Die Dominanz des Terms bildungsx entspricht derjenigen von bildung unter den *theorie*-Termen. Mit systemx, lernx, erziehungsx, schulx, gesellschaftsx und sozialisationsx finden sich weitere sechs Terme, die auch in substantivischer Form unter den häufigsten *theorie*-Termen zu finden sind. Unter den erstplatzierten sieben Termen hier finden sich mit wissenschaftsx, erkenntnisx, handlungsx, strukturx und grundlagenx aber auch fünf Terme, die bei den substantivischen Termen nicht so weit vorne platziert sind, was damit erklärt werden kann, dass es sich um erziehungswissenschaftliche Zeitschriften handelt, in denen Wissenschafts- und Erkenntnistheorie nicht als solche Gegenstand sind, es aber wissenschafts- und erkenntnistheoretische Erörterungen gibt; handlungsx, strukturx und grundlagenx

⁵ Als Signalwörter dafür dienen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die folgenden 17: akteur, anerkennung, bild, diskurs, feld, gender, geschlechter, gouvernementalität, habitus, kapital, kultur, macht, netzwerk, praktiken, praxis, raum und sozialt (die Schreibweisen „macht“ und „sozial“ sind zur Vereindeutigung der Wörter nötig).

Tabelle 4: Top-*theoret*-Terme in der BuE, VwP, ZfE und ZfP 2007-2016.

Rang	Term	Häufigkeit	Anteil in %
1	bildungsx	675	24,0
2	systemx	159	5,7
3	wissenschaftsx	155	5,5
4	erkenntnisx	139	4,9
5	lernx	97	3,5
6	handlungsx	66	2,3
7	erziehungsx	61	2,2
8	sozialx	57	2,0
8	strukturx	57	2,0
9	raumx	52	1,8
10	grundlagenx	46	1,6
10	kulturx	46	1,6
11	sozialisationsx	42	1,5
12	gesellschaftsx	40	1,4
13	gerechtigkeitsx	39	1,4
14	machtx	38	1,4
15	kommunikationsx	34	1,2
15	praxisx	34	1,2
16	testx	31	1,1
17	modernisierungsx	30	1,1
17	schulx	30	1,1
18	lehrx	29	1,0
18	professionsx	29	1,0

Die Terme, die den jüngeren Theoriedebatten und -bezügen zuzurechnen sind⁶ und sich in den *theorie*-Termen unter ferner liefen fanden, sind hier insgesamt deutlicher präsent: sozialx, raumx, kulturx, machtx und praxisx Perspektiven, Ansätze, Sichtweisen, Konzepte u.a.m. sind zusammen 227-mal vertreten, was einem Anteil von 8,1 % an allen *theoret*-Term-Nennungen entspricht. Nimmt man hier auch die unterhalb der 1 %-Schwelle befindlichen einschlägigen Terme hinzu, kommt man auf 10,9 % aller Nennungen (bei 6,9 % aller Terme). In den theoretischen Perspektivierungen ist also die Orientierung an neueren Theorien stärker sichtbar – etwa jede zehnte Nennung von *theoret* bezieht sich darauf –, was wiederum eher dem (subjektiven) Eindruck von deren Bedeutung im jüngeren allgemein-erziehungswissenschaftlichen Diskurs entspricht.

bildungsx, lernx und lehrx sind die drei einzigen Terme, die einen nennenswerten Gegenstandsbezug aufweisen. Die bildungsx (orientierte) Biografieforschung wird 34-mal angesprochen, die bildungsx Didaktik 26-mal. Bei lernx und lehrx ist es ebenfalls die Didaktik, die häufig im Zusammenhang genannt wird (lernx: 10-mal, lehrx: einmal, lehr-lernx bzw. lern-lehrx: 26-mal). Hervorzuheben ist außerdem, dass lehrx und lernx insgesamt 28-mal in Kombination vorkommen, was bei lernx 28,9 %, bei lehrx 96,6 % aller Nennungen ausmacht, deren Einzelbedeutung also noch einmal etwas relativiert.

Die vornehmlich soziologisch-sozialwissenschaftlichen Terme (systemx, sozialisationsx, gesellschaftsx, kommunikationsx, modernisierungsx, professionsx) zeigen an, dass in den ausgewählten allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften soziologisch-sozialwissenschaftliche Perspektiven recht stark vertreten sind (334 von 2.811 Nennungen, d.s. 11,9 %), stärker jedenfalls als die explizit psychologischen *theoret* Perspektivierungen lernx und testx (128 Nennungen, d.s. 4,6 %).

Die erziehungswissenschaftlichen Terme werden am häufigsten genannt (hier: 28,3 %), wobei allerdings die herausgehobene Stellung des Terms bildungsx zu berücksichtigen ist, gefolgt von den allgemeinen (16,3 %), den soziologisch-sozialwissenschaftlichen (11,9%) und den Termen aus dem Bereich der neueren Theoriedebatte (8 %). Die beiden psychologischen Terme fallen demgegenüber mit 4,6 % fast gar nicht ins Gewicht, zumal wenn man berücksichtigt, dass lernx sehr häufig in Kombination mit lehrx und Didaktik vorkommt. Hier wird das Bild einer von der Psychologie dominierten Erziehungswissenschaft zumindest mit Blick auf die allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften deutlich relativiert. Berechnet man freilich die bildungsx-Terme gesondert, dann fallen die erziehungswissenschaftlichen Terme mit 4,3 % unter den Wert der psychologischen Terme. Dies ist mindestens als befremdlich zu bezeichnen, gibt aber wieder, wie sehr die deutsche Erziehungswissenschaft auch in den allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften durch Importe aus anderen Disziplinen geprägt ist.

⁶ Von den o.g. 17 Signalwörtern (akteur, anerkennung, bild, diskurs, feld, gender, geschlechter, gouvernementalität, habitus, kapital, kultur, machtt, netzwerk, praktiken, praxis, raum und sozial) fehlen hier die beiden Wörter gender und geschlechter.

3.3 Zusammenführung der *theorie*- und *theoret*-Terme

Dieses Bild wird in der Zusammenführung der beiden Term-Analysen noch eindeutiger (vgl. Tabelle 5). Die 16 Termpaare, die jeweils mindestens 1 % aller Nennungen auf sich vereinen, machen 1,9 % aller Terme (N = 845) und 50,6 % aller Nennungen (N = 7.125) aus. Dass bildung+bildungsx die größte Nennungshäufigkeit aufweisen, ist angesichts der bereits dargestellten Einzelergebnisse nicht weiter erklärungsbedürftig. Dass die Terme system+systemx, lernen+lernx sowie erziehung+erziehungsx belegen die Plätze 1 bis 4 folgen, ist mit Blick auf die Einzelergebnisse ebenfalls zu erwarten gewesen: Diese vier Terme sind in beiden Kategorien im oberen Bereich der jeweiligen Rangliste zu finden.

Tabelle 5: Zusammenführung der Termanalysen *theorie* und *theoret*

Rang	Term	Häufigkeit	Anteil in %
1	bildung+bildungsx	1496	21,00
2	system+systemx	313	4,39
3	lernen+lernx	304	4,27
4	erziehung+erziehungsx	233	3,27
5	wissenschaft+wissenschaftsx	182	2,55
6	erkenntnis+erkenntnisx	180	2,53
7	unterricht+unterrichtsx	153	2,15
8	gesellschaft+gesellschaftsx	94	1,32
9	handlung+handlungsx	91	1,28
9	sozialisation+sozialisationsx	91	1,28
10	schule+schulx	87	1,22
11	kultur+kulturx	81	1,14
12	humankapital+humankapitalx	78	1,09
13	motivation+motivationsx	77	1,08
14	raum+raumx	72	1,01
15	gerechtigkeit+gerechtigkeitsx	71	1,00

Auch die Terme auf den weiteren Rangplätzen sind andernorts zwar schon prominent aufgetreten, aber es ergeben sich doch leichte Verschiebungen: wissenschaft+wissenschaftsx, erkenntnis+erkenntnisx sowie handlung+handlungsx erreichen eine Top-Platzierung aufgrund ihrer häufigen Nennungen bei den *theoret*-

Termen, während andere Terme in beiden Ranglisten weit oben zu finden waren: unterricht+unterrichtsx, gesellschaft+gesellschaftsx, sozialisation+sozialisationsx, schule+schulx.

Die Terme humankapital+humankapitalx schaffen es zusammen hier in die obersten Regionen, weil das Substantiv bei den *theorie*-Termen an neunter Stelle stand. Die den neueren Theoriedebatten zurechenbaren Terme kultur+kulturx sowie raum+raumx erreichen in der Addition Top-Platzierungen aufgrund ihrer relativen Häufigkeiten bei den *theoret*-Termen. Dies gilt auch für die Terme motivation+motivationsx und gerechtigkeit+gerechtigkeitsx.

Wie zuvor schon, kann auch hier für die im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen Terme gesagt werden, dass sie von der Anzahl her gering, von den Nennungen her dominant vertreten sind. Rechnet man freilich die Nennungen für bildung+bildungsx heraus, dann muss man die drei anderen erziehungswissenschaftlichen Terme in der Reihe der Top-Terme durchaus weiter unten suchen.

Für einzelne Terme der neuen Theorien ist in der Summe der *theorie*- und *theoret*-Nennungen eine stärkere Präsenz auf den oberen Rangplätzen festzustellen, wobei die Prominenz der Raumtheorie sicher auf das Rahmenthema des DGfE-Kongresses 2016 in Kassel zurückzuführen ist. Die 17 hierzu gerechneten Terme erreichen insgesamt 536 Nennungen; 7,5 % aller Nennungen, d.h. ca. jeder 12./13. Bezug auf *theorie* oder *theoret* in den vier ausgewählten allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften verweist auf eine neuere Theorie.

Insgesamt werden also die Einzelergebnisse bestätigt. bildung+bildungsx dominieren die theoretische Termwelt der vier ausgewählten allgemeinerziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, erziehung+erziehungsx und die anderen im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen Terme verschwinden demgegenüber fast. Konzepte aus anderen Disziplinen sind relativ stark vertreten und es zeigt sich auch ein Anstieg der „neueren“ Theorie-Terme unter die Top-Terme, wenn man nicht nur die substantivischen, sondern auch die adjektivisch-adverbialen Terme in den Blick nimmt.

3.4 Das *theorie*-Personal

Theorien sind nicht nur mit bestimmten inhaltlichen oder gegenstandsbezogenen Merkmalen markiert, sondern oft auch mit Namen von Personen, die für die jeweilige Theorie als deren Begründer:innen bzw. Vertreter:innen stehen. Welche Personen in den vier ausgewählten Zeitschriften von 2007 bis 2016 relativ häufig im Zusammenhang mit *theorie* auftauchten, ist der folgenden Abbildung (vgl. Abbildung 3) zu entnehmen. Es handelt sich insgesamt um 220 Namen bzw. Namenskombinationen, die insgesamt 846-mal vorkommen; davon sind hier die 105 häufigsten abgebildet. Es fällt unmittelbar ins Auge, dass es viele Namen sind, die aber in Bezug auf die Häufigkeit ihres Vorkommens nicht so dramatisch weit auseinanderliegen, wie dies bei den *theorie*-Termen zuvor der Fall war. Es ist aber auch

vier der Erziehungswissenschaft zurechenbaren Personen stehen neben den fünf in diesem Kontext auch als Klassiker des pädagogischen Denkens zu bezeichnenden Personen 13 aus anderen disziplinären Kontexten gegenüber. Im Mittelwert der Rangplätze⁷ steht die Gruppe der Soziologen eindeutig vorne (Mittelwert 5,5), gefolgt von der der Klassiker (7,4), der mit geringem Abstand die der Erziehungswissenschaftler folgt (7,8). Die Personengruppen aus der Philosophie (Mittelwert 9,5) und der Psychologie (9,7) nehmen die weiteren Plätze ein.

Diejenigen, die der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden können, stehen außerdem nicht für die aktuelle Debatte. Während Ballauff und Klafki noch als entfernte Zeitgenossen gelten können (die Älteren unter den hier Lesenden konnten sie noch kennenlernen), repräsentieren Litt und Cohn die Debatten der 1920er bis 1950er Jahre. Jüngere Erziehungswissenschaftler:innen vermisst man auf den oberen Rangplätzen (Frauen ohnehin: Montessori taucht nach Butler als nächste Frau auf Rang 16 auf): Nohl mit acht und Heydorn mit sieben Nennungen folgen als nächste auf der Rangliste, bevor mit Koller (6 Nennungen), Marotzki (5), Benner, Bilstein und Euler (je 3) noch lebende Fachvertreter auftauchen (dazwischen stehen noch Buck und Petzelt mit je 4 Nennungen) (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Die 105 häufigsten Namen im Kontext von *theor*, nach Rang

Rang	Term	Häufigkeit	Anteil in %
1	bourdieu	47	5,5
2	ballauff	34	4,0
3	humboldt	31	3,6
3	kant	31	3,6
4	luhmann	29	3,4
5	klafki	24	2,8
6	bernstein	23	2,7
6	schleiermacher	23	2,7
7	dewey	21	2,5
8	deciryan	20	2,4
9	adorno	15	1,8
9	butler	15	1,8
9	honneth	15	1,8

⁷ Andere Mittelwertberechnungen über die absoluten Häufigkeiten oder die relativen Anteile kommen zu dem gleichen Ergebnis.

Rang	Term	Häufigkeit	Anteil in %
10	habermas	14	1,6
11	cohn	11	1,3
11	parsons	11	1,3
12	bandura	10	1,2
12	bateson	10	1,2
12	rousseau	10	1,2
13	foucault	9	1,1
13	herbart	9	1,1
13	litt	9	1,1

Jüngere Personen sind unter den am häufigsten genannten freilich überhaupt unterrepräsentiert: Lediglich fünf der häufig genannten Personen weilen aktuell noch unter den Lebenden (Deci & Ryan, Butler, Honneth und Habermas – und als „jünger“ sind Sie nur im übertragenen Sinne zu qualifizieren).

Setzt man die Personen in Bezug zu Theoriegegenständen, dann ist auch hier eine Hauptorientierung an Bildungstheorie zu konstatieren. Mit Ballauff, Humboldt, Klafki und Litt entfallen 11,5 % aller Nennungen auf Personen, die stark mit Bildungstheorie verbunden sind, während lediglich 6,3 % der Nennungen auf Personen entfallen, die v.a. oder eher mit der Theorie der Erziehung verbunden sind (Schleiermacher, Rousseau, Herbart und Cohn). Da sich alle Genannten auch mit anderen Aspekten dessen, was unter dem Titel Erziehungswissenschaft thematisiert werden kann, befasst haben, sind dies allerdings lediglich Tendenzaussagen.

Etwas deutlicher lässt sich allerdings die Bedeutung der Vertreter:innen der „neueren“ Theorien unter den genannten Personen benennen. Bourdieu, Butler, Honneth und Foucault sind 86-mal vertreten, was 10,2 % aller Personennennungen ausmacht. Etwa jede 10. Personennennung entfällt also auf Repräsentanten „neuerer“ Theorien.

4 Theoriehaufen-Analysen

Geht man etwas mehr ins Detail, kann man einige der anfangs aufgeworfenen Fragen (z.B. die nach der Vervielfältigung von Theorien bzw. Theorieansätzen) differenzierter bearbeiten. Wir haben darum in einem weiteren Schritt für alle Top-Terme Netze ihres jeweiligen begrifflichen und personellen Umfelds erstellt. Diese Netze sind durch Knoten (die Terme, andere Adjektive bzw. Substantive, Namen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Top-*theor*-Termen stehen) und Kanten,

d.h. Verbindungslinien zwischen den Knoten, gekennzeichnet. Die Verbindungen sind dabei nicht nach Häufigkeit der Verbindung gewichtet, sondern bilden lediglich ab, dass es mindestens eine Verbindung zwischen zwei Knoten gibt. Gewichtungen werden im Text ergänzt, sofern sie der Interpretation der Daten dienen.

4.1 Einstieg: Theoriehaufen der Top-Terme insgesamt

In der folgenden Abbildung sind die Wörternetze um die 13 Top-*theorie*-Terme (Kugeln) sowie um die am häufigsten genannten Personen (Rauten) herum abgebildet. Die farbig unterschiedenen Kugeln markieren die 13 häufigstgenannten *theorie*-Terme, von denen Verbindungen zu anderen Termen/Wörtern und Namen gehen (vgl. Abbildung 4).

Deutlich sind in dieser vereinfachten Darstellung verschiedene Wörterhaufen rund um die Top-Terme zu erkennen. Die nicht benannten Punkte bezeichnen Wörter, die mit einem der Top-Terme verknüpft im Datensatz vorkommen; einige davon sind mit mehr als einem der Top-Terme verbunden.

Die Theoriehaufen lassen sich schnell in ihrer Größe, gemessen an der Menge der Verbindungen zu anderen Termen, Wörtern und/oder Namen einschätzen. Der am meisten im Zusammenhang mit *theorie* genannte Term *bildung* weist auch die größte Zahl an Verknüpfungen mit anderen Wörtern auf, die in alle Richtungen verweisen. Relativ viele Verbindungen von *bildung* gehen zu Wörtern, die wiederum mit den anderen erziehungswissenschaftlichen Termen *erziehung*, *schule* und *unterricht* verbunden sind; eine relativ hohe Dichte an Verbindungen ist auch zu dem psychologischen Term *lernen* festzustellen. Deutlich schwächer ausgeprägt sind die Verbindungen von *bildung* mit den anderen Top-Termen. Andere Top-Terme dagegen weisen fast gar keine Verbindungen nach außen auf (*Humankapital*, *transformativ*, *Selbstbestimmung*) oder v.a. solche Wortverbindungen, die nicht zu einem anderen Top-Term führen (vgl. zur Übersicht Abbildung 4, zur besseren Lesbarkeit den Ausschnitt in Abbildung 5).

Nur wenige Wörter tauchen hier als spezifische auf, wobei das „Individuum“ etwas irritiert, das in Verbindung mit dem Wort „orientiert“ im Original die Humankapitaltheorie spezifiziert: „am Individuum orientierte Humankapitaltheorie“. Namentlich wird einer ihrer wichtigsten Vertreter, Gary Becker, insgesamt achtmal in Verbindung mit der Humankapitaltheorie genannt.

Der Theoriehaufen Humankapital stellt ein sehr eigenes Gebilde dar, das, abgesehen von den Kennzeichnungen klassisch und neoklassisch, wenig differenziert erscheint. Die Humankapitaltheorie wird ansonsten aber eher als eine Theorie sichtbar, die keiner weiteren Differenzierung bedarf, weil Humankapitaltheorie wohl als Referenztheorie, nicht als Gegenstand eigener Analysen vorkommt.

4.3 Lernen – Motivation – Selbstbestimmung

Anders sieht es aus bei den von uns als primär der Psychologie zugehörig bezeichneten Termen Lernen, Motivation und Selbstbestimmung. Diese drei Terme stehen untereinander in direkter Verbindung (Lernen – Motivation einmal, Motivation – Selbstbestimmung 42-mal), werden also manchmal bis regelmäßig zusammen thematisiert. Wenn sich damit für die beiden Terme Motivation und Selbstbestimmung die Top-Term-Verbindungen schon erschöpft haben, ist für Lernen festzuhalten, dass dieser Term auch mit den Top-Termen Bildung (neunmal), Erziehung (dreimal) und Prozesse (siebenmal) verknüpft wird, Lerntheorie also im Kontext von Bildungstheorie und Erziehungstheorie diskutiert wird bzw. Lernprozesse in theoretischer Perspektive angesprochen werden.

Die enge Verbindung von Motivation und Selbstbestimmung ist, man muss dies eigentlich nicht betonen, der Tatsache geschuldet, dass das Autorenpaar Edward L. Deci und Richard M. Ryan eine Motivationstheorie entwickelt hat, die als „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ firmiert. Darum ist auch der Name „DeciRyan“ häufig mit diesen beiden Termen verbunden (17-mal bei Motivation, 16-mal bei Selbstbestimmung).

Damit ist das spezifische Umfeld der beiden Terme Motivation und Selbstbestimmung bereits geklärt. Beim Term Lernen sind dagegen deutlich mehr spezifizierende Wörter zu finden. Der Term wird insgesamt 207-mal genannt. Davon entfallen 42 Nennungen auf den Ausdruck „Lerntheorie“ ohne jede Spezifizierung. Zu den restlichen 165 Nennungen des Terms gibt es eine beachtliche Menge an Verbindungen zu Termen, Wörtern und Namen, die ausschließlich hier auftauchen.

An Personen sind in diesem Kontext neben zwei Klassikern (Platon und Sokrates) und zwei deutschen Erziehungswissenschaftlern (Günther Buck und Michael Göhlich) verschiedene vorwiegend amerikanische Pädagog:innen, Psycholog:innen, Soziolog:innen und Anthropolog:innen zu finden (insgesamt acht), unter denen Jack Mezirow mit seiner Theorie des transformativen Lernens am häufigsten vorkommt, gefolgt von Kurt Lewin (Feld), Gregory Bateson (mehrstufig), Albert Bandura (sozialkognitiv), Cyril Houle (lebenslang) sowie das Autor:innenpaar Jean Lave und E-

Erwachsener das intergenerationale und lebenslange Lernen oder das Lernen von Eltern bearbeitet. Kinder und Jugendliche, Schülerinnen und Schüler werden nicht explizit im Zusammenhang mit der Lerntheorie genannt.

Weitere oft im Zusammenhang mit Lerntheorie thematisierte Bereiche sind – nicht unerwartet – die Terme Entwicklung (siebenmal) und Lehren (28-mal); beide treten fast ausschließlich in der engen Verbindung mit Lernen auf.

Disziplinäre Zuordnungen sind in der Darstellung rechts unterhalb des Terms Lernen zusammengeführt. In den Blick fallen neben der Zuordnung psychologisch und den Zuordnungen (allgemein)pädagogisch und erziehungswissenschaftlich auch Zusammenhänge mit soziologisch und systemtheoretisch sowie die Kennzeichnung anthropologisch. In diesen adjektivischen Bestimmungen bündeln sich sehr viele der Sekundärverbindungen, sodass wir einerseits eine Reihe an sehr speziellen Theorieausdrücken und Personen finden, andererseits eine recht große Anzahl an sehr allgemein gehaltenen disziplinären Zuordnungen. Ob und gegebenenfalls wie dies mit den jeweiligen Abhandlungen, deren Themen bzw. Autor:innen zusammenhängt, kann hier leider nicht geklärt werden.

Der Lerntheoriehaufen stellt sich mehrheitlich als von psychologischen Begriffen und Fachvertreter:innen geprägt dar. In sich differenziert nach einzelnen Theorien und Disziplinzugehörigkeiten, ist eine relativ klare Begrifflichkeit zu finden. Daneben ist in geringem Umfang eine pädagogische resp. erziehungswissenschaftliche Lerntheorie präsent, weniger ausdifferenziert und begrifflich nicht sehr stark entwickelt. Die Bezugnahme auf die Selbstbestimmungs-Motivationstheorie wiederum liegt eher in der Form einer Kompetenzzitation vor. Es geht offenbar nicht darum, diese Theorie zu diskutieren, sondern darum, mit ihr etwas zu beschreiben oder zu erklären.

4.4 Gesellschaft – Sozialisation – System

Der dritte, dreigeteilte Theoriehaufen umfasst die von uns als soziologisch bezeichneten Top-Terme Gesellschaft, Sozialisation und System. Von diesen drei Termen ist System mit 154 Nennungen am häufigsten vertreten (davon 112-mal ohne weitere Spezifizierungen). Die Terme Gesellschaft (54 Nennungen, zwölfmal ohne weitere Spezifizierungen) und Sozialisation (49 Nennungen, 27-mal ohne weitere Spezifizierungen) liegen deutlich dahinter. Die Verknüpfung dieser drei Terme mit den anderen Top-Termen fällt sehr übersichtlich aus: mit Bildung werden Gesellschaft und Sozialisation, mit Erziehung wird lediglich Sozialisation in einem Atemzug genannt; weitere direkte Verbindungen sind nicht vorhanden.

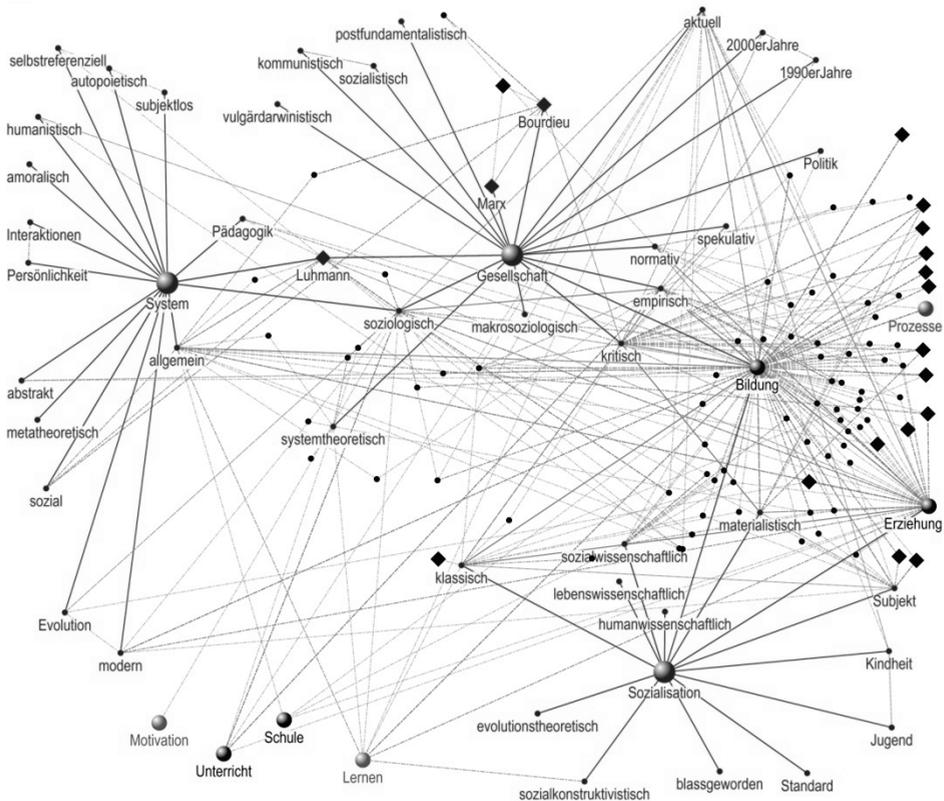


Abbildung 8: Netz „Gesellschaft – Sozialisation – System“

Der Theoriehaufen Gesellschaft wird am ehesten dadurch gekennzeichnet, dass mit Pierre Bourdieu die insgesamt am häufigsten genannte Person hier vorkommt. Ansonsten ist bei den Personen noch der Bezug auf Karl Marx sowie auf Niklas Luhmann zu erwähnen. Weitere (nicht-exklusive) Spezifizierungen der thematisierten Gesellschaftstheorien sind mit kritisch (17-mal), empirisch (viermal) und soziologisch (dreimal) zu vermerken.

Die Systemtheorie wird ausschließlich mit einer Person verbunden: Niklas Luhmann (13-mal), wobei Luhmann nicht exklusiv mit der Systemtheorie verbunden ist, sondern auch mit Gesellschaft, s.o., und Erziehung, s.u.), sind auch verschiedene hier zu findende adjektivische Spezifizierungen nicht exklusiv an den Term System angehängt: so tauchen hier die Wörter sozial, soziologisch und humanistisch auf.

Interessant ist außerdem, dass mit der direkten Verbindung von System und Pädagogik die Rezeption der Systemtheorie in der Pädagogik mehrfach angesprochen wird.

Weitere Terme/Wörter beziehen sich vornehmlich auf Aspekte der Systemtheorie: im Kontext der Evolutionstheorie wird die Systemtheorie als selbstreferenziell,

autopoietisch und subjektlos, einmal auch als amoralisch gekennzeichnet. Auch der Theoriehaufen Sozialisation weist insgesamt wenige spezifizierende Wörter oder Namen auf. Exklusiv hier zu finden sind Kindheit und Jugend als zwei Lebensphasen sowie die Kennzeichnung als evolutionstheoretische, humanwissenschaftliche oder lebenswissenschaftliche Sozialisationstheorie. Auch die nicht-exklusiven Spezifizierungen sind an wenigen Fingern abzuzählen: als sozialwissenschaftlich, klassisch sowie materialistisch und sozialkonstruktivistisch werden Sozialisationstheorien näher beschrieben.

Insgesamt weisen die drei hier als soziologische Theoriebegriffe zusammengefassten Top-Terme weder besonders enge Verbindungen untereinander noch besonders differenzierte Bearbeitungsstrukturen auf. Das könnte daran liegen, dass alle drei Terme nicht so sehr Gegenstand einer vertieften Auseinandersetzung sind, sondern eher allgemeine Referenztheorien darstellen, und die Sozialisationstheorie inzwischen wirklich etwas „blassgeworden“ ist.

4.5 Schule – Unterricht

Die Netze um die im engeren Sinn erziehungswissenschaftlichen Top-Terme werden abschließend in drei Etappen vorgestellt, zunächst das Netz der Terme, Wörter und Namen rund um die Top-Terme Schule und Unterricht.

Der Term Schule, insgesamt 57-mal in Verbindung mit *theorie* im Korpus, steht in 26 Fällen allein, ohne jede weitere Spezifizierung durch Beiwörter oder Namen. Er kommt je einmal in einem Textzusammenhang mit den Top-Termen Bildung und Erziehung sowie zweimal mit dem Top-Term Unterricht vor. Der insgesamt 140-mal vorkommende Term Unterricht wird 77-mal ausschließlich in Verbindung mit dem Wort *theorie* verwendet. Außer mit dem Top-Term Schule (zweimal) gibt es lediglich eine einzige direkte Verbindung zum Top-Term Erziehung.

Die jeweils direkt verbundenen Terme/Wörter und Namen stellen Schultheorie personell in den Kontext von Helmut Fend, Talcott Parsons, Père Grégoire Girard und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, thematisch in den von Kultur, Didaktik, Lehrerbildung und Lebenszeit; die Schultheorie wird gerechtigkeitstheoretisch, affirmativ und historisch dekliniert. Unterricht hingegen wird personell durch die Verbindungen mit Herbart und Petzelt (sic!) sowie durch diverse Substantive näher gekennzeichnet, die keinen (direkten) Bezug zum Thema Schultheorie aufweisen: Lehrplan, Kompetenzorientierung und (individuelle) Förderung, Unterrichten und Unterrichtsforschung, Vielfalt und Einheit. Der theoretisch angesprochene Unterricht ist schulisch, adaptiv, alltäglich, fachübergreifend, erziehend, die Unterrichtstheorie wissenschaftlich, deskriptiv, grundlagentheoretisch, kommunikationstheoretisch, kontingenzgewärtig oder eine Sprachspieltheorie, (allgemein)didaktisch orientiert und empirisch fundiert.

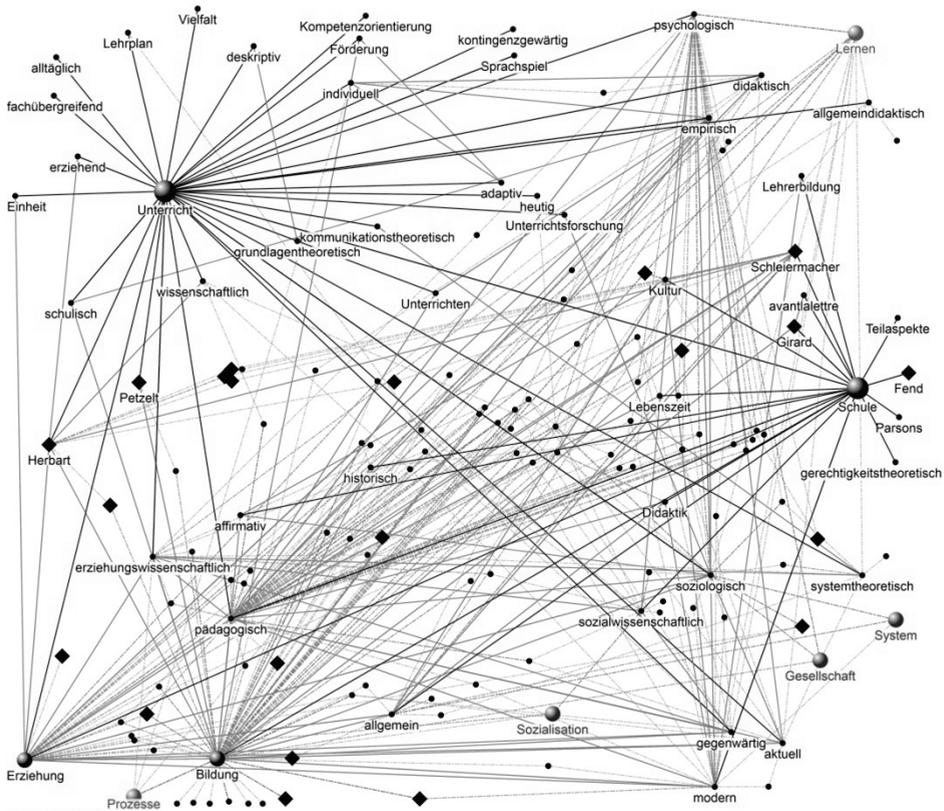


Abbildung 9: Netz „Schule – Unterricht“

Darüber hinaus finden sich auch hier disziplinär zuschreibende Adjektive: psychologische, soziologische, systemtheoretische und erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorie, sozialwissenschaftliche Schultheorie, pädagogische Unterrichtstheorie und Schultheorie. Neben einem historischen Zugang zur Schultheorie werden diese als modern, die Unterrichtstheorie dagegen als gegenwärtig, heute, aktuell bestimmt.

Insgesamt weist der Term Schule nur wenige Ansätze einer spezifischen Sprache und differenzierten Diskussion auf, während Unterrichtstheorie stärker durch verschiedene Beiwörter und Kontexte differenziert wird. Beiden gemeinsam ist eine relativ klare pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Kontextualisierung.

4.6 Erziehung

Kommen wir zu dem Top-Term Erziehung. 47 Nennungen von Erziehungstheorie ohne weitere inhaltliche Bestimmungen sind hier zu konstatieren. Von den restlichen 125 Nennungen stehen 77 in direkter Verbindung mit dem Term Bildung („Erziehungs- und Bildungstheorie“). Außerdem gibt es, freilich wenige, Direktverknüpfungen mit den Top-Termen Schule, Unterricht und Sozialisation.

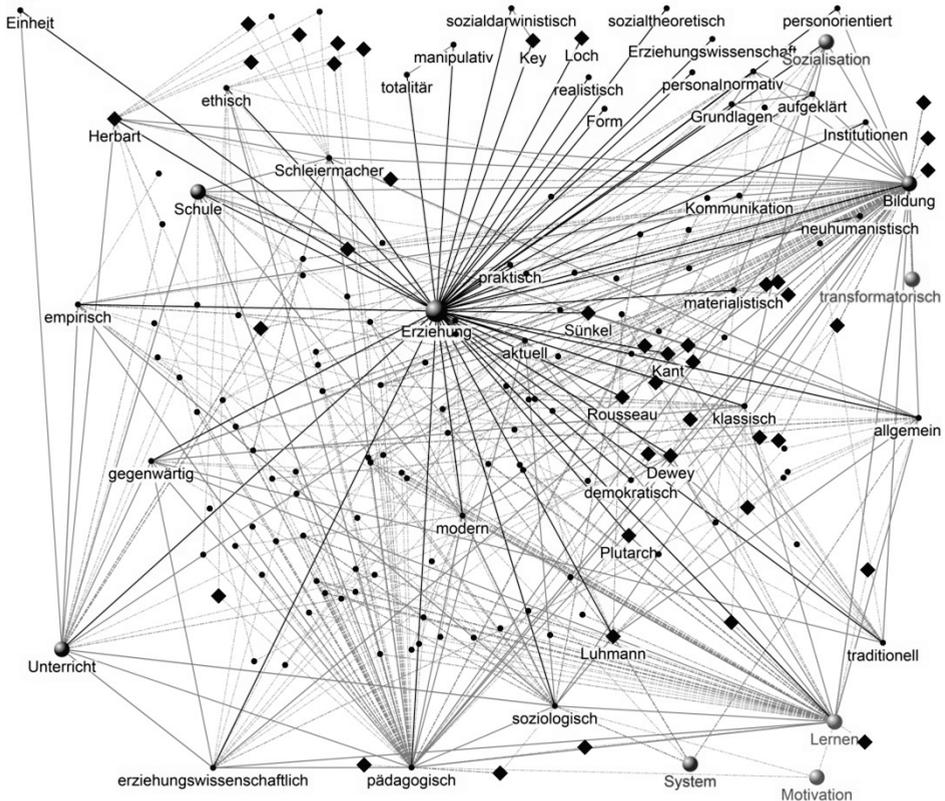


Abbildung 10: Netz „Erziehung“

Der Personenbestand rund um Erziehungstheorie ist gekennzeichnet von Klassikern (Plutarch, Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher, Dewey), einem Soziologen (Luhmann), der als sozialdarwinistisch bezeichneten Reformpädagogin Ellen Key sowie zwei Fast-Zeitgenossen Werner Loch und Wolfgang Sünkel. Für die zuletzt genannten ist auffällig, dass sie kaum in Beziehung zu anderen Termen/Wörtern/Namen stehen.

Die thematisierte Erziehung ist manipulativ und totalitär, praktisch und personal/personorientiert, demokratisch und praktisch; die Theoriebezüge sind realis-

tisch, normativ, ethisch, empirisch, materialistisch, neuhumanistisch, aufgeklärt, materialistisch und sozialtheoretisch. Es geht um Erziehung und Institutionen, um die Beziehung zur Kommunikationstheorie sowie um die Form der Erziehung. Disziplinär wird das Ganze gerahmt durch die Erziehungswissenschaft, unterschieden werden erziehungswissenschaftliche, pädagogische und soziologische Ansätze. Aktuelle, gegenwärtige und moderne Erziehungstheorie steht einer klassischen und traditionellen gegenüber.

Abgesehen von den genannten Personen, die zum Teil nur hier genannt sind, gibt es keinen klar als erziehungstheoretisch abgrenzbaren Begriffsraum. Die im engen Zusammenhang mit „Erziehungstheorie“ vorkommenden Wörter sind eher allgemeiner als disziplinär spezifischer Herkunft. Eine Besonderheit erhält der Theoriezusammenhang um Erziehung allenfalls durch die Personen, deren Theorien thematisiert werden. Erziehungstheorie wird also zwar thematisiert, aber in einer relativ überschaubaren und unspezifischen Begriffswelt. Berücksichtigt man dazu noch die enge Verbindung mit dem Term bildung, dann wird ein weiteres Mal sichtbar, wie wenig Aufmerksamkeit Erziehung als eigenes Thema auf sich zieht. Es scheint eher ein beiläufig erwähntes Stichwort mit wenigen Bezugspunkten zu sein.

4.7 Bildung – Prozesse – transformatorisch

Das sieht beim Term bildung, hier ergänzt durch die beiden Terme transformatorisch und Prozesse, zunächst anders aus, ist hier doch eine Vielzahl an Verbindungen zu anderen Termen, Wörtern und Namen zu finden.

Der Term bildung mit 821 Nennungen insgesamt weist zu sieben anderen Top-Termen direkte Verknüpfungen auf: Erziehung (77), transformatorisch (61), Prozesse (59), Lernen (neun), Gesellschaft (zwei), Schule und Sozialisation (je eine). 424-mal wird ohne jede nähere Kennzeichnung und ohne eine Verknüpfung mit einem anderen Term von „Bildungstheorie“ bzw. „Theorie der Bildung“ gesprochen. 397-mal taucht der Term also in direkter Verknüpfung mit einem anderen Term/Wort/Namen auf.

Etwas anders stellt sich die Situation für die beiden Terme prozesse und transformatorisch dar. Hier ist durch unser Vorgehen – Getrenntschreibung von bildung und prozesse – in gewissem Sinne ein Artefakt entstanden. Die Verbindung transformatorisch – bildung – prozesse ist ja nicht unbekannt und verweist auf einen spezifischen Strang der Bildungstheorie, der in der Netzabbildung auch mit dem dazugehörigen Namen Koller sichtbar gemacht wird. Die beiden Terme scheinen je für sich auf den ersten Blick ebenfalls eigene Theorieinseln abzubilden (mit 56 Zusammennennungen). Zugleich sind sie sehr eng und häufig (59- bzw. 61-mal) mit bildung verknüpft und nur wenige der mit einem der beiden Terme verknüpften Wörter sind nicht zugleich direkt mit dem Term bildung verbunden. Es liegt daher nahe, diese beiden Terme als Orte in einer deutlich umrissenen Provinz innerhalb des bildungs-Kontinents zu begreifen.

(Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Peter Euler, Astrid Messerschmidt), die kritisch-emanzipatorische, die kritisch-dialektische und die kritisch-konstruktive Bildungstheorie. Die Klassifizierung kritisch findet sich in Verbindung mit dem Term *bildung* insgesamt 56-mal.

Damit enden aber schon die an bestimmten Begriffen oder Namen erkennbaren Schulen. Der größte Teil des Theoriehaufens zum Top-Term *bildung* beinhaltet Wörter aus der allgemeinen philosophischen und wissenschaftlichen Sprache. Neben kritisch sind z.B. die Wörter *klassisch* (26-mal), *empirisch* (14-mal) sowie *materialistisch* und *modern* (je zehnmal) häufig mit dem Term *bildung* verknüpft. Allgemein nutzbare und genutzte Ausdrücke dominieren also das Feld der Bildungstheorie.

Die Lebensalter werden von der frühen Kindheit bis zum Alter angesprochen, verschiedene Themenbereiche von Bildung von ästhetisch über interkulturell bis religiös sind vorhanden, diverse zeitlich Einordnungen von der Antike bis zum 20. Jahrhundert sind zu finden, das Subjekt und die Person betont, eine Reihe von Namen genannt (neben den schon erwähnten selbstverständlich Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Schleiermacher und Herbart, aber auch Theodor Litt, Herman Nohl und Erich Weniger, Winfried Böhm, Dietrich Benner, John Dewey und John McDowell). Hervorzuheben ist, dass Judith Butler als Repräsentantin der neueren Theoriedebatten hier auftaucht. Ergänzend kann auf Stichwörter wie *praxeologisch*, *Alterität* oder *Subjektivation* als Indikatoren für die Bezugnahme auf diese Debatten verwiesen werden.

5 Fazit

Unser Blick richtet sich abschließend auf die eingangs (vgl. Vogel & Erdmann in diesem Band) genannten Beobachtungsperspektiven, so u.a.

- die Debatte(n) um „Bildungswissenschaft/en“ vs. Erziehungswissenschaft,
- die ‚Diagnose‘ der Vervielfältigung von theoretischen Bezügen/Theorien im erziehungswissenschaftlichen Feld,
- das (vermeintlich oder tatsächlich) verstärkte Aufkommen sozialtheoretischer/kulturtheoretischer etc. Ansätze und Referenzen,
- die negative Importbilanz der Erziehungswissenschaft aus anderen Disziplinen, v.a. der Psychologie und Soziologie sowie
- die fehlende Fachsprache der Erziehungswissenschaft.

Die Daten legen, so unser erstes Fazit, nahe, eher von Bildungswissenschaft (im Singular!), denn von Erziehungswissenschaft zu sprechen, wenn wir die so benannte Disziplin in den Blick nehmen. Die Bezugnahmen auf *bildung* dominieren im Theoriediskurs der allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. Erziehung wird sehr viel seltener theoretisch bearbeitet. Die Auswahl der Zeitschriften begrenzt zwar die Reichweite dieser Aussagen; bedenkt man aber, dass in sozialpädagogischen oder schulpädagogischen Fachzeitschriften Erziehung eher noch weniger

thematisiert wird als in allgemein-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, wird das hier formulierte Ergebnis in der Tendenz wohl eher noch verstärkt.

Vielleicht wäre es vor diesem Hintergrund sogar noch treffender, von Bildungswissenschaft, Hilfswissenschaft, Unterrichtswissenschaft als eigenen Disziplinen/Wissenschaften zu sprechen und nicht so zu tun, als seien diese verschiedenen Wissenschaften unter dem Dach einer Disziplin, die wir bislang Erziehungswissenschaft nennen, zu vereinen. In der Konsequenz wäre dann aber auch ein eigener Bereich Erziehungswissenschaft im engeren Sinne abzugrenzen, der neben den genannten anderen Disziplinen bzw. Wissenschaften stünde. Ob man diese Einzelwissenschaften dann unter dem Dach eines Erziehungswissenschaften zu nennenden Zusammenhangs zusammenfassen kann/will/muss, kann mit unseren Daten nicht beantwortet werden.

Mit Blick auf die Wortnetze der Top-Terme kann man zudem die These von der Vervielfältigung von Theorien resp. Theorieansätzen bestätigen, muss aber doch auch konstatieren, dass insbesondere bezogen auf den Term *bildung* eine starke Fixierung auf einen relativ traditionellen und zugleich unscharfen Zentralbegriff vorhanden ist.

Die diversen turns sind zwar präsent, aber insgesamt (noch) eher randständig. Und dort, wo sie präsent sind, geschieht dies vornehmlich mit Blick auf den Bildungsbegriff, was dessen große Bedeutung untermauert.

Schließlich ist auch die These von der negativen Importbilanz zu bestätigen. Soziologische und psychologische (und im Bereich der Bildungstheorie auch philosophische) Theorieimporte bestimmen das Bild. Einheimische Theorie-Terme sind unter den Top-Termen weitgehend Fehlanzeige. Und auch unter den folgenden 30 Termen⁸ finden sich mit *lehren*, *erwachsenenbildung*, *pädagogik* und *lehrplan* nur vier, die (relativ) eindeutig dem erziehungswissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden können (sieht man davon ab, dass *lehren* fast immer mit *lernen* zusammen vorkommt, was auf *Lehr-Lern-Theorie* und *-Forschung* verweist).

Die Analyse der Theoriehaufen hat schließlich auch gezeigt, dass die Sprache der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bezüglich der fremddisziplinären Terme wenig differenziert ausfällt (am differenziertesten noch beim Term *lernen*) und bei den eigenen Termen relativ alltagssprachlich bzw. allgemein philosophisch-wissenschaftssprachlich bleibt. Ist Ersteres wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die dort angesprochenen Theorien vornehmlich als allgemeine Referenzrahmen dienen, scheint bei Letzterem ein bekanntes Problem der Erziehungswissenschaft auf: die kaum vorhandene Fachsprache. Sätze (und Texte), in denen Theorie(n) thematisiert werden, gibt es viele, eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und -sprache ist allerdings nicht zu erkennen.

⁸ In der Reihenfolge der absoluten Häufigkeit des Vorkommens: *erkenntnis*, *kultur*, *entwicklung*, *gerechtigkeit*, *anerkennung*, *praxis*, *lehren*, *subjekt*, *wissenschaft*, *erwachsenenbildung*, *handlung*, *kompetenz*, *erfahrung*, *metapher*, *evolution*, *organisation*, *sozial*, *demokratie*, *pädagogik*, *raum*, *diskurs*, *alltag*, *profession*, *feld*, *bindung*, *handeln*, *lehrplan*, *reflexion*, *response* und *welten*.

Literatur

- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2014). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Rauschenbach, T. & Krüger, H.-H. (1994). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(3), 385-417.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22-39.

6 Bonus- und Begleitmaterialien

Während der explorativen Annäherung an den Datensatz sind weitere Auswertungen vorgenommen worden und daraus Tabellen entstanden, die wir zwar letztendlich (dann doch) nicht detailliert in unser hier vorgestelltes Analysetableau mit einbezogen haben – die aber, wenn man sich für die Kontexte unseres Projektes interessiert, nicht irrelevant sind. Diese Ergebnisse finden sich hier zur Übersicht zusammengefasst und sind dort, wo es uns nötig erschien, etwas ausführlicher beschrieben.

6.1 Zeitschriftenbezogene Ergänzungsauswertungen

In unseren Ausführungen haben wir die Ergebnisse der Zeitschriftenanalysen zusammengefasst und sind nicht weiter auf die Unterschiede, die die jeweiligen Fachzeitschriften zueinander aufweisen, eingegangen; hier finden sich nun spezifischere Auswertungen, die auf die jeweiligen Zeitschriftenprofile eingehen, analog zu den Zusammenfassungen, auf die wir uns oben bezogen haben.

6.1.1 *theoret* nach Zeitschriften

Tabelle 7: Art und Anteil der *theor*-Terme, sortiert nach Fachzeitschrift

R	BuE	in %	VwP	in %	ZfE	in %	ZfP	in %
1	bildungsx	22,48	bildungsx	33,39	bildungsx	14,1	bildungsx	18,42
2	lernx	10,85	erkenntnisx	8,52	strukturx	8,76	systemx	6,67
3	erziehungsx gerechtigkeitsx migrationsx signalentdeckungsx systemx wissenschaftsx	je 4,65	wissenschaftsx	7,22	systemx	6,2	wissenschaftsx	4,32
4	alltagsx begrifflichx fachx lehrx metax	je 2,33	systemx	4,78	handlungsx	5,56	lernx	3,29
5	begründungsx curriculumx gesellschaftsx humankapitalx organisationsx professionsx ressourcenx	je 1,55	lernx	2,26	lernx	4,7	erziehungsx kulturx raumx	je 3,10
6	weitere 25 verschiedene mit je unter 1 %		erziehungsx	1,91	erkenntnisx	4,49	sozialx	3,01
7			grundlagenx	1,83	wissenschaftsx	4,27	handlungsx	2,44
8			anererkennungsx sozialx	je 1,74	humankapitalx	3,85	kommunikationsx	2,07
9			testx	1,57	segmentationsx sozialisationsx	je 2,56	macht schulx	je 1,88
10			gesellschaftsx	1,39	professionsx raumx	je 2,14	erkenntnisx gerechtigkeitsx	je 1,79
11			macht schulx	1,3	grundlagenx	1,92	gesellschaftsx sozialisationsx	je 1,6
12			modernisierungsx praxisx	je 1,22	motivationsx praxisx	je 1,71	lehrx	1,5
13			handlungsx subjekt x	je 1,13	lehrx metax testx	je 1,5	grundlagenx	1,41

R	BuE	in %	VwP	in %	ZfE	in %	ZfP	in %
14			gerechtigkeitsx sozialisati- onsx	je 1,04	kommunikationsx organisati- onsx schulx	je 1,28	bindungsx biografiex kindheitsx komplexitätsx modernisierungsx	je 1,32
15			weitere 113 verschiedene mit je unter 1 %		gegenstandsx gesellschaftsx messx	je 1,07	praxisx	1,13
16					weitere 57 verschiedene mit je unter 1 %		stufenx	1,03
17							weitere 108 verschiedene mit je unter 1 %	

6.1.2 *theorie* nach Zeitschriften

Tabelle 8: Art und Anteil der *theorie*-Terme, sortiert nach Fachzeitschrift

R	BuE	in %	VwP	in %	ZfE	in %	ZfP	in %
1	bildung	6,96	bildung	27,96	bildung	8,98	bildung	12,66
2	alltag	5,22	lernen	5,48	humankapital lernen	je 6,39	unterricht	8,71
3	lernen	4,78	erziehung	5,14	sozialisation	5,03	system	5,93
4	gesellschaft	4,35	prozesse transformato- risch	je 2,47	system	3,95	erziehung	3
5	erziehung	3,48	system	2,17	erziehung	2,59	lernen	2,78
6	unterricht	3,04	gesellschaft schule	je 1,58	history life	je 1,9	motivation	2,42
7	wissenschaft	2,17	erkenntnis	1,38	signal	1,63	selbstbestimmung	1,9
8	didaktik intelligenz lehren werte	je 1,74	subjekt	1,24	demokratie test	je 1,5	schule	1,46
9	demokratie emotional schulbuch unterrichtspla- nung wahrneh- mungskontrolle	je 1,3	anerkennung metapher	je 1,14	profession	1,36	praxis sozial	je 1,17
10	weitere 110 verschiedene mit je unter 1 %		erwachsenenbil- dung kompetenz	je 1,09	generalisier- barkeit individuation	je 1,22	entwicklung erfahrung gerechtigkeit kultur	je 1,1

11			weitere 341 verschiedene mit je unter 1 %		aufwachsen item organisation response verhalten	je 1,09	prozesse	1,02
					weitere 212 verschiedene mit je unter 1 %		weitere 122 verschiedene mit je unter 1 %	

6.1.3 Personen nach Zeitschriften

Tabelle 9: Anzahl genannter Personen in den Fachzeitschriften

Zeitschrift	Anzahl der genannten Personen	Rang N	Nennungen insgesamt	σ	Rang σ
BuE	25	4	39	1,6	4
VwP	123	1	479	3,9	1
ZfE	43	3	98	2,3	2
ZfP	113	2	230	2,0	3

Tabelle 10: Personennennungen in den Fachzeitschriften, Rangplätze und Anteile

R	BuE	in %	VwP	in %2	ZfE	in %3	ZfP	in %4
1	Bourdieu Inglehart	je 15	Ballauff	6,42	Bernstein	11,22	Bourdieu	7,83
2	Bandura Chomsky Freud Vygotsky	je 5	Schleiermacher	4,55	Parsons	8,16	Luhmann	5,65
3	Ajzen Bataille Benjamin Borinski Fiske Frankfurter-Schule Gardner Giddens Hauser Houle Kant Kohlberg Krappmann Mead Nohl Platon Powers Storey Sünkel	je 2,5	Kant Klafki	je 4,35	Humboldt	7,14	Rousseau	3,48
4			Humboldt	4,14	Becker	6,12	Dewey Kant	je 3,04
5			Bourdieu	3,73	Bourdieu	5,1	DeciRyan	2,61
6			Honneth	2,9	Holland	4,08	Bandura Nohl	je 2,17

R	BuE	in %	VWP	in %2	ZfE	in %3	ZfP	in %4
7			Adorno Luhmann	je 2,69	Bandura DeciRyan Dewey Foucault Kohlberg Luhmann Peirce	je 3,06	Butler Giddens Girard Humboldt Rawls	je 1,74
8			Bernstein Butler Cohn DeciRyan Dewey	je 2,28	Darwin Durkheim Kant Piaget PortesZhou Reinders	je 2,04	Ballauff Blüher Burt Fourier Habermas Holland Klafki Marx Parsons Petersen	je 1,3
9			Bateson Habermas	je 2,07	Ajzen Anderson Austin Ausubel Benner Boudon Damasio Dilthey Ecclesetal EhrenVis- scher Gagné Giddens Gruschka Habermas Halliday Herbart Hewson Klingberg Lazarus Marotzki Marshall Satow Whitehead YounissSmol- lar	je 1,02	weitere 90 verschie- dene mit je unter 1 %	
10			Litt Mezirow	je 1,66				
11			Heydorn Kuhn	je 1,45				
12			Darmstädter- Schule Hegel Herbart	je 1,24				
13			Montessori Simmel	je 1,04				
14			weitere 98 ver- schiedene mit je unter 1 %					

6.2 Gegensatz- und Komplementärkombinationen

Bekanntermaßen ist der Term *theorie* häufig paarweise mit anderen Termen verbunden. Die Kombinationen *theorie* und methoden (39), modelle (37), begriffe und grundbegriffe (19+5), konzepte (17), befunde (13), hypothese (9), ansätze (8), ideen (6) verweisen dabei auf Äquivalente mit oder Bestandteile von *theorie*. Solche Kombinationen sind aber insgesamt recht selten.

Deutlich häufiger sind Kombinationen mit Termen, die einen Gegensatz oder eine Art Komplementärelement zu *theorie* markieren (vgl. Tabelle 11). In der Regel treten die einschlägigen Terme dabei solistisch auf, als Theorie, Praxis, Forschung, Empirie, Geschichte und Politik, sind zuweilen aber auch in zusammengesetzten Wörtern zu finden, z.B. in dem Ausdruck „Bildungstheorie und Bildungsforschung“.

Tabelle 11: Gegensatz- bzw. Komplementärkombinationen

Kombinationsterm	Häufigkeit	in %
praxis	380	56,0
forschung	136	20,1
empirie	131	19,3
geschichte	19	2,8
politik	12	1,8
Gesamt	678	100,0

Hervorzuheben ist v.a. die recht häufige Zusammennennung von *theorie* und praxis, die mehr als die Hälfte aller Kombinationen ausmacht. forschung und empirie werden als andere Seite eines Zusammenhangs ebenfalls noch nennenswert häufig aufgenommen, während geschichte und politik sehr viel seltener vorkommen – was bezüglich der geschichte vielleicht noch erwartbar, hinsichtlich der politik aber doch etwas überraschend sein mag.

Analysiert man zusätzlich die Vokabeln, die die jeweiligen Kombination näher bestimmen, wird deutlich, dass in etwas mehr bzw. etwas weniger als einem Drittel der Fälle das einfache „und“ im Sinne einer Aufzählung die Verbindung darstellt (34,7 % bei allen Kombinationen, 31,6 % bei den Theorie-Praxis-Kombinationen). Daneben sind es Kennzeichnungen wie verhältnis, bezug, verbindung, verknüpfung, beziehung, die aufzählend-neutral die Kombinationen von *theorie* und praxis etc. kennzeichnen; in eine ähnliche, tendenziell positive Bestimmungsrichtung gehen Kombinationen, in denen von integration (in verschiedenen adjektivischen und substantivischen Formen, 14), verzahnung (4), vermittlung, verschränkung (je 3), synthese (2), umsetzung oder anwendung (zus. 3) die Rede ist.

Als problem wird die Kombination von *theorie* und praxis lediglich elfmal angesprochen. Von einer differenz (8), kluft (6), inkongruenz (4), disjunktion (2) bis hin zu einem antagonismus, einer antinomie, dem auseinandertreten oder -klaffen, einer dichotomie (je 1) wird ebenfalls selten gesprochen.

Hatte das Jahr 1968 Folgen für die Semantik der Erziehungswissenschaft? Möglichkeiten und Grenzen von ‚distant reading‘ in der empirischen Wissenschaftsforschung

Katharina Vogel

1 Ausgangslage und Fokus des Projektes

Neuere Methoden aus dem Repertoire des ‚distant reading‘ ermöglichen es (nicht nur) der historischen empirischen Wissenschaftsforschung, große, auf anderen Wegen nicht zu bewältigende Datensätze zu analysieren, um z.B. Begriffs- und Themenkonjunkturen erziehungswissenschaftlicher Diskurse im Längsschnitt zu rekonstruieren; so wird es möglich, die ‚erziehungswissenschaftliche‘ Wirklichkeit im Spiegel von z.B. Zeitschriftenartikeltiteln oder Lehrveranstaltungsverzeichnissen großräumig zu ‚vermessen‘. Die Möglichkeiten und Grenzen solcher methodischen Settings wollen wir¹ im Folgenden am Beispiel des Jubiläumsjahres ‚1968‘ testen.

Das Jahr ‚1968‘ ist nicht nur im vergangenen 50. Jubiläumsjahr eine prominente Chiffre; im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vornehmlich bildungshistorischer Provenienz begegnet man unter diesem Label Titeln wie „68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik“ (Baader & Hermann, 2011), „Wie 1968 die Pädagogik bewegte“ (Baader, 2008), „Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung“ (Sager, 2008),

¹ Der Beitrag selbst wurde in Allein-Autorinnenschaft verfasst, das Projekt im Hintergrund verdankt allerdings Klaus-Peter Horn mannigfaltige Anregungen; die wir-Form wird deshalb beibehalten.

„Veränderte Lehr-, Lern- und Handlungsformen an der Universität in der 68er-Bewegung“ (Groppe, 2008), „1968 – Politische Generation – 1988 – Unpolitische Generation – 2008?“ (Böhnisch & Schröer, 2008), „Unterwegs nach 68“ (Krippendorff, 2011), „Kinderläden, Kinderkulturen und Kinder als Akteure im öffentlich-städtischen Raum seit 1968“ (Baader, 2011), „Kindheit und Sexualität nach 1968“ (Baader et al., 2017) oder „1968 – Die Aura des Widerstands“ (Schäfer, 2015). Insbesondere die Erforschung (damals) neuer sozialer bzw. politischer Bewegungen (insbesondere der Schulkinder-, Jugendlichen-, Studierenden- und Frauenbewegungen), pädagogischer Institutionen (wie Heimerziehungsanstalten und Kinderläden) sowie die pädagogische Rezeption der Psychoanalyse und die kritische Theorie in den 60er Jahren stehen im Fokus einer bis dato vergleichsweise übersichtlichen Forschungslandschaft in der Erziehungswissenschaft (Baader, 2008, S. 13). Während auf diesem Weg die Frage nach den ‚realen‘ Bedingungen des Aufwachsens und/oder Revoltierens im bzw. um das Jahr 1968 beleuchtet werden (z.B. Schmid, 2008; Groppe, 2008 und 2011; Apel, 2011; Eppe, 2011; Hermann, 2011) oder die theoretischen Fundamente bzw. ‚Wiederentdeckungen‘ der Pädagogik(en) der 1968er rekonstruiert werden (Thole, 2015; Bilstein, 2011; Hermann, 2011; Gruschka, 2011; Krebs, 2011; Brumlik, 2008) bleibt weitestgehend ungeklärt, welche Folgen „1968“ de facto für die wissenschaftliche Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft hatte, konkret: Wie ‚beeindruckt‘ zeigte sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs von dem, was landläufig unter „1968“ gehandelt wird?

Vor diesem Hintergrund stellen wir uns nicht die Frage „Wie 1968 die Pädagogik bewegte“ (Baader, 2008), sondern ob und wenn ja wie 1968 den Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft im Spiegel einschlägiger Fachzeitschriften bewegte. Als Analysegrundlage dienen uns die Titel von erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln in unterschiedlichen Zeitabschnitten, in der Annahme, dass sich prägnante Konjunkturen oder Zäsuren hier abbilden lassen.

Unser Hauptaugenmerk liegt dabei, wie einleitend beschrieben, nicht allein auf der inhaltlichen, sondern gleichermaßen auf der methodischen Ebene: Unser Vorgehen folgt im Vergleich zu den (einschlägigen) empirischen Studien zu Begriffs- oder Themenanalysen (z.B. Macke, 1990; Hauenschild, Herrlitz und Kruse, 1993; Hauenschild, 1997; Kauder, 2014) nicht der quantitativen, in diesen Fällen auf Kategorien und Systematiken ausgelegten Inhaltsanalyse; stattdessen orientieren wir uns an den Forschungsprogrammen des ‚distant‘ bzw. ‚blended reading‘ (als Verbindung von ‚distant‘ und ‚close reading‘), in deren Rahmen auch große Textmengen *explorativ* ausgewertet und Auffälligkeiten wie z.B. begriffliche Umbrüche, semantische Konjunkturen oder Kookkurrenzen sichtbar (und im nächsten Schritt dann analysierbar) gemacht werden können. Datengrundlage sind die Titel von Artikeln, die zwischen 1965 und 1971 in einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften erschienen sind.

Führt man diese beiden Ebenen zusammen, begründen also Begriffe, die aus den praktisch-pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen oder bildungspolitischen Diskursen der Zeit als ‚erwartbar‘ gelten dürften (z.B. ‚emanzipatorisch/Emanzipation, ‚anti-autoritär‘, ‚kritisch‘, ‚Kinderladen‘ etc.) zwar eine gewisse hintergründige Erwartungshaltung an das Material, bedingen aber nicht unsere Methode: Es soll im Folgenden nicht darum gehen, welches Set an vermeintlich einschlägigen 68er-Begriffen wo bzw. wo nicht im Material auftaucht; stattdessen nähern wir uns der Semantik der Jahre um 1968 großräumiger, indem wir die Artikel-titel so nehmen, wie sie sind, und sie in mehreren explorativen Vergleichsschritten durch der Linguistik bzw. Literaturwissenschaft entlehnte methodische Settings analysieren. Auf diesem Weg sind wir in der Lage herauszufinden, welche begrifflichen Veränderungen überhaupt in den jeweiligen Zeitabschnitten stattfinden (auch Begriffe betreffend also, die aus unserer Perspektive zunächst wenig mit ‚1968‘ zu tun haben), und können diese Begriffe in daran anschließenden Analyseschritten entsprechend (re-)kontextualisieren und diskutieren.

Zusammenfassend fragen wir also: Was können wir (zunächst) aus der distanz-zierten Perspektive des *distant reading* über die ‚Wirklichkeit‘ des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um 1968 erkennen?

2 Datengrundlage und Methode

Die Analyse besteht aus zwei Teilen: Im *ersten Teil (distant reading)* vermessen wir die Semantik des Diskurses um das Jahr 1968 mit unterschiedlichen Vergleichszeit-räumen, im *zweiten Teil (close reading)* vertiefen wir exemplarisch die Hauptergebnisse des ersten Analyseabschnitts.

Um nicht nur die Lage am Ende der 1960er Jahre, sondern auch etwaige Verän-derungen durch 1968 identifizieren zu können, wählen wir zwei Vergleichszeit-räume: Zum einen die Jahre unmittelbar vor und nach 1968 (d.h. 1965-1967 und 1969-1971), zum anderen die gemessen an diesem Zeitraum 15 Jahre zurückliegende Jahrgangsguppe 1950-1955. Auf diesem Weg können wir zum einen Änderungen der Begrifflichkeiten, die ‚akut‘ um 1968 stattfinden, aufdecken, aber auch Aussagen über den generellen Wandel der (Titel-)Semantik der wissenschaftlichen Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft im Rahmen eines weiter angelegten Vergleichs treffen.

Datengrundlage sind also Zeitschriftenartikeltitel (und im Rahmen der Analyse potenziell relevante Metadaten, s.u.) zwischen 1950 und 1955 sowie zwischen 1965 und 1971. Erhoben wurden zum einen relevante bibliographische Angaben (d.h. Autor:innenschaft, Publikationsjahr, Titel des Beitrags, Zeitschrift, Art des Beitrags:

z.B. Rezension) aller Aufsätze der Jahrgänge 1950-1955 aus insgesamt acht erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften² und aller Aufsätze der Jahrgänge 1965-1971 aus insgesamt neun erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften³. Der so entstehende Datensatz umfasst abzüglich der Rezensionen 2.188 Artikeltitle (und Metadaten) in den Jahren 1950-1955 sowie 3.335 Artikeltitle (und Metadaten) in den Jahren 1965-1971.

Die Aufbereitung des Datensatzes für die anschließenden Analysen erfolgte in zwei Versionen, die die Aufsatztitle je nach Analyseschritt und -ziel (den korpuslinguistischen Standards folgend) mehr oder weniger stark bearbeiteten:

Zunächst wurden in beiden Versionen alle Stoppwörter (d.h. z.B. ‚ein‘, ‚der‘, ‚zum‘ usw.) aus dem Datensatz entfernt. Daran anschließend wurde der Datensatz für die erste Analyseversion) weitestgehend ‚unbehandelt‘ belassen, d.h. Pluralformen und Wortbeugungen wurden nur für solche Begriffe angeglichen, die als relativ wie absolut meistzitierte Begriffe in den Analysen auffällig wurden.

In der zweiten Analyseversion wurde der Datensatz zunächst vollständig lemmatisiert und dann auf die in ihm enthaltenen Wortstämme reduziert. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass im ersten Analysemodus starke und für die jeweiligen Zeitabschnitte charakteristische Einzelbegriffe in den Fokus gerückt werden, während der zweite Analysemodus ein umfassenderes Bild der Wortgruppen ermöglicht, die in ihrer Summe die jeweiligen Zeitabschnitte kennzeichnen.

Um spezifische Begriffe und Semantiken um das Jahr 1968 herum zu ermitteln, wurde der Datensatz in den folgenden Analysen in insgesamt vier Zeitabschnitte unterteilt: Die oben genannten Jahrganggruppen 1950-1955 und 1965-1971 sowie, vertiefend, die Jahrganggruppen 1965-1967 und 1968-1971. Die Ergebnisse der Analysen werden in zwei Teilen vorgestellt: Zunächst werden die Ergebnisse der eher explorativen, an Worthäufigkeiten, der Beschreibung der Vergleichskorpora und der Verteilung charakteristischer Begriffe orientierten Analysen dargestellt; im zweiten Teil werden die Ergebnisse dieser Analysen vertiefend diskutiert, indem ‚auffällige‘ oder in ihrer Unauffälligkeit besonders bemerkenswerte Begriffe (re-)kontextualisiert werden.

Dieses Vorgehen orientiert sich methodologisch wie methodisch an den Forschungsprogrammen des ‚distant reading‘ bzw. ‚blended reading‘: Die von Franco Moretti (2009 und 2013) vorgestellte Perspektive des distant reading basiert auf der Idee, große (auf hermeneutisch-interpretativem Wege nicht zu bewältigende) Textmengen könnten „bewusst reduziert und auf einer abstrakteren Ebene verhandelt“

² ‚Bildung und Erziehung‘ (BuE), ‚DIE PÄDAGOGISCHE PROVINZ‘, ‚Die Sammlung‘, ‚Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft‘, ‚Pädagogik‘, ‚Pädagogische Rundschau‘ (PR), ‚Pädagogische Welt‘ und ‚Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik‘ (VwP).

³ ‚betrifft:erziehung‘ (b:e), ‚Bildung und Erziehung‘ (BuE), ‚DIE DEUTSCHE SCHULE‘ (DDS), ‚Neue Sammlung‘ (NeS), ‚Pädagogik und Schule in Ost und West‘ (PuS), ‚Pädagogische Rundschau‘ (PR), ‚Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik‘ (VwP), ‚Westermanns Pädagogische Beiträge‘ (WPB) und ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ (ZfP).

(Moretti, 2009, S. 7) werden, indem „Strukturen, wiederkehrende Muster und Entwicklungstendenzen“ (Stulpe & Lemke, 2016, S. 18) mit standardisierten, u.a. algorithmenbasierten Methoden (z.B. Text-Mining, s.u.) sichtbar gemacht werden. Das Ziel ist es, „dem Beobachter [zu] erlauben, aus dem Wald [der großen Textmengen] zu treten und dadurch mehr als nur Bäume zu sehen“ (ebd., S. 30). Die quantitativen Analysen von – im vorliegenden Fall – Zeitschriftenartikeltiteln bzw. „von Textmaterial, für das man einen exemplarischen bzw. repräsentativen Status im Hinblick auf die zu untersuchenden Sprachen und Diskurse, Begriffe und Semantiken annehmen kann“ (ebd., S. 37) werden dann im Sinne des *blended reading* mit ‚klassischeren‘ hermeneutischen Analysen (*close reading*) verknüpft. *Distant reading* als (Methoden der standardisierten Forschung folgende) „transtextuell verfahrenende Empirie, die über eine möglichst große Menge von Texten und verschiedenen Autoren hinweg Gemeinsamkeiten, Wiederholungen, Regelmäßigkeiten von Thematisierungen und Thematisierungsweisen identifiziert“ (ebd., S. 38) in Verbindung mit nicht standardisierten, qualitativ-hermeneutischen methodischen Zugängen des *close reading* wird hier verstanden als eine „Strategie im Sinne einer *Best Practise*, die semi-automatische Analyseverfahren mit klassischer Textlektüre so integriert, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnispotenziale, die sich auf die Auswertung großer Textdatensammlungen stützen, optimal ausgeschöpft werden“ (ebd.). Praktisch verlangt *blended reading* also „die konsequente Verknüpfung mehrerer Analyseverfahren aus dem Repertoire des *Text Mining* (*distant reading*) mit der Notwendigkeit, immer wieder Einzeltexte aus relevanten Zeitabschnitten des Untersuchungskorpus gegenzulesen (*close reading*)“ (ebd.) bzw. ist in „Ergänzung zur klassischen Diskursanalyse und Hermeneutik eine Strategie zur Anwendung von *Text Mining*-Verfahren, die die Vorteile von computer-unterstützter Datenstrukturierung und interpretativer Einzeltextanalyse möglichst optimal kombinieren soll“ (ebd.; vgl. einleitend Vogel & Erdmann in diesem Band).

3 Ergebnisse der Analysen

Unseres am Vorgehen des *blended reading* orientierte Analyse spezifischer Begriffe und Semantiken für den Zeitraum 1965-1971 (im Vergleich zum Zeitraum 1950-1955) bzw. innerhalb des Zeitraums 1965-1971 erfolgt in sieben Schritten:

- a) der vergleichenden Identifizierung der meistgenannten Begriffe 1950-1955 bzw. 1965-1971,
- b) der Ermittlung von Begriffen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie in beiden Teildatensätzen in charakteristischer Weise unterschiedlich häufig (bzw. selten) vorkommen,
- c) der Differenzierung des Teildatensatzes 1965-1971 in zwei weitere Teildatensätze, die die Jahrgänge 1965-1967 und 1968-1971 umfassen, um – der Logik von b) folgend – Begriffe zu ermitteln, die für das Jahr 1968 und die Folgejahre typisch sind und

d) der Ermittlung von Begriffen, die jeweils nur in einem der beiden Teildatensätze vorkommen. Im nächsten Teil der Analyse folgt dann (auf den bisherigen Ergebnissen aufbauend)

e) die Ermittlung von Begriffen, die nachweislich im Jahr 1968 an Relevanz gewinnen (im Sinne von: in den ausgewerteten Aufsatztiteln einen Anstieg verzeichnen). Von diesem zusammenfassenden Zwischenfazit ausgehend werden die Ergebnisse des quantitativen Projektabschnittes im Sinne des *blended reading* dann

f) vertiefend diskutiert.

3.1 Meistgenannte Begriffe in Aufsatztiteln 1950-1955 und 1965-1971

Betrachtet man die 15 meistgenannten Begriffe in den untersuchten Aufsatztiteln (Tabelle 1) fällt auf, dass neun Begriffe innerhalb dieses Rankings in beiden Datensätzen übereinstimmen (wenn auch in unterschiedlichen Rangfolgen): ‚unterricht‘, ‚erziehung‘, ‚schule‘, ‚problem‘, ‚deutsch‘, ‚paedagogik‘, ‚neu‘, ‚kind‘ und ‚bildung‘ sind in beiden Teildatensätzen unter den 15 Topbegriffen vertreten; neu in den Jahren 1965-1971 sind die Begriffe ‚erziehungswissenschaft‘, ‚lehrer‘, ‚grundschule‘, ‚lehrerbildung‘, ‚entwicklung‘ und ‚forschung‘. Der Frage, ob diese (neuen) meistgenannten Begriffe auch jenseits eines absoluten Häufigkeitsrankings spezifisch für den Teildatensatz 1965-1968 sind, wird im nächsten Schritt nachgegangen.

Tabelle 1: Meistgenannte Begriffe in den beiden Untersuchungszeiträumen

Nr.	1950-1955	N=	1965-1971	N=
1	unterricht	184	unterricht	265
2	erziehung	157	paedagogik	146
3	schule	112	problem	133
4	paedagogisch	99	schule	121
5	problem	77	erziehung	117
6	deutsch	62	bildung	87
7	paedagogik	58	neu	70
8	mensch	49	erziehungswissenschaft	65
9	neu	48	kind	54
10	jugend	42	deutsch	53
11	kind	40	lehrer	45
12	bedeutung	39	grundschule	41
13	frage	38	lehrerbildung	39
14	bildung	37	entwicklung	38
15	aufgabe	37	forschung	37

Die hier häufig genannten Begriffe ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚Schule‘ und ‚Unterricht‘ gehören auch im Sample von Keiner (1999) zu den meistgenannten Begriffen, mit denen sich größere Teile des Gesamtkorpus beschreiben lassen; bemerkenswert aus der Perspektive der disziplinären Selbstbeschreibung scheint bereits an dieser Stelle einer ‚bloßen‘ Wortzählung die Prominenz der Begriffe ‚Erziehungswissenschaft‘ und ‚Forschung‘ in den 1960er Jahren.

3.2 Charakteristische Begriffe und Wortstammhäufigkeiten 1950-1955 und 1965-1971

Während die Häufigkeitszählung im Schritt zuvor lediglich begriffliche (Top-)Trends andeuten, nicht jedoch die Spezifik der in den Teildatensätzen enthaltenen Begriffe für die jeweiligen Jahrgänge anzeigen kann, beruht die folgende Analyse auf einem Vergleich des relativen Auftretens der Begriffe innerhalb der Teildatensätze; verglichen werden hier also nicht Begriffe, die in den beiden Teildatensätzen besonders häufig vorkommen, sondern solche, die sich durch besonders hohe Abweichungen zwischen den beiden Jahrganggruppen auszeichnen. Der Begriff ‚persönlichkeit‘ taucht z.B. in beiden Teildatensätzen nicht sonderlich häufig auf (neun Mal in der Jahrganggruppe 1950-1955 und zwei Mal in der Jahrganggruppe 1965-1971), zeichnet sich jedoch im Vergleich seiner relativen Häufigkeiten in beiden Textdokumenten durch einen hohen Abweichungswert zwischen beiden Dokumenten aus. Indem nun die relativen Häufigkeiten der Begriffe, die in beiden Teildatensätzen vorkommen, miteinander verglichen und die Differenzwerte ihrer Abweichungen berechnet werden, entsteht ein Tableau (bzw., im nächsten Schritt: ein Ranking) von Begriffen, die im Vergleich zur jeweils anderen Jahrganggruppe besonders selten bzw. häufig genannt werden.

Zunächst zur Analyse der Einzelbegriffe (d.h. ohne Lemmatisierung und Stemming)⁴: Durch den gerichteten Abgleich der Jahrganggruppe 1950-1955 mit der Jahrganggruppe 1965-1971 entstehen negative Abweichungswerte, die das vergleichsweise häufige Auftauchen eines Begriffs im Teildatensatz 1950-1955 anzeigen, und positive Abweichungswerte, die das vergleichsweise häufige Auftauchen eines Begriffs im Teildatensatz 1965-1971 anzeigen. Abbildung 1 zeigt Begriffe, die mindestens um den Wert 0,0008 voneinander abweichen (insgesamt 35 Begriffe bzw. 3 % aller Begriffe, die in beiden Teildatensätzen vorkommen).

Im negativen Bereich der y-Achse sind Begriffe angeordnet, die im Vergleich zum Teildatensatz 1965-1971 besonders häufig in der Jahrganggruppe 1950-1955 genannt werden, im positiven Bereich der y-Achse also solche Begriffe, die im Vergleich zum Teildatensatz 1950-1955 besonders häufig in der Jahrganggruppe 1965-

⁴ Im Durchschnitt (Mittelwert) weichen die relativen Häufigkeiten der Begriffe, die in beiden Jahrganggruppen vorkommen, um den Wert 0,00015657 (gerundet 0,0002) voneinander ab, der Modalwert liegt bei 0. Insgesamt 83 % der Begriffe beider Jahrganggruppen weichen zwischen den Werten 0 und 0,0002 voneinander ab, 17 % der Begriffe weisen einen höheren Abweichungswert auf. Der höchste Abweichungswert liegt bei 0,0048.

1971 genannt werden. Im Teildatensatz 1950-1955 fallen besonders die Begriffe ‚erziehung‘ (mit dem Abweichungswert $-0,0048$), ‚jugend‘ ($-0,0024$) und ‚mensch‘ ($-0,0022$) auf, im Teildatensatz 1965-1971 die Begriffe ‚pädagogik‘ ($0,0042$), ‚erziehungswissenschaft‘ ($0,0032$) und ‚bildung‘ ($0,0023$). Wiederholt man diese Analyse-schritte nun mit dem lemmatisierten und auf seine Wortstämme reduzierten Datensatz, fällt zunächst auf, dass die Abweichungswerte zwischen den beiden Datensätzen insgesamt größer werden⁵. Nach wie vor weisen die Begriffe ‚erzieh‘ (für den Teildatensatz 1950-1955) und ‚paedagog‘, dicht gefolgt von ‚erziehungswissenschaft‘ (für den Teildatensatz 1965-1971) die höchsten Abweisungswerte auf (vgl. Abbildung 2).

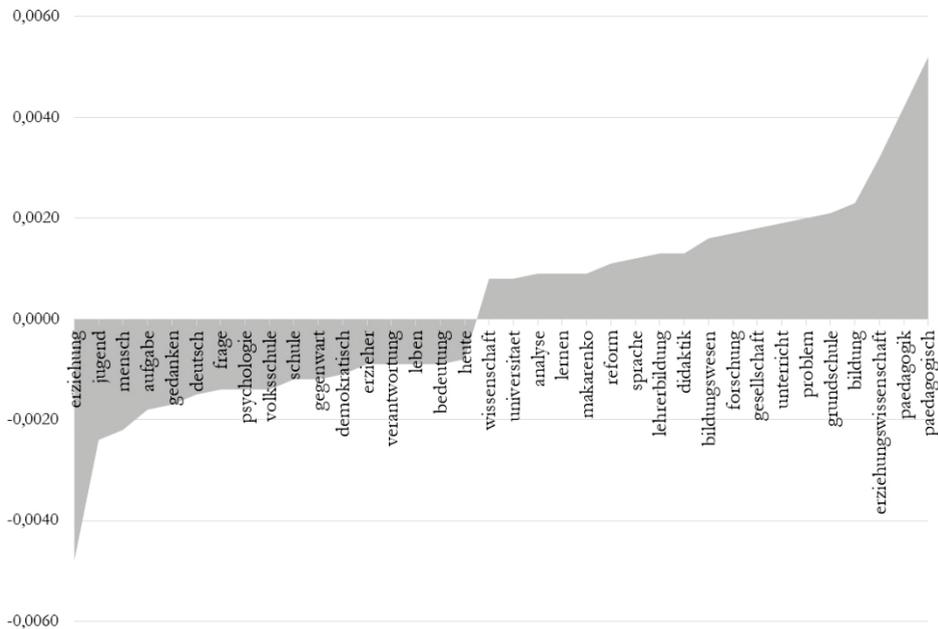


Abbildung 1: Begriffe, die in beiden Teildatensätzen besonders unterschiedlich häufig vorkommen; im negativen Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1950-1955 sind, im positiven Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1965-1971 sind.

Aufgeführt sind hier (vgl. Abbildung 2) Begriffe bzw. Wortstämme, die mindestens den Abweichungswert $0,0010$ aufweisen (70 von insgesamt 545 Begriffen bzw. in

⁵ Lagen sie in der Einzelbegriffsanalyse bei durchschnittlich $0,0002$ Punkten (Modalwert: 0), liegen sie nun bei durchschnittlich $0,0004$ Punkten (Modalwert: $0,0003$). Der höchste Abweichungswert liegt hier bei $0,0133$ (erzieh⁶).

diesem Fall Wortstämmen im Datensatz). Nicht alle Begriffe bzw. Wortstämme lassen sich so dekontextualisiert dargestellt sinnvoll kategorisieren oder systematisieren; dennoch ist auffällig, dass

- einige Begriffe (bzw. ihre Konjunkturen) als Duale, Opponenten oder zumindest vergleichbare Bezugsfelder interpretiert werden können: Etwa der Begriff ‚Erziehung‘ als charakteristischer Begriff der Jahre 1950-1955, ‚Bildung‘ als Begriff der Jahre 1965-1971; derselben Logik folgend ‚Volksschule‘ und ‚Grundschule‘ bzw. ‚Gesamtschule‘, ‚Psychologie‘ bzw. ‚Philosophie‘ und ‚Soziologie‘, ‚Aufgabe‘ bzw. ‚Frage‘ und ‚Problem‘.
- einige wenige Begriffe sowohl in der nicht-lemmatisierten wie auch in der lemmatisierten Form hohe Differenzwerte aufweisen, die auf einen Verwendungswandel in zweiten Zeitraum verweisen; hier fallen in erster Linie die Selbstbeschreibungen ‚Erziehungswissenschaft‘, ‚Pädagogik‘ und ‚Wissenschaft‘ auf, aber auch die Begriffe ‚Forschung‘, ‚Didaktik‘, ‚Lehrerbildung‘, ‚Grundschule‘ und ‚Problem‘.
- insbesondere in der nicht-lemmatisierten Form Begriffe als – im Vergleich – charakteristisch für die Jahre 1965-1971 markiert werden, die (auch) an den öffentlichen bildungspolitischen Diskurs der Zeit erinnern, z.B. ‚Universität‘, ‚Reform‘, ‚Bildungswesen‘ und ‚Gesellschaft‘.

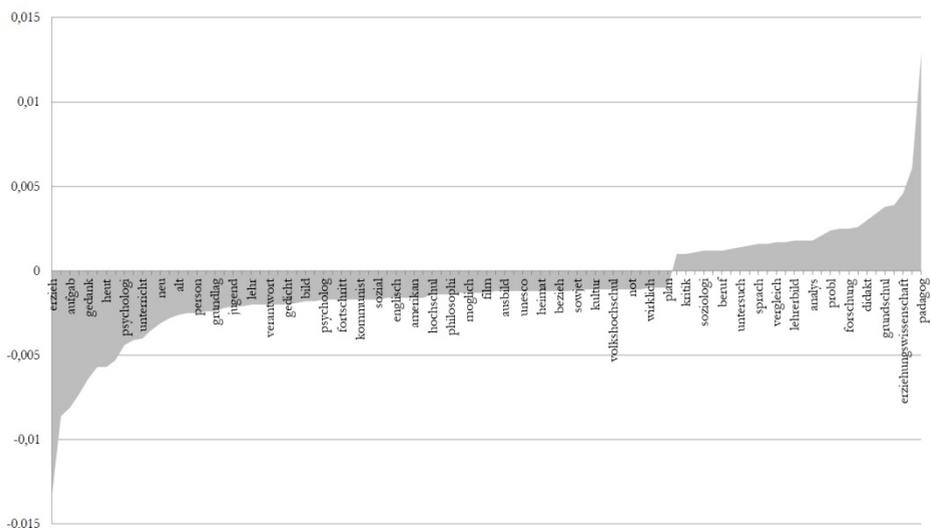


Abbildung 2: Begriffe, die in beiden Teildatensätzen besonders unterschiedlich häufig vorkommen; im negativen Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1950-1955 sind, im positiven Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1965-1971 sind; der Gesamtdatensatz wurde hier zunächst lemmatisiert und dann auf seine Wortstämme zurückgeführt.

Dennoch bleibt zu bemerken, dass diese Ergebnisse nur im Vergleich zueinander zustande kommen, d.h. dass die Differenzbegriffe des Jahres 1965-1971 (vermutlich) anders aussähen, wäre das Vergleichskorpus ein anderes als das der Jahrganggruppen 1950-1955; darauf weisen auch die Begriffe in Abb. 1 hin: Hier finden sich Begriffe unter den Top-Begriffen der Jahre 1965-1971, die in der Analyse oben als charakteristisch für die Jahrgänge 1950-1955 genannt worden sind (so z.B. ‚Erziehung‘); die beiden Ergebnisse heben sich jedoch nicht gegenseitig auf, sie folgen lediglich unterschiedlichen Logiken. Die Analyse der Differenzbegriffe lässt, indem sie die relativen Häufigkeiten der Begriffe im Datensatz mitdenkt, in diesem Fall Schlüsse der Art ‚im Vergleich zu vor-10-Jahren ist es nun so‘ zu, d.h. charakteristische Unterschiede zwischen zwei Zeiträumen; ob hiermit gleichzeitig die Charakteristika der Zeitspanne erschöpfend beschrieben sind, kann sich freilich erst in Ergänzung mit weiteren Analysen zeigen.

Abgesehen von den Top-Begriffen in a) und den in b) und c) vorgestellten Begriffen und Wortstämmen, die zwar in beiden Teildatensätzen vorkommen, sich aber durch typisch anmutende Häufigkeiten auszeichnen, wurden auch solche Begriffe identifiziert, die jeweils nur in einem von beiden Teildatensätzen vorkommen. Fügt man zur Identifizierung von die jeweiligen Zeitintervalle auszeichnenden Semantiken die zuvor ermittelten Begriffe hinzu, um – der Logik einer Ähnlichkeits- bzw. Fremdheitsskala folgend – ein Zwischenfazit zu ermitteln, ergibt sich die in Abbildung 3 zu sehende Zusammenfassung:



Abbildung 3: Begriffe, die in den verglichenen Teildatensätzen einzigartig (im Vergleich zum jeweils anderen Teildatensatz, abgebildet sind die 15 häufigsten Nennungen) sind (jeweils links und rechts außen) und Begriffe, die für die jeweiligen Teildatensätze charakteristisch sind (Mitte links für 1950-1955, Mitte rechts für 1965-1971)

Im Vergleich zu den (hier in der Analyse latent vernachlässigten, weil lediglich als Kontrastfolie dienenden) Jahrganggruppen 1950-1955, die durch viele ohne Kontext schwer zu deutende Begriffe auffallen, zeichnet sich die Semantik der Zeitschriftenartikel der 1960er Jahre insgesamt durch ein spezifischeres Vokabular aus, das zum einen in größeren Teilen dem bildungspolitischen Diskurs der Zeit geschuldet zu sein scheint (und sich hier ganz konkret auf das Bildungssystem bezieht), zum anderen durch eine ‚verwissenschaftlichte‘ Form der begrifflichen Referenz (‚Erziehungswissenschaft‘, ‚Wissenschaft‘, ‚Empirisch‘ und ‚Bildungsforschung‘).

3.3 Charakteristische Begriffe 1965-1967 und 1968-1971 im Vergleich

Der kontrastierenden Logik der Vergleichsanalyse 1950-1955 und 1965-1971 folgend wurde im nächsten Schritt der Teildatensatz der Jahrgänge 1965-1971 aufgeteilt, um die Jahrgänge 1965-1967 mit den Jahrgängen 1968-1971 vergleichen zu können und somit gegebenenfalls Begriffe (vgl. Abbildung 4) oder Wortstämme (vgl. Abbildung 5) zu identifizieren, die ‚vor‘ und ‚während‘ bzw. ‚nach‘ 1968 in spezifischer Weise auffällig sind.

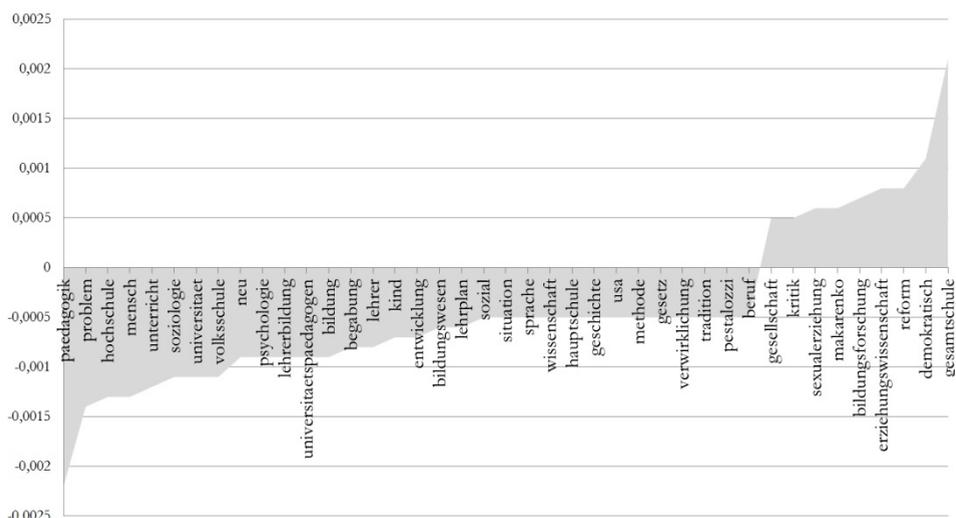


Abbildung 4: Begriffe, die in beiden Teildatensätzen besonders unterschiedlich häufig vorkommen; im negativen Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1965-1976 sind, im positiven Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1968-1971 sind.

Zunächst zu den Einzelbegriffen (vgl. Abbildung 4)⁶: Im Minusbereich der y-Achse sind die Begriffe vermerkt, die im Vergleich zur Jahrgangsstufe 1968-1971 besonders häufig in den Jahrgängen 1965-1967 genannt werden; im positiven Bereich der y-Achse finden sich dementsprechend Begriffe, die im Vergleich besonders häufig in der Jahrgangsstufe 1968-1971 vorkommen.

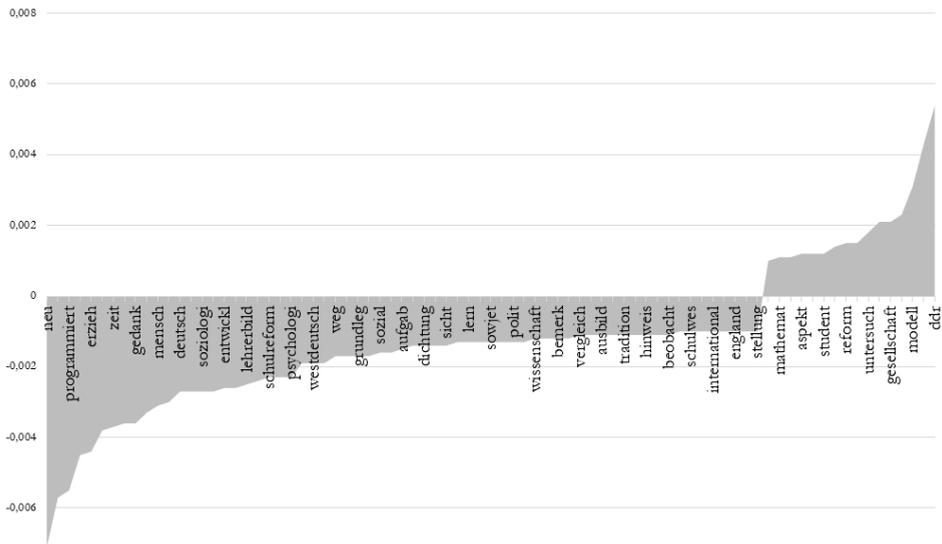


Abbildung 5: Begriffe, die in beiden Teildatensätzen besonders unterschiedlich häufig vorkommen; im negativen Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1965-1967 sind, im positiven Bereich Begriffe, die charakteristisch für die Jahrgänge 1968-1971 sind; der Gesamtdatensatz wurde hier zunächst lemmatisiert und dann auf seine Wortstämme zurückgeführt.

In der auf Lemmatisierungen und Wortstammrückführungen basierenden Analyse verändert sich – anders als im Abschnitt b) – der durchschnittliche Abweichungswert nicht. Legt man, der eingangs formulierten Forschungsfrage folgend, den Fokus auf die Begriffe, die im Jahr 1968 und den drei Folgejahren markiert wurden, zeigt sich Folgendes:

- Es ist auch hier möglich, Duale bzw. Opponenten zu konstruieren: Der Begriff ‚Pädagogik‘ wird durch das Jahr 1968 von der ‚Erziehungswissenschaft‘ ebenso wie der ‚Bildungsforschung‘ deutlich abgehängt, die ‚Gesamtschule‘ wird im Vergleich zur ‚Hochschule‘ bzw. ‚Universität‘, ‚Volksschule‘ und

⁶ Der Mittelwert der Abweichungen zwischen den Begriffen liegt hier bei 0,00015531 (gerundet 0,0002), der Modalwert bei 0; 81 % der Begriffe liegen zwischen den Abweichungswerten 0 und 0,0002, 19 % (insgesamt 146 Begriffe) weichen mindestens um den Wert 0,003 voneinander ab. Abgebildet sind insgesamt 43 Begriffe (das sind 6 % der Begriffe insgesamt), die jeweils mindestens um den Wert 0,005 voneinander abweichen.

- ‚Hauptschule‘ prominentes Titelstichwort; bemerkenswert muten außerdem die Duale ‚Tradition‘ vs. ‚Reform‘ und ‚Pestalozzi‘ vs. ‚Makarenko‘ an.
- Insbesondere im Fall der Einzelbegriffe zeichnen die Begriffe ‚Gesellschaft‘, ‚Kritik‘, ‚Reform‘ und ‚demokratisch‘ (ebenso wie ‚Gesamtschule‘ und der Wortstamm ‚student‘) wenigstens auf diesen ersten, dekontextualisierten Blick ein Bild, das dem der erwartbaren bildungspolitischen Diskurse der Zeit entspricht.
 - Die Begriffe ‚Sexualerziehung‘ und ‚Bildungsforschung‘ tauchen nicht nur als neue Begriffe, sondern als recht klar zu identifizierende bzw. von anderen Feldern abgrenzbare neue Themenbereiche in den Titeln der Jahre 1968ff. auf.

Auch hier gelten die Einschränkungen, die zuvor beim Vergleich der Jahrganggruppen 1950-1955 und 1965-1971 genannt wurden; außerdem zeigen die Ergebnisse der Wortstammanalyse in diesem Fall die Grenzen einer derart abstrakten Analyse: so sind Wortstämme wie ‚modell‘, ‚aspekt‘ oder ‚untersuch‘ für sich stehend wenig aufschlussreich.

3.4 Differenzbegriffe im Umfeld des Jahres 1968

Konzentriert man sich zunächst auf die Analyse der Einzelbegriffe, die die Jahrgänge 1965-1967 mit den Jahrgängen 1968-1971 vergleicht, erhält man – wie oben beschrieben – eine Gruppe von Begriffen, die 1968 und in den drei Folgejahren im Vergleich zu den Jahren 1965-1967 besonders häufig vorkommen; betrachtet man diese Begriffe nun im zeitlichen Verlauf zwischen 1965 und 1971 zeigt sich, dass einige Begriffe konkret im Jahr bzw. ab dem Jahr 1968 einen Anstieg verzeichnen: von den insgesamt neun Begriffen, die in Abb. 4 zunächst als Differenzbegriffe zu den Vorjahren identifiziert werden können, erleben sechs Begriffe ab 1968 eine deutliche (wenn auch in ihrer ‚Nachhaltigkeit‘ hier nicht einschätzbare) Konjunktur (vgl. Abbildung 6). Die Begriffe ‚demokrat*‘, ‚bildungsforsch*‘, ‚erziehungswissenschaft*‘, ‚reform*‘, ‚sex*‘ und ‚gesamtschul*‘ sind demnach im gesamten Zeitraum 1965-1971 vorhanden und fallen ab 1968 insofern auf, als sie deutlich häufiger als in den Vorjahren als Titelstichworte in den Zeitschriftenartikeln auftauchen (das trifft nicht auf die Differenzbegriffe ‚Gesellschaft‘, ‚Makarenko‘ und ‚kritisch‘ zu). *Der Logik und Anlage der vorliegenden Studie folgend bedeutet das: die genannten sechs Begriffe sind es, die – wenn man die Abweichungswerte so interpretieren möchte – für das Jahr 1968 charakteristisch sind.*

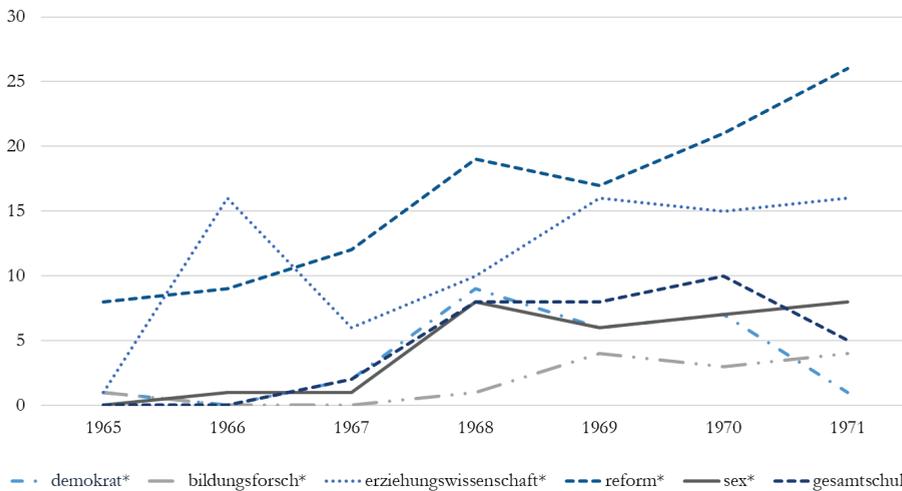


Abbildung 6: Begriffe, die im direkten Vergleich mit den Jahren 1965-1967 charakteristisch für die Jahre 1968-1971 sind und die 1968 ansteigen (absolute Nennungen insgesamt)

Diese Begriffe verteilen sich in unterschiedlichem Ausmaß auf die untersuchten Fachzeitschriften (vgl. Abbildung 7): Betrachtet man die Summe der Differenzbegriffe, fällt auf, dass die ‚betrifft:erziehung‘ und ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ die meisten Differenzbegriffe-Titel enthalten (und somit in gewisser Hinsicht in höherem Maße als die anderen Zeitschriften für einen Begriffswandel im bzw. durch das Jahr 1968 verantwortlich sind), wohingegen die ‚Neue Sammlung‘, ‚Pädagogik und Schule in Ost und West‘, ‚Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik‘ sowie ‚Westermanns Pädagogische Beiträge‘ jeweils lediglich weniger als die Hälfte dieser Werte erreichen.

Auf konservative oder vom öffentlichen Diskurs unbeeindruckte Profillinien der Zeitschriften kann allerdings allein deshalb nicht geschlossen werden, weil sich die Zeitschriften auch dahingehend deutlich unterscheiden, welche der Differenzbegriffe in ihren Artikeltiteln vorkommen; so taucht der Begriffsstamm ‚sex*‘ (in unterschiedlichen Ausführungen) in der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ z.B. nicht auf, spielt jedoch in der Zeitschrift ‚Westermanns Pädagogische Beiträge‘ eine (vergleichsweise) große Rolle. Die einzige Zeitschrift, die – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – alle Differenzbegriffe beinhaltet, ist die ‚Neue Sammlung‘, deren Anteil an Differenzbegriffen insgesamt jedoch vergleichsweise niedrig ist.

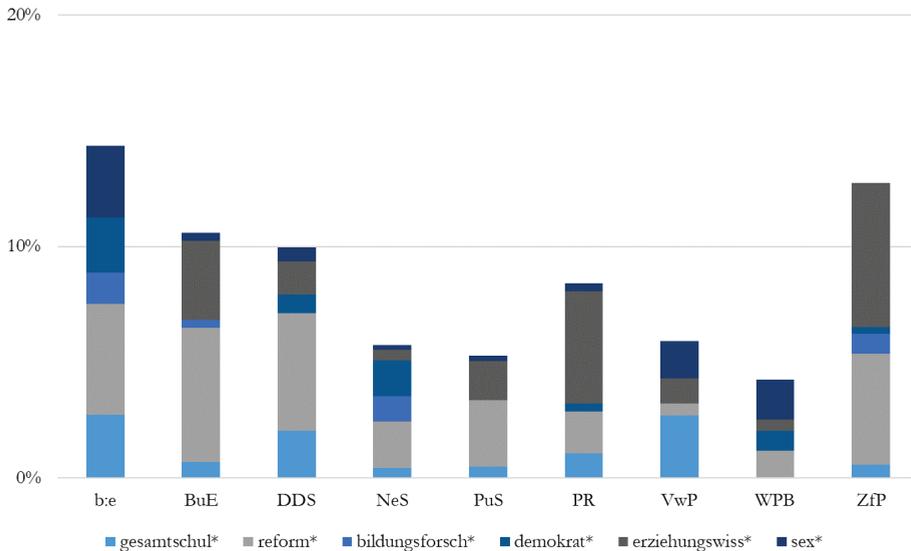


Abbildung 7: Differenzbegriffe mit 68er-Konjunktur in den Jahren 1965 bis 1971, sortiert nach Zeitschriften

3.5 Zwischenfazit: Die Semantik des Jahres 1968

Fasst man die einzelnen Analyseergebnisse (eingedenk der dem jeweiligen Vorgehen geschuldeten eingeschränkten Aussagekraft) zusammen, zeigt sich:

- Im Vergleich zu den Jahren 1950-1955 hat sich die Titelsemantik der Zeitschriftenartikel zwischen 1965 und 1971 geändert: mit den Einschränkungen, dass unter den Top-Begriffen die einschlägigen Grundbegriffe ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚Unterricht‘ etc. weitestgehend konstant bleiben, hält die disziplinäre Selbstbeschreibung ‚Erziehungswissenschaft‘ nicht nur in die Auswahl der Top-Begriffe Einzug, sondern wird einer der stärksten Differenzbegriffe im Vergleich zur ersten Hälfte der 1950er Jahre. Weitere Indikatoren für einen Wandel des disziplinären Selbstverständnisses finden sich etwa in der Konjunktur der Begriffe ‚Forschung‘ (als Top-Begriff wie auch als Differenzbegriff zu den 1950er Jahren), ‚Wissenschaft‘ und ‚Soziologie‘ (ebenfalls als Differenzbegriffe zu den 1950er Jahren), ‚Bildungsforschung‘ und ‚empirisch‘ (als im Vergleich zu den 1950er Jahren neue Begriffe). Die Titel sind am Ende der 1960er Jahre außerdem geprägt von Begriffsgruppen, die Umbrüche im Rahmen der Bildungsreform(en) andeuten: ‚Reform‘ gehört zu den im Sinne der jeweiligen Analysen stärksten Differenzbegriffen, das Vokabular der Jahrganggruppen 1965-1971 wird außerdem auffällig häufig erweitert durch ‚Gesamtschule‘, ‚Lehrerbildung‘ bzw. ‚Lehrerausbildung‘,

‚Bildungspolitik‘, ‚Bildungsplanung‘ und ‚Curriculum‘ (bzw. Curriculumforschung, -planung etc.). Differenzbegriffe wie ‚demokrat*‘, ‚Gesellschaft‘, ‚kriti*‘ können als Hinweis auf die politischen Umstände der Zeit gelesen werden.

- Betrachtet man konkret das Jahr 1968 (und seine Folgen in den kommenden drei Jahren), so lassen sich einige wenige Begriffe identifizieren, die jedenfalls in diesem kurzen Zeitraum eine Bewegung innerhalb des Datensatzes vollziehen, die als ‚turn‘ durch das Jahr 1968 interpretiert werden kann; zu bedenken ist jedoch, dass es sich hier um recht übersichtliche Gesamtmengen handelt: In der ‚betreffter:erziehung‘ etwa, die das Ranking der Zeitschriften mit 1968er-Differenzbegriffen anführt, sind immerhin über 85 % der Artikel der untersuchten Jahrgangsguppe von diesen Differenzbegriffen völlig unbeeindruckt. Das vorsichtige Zwischenfazit lautet hier: Es gibt Begriffe, deren Konjunktur sich im Jahr 1968 ändert, aber weder gibt es deren viele, noch ändert sich die Konjunktur in deutlichem Maße.

Interessant ist, welche Begriffe in den Analysen nicht auffällig werden: Die mit den ‚pädagogischen‘ 1968ern verbundenen Begriffe ‚anti-autoritär‘ (7 Beiträge zwischen 1965 und 1971), ‚emanzipatorisch‘ (10 Beiträge zwischen 1965 und 1971) oder ‚Kinderladen‘ (3 Beiträge zwischen 1965 und 1971) spielen im Datensatz beinahe keine Rolle.

3.6 Begriffsinnovationen um 1968: Zwischen innerdisziplinärem Diskurs und bildungspolitischem Impuls

Zwei der Begriffe, die im Rahmen der explorativen Begriffsanalyse als im Rahmen von 1968 ‚erfolgreiche‘ Differenzbegriffe identifiziert wurden, wollen wir – der Logik des *blended reading* folgend – nun in ihren Kontexten rekonstruieren: ‚sex*‘ und ‚empirisch‘ (sowie ihre Komposita).

3.6.1 *Sexualerziehung und Sexualpädagogik als bildungspolitischer Impuls*

Zwischen 1965 und 1971 erscheinen in den genannten Zeitschriften insgesamt 30 Texte, die das Lexem ‚sex*‘ im Titel tragen; am häufigsten wird der Begriff ‚Sexualerziehung‘ genannt (12-mal), gefolgt von ‚Sexualpädagogik‘ (achtmal), ‚Sexualunterricht‘ bzw. ‚Sexualkundeunterricht‘ sowie ‚Sexualität‘ (jeweils dreimal), ‚sexuell-politisch‘, ‚Sexualfragen‘, ‚Sexualwissen‘ und ‚Sexualaufklärung‘ (jeweils einmal).

Sortiert man diese Beiträge nach den Zeitschriften, in denen Sie erschienen sind (vgl. Tabelle 2), zeigt sich, dass einzig in der Zeitschrift für Pädagogik kein Artikel mit entsprechendem Titel erschienen ist; führend ist hier ‚Westermans Pädagogische Beiträge‘ (zehn Artikel), gefolgt von ‚betreffter:erziehung‘ (neun Artikel), ‚DIE DEUTSCHE SCHULE‘ sowie ‚Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik‘ (jeweils drei Artikel), ‚Pädagogische Rundschau‘ (zwei Artikel) sowie ‚Pädagogik und

Schule in Ost und West‘, ‚Neue Sammlung‘ und ‚Bildung und Erziehung‘ (jeweils ein Artikel).

Tabelle 2: Beiträge mit dem Term sex*, sortiert nach Zeitschrift

Nr	Name	Jahr	Titel und Seite	Z	G
1	Glombek, Gerd	1968	Biologie der Sexualität (S. 17-21)	b:e	A
2	Kaub, Reinhold	1968	„Schaut den grünen Heringen zu!“, Informationen zur Sexualerziehung im Biologiebuch (S. 6)	b:e	A
3	Kreuzer, Heiner	1968	Sexualpädagogik im Angebot der pädagogischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme (S. 11-18)	b:e	A
4	Müller, Rudolf	1968	Das Sexualwissen Berliner Schüler. Bericht über eine Untersuchung (S. 14-18)	b:e	A
5	Dokumentation	1968	KMK-Empfehlungen zur Sexualerziehung. Dokumentation (S. 27).	b:e	A
6	Schmidt, Gunter	1968	Sexualerziehung oder zensierte Aufklärung? (S. 11-16)	b:e	A
7	Schmidt, Gunter	1970	Jugendsexualität und Sexualerziehung (S. 11-17)	b:e	A
8	Haug, Fritz	1971	Die Kampagne gegen den Schülerladen „Rote Freiheit“ in West-Berlin. Auszüge aus der Analyse „Der sexuell-politische Skandal als Instrument antidemokratischer Kampagnen“ (S. 36-44)	b:e	B
9	Interview	1969	„Mögliche Fehlinterpretationen in Betracht gezogen...“ b:e-Interview mit Otto Brüggemann über die KMK-Richtlinien zur Sexualerziehung (S. 8-9)	b:e	A
10	Koch, Friedrich	1971	Sprachliche Aspekte der Sexualerziehung (S. 29-37)	BuE	B
11	Dürken, Anni	1969	Hilfen für den Unterricht zur Sexualerziehung (S. 385-509)	DD S	A
12	Glaser, Hermann	1969	Scham, Sexualität und Sprache (S. 340-349)	DD S	A
13	Gamm, Hans-Jochen	1971	Der Streit um die didaktischen Hilfsmittel der Sexualpädagogik (S. 468-478)	DD S	A
14	Isermann, Gerhard	1970	Zur Literatur über Sexualfragen (S. 591-601)	NeS	A
15	N.N.	1968	Forschungsgemeinschaft „Sexualpädagogik“ (S. 52)	PuS	A
16	Gamm, Hans-Jochen	1966	Mensch und Geschlecht — Grundfragen einer Sexualpädagogik (S. 539-550)	PR	B
17	Röhm, Hartwig	1970	Die Bedeutung der frühkindlichen Sexualität für die kognitive Entwicklung (S. 457-467)	PR	B
18	Fischer, Wolfgang	1969	Sexualpädagogik in der DDR. Ein Literaturbericht (S. 269-290)	VwP	A
19	Fischer, Wolfgang	1969	Sexualerziehung in unseren Schulen (S. 207-220)	VwP	A

Nr	Name	Jahr	Titel und Seite	Z	G
20	Padberg, Rudolf	1971	Katechese und Sexualpädagogik. Bemerkungen zur Geschichte der geschlechtlichen Erziehung innerhalb der Religionspädagogik (S. 116-121)	VwP	B
21	Richter, Erich	1967	Sexualerziehung - muß das sein? (S. 129-133)	WP B	A
22	Seiß, Rudolf	1968	Fragen zur Wirkung der Sexualaufklärung (S. 579-587)	WP B	A
23	Pfeiffer, Roderich	1969	Unterrichtsmedien für die Sexualerziehung (S. 2-14)	WP B	A
24	Moritz, Werner	1970	Sexualerziehung - „Hinführung zur Ehe“? (S. 338-340)	WP B	A
25	Zubke, Friedhelm	1970	Ansätze sexualpädagogischer Arbeit in der Hauptschule (S. 184-191)	WP B	A
26	Zubke, Friedhelm	1970	„Die Ehe“ - ein Thema der Sexualpädagogik (S. 481-482)	WP B	A
27	Bartnitzky, Horst	1971	Zum Problem der Sprache im Sexualunterricht (S. 22-27)	WP B	A
28	Haase, Horst	1971	Protokoll eines Sexualkunde-Unterrichts (S. 383-394)	WP B	A
29	Koch, Friedrich	1971	Zur negativen Didaktik der repressiven Sexualerziehung (S. 191-198)	WP B	A
30	Mayer, Martin	1971	Fragwürdigkeit eines Sexualkunde-Unterrichts (S. 682-687)	WP B	A

Die Autor:innen der Artikel beziehen sich fast ausschließlich auf didaktische und curriculare Modelle oder Probleme der sexuellen Aufklärung im schulischen Kontext (Gruppe A); lediglich fünf Beiträge (Gruppe B) nähern sich dem Thema Sexualität im weitesten Sinne grundlagentheoretisch, ohne den Fokus primär auf Unterrichts- bzw. Erziehungssituationen, konkrete Lehrmittel oder Didaktiken zu legen. Als ‚Ursache‘ für sowohl den im Jahr 1968 konstatierten Anstieg der Artikel mit entsprechendem Titel als auch die thematische Spezifizierung im Bereich Schule und Unterricht lassen sich die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Sexualerziehung in den Schulen vom 3. Oktober 1968 identifizieren (vgl. die Dokumentation 1968, S. 27 sowie die interviewförmige Diskussion bei Jakoby, 1969). In insgesamt sieben der 30 Beiträge wird einleitend explizit auf die Empfehlungen der KMK Bezug genommen. Der Diskurs reagiert hier – betrachtet man die Hauptargumentationslinien der Artikel – primär auf die neuen pädagogischen bzw. didaktischen Herausforderungen im Rahmen bildungspolitischer Entscheidungen (hierzu zählen nicht nur die Empfehlungen der KMK, sondern auch die „Richtlinien für die Sexualerziehung in der Berliner Schule“ 1962, in den Beiträgen von Müller, 1968; Seiß, 1968 und Richter, 1967). Rein grundlagentheoretische Beschäftigungen finden selten statt, z.B. mit Blick auf die anthropologischen Grundfragen bei Gamm (1966) oder in den psychologischen Erörterungen zur frühkindlichen Sexualität bei Röhm (1970).

Betrachtet man die Referenzen der Beiträge, erscheinen Helmut Kentler (insgesamt in acht Texten genannt) und Heinz Hunger (insgesamt in sechs Texten genannt) neben Alex Comfort (insgesamt in vier Texten genannt) prominent; insbesondere die Ausführungen zur Sexualerziehung von Kentler, der später wegen seiner Arbeiten der 1980er Jahre u.a. für die Verbreitung verharmlosender Positionen zum Thema Pädophilie kritisiert werden wird (Nentwig, 2016), werden, mit einer Ausnahme (Fischer, 1969), als ‚emanzipatorische‘ Referenz bzw. als Gegenentwurf zur biologistisch oder moralisch geprägten Konnotation des öffentlichen Diskurses zur Sexualerziehung gelesen. Gleiches gilt für Comforts „Der aufgeklärte Eros. Plädoyer für eine menschenfreundliche Sexualmoral“. Hungers Studie „Das Sexualwissen der Jugend“ wird als empirischer Beleg für, je nach Ausprägung der Kritik, die Notwendigkeit der Aufklärung in Sexualfragen bzw. „die Unzulänglichkeit der Sexualpädagogik im Elternhaus“ (Fischer, 1969, S. 211) respektive das „fast ausnahmslose Versagen des Elternhauses“ (Koch, 1971, S. 30) genutzt, u.a. auch, um das Primat der „Sexualerziehung durch die Eltern“ (Haase, 1971, S. 383, mit Bezug auf Artikel 6 des Grundgesetzes) in eine der Situation angemessene, kritische Perspektive zu setzen.

Empirische Studien finden in den Beiträgen insbesondere Verwendung, um die prekäre Situation des Sexualwissens der Jugend veranschaulichen, z.B. „daß bei vielen Jungen und Mädchen über 14 Jahre die Auffassung vorhanden sei, die monatliche Blutung der Frau hänge mit dem Platzen von Eiern zusammen“ (Fischer, 1969, S. 211), dass nur „30 Prozent der Mädchen von ihren Eltern [erfahren haben], daß und warum der Mann [bei der Zeugung] beteiligt ist“ (ebd.). Eine Analyse u.a. konfessioneller Informationsmaterialien zur geschlechtlichen Aufklärung ergibt, dass „die physiologische Information [...] unzureichend“ bleibt angesichts solcher ‚Informationen‘, die „die Körperlichkeit der Frau nur im weiteren Sinne lokalisieren“ und mit Begriffen wie ‚Wiege‘, ‚Schoß‘, ‚Leib‘ und ‚Bauch‘ verschlüsseln (Koch, 1971, S. 32).

Die grundsätzliche Frage, warum die KMK sich – zu diesem Zeitpunkt – in ihrem Erlass mit Sexualfragen beschäftigt(e), wird von Fischer mit Bezugnahme auf das „öffentliche Leben“ beantwortet: „Gewiß dürfte dabei eine entscheidende Rolle gespielt haben, daß im sogenannten öffentlichen Leben der Gegenwart nicht nur die althergebrachte Tabuierung der geschlechtlichen Thematik nicht länger respektiert wird, sondern daß die Einschätzung des auf diesem Gebiet Akzeptierbaren und Tolerierbaren gegenüber früher eine andere geworden ist, daß es kein einhelliges, wenn auch vielleicht verlogenes Sexualethos mehr gibt, daß in neuer, ausgedehnter Form die Sexualität vermarktet und kommerziell ausgeschlachtet wird [...]“ (Fischer, 1969, S. 208). Das Thema Sexualität scheint im hier erwähnten öffentlichen Leben u.a. mit den Filmen und Texten Oswald Kolles (1967 und 1968) oder dem Kursbuch 17 (1969) spektakulärer und konfliktreicher präsent zu sein, als im (wissenschaftlichen) pädagogischen Diskurs; zwar wird die anhand empirischer Studien als unzureichend diagnostizierte sexuelle Aufklärung im Elternhaus insbesondere wegen sprachlicher Mängel kritisiert (s.o.) und die neuen, vornehmlich didaktischen Herausforderungen

u.a. darin gesehen, „daß der Sexualunterricht nicht lediglich lexikalisches Wissen vermitteln und physische Funktionen durchschaubar machen soll“ (Bartnitzky, 1971, S. 22), sondern „Hilfestellung geben, daß der junge Mensch sich als geschlechtliches Wesen begreift und bejaht“ (ebd.). – dennoch mutet der pädagogische Diskurs in Teilen vergleichsweise betulich-konservativ an, wenn z.B. empfohlen wird, der „Farbtonfilm FT 684 ‚Der weibliche Zyklus‘ (8 Min)“ solle gezeigt werden, wenn „die meisten Mädchen bereits ‚ihre Tage‘ haben und nicht mehr immer mitturnen“ (Dürken, 1969, S. 386), Sexualpädagogik als ‚Hinführung zur Ehe‘ diskutiert wird (Zubke, 1970a; Moritz, 1970; Zubke, 1970b) oder Abbildungen männlicher Masturbation als „eher ekelerregend“ (Mayer, 1971, S. 682, als Reaktion auf Haase, 1971) kritisiert werden. Kurz: Während Einigkeit über die Relevanz schulischer sexueller Aufklärung zu bestehen scheint, herrscht über das Wann und Wie kein Konsens.

3.6.2 „Empirisch“ als innerdisziplinäre Kontroverse

Zwischen 1965 und 1971 erscheinen 43 Artikel, die ‚empir*‘ im Titel tragen. Die meisten Beiträge erscheinen in der ‚Pädagogischen Rundschau‘ und der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘ (jeweils zehn Beiträge), gefolgt von ‚Westermanns Pädagogische Beiträge‘ (sieben Beiträge), ‚DIE DEUTSCHE SCHULE‘ (fünf Beiträge), ‚Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik‘, ‚Pädagogik und Schule in Ost und West‘ und ‚Bildung und Erziehung‘ (jeweils drei Beiträge) und schließlich ‚betrifft:erziehung‘ (zwei Beiträge); lediglich in der ‚Neuen Sammlung‘ erscheint kein Beitrag mit diesem Titelbegriff (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Beiträge mit dem Term empir*, sortiert nach Zeitschrift

Nr	Name	Jahr	Titel und Seite	Z	G
1	Roth, Heinrich	1965	Jürgen Henningsen und die empirische Forschung (S. 108-115)	DDS	A
2	Dörschel, Alfons	1965	Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Wirtschaftspädagogik (S. 131-139)	VwP	C
3	Roth, Heinrich	1965	Empirische Pädagogische Anthropologie (S. 207-221)	Zfpäd	B
4	Maskus, Rudi	1966	Erziehungswissenschaft und empirische Forschung (S. 565-568)	DDS	C
5	Schwenk, Bernhard	1966	Empirie und Konstruktion der Pädagogik (S. 112-120)	PR	A
6	Ipfling, Heinz-Jürgen	1966	Die Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Bericht über das 3. Salzburger Symposium vom 31. Mai bis 4. Juni 1966 (S. 306-313)	VwP	B
7	Kreuzer, Richard Ph.	1967	Die Entwicklung einer empirisch begründeten wissenschaftlichen Einstellung gegenüber der Erziehung in den USA um 1900 (S. 352-365)	BuE	D
8	Loch, Werner	1967	Empirisches Erkenntnisinteresse und Sprachanalyse in der Erziehungswissenschaft (S. 456-468)	BuE	A

Nr	Name	Jahr	Titel und Seite	Z	G
9	Hartmann, Wilfried	1967	Die Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft (S. 139-142)	PR	B
10	Hartmann, Wilfried	1967	Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik (S. 869-872)	PR	B
11	Rühm-Constantin, Emmy	1967	Ist empirische pädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen möglich? (S. 309-321)	PR	B
12	Schmalohr, Emil	1967	Hypothesen zu den Leselehrverfahren und ihre empirische Überprüfung (S. 216-226)	WPB	D
13	Friedrich, Leo	1967	Ansätze zu empirischen Verfahren bei Pestalozzi (S. 355-362)	ZfPäd	D
14	Lempert, Wolfgang	1967	Grundfragen und Aufgaben der empirischen Forschung im beruflichen Bildungswesen (S. 238-270)	ZfPäd	B
15	Kahl, Peter W.	1968	Empirische Untersuchungen auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts als Bestandteil des Studiums der Didaktik (S. 244-255)	DDS	D
16	Wittig, Horst E.	1968	Empirische Untersuchung: Der Lehrer als Vorbild (S. 217)	PuS	D
17	Hardörfer, Ludwig	1968	Empirische oder geisteswissenschaftliche Pädagogik? Zur Frage einer Ortsbestimmung von Pädagogik im Zusammenhang der Wissenschaften und zur Frage nach ihren Methoden und wesentlichen Aufgaben (S. 586-598)	PR	A
18	Lochner, Rudolf	1968	Über empirisch-synthetische Anthropologie in didaktischer Absicht (S. 20-24)	PR	D
19	Spindler, Detlef	1968	Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg (S. 277-256)	PR	D
20	Hartmann, Wilfried	1968	Empirie, Geschichte und systematische Pädagogik. Bericht vom 5. Salzburger Symposium (S. 219-223)	VwP	B
21	Haeberling, Urs	1969	Empirische Forschung und Schulreform (S. 605-619)	DDS	D
22	Achtenhagen, Frank	1969	Erziehungswissenschaft und empirisch-analytische Wissenschaftstheorie (S. 840-856)	PR	A
23	Hartmann, Wilfried	1969	Empirie, Geschichte und systematische Pädagogik (S. 322-327)	PR	B
24	Grünewald, Heinrich	1969	Empirische Untersuchungen über die Bewegungsstruktur der Lateinischen Ausgangsschrift (S. 202-207)	WPB	D
25	Hasler, Herbert	1969	Suggestieren Empiriker den ‚Völkermord‘? (S. 617-618)	WPB	A
26	Hagener, Caesar	1969	Analyse einer Empiriker-Beschimpfung (S. 619-626)	WPB	A
27	Hasler, Herbert	1969	Zur Selbstbefragung von Empirikern und Pädagogen (S. 669-672)	WPB	A

Nr	Name	Jahr	Titel und Seite	Z	G
28	Gross, Eberhard	1969	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang (S. 161-172)	ZfPäd	B
29	Nyssen, Friedhelm	1970	Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation (S. 20-26)	b:e	D
30	Hoof, Dieter	1970	Normierende und empirische Didaktik (S. 35-37)	PuS	D
31	Preyer, Klaus	1970	Der akademische Grad „Diplom-Pädagoge“ als Abschluß des Studiums der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (S. 110-111)	PuS	D
32	Nölker, Helmut; Schoenfeld, Eberhard	1970	Perspektiven empirischer Forschung über politische Erziehung (S. 53-60)	WPB	D
33	Diederich, Jürgen	1970	Hilfen zur Kritik empirischer Untersuchungen (S. 247-264)	ZfPäd	D
34	Tausch, Anne-Marie Fittkau, Bernd	1970	Zur Situation empirischer Erforschung des Erziehverhaltens. Ergänzungen, Stellungnahmen zu den Diskussionsbemerkungen von Andreas Flitner (S. 710-713)	ZfPäd	C
35	Doedens, Folkert	1971	Beitrag zur empirischen Effektivitätskontrolle des werkbetrachtenden Kunstunterrichts (S. 706-719)	DDS	D
36	Hilgenheger, Norbert	1971	Die Überwindung des Pädagogismus in der deutschen Pädagogik oder der blinde Fleck eines „Empirikers“ zu einer Veröffentlichung von W. Kuchartz (S. 365-375)	PR	A
37	Liedtke, Max	1971	Zur historischen Dimension in der empirischen Erziehungswissenschaft (S. 351-361)	WPB	D
38	Bollnow, Otto Friedrich	1971	Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (S. 683-708)	ZfPäd	A
39	Klafki, Wolfgang	1971	Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik (S. 351-385)	ZfPäd	B
40	Rumpf, Horst; Messner, Rudolf	1971	Anatomie einer empirischen Untersuchung. Zu einem Forschungsergebnis über Kindergärten von A.-M. Tausch u. Mitarbeitern (S. 483-505)	ZfPäd	C
41	Tausch, Anne-Marie	1971	Anatomie einer empirischen Untersuchung. Bemerkungen zu H. Rumpf/R. Messner (S. 709-710)	ZfPäd	C
42	Hurrelmann, Klaus	1971	Dis Guten ins Töpfchen... Wie „Leistungsdifferenzierung“ zu einer verfeinerten Form der Auslese wird. Bericht über zwei empirische Untersuchungen (S. 19-32)	b:e	D
43	Setzen, Karl	1971	Empirische Befunde zur Berufs- und Tätigkeitsstruktur der Lehrerschaft an Grund-, Haupt- und Sonderschulen (S. 251-263)	BuE	D

Orientiert man sich bei der Sortierung der Beiträge auch hier, d.h. wie im Beispiel der Sexualerziehung, an grundsätzlichen thematischen Selbstverortungen, wird deutlich, dass der überwiegende Teil der über die Stichwortsuche aufgefundenen Artikel im engeren oder weiteren Sinne die Gestalt der wissenschaftlichen Pädagogik als „empirische oder geisteswissenschaftliche Pädagogik“ (Hardörfer, 1968, S. 586) diskutiert; allgemein geht es um die „Frage einer Ortsbestimmung von Pädagogik im Zusammenhang der Wissenschaften“ (ebd.), spezifischer z.B. um die „Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik“ (Hartmann, 1967, S. 869) bzw. den Mangel einer „nicht hypotroph positivistischen Alternative“ (Hilgenheger, 1971, S. 365) zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Textauswahl ist reich an ‚Bemerkungen‘ und ‚Antworten‘ und damit insgesamt kontroverser als z.B. der (Teil-)Diskurs zur Sexualerziehung: So reagieren (jeweils direkt, d.h. als Hauptperspektive des Textes) Otto Friedrich Bollnow unter dem Titel „Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik“ (1971) auf Wolfgang Brezinkas Zeitschriftenaufsatz „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“, Norbert Hilgenheger unter dem Titel „Die Überwindung des Pädagogismus in der deutschen Pädagogik oder der blinde Fleck eines ‚Empirikers‘“ (1971) auf „Sozialisation und Erziehung“ von Wilfried Kuckartz, Frank Achtenhagen mit „Erziehungswissenschaft und empirisch-analytische Wissenschaftstheorie“ (1969) auf Beiträge von Clemens Menze bzw. Rudolf Lochner und Fritz Böversen (Achtenhagen, 1969, S. 840), Herbert Hasler fragt in seiner Kritik an Caesar Hagener und Klaus Becker „Suggestieren Empiriker den ‚Völkermord‘?“ (1969), woraufhin Hagener mit der „Analyse einer Empiriker-Beschimpfung“ (1969) antwortet, die wiederum Hasler mit dem Text „Zur Selbstbefragung von Empirikern und Pädagogen“ (1969) kommentiert.

Die Positionen, die in den Beiträgen (manchmal mehr, manchmal weniger) deutlich gemacht werden, sind zu heterogen, als dass ihnen eine Sortierung in ‚pro‘ und ‚contra‘ Empirie gerecht werden würde, auch unterscheiden sich die ‚Feindbilder‘, Argumentationen und ‚Beweis‘-Referenzen von Text zu Text in hohem Maße: Werner Loch zeigt sich z.B. gleich mehrdimensional von der Rückständigkeit des Diskurses um den Charakter der wissenschaftlichen Pädagogik und die Rolle der Empirie enttäuscht, wenn er schreibt, die mangelnde Qualität der Diskussion ließe sich „nicht nur durch den bedauerlichen Verfall der einst bedeutenden philosophischen Kapazität des pädagogischen Denkens erklären, sondern auch aus einem vorherrschenden naiven, zu einer ideologischen Position erstarrten Begriff von empirischer Forschung“ (Loch, 1967, S. 457). Will man den Kontext, in dem der Begriff ‚empir*‘ erstarkt, sortiert beschreiben, bietet es sich zunächst an, die grundsätzliche Intention der Texte (vor allem anhand ihrer Eingangserzählungen) zu kategorisieren. Auf diesem Weg ergeben sich vier Gruppen: Die, die aktiv im Streit um die Rolle der Empirie in der Erziehungswissenschaft befindlich sind oder sich in einem solchen wähen (wobei wir an dieser Stelle nicht unterscheiden, ob es sich um einen Streit mit konkreten Autor:innen, mit vermeintlichen Richtungen bzw. deren Vertreter:innen oder um die vielleicht klärende Einmischung in eine Auseinandersetzung Dritter

handelt) (Gruppe A); die, die sich neben ihrem eigentlich anders gearteten Hauptanliegen genötigt sehen, den bzw. einen Streit und seine zentralen Positionen beobachtend zu beschreiben (besonders deutlich z.B. bei Lempert, 1967, der auf dem Weg, die „Grundfragen und Aufgaben der empirischen Forschung im beruflichen Bildungswesen“ zu beschreiben, nicht umhinkommt, in üppigen Fußnoten den Positivismusstreit zu rekonstruieren) (Gruppe B); die, die in einem Streit um die Validität konkreter empirischer Projekte befindlich sind (Gruppe C); und schließlich die, die den Begriff ‚empir‘* nutzen, um zu markieren, was sie tun – ganz ohne Bezugnahme auf irgendwelche innerdisziplinären Querelen (Gruppe D) (vgl. Tabelle 3).

Während der Begriff ‚empir‘* in beinahe der Hälfte der Beiträge (Gruppe D, 18 Artikel) also ein recht unbelasteter Arbeitsbegriff zu sein scheint, ist er – mit Blick auf die Gruppen A und B mit jeweils zehn Artikeln – zeitgleich ein strittiger Begriff bzw. ein Begriff, um dessen Bedeutung für die wissenschaftliche Pädagogik oder Erziehungswissenschaft gestritten (oder diskutiert) wird und dessen ‚korrekte‘ Auslegung und Anwendung ebenfalls zur Debatte steht (Gruppe C, fünf Artikel).

Um feinere Sortierungen der Diskursformation zu ermöglichen, böte es sich auch hier an, den referenziellen Spuren der Autor:innen zu folgen, insbesondere deshalb, weil sie hier – anders als im Beispiel der Sexualerziehung (s. o.) – als explizite Markierungen des umstrittenen Terrains genutzt werden: So empfehlen z.B. Heinrich Roth dem Kollegium, „weniger Heidegger, Sartre, Buber und Guardini zu lesen [...] und etwas mehr Dilthey, M. Weber, Marx, v. Weizsäcker, Popper, Adorno und Habermas“ (Roth, 1965, S. 108) oder Herbert Hasler „das Studium von Roth, Brezinka und von Hentig“ (Hasler, 1969, S. 669); Frank Achtenhagen stellt seinem Beitrag den Verweis auf Karl R. Poppers „Logik der Forschung“ voran (nebenbei verweist auch Wolfgang Brezinka in seinem Beitrag „Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik“ eingangs auf Popper). Ein zeitgenössischer Überblick über die möglichen Konsens- und Dissenszonen, die an bestimmten Vertretern (und ihren Schriften) festgemacht werden, findet sich z.B. bei Wolfgang Lempert, der außerdem zwischen den wissenschaftstheoretischen Diskussionen der Sozialwissenschaften bzw. der Soziologie und denen der Erziehungswissenschaft differenziert (Lempert, 1967, S. 238-239).

4 Fazit: Sichtbares und Unsichtbares im distanzierten Beobachtungsmodus erziehungswissenschaftlicher Diskurse

Methoden aus dem Repertoire des distant reading sind, im ‚Guten‘ wie im ‚Bösen‘, sensibel für (eigenwillige) Semantiken; im *Guten* versetzen sie Diskursbeobachter:innen in die Lage, jenseits voraussetzungsreicher und diskussionswürdiger Erwartungshaltungen an das Material zunächst explorativ und vom Material selbst gelenkt zu erfassen, was sich wann wie ändert, d.h. welche Begriffe (in welchen Kombinationen) überhaupt eine Rolle spielen (und welche nicht). Im *Bösen* wird der Analyse

genau das zum Verhängnis, nämlich dann, wenn Semantiken nicht als spezifisch besetzte Fachbegriffe, sondern als alltagssprachlich verwässerte Konzepte angesehen werden müssen und bzw. oder ohne weitere Kontextualisierungen keinen eigenständigen bzw. eindeutigen Sinn ergeben. Über semantische Analysen dieser Art können wir nur das als ‚etwas‘ auffinden, das sich begrifflich eindeutig von ‚etwas anderem‘ abgrenzen lässt. Angesichts der – aus dieser Perspektive: nicht immer ausreichend differenzierten und spezifischen – erziehungswissenschaftlichen Fachsprache wird das – wie im vorliegenden Fall – z.B. dann zum Problem, wenn ‚anti-autoritäre‘ Beiträge nicht gefunden werden (können), weil sie ‚anti-autoritär‘ nicht verwenden, um ihren Beitrag zu benennen. Lässt man sich auf die alternative Semantik dieser Beiträge ein, z.B. ‚Erziehung ohne Zwang‘, verliefte man sich jedoch innerhalb kürzester Zeit bei Kant. Das ist ein Problem, das sich durch rein distanzierte Beobachtungen nicht ohne weiteres lösen lässt.

Folgt man aber den Spuren, die die distanzierten Analysen hinterlassen, wird sichtbar, dass die als solche identifizierten ‚Differenzbegriffe‘ im Längsschnitt der Titelsemantik auf unterschiedliche Dynamiken verweisen; so führt der Begriff ‚sex*‘ keineswegs in emanzipative Großdiskurse, sondern (zunächst) lediglich zum praktischen Handlungsproblem ‚die KMK und der Sexualkundeunterricht‘; ‚empir*‘ hingegen zeigt Aushandlungsprozesse an, die weitestgehend innerdisziplinär, oder, eingedenk des so genannten Positivismusstreits in der Soziologie, innerwissenschaftlich, d.h. ohne Beteiligung z.B. bildungspolitischer Elemente, initiiert wurden und als solche innerhalb der Disziplin (bzw. ihrer Fachmedien) verhandelt werden. Bedenkt man die Label, mit denen das Jahr 1968 in der Erziehungswissenschaft bisher konnotiert wurde, ist das ein Umstand, der – aus der Beobachter:innenperspektive – überraschen kann; so erscheint der *erziehungswissenschaftliche* Diskurs um das Jahr 1968 aus der Ferne wie auch aus der Nähe wesentlich deutlicher von bildungspolitischen Reaktionen und innerdisziplinären Suchbewegungen geprägt als von sozialen, politischen oder praktisch-pädagogischen Bewegungen, die mit dem Ende der 1960er Jahre in Verbindung gebracht werden (und bisher im Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses standen). Insofern wird die Methode der Idee, aus dem Wald zu treten und mehr als nur Bäume zu sehen, gerecht – sie stiftet durch ihren ergebnisoffenen Charakter und ihre Orientierung an ‚wirklichen‘ Semantiken im Gegensatz zu irgendwie gewussten Zuschreibungen und Erwartungshaltungen in diesem Fall Verwirrung, die für die Erweiterung des Forschungsfeldes die Erziehungswissenschaft der 1960er und 1970er Jahre im Speziellen und der empirischen Wissenschaftsforschung im Allgemeinen fruchtbar sein kann.

Literatur

- Apel, L. (2011). Der Nachwuchs der Revolte. Die Schülerbewegung der 1960er-Jahre am Beispiel der Hamburger Gruppe des Aktionszentrums Unabhängiger und Sozialistischer Schüler AUSS. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.),

- 68 – *Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 14-29). Weinheim und München: Juventa.
- Baader, M. S., Jansen, C., König, J. & Sager, C. (Hrsg.) (2017). *Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968*. Köln: Böhlau.
- Baader, M. S. & Herrmann, U. (Hrsg.) (2011). *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik*. Weinheim und München: Juventa
- Baader, M. S. (2011). „An der großen Schaufensterschreibe sollen sich die Kinder von innen und die Passanten von außen die Nase platt drücken“. Kinderläden, Kinderkulturen und Kinder als Akteure im öffentlich-städtischen Raum seit 1968. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 232-251). Weinheim und München: Juventa.
- Baader, M. S. (Hrsg.) (2008). „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“ *Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim und Basel: Beltz
- Bilstein, J. (2011). Psychoanalyse und Pädagogik: Kritische Theorie des Subjekts und Antiautoritäre Erziehung. Die Wiederaneignung der Psychoanalytischen Pädagogik in pädagogischen Diskursen der späten 1960er- und frühen 1970er Jahre. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 217-231). Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2008). „1968 – Politische Generation – 1988 – Unpolitische Generation – 2008?“ In M. S. Baader (Hrsg.), „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“. *Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 142-152). Weinheim und Basel: Beltz.
- Brumlik, M. (2008). „Autorität“ und „Antiautoritarismus“. In M. S. Baader (Hrsg.), „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“. *Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 184-212). Weinheim und Basel: Beltz.
- Eppe, H. (2011). Auswirkungen der 68er-Bewegung auf die Partizipationsstrukturen in Zeltlagern des Bezirks Hannover der SJD-Die Falken 1970-1972. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 88-94). Weinheim und München: Juventa.
- Groppe, C. (2008). „Die Universität gehört uns!“ Veränderte Lehr-, Lern- und Handlungsformen an der Universität der 68er-Bewegung. In M. S. Baader (Hrsg.), „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“. *Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 121-140). Weinheim und Basel: Beltz.

- Groppe, C. (2011). Universität, Generationenverhältnisse und Generationenkonflikte um „68“. Vom Wandel der Institution und der Radikalisierung politischer Aktivität. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 129-147). Weinheim und München: Juventa.
- Gruschka, A. (2011). Die Erziehung kritischer Erzieher als neues Staatsziel. Das Funkkolleg Erziehungswissenschaft und die Hessischen Rahmenrichtlinien. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 176-197). Weinheim und München: Juventa.
- Hauenschild, H. (1997). Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(5), 771-789.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. LEWERZ. Göttingen: Eigendruck
- Herrmann, U. (2011). Einmischung – Engagement – Partizipation. Die Studentenbewegung vor „68“ am Beispiel der Universität Tübingen. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 95-128). Weinheim und München: Juventa.
- Kauder, P. (2014). Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945-2009. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 184-207). Weinheim und Basel: Beltz
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947 – 1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Krebs, D. (2011) Die Wiederentdeckung des Zusammenhangs von Ästhetik, Pädagogik und Politik. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 155-166). Weinheim und München: Juventa.
- Krippendorff, E. (2011). Unterwegs nach 68. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 148-154). Weinheim und München: Juventa.

- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51-72.
- Moretti, F. (2009). *Kurven, Karten, Stammbäume. Abstrakte Modelle für die Literaturgeschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. London & New York: Verso.
- Nentwig, T. (2016). *Abschlussbericht: Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel eines „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation“*. Göttingen: Göttinger Institut für Demokratieforschung. http://www.demokratie-goettingen.de/studien/berliner_senat_paedosexualitaet <04.07.2018>
- Sager, C. (2008). Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung. In M. S. Baader (Hrsg.), *„Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“: Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 56-68). Weinheim und Basel: Beltz. S. 56-68
- Schäfer, A. (2015). *1968 – Die Aura des Widerstands*. Wiesbaden: Schöningh.
- Schmid, P. (2008). Wie die antiautoritäre Erziehung für einige Jahre in städtische Kindertagesstätten gelangte. Das Frankfurter Modellprojekt Kita 3000, 1972-1978. In M. S. Baader (Hrsg.), *„Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“: Wie 1968 die Pädagogik bewegte* (S. 36-55). Weinheim und Basel: Beltz.
- Stulpe, A. & Lemke, M. (2016). Blended Reading. Theoretische und praktische Dimensionen der Analyse von Text und sozialer Wirklichkeit im Zeitalter der Digitalisierung. In M. Lemke und G. Wiedemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse* (S. 17-61). Wiesbaden: Springer VS
- Thole, F. (2015). Revival der Psychoanalytischen Pädagogik. Die „Neue Erziehung“ und die Komposition des Theorie-Praxis Verhältnisses in den Anfängen der Kinderladenbewegung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 2015, 21, 243-266.

Kant unter Pädagogik(ern) – Erziehungswissenschaft über Kant. Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte am Beispiel einer referenzanalytischen Rezeptionsgeschichte Immanuel Kants¹

Daniel Erdmann

1 Einleitung²

„Wer sich mit der erziehungswissenschaftlichen Selbstbeobachtung beschäftigt, trifft auf ein bemerkenswertes und nicht zwingend selbsterklärendes Nebeneinander (manchmal auch Durcheinander) unterschiedlicher Perspektiven.“ (Vogel, 2018, S. 31) Während in der Perspektive der universitären Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft durchaus die Existenz einer normalen Disziplin attestiert werden kann (Horn, 2008), lässt sich in der Perspektive einer identitätsstiftenden (Selbst-)Beschreibung der Erziehungswissenschaft als Disziplin offenbar weit kontroverser über Normalität oder gar Einheitlichkeit diskutieren. Schon länger lässt sich nach mancher Einschätzung beobachten, dass „die auf Dauer gestellte Krise ein funktionales Äquivalent für Stabilität abgibt“ (Vogel, 1990, S. 15) und selbst in jüngerer Vergangenheit „stellt sich erneut die Frage nach einer disziplinären Identität“ (Glaser & Keiner, 2015, S. 9). Eine Verunsicherung und Gefährdung einer möglichen erziehungswissenschaftlichen Identität wird konstatiert, da diese „weder durch die Methode noch durch die eigene Geschichte gesichert [ist], wie dies in anderen Disziplinen selbstverständlich ist“ (Fatke & Oelkers, 2014, S. 7).

An diesem Punkt setzt die vorliegende Abschlussarbeit³ an, indem sie Teile einer „an der Wirklichkeit der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion orien-

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine überarbeitete und leicht gekürzte Fassung der Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“ des Autors, eingereicht im Herbst 2019. Mein herzlicher Dank für die immer wieder aufs Neue Orientierung gebende Begleitung sowie die inspirierende und konstruktive Unterstützung beim Zustandekommen dieser Abschlussarbeit gilt Katharina Vogel!

² Wenige vereinzelte Passagen der Arbeit haben ihren Ursprung in einem dieser Abschlussarbeit vorausgegangenen Forschungspraktikumsbericht des Autors und sind in Teilen so bzw. in leicht abgewandelter Form in einem Tagungsband publiziert (Vogel & Erdmann, 2020).

³ Die Abschlussarbeit entstand im Kontext des DFG-geförderten Projektes „EWiG – Was ist erziehungswissenschaftliches Grundwissen? Wissensgeschichtliche Analysen 1780-2000“ und verdankt diesem Entstehungszusammenhang zahlreiche Anregungen. Weitere Informationen zum Projekt

tierte[n] Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Vogel, 2018, S. 32) darzustellen versucht. In einem wissenssoziologisch orientierten und bibliometrisch informierten Zugang will sie Ausschnitte der Produktion, Distribution und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens im historischen Verlauf rekonstruieren. Dem konstruktivistischen Verständnis der vorliegenden Untersuchung nach zeigt sich die (Re-)Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens vor allem in Form von Referenzen als konstituierende Elemente dieses Wissens, die eine objektivierete bzw. schriftlich fixierte Rezeption bereits im Kommunikationsraum vorhandenen Wissens darstellen. Exemplarisch nachvollzogen wird eine Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens bzw. seiner (Re-)Produktion in der vorliegenden Untersuchung anhand von Lehrbuch-Referenzen, die einen Querverweis auf Immanuel Kant darstellen. Die Annahme, dass im Zeitraum zwischen 1750 und 1850 einerseits am Erscheinen von Lehrbüchern seit Beginn dieser Etappe eine „Intensivierung und Systematisierung des pädagogischen Denkens“ (Herrmann, 2005, S. 114) abzulesen ist und sich diese Publikationen zugleich in einem Kommunikationsraum verorten lassen, der durch „soziale Identifikation und gruppendynamische Selektionsprozesse“ (Brachmann, 2008, S. 104) bereits um Disziplinierung eines entsprechenden (wissenschaftlich-)pädagogischen Diskurses bemüht ist, bildet die Grundlage für die vorgelegte Untersuchung und verweist auf die begründete Auswahl des ersten Untersuchungszeitraums. Die im Verlauf der Zeit beobachtbare (möglicherweise auch ausbleibende) Rezeption von Wissens-elementen als „kommunizierte Bestandteile“ (Kempka, 2015, S. 126) einer (quasi)wissenschaftlichen⁴ Gemeinschaft führt zur Formierung eines Wissens, dessen Konstitution ein permanentes Veränderungspotential einschließt und dessen Entwicklung – verstanden als ein Prozess, der dieses Potential nicht immer und nicht immer in gleichem Maß ausschöpft⁵ – bis hinein in die Gegenwart einer universitär etablierten Erziehungswissenschaft folgenreich bleibt – mithin also relevant ist für die eingangs aufgeworfene Fragen nach einer (eigenen) disziplinären Geschichte im Zusammenhang mit Krisendiagnosen der erziehungswissenschaftlichen Identität. Diesen Gedankengang aufgreifend nimmt die Untersuchung die Wissens-elemente eines zweiten Zeitraumes als Vergleichsfolie in den Blick, indem sie aktuelle Lehrbücher der Erziehungswissenschaft aus der Zeit zwischen 1983 und 2017 berücksichtigt.

finden sich auf der zum jetzigen Zeitpunkt noch im Aufbau befindlichen Projekt-Homepage projektewig.uni-goettingen.de.

⁴ Inwiefern sich bereits oder (noch) nicht von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft sprechen lässt oder wie weit auf ihrem Weg dorthin sich eine (noch unwissenschaftliche) Gemeinschaft befindet, hängt von entsprechenden Vergleichs- oder Kontrastfolien sowie den Kriterien ab, die als Maßstab für Wissenschaftlichkeit angelegt werden. Die hier verwendete Formulierung „(quasi)wissenschaftlich“ will diesen Umstand bewusst halten, ohne selbst darüber zu entscheiden, inwiefern die hier untersuchte Wissensgeschichte – verstanden als Prozess – solche nur aus Beobachtungsperspektive konstruierbare und kriteriengeleitete ‚Grenzwerte‘ von Wissenschaftlichkeit über- oder unterschreitet.

⁵ In (sozial-)konstruktivistischer Perspektive ist damit ein zwar kontingentes, aber nicht-beliebiges Geschehen gemeint, keinesfalls jedoch ein teleologisches, das die Auffindbarkeit eines Agens unterstellen würde.

Als Vorstellung des Ausgangspunktes der Untersuchung (2) wird zunächst die Beschränkung auf Kant begründet (2.1) und ein Überblick über bereits vorhandene Untersuchungen mit ähnlicher Ausrichtung gegeben und diese diskutiert (2.2). Die Relevanz der Auswahl von Referenzen in (quasi)erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern als Gegenstand dieser Untersuchung wird unter Rückgriff auf eine wissenssoziologische Perspektive unter Anschluss an die Arbeiten von Ludwik Fleck plausibilisiert (2.3). Explorativ angelegt soll in einer synchronen Perspektive die Varianz der Wissenskonstitution (beschränkt auf Kant-Referenzen) jeweils innerhalb der beiden Zeiträume sichtbar. In einer diachronen Analyse lässt sich zeigen, ob und wie sich das Rezeptionsverhalten in Bezug auf Kant zwischen den beiden Zeiträumen unterscheidet. Der Wechsel dieser beiden Perspektiven wird in methodischer Hinsicht noch einmal unterteilt in eine erste Betrachtung der Referenzen auf der Makro-Ebene (3.1) und eine anschließende Vertiefung der Befunde auf der Mikro-Ebene (3.2), bevor die verschiedenen Betrachtungen im Versuch einer Typenbildung des Referenzierens systematisiert werden sollen (3.2.2). Ein Resümee sowie eine Diskussion der Ergebnisse schließen die Untersuchung ab (4).

2 Ausgangspunkt der Untersuchung

„Eine Wissenschaft ist zu jeder Zeit das Resultat ihrer eigenen bisherigen Entwicklungen.“ (Fuchs, 2005, S. 333) Der Kern dieses Zitats trifft in anschaulicher Weise das Ansinnen dieser Untersuchung und weist auf ihre Einbettung in einen wissenschafts- und wissenschaftsgeschichtlichen Kontext hin. Die in der Einleitung angesprochene Frage nach der Identität der Erziehungswissenschaft lässt sich nicht ohne Blick auf die Geschichte ihres eigenen Wissens beantworten. Gleichwohl die Erziehungswissenschaft als universitär etablierte Disziplin erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts existiert (Horn, 2008), wird hier davon ausgegangen, dass erziehungswissenschaftliches Wissen seine Ursprünge bereits an früherer Stelle findet, sich also Zusammenhänge zwischen Geschichte und Gegenwart des Wissens einer wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft aufzeigen lassen. Zwischen 1750 und 1850 kann – neben (oder möglicherweise gerade wegen) des Aufschwungs für die Pädagogik vor allem als Profession (Tenorth, 2010, S. 106-108) – auch von der Etablierung eines neuen pädagogischen Diskurses⁶ ausgegangen werden, der „Erziehung als eigene[n] wichtige[n] Handlungsbereich mit eigener sich über diesem Aufgabefeld konstituierender Theorie verst[eht]“ (Lenhart, 1977, S. 147) und der getragen wird von einer „Diskursgemeinschaft mit dem Anspruch auf Exklusivität“ (Austermann, 2015, S. 33). Unter der Annahme, dass sich im ausgehenden 18. Jahrhundert

⁶ Der Begriff Diskurs wird in der vorliegenden Untersuchung in einem weiten Verständnis gebraucht, das vordergründig die kommunikative Strukturierung von Welt als konstruktiven Prozess und ihre gleichzeitige Strukturiertheit als auf Zeit stabilisierte Wissensordnung akzentuieren will (vgl. etwa Keller, 2011, S. 7-10; speziell mit Fokus auf wissenssoziologisch orientierte Forschung S. 58-62, ausführlich dazu 2008).

nicht nur oder vordergründig durch die Besetzung eines ersten Lehrstuhls für Pädagogik durch Ernst Christian Trapp 1779, sondern auch und vor allem im Wissen über Erziehung ein Ausgangspunkt für die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft im Sinne eines geltungsdifferenten und disziplinär zurechenbaren Wissens erkennen lässt (Tenorth, 2017, S. 37-39), untersucht die vorliegende Arbeit im methodischen Zugriff des Text Mining im weitesten Sinne anhand Kant-zeitgenössischer Diskursbeiträge der sich zunehmend als wissenschaftlich verstehenden Pädagogik (überwiegend in Form von Lehrbüchern), ob und wie ihr Wissen über Erziehung im besagten Zeitraum (neu) sortiert, systematisiert, sedimentiert oder auch verworfen wird. Dieser Zeitraum ist in diesem Zusammenhang vor allem interessant aufgrund der wiederkehrenden Thematisierung der (Nicht-/Neu-)Erfindungen der wissenschaftlichen Pädagogik durch Trapp, Kant, Herbart und/oder Schleiermacher, um nur die seit längerem und auch noch aus heutiger Sicht vermutlich prominentesten Akteure⁷ zu nennen.

Auf die Relevanz dieses Zeitraumes weist auch der Titel der Arbeit hin: Als „Pädagogiker“ (Greiling, 1793, S. 91) werden in diesem Zeitraum vor allem Leute verstanden oder bezeichnet, die sich im Rahmen der „Erziehungswissenschaft“ mit „Theorie“ befassen, die im „Studium“ (ebd.) erlernt werden kann. Die Annahme, dass im Zeitraum des ausgehenden 18. Jahrhunderts der Topos Erziehung auf eine neue Art und Weise thematisiert wird, da vor allem das Wissen der pädagogischen Praktiker um 1800 „selbstkritisch [...], sensibel für seine Annahmen und Prämissen“ (Tenorth, 2017, S. 39) wird, und im gleichen Zeitraum Ansprüche sichtbar werden, die Pädagogik als ein wissenschaftliches System darzustellen (Ruberg, 2002, S. 16), ist hier nun sowohl aus wissenschaftsgeschichtlicher wie auch wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive von entscheidender Bedeutung, wenn es um eine empirische Erörterung möglicher Grundlagen zu Fragen der (wiederkehrenden Krise der) Identität der Erziehungswissenschaft als Disziplin geht.

Eine Untersuchung der Wissensrezeption in diachroner Perspektive kann Aufschluss über Kontinuitäten und Brüche bei der Konstitution einer wissenschaftlichen Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft durch die Aufklärung über ihre Wissenskonstruktion geben, denn: die im genannten Zeitraum auffindbare Zusammenstellung von Wissenselementen zusammengefasst in Gestalt von Lehrbüchern stellt die Grundlage für eine im Laufe der Zeit fortschreitende Sortierung und Selektion dieses Wissens dar, aus dem sich schließlich auch – gleich ob in Abgrenzung dazu oder im Anschluss daran – das Wissensfundament der Erziehungswissenschaft herauskristallisieren und entwickeln wird. Warum die Frage nach wissenschaftlich-pädagogischem Wissen („ausgerechnet“) exemplarisch am Fall von Kant-Referenzen betrachtet wird, soll im Folgenden begründet werden.

⁷ Auch mit Blick auf die zeitliche Konstanz dieser selektiven Lesarten vgl. nur beispielhaft Nicolin, 1969, S. 1-17; Ballauf, 1978, S. 72; Ruprecht, 1978, S. 142-149; Schmid, 1999, S. 28, 31-33; Merkens, 2006, S. 11-12; Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 10; Prange, 2014, S. 15-17.

2.1 Kant im Fokus erziehungswissenschaftlicher Wissensgeschichte

Die Rolle bzw. den Stellenwert Immanuel Kants für die ‚Verwissenschaftlichung‘ oder Wissenschaft der Pädagogik oder gar für die Erziehungswissenschaft zu thematisieren, stellt für sich genommen keinen innovativen Ansatz dar. Das Spektrum der auffindbaren Literatur⁸ ist breit gefächert: Es finden sich Texte und Sammelbände, die nach einer Wirkungsgeschichte Kants in eher allgemeiner Perspektive fragen (Vogel, 1993; Mikhail, 2017; Pleines, 1985; Tenorth, 2009), ebenso wie solche, die sich mit einzelnen – und damit wohl als zentral unterstellten – Schriften Kants auseinandersetzen und durch Interpretation oder Rezeptionsgeschichte (angenommene) Relevanz für eine wissenschaftliche Betrachtung der Pädagogik aufzuzeigen versuchen (Winkler, 1991; Weisskopf, 1970; Winkels, 1984), wie auch solche, die sich der Rezeption Kants unter seinen Zeitgenoss:innen widmen (Langewand, 2003; Ruberg, 2002; Schmidt, 1981; Schön, 1911). Ausführungen zu Kants Wirkungsgeschichte oder der Rezeption seiner Werke, denen keine eigenständige Publikation gewidmet ist, sind dabei noch gar nicht berücksichtigt (Treml, 2005, S. 269-290; Oelkers, 1989, S. 44-58; Luhmann, 2002, S. 172-176; Lenhart, 1977, S. 152-155; Schöhl, 1974, S. 107-251). Dennoch verspricht sich die vorliegende Arbeit vor allem durch eine veränderte Perspektive auf diese Frage neue Erkenntnisse, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

Nimmt man an, dass sich in wissenschaftlichen Gemeinschaften ein disziplinär geteiltes Wissen in einschlägigen Publikationen (und entsprechenden Genres) wiederfindet, bietet die bibliometrische Analyse von Lehrbüchern⁹ die Möglichkeit, einen „Kern bzw. zentrale Quellen des disziplinären Wissens“ (auch) anhand „wichtiger, da häufig zitierter Akteure der scientific community“ (Kempka, 2018, S. 23; im Orig. mit Herv.) durch ein hohes Vorkommen in den jeweils untersuchten Publikationen zu identifizieren.

Kant wird in der Erziehungswissenschaft nicht nur wiederholt in der Rückschau auf sein Wirken bzw. die damalige Zeit eine wichtige, richtungsweisende oder auch das pädagogisch-wissenschaftliche Denken erschütternde, in jedem Fall aber eine *irgendwie* erkennbare Rolle im und Einflussnahme auf den wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs attestiert (siehe nur die eben beispielhaft angeführte Literatur), wobei empirisch belegt im hier intendierten Sinne zunächst sein Vorkommen als eine:r der meistzitierten Autor:innen im Zeitraum von 1750-1850 ist (Vogel & Erdmann, 2020). Er hat auch in der Gegenwart einen zentralen Platz in erziehungswissenschaftlicher Kommunikation, wie beispielsweise Hild, Horn und Stisser (2018) in Analysen erziehungswissenschaftlicher Fachzeitschriften oder aber die Lehrbuch-Analysen Kempkas zur gegenwärtigen disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft (2018) zeigen. Kant ist also in beiden hier betrachteten Zeiträumen im Diskurs

⁸ Die Auswahl der vorgestellten Texte dient lediglich der Veranschaulichung und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

⁹ Warum auch für die vorliegende Arbeit Lehrbücher als Datenmaterial herangezogen werden, wird im Abschnitt 2.3 begründet.

präsent, ohne dass sich daraus bereits ableiten ließe, wie oder wodurch er präsent ist. Genau hier findet sich ein weiterer gewichtiger Grund, publizierte Bezugnahmen auf Kant genauer zu betrachten: Trotz seiner quantitativen Präsenz ‚früher‘ (1750-1850) wie ‚heute‘ (Kempkas Untersuchung umfasst Veröffentlichungen im Zeitraum von 1997-2014) ist der Status Kants für die oder innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik nicht unumstritten – oder möglicherweise ist und bleibt Kant genau deswegen so präsent. Es finden sich Einschätzungen, die für die ‚frühere‘ Gegenwart (des Zeitraums 1750-1850) festhalten, dass „[d]ie pädagogische Reflexion [...] weder an der Kritik der reinen Vernunft Kants noch an seiner Zerstörung der Glückseligkeit als dem höchsten Zweck menschlichen Lebens vorbeigehen [konnte]“ (Menze, 1966, S. 40) ebenso wie solche, die konstatieren, eine von Kant gelieferte, fruchtbare Problemformulierung – in Form der Antinomie von Freiheit und Zwang – sei für eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik weitestgehend ungenutzt geblieben (Tenorth, 2017, S. 42-43). Auch für die heutige Gegenwart finden sich einerseits Einschätzungen, die unter problemgeschichtlichem Rückgriff auf Kant erziehungswissenschaftlichen Identitätskrisen ein sachliches Substrat ausweisen (Vogel, 1990). Andererseits wird wiederholt (wenn vielleicht auch nicht immer in gleich expliziter Weise) die Frage zum Thema gemacht, ob Kant ein Klassiker der Pädagogik oder auch, um eine Unterscheidung Herrmanns (1995) aufzugreifen, ein Klassiker pädagogischen Denkens oder ein pädagogischer Klassiker sei – ohne, dass die Antwort auf diese Frage immer gleich ausfallen würde (Mikhail, 2017, S. 13-21).

Es stellt sich damit nicht nur die Frage, wodurch (mit welchen Texten) und wie (welche Art der Bezugnahme) Kant von Zeitgenossen rezipiert wird, oder auf die hier untersuchte Fragestellung zugespißt: was diese Ausgangslage der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion am Beispiel Kants auszeichnet. Es drängt sich ebenso die Frage auf, ob und wie sich diese Rezeption im Laufe der Zeit fortsetzt, die schließlich nicht nur die Begründung einer Denkschule – den Neukantianismus – begünstigt oder überhaupt erst ermöglicht hat (ebd., S. 18)¹⁰, sondern auch – zumindest für Teile der Wissenschaftsgemeinschaft – Kant in den Status eines Klassikers erhebt und ihm damit disziplintheoretisch (was für eine eingangs angesprochene disziplinäre Identitätskrise zu beachten ist) keine vordergründig epistemische Rolle, sondern die Klärung der „Bedingung der Möglichkeit einer Disziplin und einer Profession“ (Winkler, 1994, S. 162) zuweist, wodurch innerdisziplinäre Kommunikation erst ermöglicht wird (ebd.). Für die heutige Erziehungswissenschaft und ihre Kommunikation in Form von Lehrbüchern kommt dieser Status vor allem dann zum Tragen, wenn man die Einschätzung teilt, dass „Klassiker [...] immer [...] eine *bestimmte* Art des Denkens [stabilisieren]“ und „[...] so die selektive Wahrnehmung in der Gesamtheit der möglichen Kommunikation [fördern]“ (Engelmann, 2019, S. 74; Herv. im Orig.).

¹⁰ Inwieweit der Neukantianismus zurecht als eine Denkschule – beispielsweise in Abgrenzung von oder Anlehnung an eine wissenschaftliche Schule – bezeichnen wird, kann hier nicht näher betrachtet werden (beispielhaft dazu Kauder, 2010, S. 566, für Minimalbedingungen einer wissenschaftlichen Schule)

Anschließend an diese Überlegungen analysiert die vorliegende Arbeit sowohl die Rezeption Kants unter Zeitgenossen und in den Folgejahren (in der Zeit von 1750-1850) als auch in erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern aus der heutigen Zeit (1983-2017), auch, um damit über einen disziplingeschichtlichen ‚Mythos‘ empirisch aufzuklären.

2.2 Die wissenschaftlich-pädagogische Kant-Rezeption in ihren Ursprüngen

Was Kant von anderen – auch fast allen in eben beschriebener Hinsicht ähnlich prominenten – Quellen unterscheidet, ist die Tatsache, dass es trotz oder gerade wegen seiner philosophischen Provenienz eine ihm zuge dachte, schulen-ähnliche Kategorisierung einiger Autoren des Diskurses als pädagogische Kantianer oder kantianische Pädagogen gibt. In diesem Abschnitt soll schematisch der bisherige Wissensstand zur Kant-Rezeption in einem weiten Verständnis¹¹ vorgestellt und zugleich beleuchtet werden, wie diese sich unter Zeitgenossen und frühen ‚ideellen Schülern‘ zeigt. Wie weiter oben bereits ausgeführt, kann diese (‚erste‘) Rezeption als Ausgangspunkt für alle im Laufe der (Wissens-)Geschichte folgende, daran anschließende oder sich davon abgrenzende Rezeption gedeutet werden: Sie markiert den festzulegenden Beginn, von dem aus Entwicklungen der Rezeption beobachtet und weiterverfolgt werden können. Dabei geht es nicht um eine synthetische Interpretation der vorgefundenen Untersuchungen, sondern um eine systematische, wenn auch eher kursorische Zusammenstellung der Antworten auf die Fragen, wie und zu welchem Zweck Kant im Lichte dieser Untersuchungen für die wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik herangezogen wurde. Einschränkend muss vorausgeschickt werden, dass die Bezeichnung als ‚(pädagogische) Kantianer‘ hier zwar thematisiert, aber nicht bewertet werden soll, also weitgehend undifferenziert aus den Ursprungstexten übernommen wird, ohne diese Zuschreibung auf ihre Rechtmäßigkeit (beispielsweise durch Exegese der Ursprungstexte Kants) zu prüfen. An späterer Stelle wird diese Zuschreibung im Abgleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit noch einmal zum Thema. Zunächst geht es jedoch gerade darum, wie die Rezeption Kants und eine damit einhergehende Zuschreibung bisher in der und durch die (ursprüngliche) Literatur konstruiert wird.

Wie weiter oben erwähnt, stellt sich die Zahl der Arbeiten, die sich – dem Titel nach – mit der (wissenschaftlich-)pädagogischen Kant-Rezeption unter Zeitgenos-

¹¹ Rezeptionsgeschichte meint hier zunächst verkürzt dargestellt die Fragen danach, was (welche Schriften) und wie die Texte von Kant gelesen wurde(n). An späterer Stelle (Abschnitt 2.4) wird näher auf das in dieser Arbeit konkret angewandte Vorgehen zur Untersuchung einer Rezeptionsgeschichte eingegangen.

sen oder unter sogenannten pädagogischen Kantianern bzw. kantianischen Pädagogen¹² beschäftigen, relativ übersichtlich dar. Um einen Überblick über den bisherigen Wissensstand zu dieser Thematik vorzustellen, werden für die vorliegende Arbeit folgende vier Werke – hier chronologisch geordnet – herangezogen, die in der auffindbaren Literatur am ehesten das genannte Thema zu ihrem Schwerpunkt gewählt haben:

- „Kant und die Kantianer in der Pädagogik. Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik“ von Friedrich Schön (1911),
- „Ansätze zu einer systematischen Pädagogik bei I. Kant und den frühen pädagogischen Kantianern“ von Doris Schmidt (1981),
- „Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern“ von Christiane Ruberg (2002) und
- „Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur pädagogischen Kant-Rezeption zwischen 1785 und 1800“ von Alfred Langewand (2003).

Dabei lässt sich zunächst trotz der den Titeln nach offenkundigen Themenverwandtschaft der Arbeiten nicht von einer einheitlichen Zusammenstellung von Untersuchungen sprechen: Eine erste Differenzierung ergibt sich hinsichtlich der Selbstverständlichkeit der Berechtigung der eigentlichen Frage, nämlich nach der oder einer Kant-Rezeption. Für Schön, Schmidt und Ruberg gilt es die Thematik zu bearbeiten, weil Kant und seine Werke auf eine (vermeintlich) offensichtliche Art und Weise Einfluss auf die Verwissenschaftlichung der Pädagogik dieser Zeit hatten. Während Schön dabei noch in metaphorischer Sprache gleich zu Beginn seiner Schrift davon spricht, „[e]s war eine gewaltige Zeit, die Zeit Kants“ (Schön, 1911, S. 1) und dessen Wirken „auf viele begeisterte Anhänger“ (ebd.) in der Pädagogik in einer eher diffusen als erkennbar begründeten oder nachvollziehbaren Art und Weise mit der Tragweite der Thesen Martin Luthers vergleicht, stellt Ruberg nicht nur in konkreterer Weise fest, dass im Zeitraum um 1800 generell das Bedürfnis besteht, die Pädagogik als ein wissenschaftliches System darzustellen (Ruberg, 2002, S. 16), sondern auch – und das sogar zu großen Teilen – die sich pädagogisch-frühkantianische Literatur der Frage einer möglichen Grundlegung der Erziehungswissenschaft bzw. wissenschaftlichen Pädagogik widmet (ebd., S. 36). Schmidt schließlich nimmt in ihre Untersuchungen gar nur diejenigen pädagogischen Kantianer auf, die sich ihrer Einschätzung nach um einen Systematisierungsversuch der wissenschaftlichen Pädagogik bemühen (Schmidt, 1981, S. 4, 13). Lediglich Langewand beginnt seine Ausführungen zur Relevanz der kantischen Texte für die Pädagogen zu Lebzeiten Kants mit dem Impuls, „sich ein wenig darüber zu wundern, daß sie ihn

¹² Diese begriffliche Feinheit in ihrem Unterschied genauer zu beleuchten, wäre ebenfalls interessant, zugunsten einer fokussierten Hinführung zum eigentlichen Thema wird sie aber hier nicht weiterverfolgt. In der Annahme, dass es für den Beitrag der damit adressierten Autoren zur Kant-Rezeption zunächst unerheblich ist, ob die Zugehörigkeit zur Gruppe der Kantianer oder der Pädagogen vordergründig ist, werden die Bezeichnungen synonym verwendet.

überhaupt gelesen haben“ (Langewand, 2003, S. 107) und hält pädagogischen Kantianismus für „[etwas] auf den ersten Blick [...] durchaus nicht sehr plausibles“ (ebd.). Selbst der Versuch, eine Wissenschaftlichkeit der Pädagogik nicht durch ihr Objekt, sondern durch ihre Methodik über Kants transzendente Analytik pädagogisch-frühkantianisch zu erlangen, scheint ihm nicht auffindbar; vielmehr geht er davon aus, dass die Pädagogen sich Kants Werk vor allem in Form von Sekundärliteratur angenähert haben (ebd., S. 107-108).

Ebenfalls unterschiedlich wird die Begriffsexplikation ‚pädagogische Kantianer oder ‚kantianische Pädagogen‘ gehandhabt. Dieser Punkt ist für die vorliegende Untersuchung insofern von Belang, als sich daran festmachen lässt, inwieweit sich eine (ausbleibende) Kant-Rezeption hinsichtlich der als Kantianer bezeichneten Autoren¹³ von jenen Autoren, denen diese Zuschreibung nicht zuteilwird, unterscheidet. Bei Schön findet sich kein Versuch, den Begriff zu klären. Vielmehr scheint es im Sinne der stillschweigenden Übereinkunft zwischen ihm und seinen Leser:innen als gesetzt, dass die Existenz dieser Gruppe eine Tatsache sei. Für ihn „sind die Kantianer in der Pädagogik vertreten“ (Schön, 1911, S. 1), ohne dass dabei auf potenzielle Abgrenzungsmerkmale oder Gemeinsamkeiten zu verweisen nötig zu sein scheint. Bei Langewand stellt sich die Situation ähnlich unklar dar: Während er seine Ausführungen wie im Titel („Wie haben die Pädagogen Kant gelesen?“) zu errahnen mit einer scheinbar klaren Unterscheidung zwischen Pädagogen und „den Kantianern Reinhold und Schmid“ (Langewand, 2003, S. 108) beginnt, sorgen noch im erstem Kapitel seines Haupttextes vermutlich die „Schrittmacher-Dienste“ (ebd., S. 109) der Kantianer, von denen die Pädagogen ja Kants Gedanken aus zweiter Hand erhalten würden (s.o.), dafür, dass – zumindest in begrifflicher Hinsicht – die Pädagogen nun (auch) Kantianer sind und die beiden Begriffe in gewisser Weise synonym verwendet werden. Im Unterschied zu den beiden Erstgenannten arbeiten Ruberg und Schmidt mit einer expliziten Festlegung. Schmidt hält diese Festlegung dabei noch sehr vage, wenn sie schreibt: „Als frühe pädagogische Kantianer werden diejenigen bezeichnet, welche im Anschluß an und unter Einfluß von Kants Philosophie und Pädagogik in den Jahren 1792-1813 pädagogische Aussagen gemacht haben.“ (Schmidt, 1981, S. 3) Woran sich dieser Anschluss oder Einfluss erkennen lässt, wird an dieser Stelle zunächst nicht weiter präzisiert. Etwas konkreter geht Ruberg vor, wenn sie den Versuch einer Festlegung über drei Kriterien vornimmt, die – wenn sie erfüllt werden – Autoren als Kantianer auszeichnen. Dazu zählt sie zum einen Kants Wissenschaftsverständnis, nach dem eine wissenschaftliche Systematik auf Prinzipien a priori fußen muss, zum anderen die Übernahme des Erziehungszwecks von Kant, sowie schließlich die Übernahme einer kritischen Psychologie, die eine Klassifizierung des Gemüts in drei unterschiedliche Vermögen vorsieht (Ruberg, 2002, S. 49). An dieser Stelle lässt sich eine Gemeinsamkeit der vier

¹³ Da sich im Zeitraum von 1750-1850 sowohl in den betrachteten Untersuchungen als auch in der eigenen Arbeit ausschließlich männliche Autoren befinden, wird für diesen Zeitraum die männliche Schreibform, insbesondere mit der Absicht, diese Information präsent und weiterer Betrachtung zugänglich zu halten.

vorgestellten Untersuchungen aufweisen: in unterschiedlichen Graden der Klarheit und in ungleich hervorhebender Betonung wird die Frage nach der Kant-Rezeption in ähnliche thematische Kontexte gestellt. In allen vier betrachteten Untersuchungen finden sich Hinweise auf bzw. Annahmen zu einer kantischen Beeinflussung des Erziehungszwecks bzw. -ziels (exemplarisch Schön, 1911, S. 1; Schmidt, 1981, S. 37; Ruberg, 2002, S. 54-57; Langewand, 2003, S. 109), in der Regel formuliert als Moralität und/oder Sittlichkeit. Ebenso spielt die Frage nach den für eine Pädagogik als Wissenschaft zulässigen Erkenntnisquellen – grob verkürzt im Spannungsfeld zwischen den Polen von einerseits auf Urteilen a priori basierenden Prinzipien und empirischen Tatsachen andererseits – in allen Texten eine Rolle (exemplarisch Schön, 1911, S. 10; Schmidt, 1981, S. 54; Ruberg, 2002, S. 50; Langewand, 2003, S. 115). Zudem findet in jeder der Untersuchungen das Thema der oder einer (transzendenten) Freiheit – zum Teil unter der Fragestellung nach dem Verhältnis zur Möglichkeit erzieherischer Einwirkung oder im Zusammenhang mit Moral und Moralität – seinen Platz (exemplarisch Schön, 1911, S. 16; Schmidt, 1981, S. 34; Ruberg, 2002, S. 49; Langewand, 2003, S. 110).

Die methodische Vorgehensweise der Untersuchungen ist wiederum recht unterschiedlich: Keine der Untersuchungen kommt ohne die Nennung konkreter Werke oder auch präziser Textstellen sowohl von Kant als auch von als Kantianer bezeichneten Autoren aus. Die erkennbare Textnähe wie auch die Intensität der Auseinandersetzung mit den (Original-)Texten schwanken allerdings und direkte bzw. direkt erkennbare Bezugnahmen der Autoren auf Kants Schriften werden nicht immer genannt oder gar besprochen. So geht Schön in einer eher klassisch-hermeneutischen Perspektive vor, die eine Kant-Rezeption auf interpretativem Wege zu erschließen bzw. zu belegen sucht. Er meint aus den Texten der Kantianer einen „Kantische[n] Standpunkte“ (Schön, 1911, S. 29) zu erkennen, oder konstatiert, ein Autor „stützt sich offensichtlich in den Begriffen »theoretische und praktische Vernunft« auf Kant“ (ebd., S. 32), greift als Textbasis ganz grundsätzlich aber auf die Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“ zurück (ebd., S. 4-9) und bleibt in der Regel sehr vage, wenn es um konkrete Textverweise der Kantianer auf Kants ursprüngliche Schriften geht. Dies zeigt sich in Formulierungen der Art „wie aus vielen Stellenangaben aus Kants Werken hervorgeht“ (ebd., S. 20) und „[w]ir haben also hier die genuine Kantsche Anschauung“ (ebd., S. 15) ohne einen Textbeleg, oder aber an Verweisen auf Quellen eines Autors, die der gemeinte Kantianer selbst gar nicht explizit angibt (ebd., S. 29). Langewand hält sich ebenfalls – vor allem vor dem Hintergrund, dass er in seiner Vorbemerkung von „Kant-Exegeten“ (Langewand, 2003, S. 107) spricht – mit konkreten Verweisen auf Schriften Kants, die sich als Referenzen bei den Kantianern wiederfinden, weitestgehend bedeckt. Er arbeitet vor allem mit Textauszügen aus den Schriften der Kantianer selbst, wenn er sich der Frage nähert, „was sich die Kantianer aus dem Œuvre des Meisters der Philosophie anverwandeln“ (ebd., S. 109; im Orig. mit Herv.) oder vergleicht – an gleicher Stelle – Textauszüge Kants mit denen der Kantianer (am Beispiel des kategorischen Imperativs), ohne auf eine referenzielle Verbindung oder deren Fehlen aufmerksam zu

machen. Wenn er auf konkrete Texte Kants verweist, dann häufig im Rahmen eigener Auslegung und ohne dabei aufzuzeigen, ob die Kantianer sich der gleichen Texte oder Textstellen bedienen (z.B. ebd., S. 111). Mithin ist auch hier eher von einer hermeneutischen Vorgehensweise zu sprechen, als von einer Rezeptionsbetrachtung anhand konkreter Referenzen. Ausführlicher in ihren Bezugnahmen zu Kants Schriften geht Ruberg vor. Während sie in einem Überblick über die Positionen der Kantianer zum Thema der systematischen Fundierung einer Wissenschaft noch eine eher globale Verbindung zu Kants Schriften herstellt, wenn sie von der Übernahme einer „Kantische[n] Definition“ (Ruberg, 2002, S. 50) oder von einem Versuch, „die Erziehungswissenschaft nach Kantischen Grundsätzen zu fundieren“ (ebd., S. 51) spricht, geht sie bei ihrer gesonderten Betrachtung der einzelnen Kantianer etwas präziser vor: Von zehn besprochenen Kantianern in ihrer Untersuchung wird immerhin bei acht von ihnen auf mindestens einen konkreten Kant-Text verwiesen. Es werden jedoch auch hier die Kant-Zitate eher genutzt, um eigene Sichtweisen der Autorin zu untermauern oder Bezugnahmen in Form von Vergleichen auf interpretative Weise zu belegen (z.B. ebd., S. 79).

Tabelle 1: In den Untersuchungen der jeweiligen Autor:innen erwähnte Kantianer; hervorgehoben sind Kantianer, die in allen Untersuchungen präsent sind.

Autor:in Kantianer	Schön (1911)	Schmidt (1981)	Ruberg (2002)	Langewand (2003)
Greiling	x	x	x	x
Heusinger	x	x	x	x
Lehne	x	x		
Milde		x	x	
Niemeyer	x		x	x
Pölitz		x	x	
Reinhold				x
Schmid			x	x
Schuderoff		x	x	x
Schwarz	x		x	
Stephani		x	x	
Weiller	x	x	x	x

Mit Blick auf die Betrachtung konkreter Referenzen findet sich bei Schmidt die mit Abstand detaillierteste Analyse. Gleichwohl sie die Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“ zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtung macht (Schmidt, 1981, S. 21-45)

und damit zunächst der Eindruck entsteht, die Rezeption in den Texten der Kantianer beziehe sich womöglich vordergründig auf diese Schrift, findet sich in ihnen für die Kantianer je separaten Zusammenfassungen ein Überblick über alle von Kant genutzten Schriften (oder der Hinweis darauf, dass eine solche Nutzung nicht stattfindet) in den einzelnen Texten (ebd., S. 72, 95, 124, 161, 219) – die sich zudem mit den identifizierten Textquellen der vorliegenden Untersuchung deckt¹⁴ – und ergänzt diese durch interpretative Abgleiche etwa von Begriffsverwendungen zwischen Kant und den Kantianern (ebd., S. 219).

Zusammenfassend lässt sich für die Betrachtung der Untersuchungen zur wissenschaftlich-pädagogischen Kant-Rezeption unter Zeitgenossen konstatieren, dass eine Bezugnahme auf Kant in ähnlichen thematischen Kontexten verortet wird, die Art und Weise, wie vorgegangen wird, um die konkrete Bezugnahme auf Kants Schriften zu verdeutlichen, ist dabei allerdings sehr unterschiedlich. Möglicherweise liegt darin begründet, dass – obwohl alle vier vorgestellten Untersuchungen von (pädagogischen) Kantianern handeln – nur drei von über alle Untersuchungen hinweg insgesamt zwölf¹⁵ genannten Kantianern in jeder Untersuchung zu finden sind (vgl. Tabelle 1). Hierin lässt sich schließlich ein Mehrwert der vorliegenden Arbeit sehen: Die inhaltliche Nähe der Untersuchungen zum Thema – in einem ersten Schritt die Frage nach der Kant-Rezeption im Zeitraum von 1750-1850 – ist augenscheinlich, der methodische Zugriff unterscheidet sich hingegen vom bisher Vorgestellten. Das Quellenkorpus der vorliegenden Untersuchung basiert nicht ausschließlich auf in bereits existierenden Untersuchungen zusammengetragenen Schriften, denen das Prädikat ‚kantianische:r Autor:in‘ zugebilligt wird (zu recht oder nicht), und unterscheidet sich damit bereits von den vier bisher vorgestellten Untersuchungen. Der Umstand, dass Kant in Entwürfen einer wissenschaftlichen Pädagogik (v.a. in Form von Lehrbüchern) im Zeitraum von 1750-1850 – auch, aber nicht nur bei den Kantianern – zu einem der meistzitierten Autoren zählt (Vogel & Erdmann, 2020), legt ein Vorgehen nahe, das offen für die Rezeption jedweder Schriften jenseits nachträglich attestierter Gruppenzugehörigkeiten ist. Dieser breitere Blick – ein Perspektiv-Wechsel von der Kant-Rezeption der Kantianer hin zu einer generellen Kant-Rezeption im Rahmen einer sich verwissenschaftlichenden Pädagogik – umgeht zum einen die Gefahr, dass eine forschungsstandbasierte Festlegung darauf, wer Kantianer ist, entsprechende Belege durch Textstellen quasi nur noch als selbsterfüllende Prophezeiung auftreten lässt. Zum anderen ermöglicht diese veränderte Perspektive, Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen vermeintlichen oder tatsächlichen Kantianern und anderen Autor:innen zu erkennen. Entsprechend strebt die vorliegende Untersuchung nicht nach einer Bestätigung oder Widerlegung der Lesart bestimmter Autor:innen als Kantianer:in, sondern will in explorativer Weise die Texte der Autor:innen selbst auf ihr tatsächliches Rezeptionsverhalten – bezogen auf Kant – anhand ihrer verwendeten Referenzen befragen und darauf aufbauend typisieren.

¹⁴ Siehe Kapitel 3.1.

¹⁵ Diese Zahl bezieht sich ausschließlich auf explizit als Kantianer bezeichnete Autoren.

Auch hierin unterscheidet sich die Arbeit hinsichtlich der bisher besprochenen Untersuchungen, die eine Typisierung entlang der Bearbeitung einer speziellen Fragestellung (Ruberg, 2002, S. 207-220) oder hinsichtlich inhaltlicher Systematiken (Schmidt, 1981, S. 352-359) vornehmen.

Warum gerade Lehrbücher als Medium der Betrachtung erziehungswissenschaftlicher Wissenskonstitution oder -konstruktion herangezogen werden, soll im folgenden Abschnitt begründet werden, indem aufgezeigt wird, welche Rolle Lehrbüchern in einer wissenssoziologischen Perspektive für die Konstruktion wissenschaftlichen Wissen zukommt.

2.3 Lehrbücher als Erkenntnisquelle wissenschaftlicher Analysen

2.3.1 *Die Rolle von Lehrbüchern in wissenssoziologischer Perspektive*

Die vorliegende Arbeit nähert sich der Frage nach Genese und Entwicklung erziehungswissenschaftlichen Wissens über das Medium Lehrbuch an. Die bedeutsame Rolle von Lehrbüchern für die Frage nach der Struktur des Wissens, das zu Fragen der Ausbildung einer wissenschaftlichen Pädagogik präsent ist bzw. im Laufe der Zeit präsent wird, soll hier auf Grundlage der wissenssoziologischen Arbeiten von Ludwik Fleck und seinen Ausführungen zu Denkstil und Denkkollektiv beantwortet werden. Dafür wird zunächst in zusammengefasster Form seine Konzeption sozial bedingter Erkenntnis im Allgemeinen vorgestellt, um darauf aufbauend den besonderen Status von Lehrbüchern in dieser Erkenntnislehre zu verdeutlichen.

Grundlegend für eine solche wissenssoziologische Betrachtung ist die Annahme, dass weder Wahrheiten noch Irrtümer je vollständig oder absolut sind: Wissenschaftliche Erkenntnisse sind – retrospektiv – nicht nur unauflöslich mit ihrer Vergangenheit und Entstehungsgeschichte verbunden, beispielsweise durch übernommene Begriffe, sondern es können auch – prospektiv – bereits akzeptierte Wahrheiten wieder zu Irrtümern ‚degradiert‘ werden, oder aus dem Bestand des Wissens verbannte Irrtümer zu gegebener Zeit neue, bis dahin vielleicht nicht erkannte Lösungsansätze für neue Probleme darstellen (Fleck, 1980, S. 31). Diese konstruktivistische Auffassung der sozialen Bedingtheit wissenschaftlicher Erkenntnis entspricht hier einem Verständnis, nach dem „[...] es sich bei Objektivität und Wahrheit um Eigen- und Binnenleistungen der Wissenschaft [handelt], nicht um Relationen zwischen ihr und der Welt, die sie erforscht“ (Fuchs, 2005, S. 338). Der Inhalt einer Wissenschaft wird damit (zu großen Teilen) als „denkhistorisch, psychologisch und denksoziologisch bedingt und erklärbar“ (Fleck, 1980, S. 32) angenommen. Folgt man diesem Ansatz, so ist klar, dass die Teilnahme an der Erkenntnistätigkeit einer wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht voraussetzungslos möglich ist. „Das Wahrnehmen wissenschaftlich anerkannter Eigenschaften [...] muß erst gelernt werden und erfolgt nicht ipso facto, sondern die Fähigkeit dazu wird erst langsam erworben

und gelernt.“ (ebd., S. 65) So ist es zwar möglich, als Forscher:in mit ‚frischen Gedanken‘ in neue, bisher unerschlossene (Wissens-)Gebiete vorzudringen, dabei muss es jedoch gelingen, für die eigenen Erkenntnisse Anschluss an den bisherigen und allgemein anerkannten Wissensbestand zu gewährleisten, um nicht aus der wissenschaftlichen Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden (Hilbig & Schumann, 2015, S. 47). Dadurch wird leicht verständlich, wie sehr der Prozess der Erkenntnis durch den jeweiligen Wissensstand beeinflusst ist (dazu auch Knoblauch, 2005, S. 238). Für Fleck lässt sich dieser Einfluss sowohl als die Abhängigkeit der einzelnen Person, als auch – daraus resultierend – ihrer Erkenntnis vom Denkstil und Denkkollektiv bezeichnen. Entsprechend entwirft er den Prozess der Erkenntnis als eine dreigliedrige Beziehung, die neben einem erkennenden Subjekt und einem zu erkennenden Objekt auch den Wissensbestand enthält, auf dem die Erkenntnis fußt (Fleck, 1980, S. 53-54). So lässt sich Erkenntnis nicht nur grundsätzlich als Ergebnis sozialer Tätigkeit auffassen, sondern sie ist sozial bedingt – als Tätigkeit oder Leistung eines einzelnen Individuums überhaupt nicht möglich und auch nicht verständlich.

Unter einem Denkkollektiv versteht Fleck die „Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder gedanklicher Wechselwirkung miteinander stehen“ (ebd., S. 54). Kollektiven Charakter hat die Erkenntnis, weil das Zusammenwirken der Leistung aller in Vergangenheit und Gegenwart beteiligten Individuen am Erkenntnisprozess nicht als eine additive Gemeinschaftsarbeit verstanden werden kann, sondern über die Summation der Einzelleistungen hinausgeht (ebd., S. 129). Im Zusammenhang mit dem kollektiven oder sozialen Charakter einer Erkenntnis im allgemeinen, aber auch mit der Thematik der vorliegenden Arbeit im speziellen, ist diese Rolle des Denkkollektivs von großer Tragweite, da es als „Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstils“ (ebd., S. 54-55) fungiert und damit neben einer synchronen auch eine diachrone Perspektive auf die Entstehung – und Entwicklung – von Erkenntnis eröffnet. Der Denkstil ist dabei für Fleck der „Denkzwang“ (ebd., S. 85), der bestimmt, dass und wie etwas (nicht) wahrgenommen oder wie im Prozess der Forschung gehandelt werden kann. Eine sich in solchem Denkstil *zwangsläufig* ergebende Feststellung wird damit zur Wahrheit. „[...] Wahrheit [ist] nicht Konvention, sondern im historischen Längsschnitt: denkgeschichtliches Ereignis, in momentanem Zusammenhange: stilgemäßer Denkzwang“ (ebd., S. 131; im Orig. mit Herv.).

Für Fleck setzt eine Teilnahme am wissenschaftlichen Arbeiten entsprechend eine „Lehrlingszeit, während welcher rein autoritäre Gedankensuggestion stattfindet“ (ebd., S. 136), voraus, um die Vorgänge und Wissensbestände innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft verstehen zu können, die den bereits erwähnten Anschluss an den Wissensbestand des Denkkollektivs und mithin eine Erkenntnis

ermöglichen. Lehr- oder Handbücher¹⁶ bilden in diesem Zusammenhang das Fundament für eine Teilnahme am Wissenschaftsbetrieb. Ein Denkstil „[wird] schon in der Einführung in eine Wissenschaft suggeriert [...]“ (ebd., S. 85), das dazu in Lehrbuchform präsentierte Wissen unterliegt einer „kritischen Zusammenfassung in ein[em] geordnete[n] System“ (ebd., S. 156). Für die Einführung in eine Wissenschaft bzw. um den je zeitlich aktuellen Wissensstand der wissenschaftlichen Gemeinschaft darstellen zu können, bilden die Lehrbücher damit ein „geschlossenes System“ ab, in dem sich niederschlägt (und lesen lässt), „was als Grundbegriff zu gelten habe, welche Methoden lobenswert heißen, welche Richtungen vielversprechend erscheinen, welchen Forschern ein Rang zukomme und welche einfach der Vergessenheit anheimfallen“ (ebd., S. 158).

Die Entscheidung darüber, was in den Lehrbüchern dargestellt wird, mithin wie sich das Bild des Wissensstandes einer Wissenschaft durch deren Lektüre formiert, wird innerhalb des Denkkollektives getroffen, bleibt aber einem besonderen Kreis seiner Mitglieder vorbehalten: Fleck entwirft ein Bild der wissenschaftlichen Gemeinschaft, das durch eine „stufenweise Hierarchie des Eingeweihtseins“ (ebd., S. 138) in ein Denkgebilde (hier in Form einer wissenschaftlichen Idee) gekennzeichnet ist; er spricht von einem esoterischen und einem exoterischen Kreis der Mitglieder des Denkkollektivs. Auch wenn die unterschiedlichen Gruppen aufeinander angewiesen sind und die dem esoterischen Kreis zugehörigen Eingeweihten nicht in der privilegierten Situation einer Erkenntnis-Souveränität weilen, sondern auf den exoterischen Kreis und die öffentliche Meinung seiner Mitglieder angewiesen sind (es braucht Vertrauen und Abhängigkeit zwischen beiden Kreisen), kommt ihnen insofern ein Sonderstatus zu, als diese ‚speziellen und allgemeinen Fachmänner‘ (ebd., S. 147) den je aktuell gültigen status quo des Lehrbuchwissens ‚planen‘ bzw. konstruieren. Die Abstimmung erfolgt „im esoterischen Denkverkehr, d.h. in der Diskussion zwischen den Fachleuten“ (ebd., S. 158), womit schließlich festgelegt wird, was Mitglieder des exoterischen Kreises oder Laien, die sich ihren Weg in die Wissenschaft bahnen wollen, wissen müssen, um Teil des Denkkollektivs zu sein oder zu werden, indem sie sich den entsprechenden Denkstil zu eigen machen. Lehrbüchern kommt in diesem Sinne durch ihre Vermittlung des Denkstils auch eine sozialisierende Funktion zu (Weingart, 2003, S. 44). Die selbstverständliche Übernahme eines bestimmten Denkstils erfolgt somit (auch) unter Rückgriff auf die Lehrbücher einer Wissenschaft, in Summe also „durch Erziehung, Vorbildung und durch Teilnahme am intrakollektiven Denkverkehr“ (Fleck, 1980, S. 186).

¹⁶ Fleck verwendet in seiner Arbeit in überwiegender Form den Begriff des Handbuchs, charakterisiert dieses aber durch Eigenschaften (kritische, systematische Zusammenstellung von Wissen) und Intentionen (Einführung in eine Wissenschaft), die in vorliegender Untersuchung auch und vor allem Lehrbüchern zugesprochen werden (dazu auch Kempka, 2015), weshalb die Begriffe hier synonym gebraucht werden.

Für die vorliegende Untersuchung stellt sich in diachroner Perspektive damit zugleich die Frage, ob sich Wissensbestände identifizieren lassen, die durch ihre andauernde Präsenz in den Lehrbüchern beständig Einfluss auf den intrakollektiven Denkverkehr haben.

2.3.2 *Die Kommunikation (quasi)wissenschaftlicher Gemeinschaften¹⁷ – Lehrbuchreferenzen als empirische Grundlage wissenssoziologischer Analysen*

Die Ausführungen des vorhergehenden Abschnitts weisen darauf hin, dass und wie Lehrbücher bzw. Lehrbuch-Autor:innen durch das in ihren Schriften enthaltene Wissen einen Beitrag leisten zur Formierung von Denkkollektiven und Etablierung sowie Konsolidierung von Denkstilen. Im Folgenden wird beschrieben, wie sich die vorliegende Untersuchung einer Analyse dieses Wissens nähert und eine Begründung für dieses Vorgehen ausformuliert. Sie baut auf der Erkenntnis auf, dass wissenschaftliche Gemeinschaften, mithin die Mitglieder wissenschaftlicher Denkkollektive, auch und wesentlich durch ihre in Form von Publikationen verschriftlichte Kommunikation und durch die darin enthaltenen Rückgriffe auf im Diskursraum existierendes Wissen miteinander verbunden sind.

Stichweh (1994) liefert in seinen Analysen zur Ausdifferenzierung der Wissenschaft verschiedene Merkmale, die eine Disziplin charakterisieren. Zu diesen Merkmalen gehören neben anderen ein „hinreichend homogene[r] Kommunikationszusammenhang von Forschern – eine »scientific community«“ sowie „ein[] Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist“ (ebd., S. 17, Herv. im Orig.). Während für den zweiten Zeitraum der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen werden kann, dass diese beiden Merkmale auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin zutreffen (Horn, 2008), lässt sich im Zeitraum von 1750-1850 noch nicht uneingeschränkt von einer wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als ‚Disziplin‘ sprechen – was sich unter Bezugnahme auf Stichwehs Charakterisierung daran zeigen ließe, dass weitere Merkmale in dieser Zeit nicht nachweisbar sind. Dennoch lassen sich bereits in dieser Zeit Ansätze einer disziplinierenden Kommunikationspraxis erziehungswissenschaftlichen Wissens erkennen (Brachmann, 2008, S. 104), die eine tendenziell irreversible soziale Emanzipation „thematisch verselbständigte[n] und abgrenzbare[n] Wissens“ (Keiner, 1999, S. 59) befördert, weswegen die beiden von Stichweh angesprochenen Punkte hier als relevant betrachtet werden.

¹⁷ Der Begriff ‚wissenschaftliche Gemeinschaft‘ wird hier in einer eher undifferenzierten Weise gebraucht, die sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit darauf beschränkt, eine Gruppe von Autor:innen zu begreifen, die sich dem eigenen Verständnis nach am (quasi)wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs mit teils mehr teils weniger expliziten Ansprüchen beteiligen und einen Beitrag zur Verwissenschaftlichung der Pädagogik bzw. später zur Fundierung der Erziehungswissenschaft leisten wollen, also an der Produktion oder Konsolidierung wissenschaftlichen Wissens mitwirken. Für eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Begriff vgl. etwa Gläser, 2006, S. 30-37, sowie 44-51.

Einschlägige Lehrbücher, die seit Mitte des 18. Jahrhunderts in Erscheinung treten (Herrmann, 2005, S. 114; Brachmann, 2003a, S. 15-16), spiegeln also nicht nur die Tatsache wider, dass es Wissen gibt (oder mehr davon braucht), welches in Lehrbuchform gebracht werden kann und soll, sondern auch, dass dieses Wissen einen Kommunikationszusammenhang innerhalb der sich selbst zunehmend als wissenschaftlich verstehenden Pädagogik betrifft. Die Etablierung eines neuen pädagogischen Diskurses in dieser Zeit, der Erziehungsfragen in wissenschaftlicher Weise zu bearbeiten versucht (Tenorth, 2010, S. 107-109), lässt sich nach den Ausführungen des vorhergehenden Abschnittes als Ausdruck denkkollektiver Tätigkeiten interpretieren. Dabei kann von der besagten Homogenität, die Stichweh für disziplinäre Kommunikationszusammenhänge annimmt, allerdings nur schwerlich ausgegangen werden. Im Zeitraum von 1750-1850 lassen sich mehrere unterschiedliche pädagogische Fachmilieus ausmachen, die am Diskurs dieser Zeit teilnehmen bzw. mitwirken und die jeweiligen Autor:innen entsprechend ihrer milieu-spezifischen Herkunft hinsichtlich professioneller und kognitiver Handlungen unterschiedlich beeinflussen (Brachmann, 2009). Unter Rückgriff auf die Ausführungen Flecks (vgl. Abschnitt 2.3.1) lässt sich davon ausgehen, dass es sich um unterschiedliche Denkkollektive mit ihnen je eigenen Denkstilen handelt. Die Annahme, dass die Verwissenschaftlichung der Pädagogik in dieser Zeit und in diesen Kommunikationszusammenhängen erstmalig in großem Ausmaß virulent wird, spricht allerdings ebenso dafür, dass unterschiedliche Fachmilieus allgemein, wie auch die unterschiedlichen Autor:innen von Diskursbeiträgen bzw. Lehrbüchern im Besonderen in einem Status der Sortierung, Selektion, Verbreitung oder auch Vernachlässigung unterschiedlicher Wissensbestände in einer einzelne Denkkollektive überschreitenden Weise aufeinander Bezug nehmen und die Zugehörigkeit zu Denkkollektiven in diesem Sinne eher fluide als statisch und dauerhaft trennscharf abgrenzbar ist.

Das in Lehrbüchern bereits präsenste Wissen bildet einen Anknüpfungspunkt für neues Wissen, bedarf dafür aber zugleich einer Anerkennung durch den Zuspruch von Geltung und schafft umgekehrt keine Anschlussmöglichkeiten, wenn ihm eine solche Geltung aberkannt wird. Eine derartige An- oder Aberkennung konstruierende Deklaration als (Un-/)Wahrheit lässt sich daran festmachen, ob und wie das Wissen in Publikationen tatsächlich und konkret genutzt oder auch ignoriert wird, wodurch unmittelbar der Kommunikationszusammenhang betroffen ist. Schließlich „gewinnt das Wissen zuerst auch durch den Ort seiner Entstehung und Nutzung die ihm eigene Einheit und Systematik“ (Oelkers & Tenorth, 1993, S. 22), wobei Ort hier als ein Synonym für System oder auch soziales Feld verstanden werden kann (ebd., S. 22-23). Dabei sollen keine Kriterien herangezogen werden, die eine Beschreibung als Progress oder Degress zulassen, sondern es soll eine Entwicklung als Prozess dargestellt werden (Keiner, 2015, S. 16), um Rückschlüsse zu ermöglichen, wie innerhalb der Wissenschaft bzw. der je konkreten scientific community selbst mit solchen Abgrenzungskriterien umgegangen wird (Fuchs, 2005, S. 338), wenn unterschiedliche Wissensbestände miteinander verschränkt werden (sollen). Dieser Gedanke ist schließlich für die Analyse beider untersuchter Zeiträume leitend.

In der gegenseitige Bezugnahme der Autor:innen tritt in Lehrbüchern eine Kommunikation durch und über Wissen in Gestalt von Referenzen¹⁸ auf. „[...] Zitierungen [stellen] nämlich immer eine Verbindung zwischen der zitierenden und der zitierten Publikation her“ (Gläser, 2006, S. 141) und dokumentieren zugleich die Rezeption angebotenen Wissens in Form dieser Zitation (Weingart, 2003, S. 33). Referenzen werden hier als Wissens Elemente verstanden, die im Diskurs auffindbar sind. Von Wissens Elementen lässt sich vor allem deshalb sprechen, weil „[...] Zitate als hochverdichtete Metaphern für ganze Denkstile und Diskurse [stehen] – sie vereinfachen damit die Kommunikation zu einem bestimmten Sachverhalt und laden sie gleichzeitig semantisch auf“ (Brachmann, 2003b, S. 435).

Die hier zu untersuchende Frage nach einer Struktur (quasi)erziehungswissenschaftlichen Wissens meint dann vor allem die Frage nach der Entstehung des Wissens, seiner (erkennbaren oder auch ausbleibenden) Distribution und Rezeption als Ausdruck für seine erlangte oder explizit begründet abgesprochene Geltung, die an den Referenzen sichtbar wird, sowie an deren Sortierung und ihrem zueinander ins Verhältnis setzen. „Nur solche Forschungsergebnisse, die in einer scientific community kommuniziert werden, gelten als anerkanntes, möglicherweise auch umstrittenes, aber der Auseinandersetzung für wert befundenes, Wissen.“ (Weingart, 2003, S. 32, im Orig. mit Herv.) Ist solches Wissen einer Auseinandersetzung für wert befunden, greifen die Autor:innen der scientific community darauf zurück. Beim Versuch, einen Beitrag zum gemeinschaftlichen Wissensbestand zu leisten, spielt das im Diskursraum bereits vorgefundene Wissen eine zentrale Rolle, da „alles, was andere diesem Wissensbestand schon hinzugefügt haben oder gerade hinzufügen möchten, für die eigene Tätigkeit unmittelbar von Bedeutung [ist]. Selbst die Widerlegung dessen, wovon alle anderen überzeugt sind, erfordert den Bezug auf gerade diese Mehrheitsmeinung.“ (Gläser, 2012, S. 151) Dieses Verhältnis zwischen Wissensbestand und wissenschaftlicher Gemeinschaft ist nicht zuletzt deshalb aus kommunikationsbezogener Perspektive relevant, weil die Gemeinschaft ihre „[...] Grenzen ständig selbst [definiert]: Wer dazu gehört, ist in die Kommunikation einbezogen“ (Weingart, 2003, S. 32). Die Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Gemeinschaft (und die Teilnahme am Prozess der Wissensproduktion) ergibt sich erst durch die erfüllte Bedingung, auf den vorhandenen Wissensbestand zurückzugreifen und die eigene Handlung an diesem auszurichten (Gläser, 2012, S. 156).

Über die in der vorliegenden Untersuchung beobachteten Zeiträume hinweg lässt sich damit anhand der als Referenzen verwendeten Wissens Elemente beobachten und nachvollziehen, welche Wissensbestände auftauchen, sich etablieren, an Bedeutung verlieren, oder gar verschwinden, auf welchen Referenzen also das in solcher Art (re-)produzierte Wissen der (quasi)wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft basiert (Vogel & Erdmann, 2020).

¹⁸ Die Begriffe Referenz und Zitation, Zitierung oder Zitat drücken eine unterschiedliche Verweis-Richtung aus (Kempka, 2018, S. 68), werden hier jedoch zur Veranschaulichung ihrer grundsätzlichen Bedeutung unabhängig von der Richtung der Bezugnahme abwechselnd und quasi synonym verwendet.

2.4 Lehrbücher, Text Mining und Blended Reading – Zur Quellenbasis und zum methodischen Vorgehen der Untersuchung¹⁹

Quellenbasis für den Zeitraum der Analysen von 1750-1850 sind zum Erhebungszeitpunkt 28 Texte, die als Entwürfe einer Grundlegung wissenschaftlich-pädagogischen Wissens verstanden werden können, dem eigenen Anspruch und/oder Titel der Schrift nach wissenschaftlich-pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Wissen in einer systematisch zusammengestellten und/oder lehrbaren Form präsentieren (wollen) und im überwiegenden Teil in Form von Lehrbüchern vorliegen.²⁰ Unter Ausschluss der Werke, die keine (erkennbaren) Kant-Referenzen aufweisen, ergibt sich ein Korpus von 18 Schriften, die im besagten Zeitraum in Erstauflage erschienen sind. Zur Konstruktion dieses Korpus‘ ist es wichtig anzumerken, dass eine solche Zusammenstellung nicht nur grundsätzlich vor der Frage steht, ob und wie eine wissenschaftliche Gemeinschaft empirisch abgrenzbar ist und entsprechend zugehörige Schriften eindeutig ausweisbar sind, sondern diese Auswahl in der hier präsentierten Ausführung zudem eine vorläufige darstellt: sie entspricht dem bisherigen Stand²¹ der Untersuchungen und erweitert sich möglicherweise im Fortgang des Forschungsprojektes, in dessen Kontext die vorliegende Arbeit entstanden ist (vgl. Fußnote 3)²².

Mit 16 Lehrbüchern, die zwischen 1983 und 2017 (wieder-)aufgelegt wurden, umfasst der zweite analysierte Zeitraum eine wesentlich kürzere Zeitspanne. Diese ungleich wirkende Zusammenstellung des Gesamtkorpus‘ gründet in der Bezugnahme auf die Arbeit „Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft“ von Andreas Kempka (2018)²³, die eine zum Forschungsinteresse vorliegender Arbeit

¹⁹ Die aus editorischen Gründen nahezu vollständig aus vorliegendem Text herausgekürzten Ausführungen zum methodischen Vorgehen der Untersuchung finden sich als Teil der Rahmung des Bandes im Einleitungskapitel wieder (Vogel & Erdmann in diesem Band, S. 5-6), da dieser methodische Ansatz und die entsprechenden theoretischen Überlegungen leitend für alle in diesem Band zusammengestellten Untersuchungen sind.

²⁰ Da zwischen 1750 und 1850 noch kein universitär etabliertes Fach Erziehungswissenschaft bzw. wissenschaftliche Pädagogik existiert und folglich nicht davon ausgegangen werden kann, dass jeder Versuch eines Beitrages zu ihrer Verwissenschaftlichung in Form eines Lehrbuchs entworfen ist, berücksichtigt das Datenkorpus auch zwei Zeitschriftenaufsätze. Diese stellen im Gegensatz zu den Lehrbüchern unspezifische(re) Diskursbeiträge dar, die sich allerdings durch ihre Kommentierung ebenso um einen Beitrag zur Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik bemühen. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird sich im Folgenden größtenteils auf die Formulierung ‚Lehrbücher‘ beschränkt. Für Grundsätzliches zu Fragen des Lehrbuchcharakters in diesem Zeitraum vgl. Austermann, 2015.

²¹ Gemeint ist der Stand des Projektes (siehe Fußnote 3) zum Zeitpunkt der Verschriftlichung der Ergebnisse.

²² Eine vollständige Übersicht über das Datenkorpus aus beiden Zeiträumen findet sich im Anhang in Tabelle 2.

²³ Nicht mit Kempkas Untersuchung übereinstimmende Jahreszahlen als Beginn und Ende dieses Zeitraumes ergeben sich aus der Nichtverfügbarkeit einiger von Kempka analysierten Auflagen für die vorliegende Untersuchung. Eine Übersicht über entsprechende Abweichungen findet sich im Anhang in Tabelle 4.

passende Vergleichsfolie bietet. Die Wahl der beiden Zeiträume lässt wissenschaftliche Erkenntnisse über Beschaffenheit, Kontinuität und Wandel der Produktion und Reproduktion wissenschaftlich-pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens erwarten, die gewissermaßen von den Ursprüngen dieses Wissens in Form von ersten Disziplinierungsversuchen bis hin zu seiner Gegenwart als Wissensrepertoire eines etablierten Universitätsfaches reichen.

Wie weiter oben bereits ausgeführt, betrachtet die vorliegende Arbeit die Wissensproduktion und -rezeption anhand von Referenzen, die als Wissens Elemente verstanden werden. Zur Erhebung der Referenzen wurden alle Texte zunächst in digitaler Form beschafft oder eigenständig digitalisiert und OCR-gesamt²⁴, um in einem anschließenden Arbeitsschritt durch eine computergestützte Volltextsuche Textstellen zu identifizieren, in denen ein Querverweis auf Kant zu erkennen ist. Da die technische Lösung einer Volltextsuche für zum Teil nur in schlechter Qualität verfügbare Digitalisate einiger Schriften aus dem Zeitraum von 1750-1850 nicht immer umsetzbar war, wurde in den Fällen, wo es nötig war, die computergestützte Volltextsuche durch Lesen der Texte Zeile für Zeile ergänzt. Identifiziert und in einer mit den jeweiligen Schriften verknüpften Übersicht gesammelt sind alle Textstellen, die eine Kant-Referenz enthalten. Als Referenz wird hier sowohl ein Verweis auf Kant als Autor oder Person, auf mit Kant attribuierte Themen und Gegenstände („kantisch“, „kantianisch“ usw.) oder ein Verweis auf eine oder mehrere konkrete Schriften²⁵ Kants verstanden²⁶. Von einem Zitat wird im Folgenden sowohl gesprochen, wenn ein wörtliches Zitat auffindbar ist, als auch wenn ein konkretes Werk als Ganzes genannt wird. Von einer namentlichen Nennung wird sowohl gesprochen, wenn der Name „Kant“ auftaucht, als auch wenn das Attribut „kanti(ani)sch“ auftaucht.

Vor allem für den ersten Zeitraum steht dieses Vorgehen vor der Herausforderung, den Gepflogenheiten dieser Zeit entsprechend keine normierten, sondern gelegentlich recht diffuse oder gar keine Verweise aufzufinden und konkrete Text-Referenzen auf bloßer Lektüregrundlage der im Korpus enthaltenen Werke entsprechend schwer oder gar nicht identifizieren zu können (ein Beispiel findet sich bei Brachmann, 2003b, Anmerkung 15). Es wurden entsprechend nur Textstellen als

²⁴ Mein herzlicher Dank für die sachkundige, technisch überaus versierte und in hohem Maß individualisierte Unterstützung bei der anspruchsvollen Aufgabe der OCR-Scans für Frakturschrift gilt an dieser Stelle Christian Reul, der mich bei der Umsetzung dieser Aufgabe durch die Software OCR4all (Reul et al., 2019) wiederholt persönlich begleitet und dem Vorankommen meiner Arbeit damit einen großen Dienst geleistet hat (Projekthomepage: ocr4all.de).

²⁵ Für die Auswertung wird immer die Veröffentlichung in der ersten Auflage der konkreten Schriften Kants gewertet bzw. angegeben, auch wenn im Lehrbuch selbst eine 2. Auflage oder eine Gesamtausgabe (z.B. Kants Schriften in zehn Bänden o.ä.) angegeben ist.

²⁶ Die Nennung Kants als Eigenname oder in attribuerender Weise wird in dieser separaten Form nur gewertet, wenn sie ohne eine konkrete zugehörige Schrift verwendet wird. Spricht also ein:e Autor:in von einer ‚kantischen Theorie‘, die sich in einem bestimmten Werk ‚X‘ finde, wird in diesem Fall dieses Werk ‚X‘ als Referenz gezählt, nicht das Attribut. Schreibt ein:e Autor:in nur über ‚das kantische System‘, ohne eine Schrift zu nennen, wird dies als (abstrakte) Bezugnahme in Form des Attributs gewertet.

Referenz ausgewertet, die sich eindeutig Autor bzw. Person und/oder Schrift zuordnen lassen, beispielsweise wird die Formulierung „Schöpfer] der kritischen Philosophie“ (Heusinger, 1794, S. VIII) als Hinweis auf Kant gezählt. Lassen sich wörtliche Zitate, die Kant zugeschrieben werden, nicht uneindeutig einer bestimmten Schrift zuweisen (z.B. Kron, 2001, S. 57), werden sie nur als Namensnennung gezählt.

In der Analyse nicht mit ausgewertet werden Namensnennungen, die im selben Sinnabschnitt als rhetorisches Stilmittel wiederholt werden (etwa Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 47-55), sowie Zitate oder Namensnennungen, die Bestandteil von Überschriften oder Einbänden sind. Die Trennung von Sinneinheiten orientiert sich dabei vor allem an der äußeren Textform (Trennung durch Absätze, Überschriften usw.) wie auch an den behandelten Inhalten (erkennbare Themenwechsel). Attribuierende Nennungen werden nur gewertet, wenn sie sich auf etwas originär durch Kant geschaffenes beziehen (bzw. mit dieser Bezeichnung Gedankengut eindeutig und unmittelbar Kant zugeschrieben wird), wie beispielsweise eine ‚kantische Theorie‘, die ‚kantische Philosophie‘ o.ä. Weil es der vorliegenden Untersuchung um die Rezeption Kants und seiner Schriften geht, werden solche Erwähnungen nicht mitgezählt, die in subjektiv gefärbter Einschätzung der Autor:innen etwas in erst vermittelter Instanz als kantianisch bezeichnen, beispielsweise die Erwähnung einer ‚kantianischen Schule‘ oder ‚kantianische Pädagogen‘. Damit soll auch gewährleistet werden, dass Verzerrungen durch unrechtmäßiges Zu- oder Absprechen dieser Attribute entsteht (ohne dass damit der Anspruch erhoben wird, selbst über eine entsprechende Rechtmäßigkeit entscheiden zu können). Im Zeitraum von 1983-2017 betrifft dies als besondere Gruppe von Nennungen die Behandlung von und Auseinandersetzung mit dem Thema Neukantianismus. Diese Thematik verweist zwar durch ihren Namen auf einen Bezug zu Kant, es gilt jedoch auch hier: Im Fokus steht die Rezeption Kants, deren Nachvollziehbarkeit unmittelbar – nicht vermittelt durch eine Auslegung anderer Autor:innen – aus dem Material erkennbar sein muss.²⁷ Die letzte Einschränkung in dieser Hinsicht betrifft Sekundärliteratur: In den Lehrbüchern zitierte Schriften, die durch den im Titel enthaltenen Namen Kant auf eine Auseinandersetzung mit Kant hinweisen, werden aus den bisher genannten Gründen ebenfalls nicht mitgezählt. Die auf diese Weise erstellte Übersicht der Referenzen wird zunächst quantitativ ausgewertet. In einem nächsten Schritt erfolgt eine lektürebasierte Codierung der Referenzen, die aus einer hermeneutischen Betrachtung der Textstellen resultiert und das Ziel einer Typisierung des Referenzverhaltens der Autor:innen verfolgt.

²⁷ Es wäre zwar denkbar, dass Neukantianer:innen oder neukantianische Elemente mit fortschreitender Zeit eine Platzhalterfunktion für Kant einnehmen und ihn oder seine Texte zumindest stellenweise ersetzen. Die Erwähnung entsprechender Begrifflichkeiten in lediglich drei Werken (Gudjons & Traub, 2016; Lassahn, 1995; Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009) spricht allerdings zunächst nicht für einen entsprechend weitreichenden Einfluss in dieser Hinsicht. Eine ausführlichere Betrachtung dieser Fragestellung muss einer gesonderten Untersuchung vorbehalten bleiben.

Die methodische Umsetzung der Arbeit folgt den Grundsätzen des „Blended Reading“ (Lemke & Stulpe, 2015, S. 74). Im Fokus dieses Vorgehens liegt der Erkenntnisgewinn, wie er sich aus dem Wechsel der bzw. einer Verschränkung von Betrachtungen des Datenmaterials aus der Distanz – dem „Distant Reading“ (Moretti, 2000) – mit der klassisch-hermeneutischen Textlektüre – dem ‚Close Reading‘ – von in distanzierter Perspektive auffällig gewordenen Fundstellen ergibt (für detailliertere Ausführungen siehe Vogel & Erdmann in diesem Band, S. 5-6). Im folgenden Teil der Arbeit werden nun die Ergebnisse der Referenzanalyse vorgestellt.

3 Kant unter Pädagogik(ern) und Erziehungswissenschaft über Kant – Ergebnisse der Referenzanalysen

Insgesamt werden in den 34 untersuchten Lehrbüchern und Diskursbeiträgen 19 verschiedene Schriften²⁸ Kants als Referenzen (im oben beschriebenen Verständnis) verwendet. Über alle Lehrbücher und Diskursbeiträge hinweg finden sich 88²⁹ Werkzitate³⁰, 264 Einzelzitate und 142 Einzelnennungen des Eigennamens oder Attributs Kant(ian-/isch) – ohne eine konkret genannte zugehörige Schrift – im Korpus. Pro Lehrbuch entspricht das im Durchschnitt einer Erwähnung von 2,6 Schriften Kants, einer Anführung von 7,8 Einzelzitaten und 4,2 Namens- oder Attributnennungen. Über die Werke hinweg ergibt sich allerdings – wie die Ergebnisse zeigen werden – eine teils erhebliche Varianz.

Was und wie zitiert wird, soll im Folgenden näher betrachtet werden. Dabei stehen im ersten Schritt ausschließlich die Fundstellen, die mit einem konkreten Werk Kants verknüpft sind, im Fokus. Dieser Auswertungsteil geht über das bloße Auszählen ihres Vorkommens und ihrer Verweisungen untereinander nicht hinaus (Abschnitt 3.1). In einem zweiten Schritt erfolgt eine lektürebasierte Betrachtung aller Fundstellen, die zum Ziel hat, die Frage zu beantworten, *wie* Kant zitiert wird (Abschnitt 3.2). Zusammengeführt werden diese beiden Schritte durch den Versuch einer Systematisierung der begutachteten Referenzen und ihrer unterschiedlichen oder ähnlichen Qualitäten (Abschnitt 3.2.2). Dieses Vorgehen soll Aufschluss darüber geben, ob sich eine Systematik hinsichtlich der Relationierung der verschiedenen Referenz-Verwendungen erkennen lässt. Diese Betrachtung ermöglicht Aussagen darüber, inwiefern die Rezeptionsformen gewisse Rezeptionsmuster erkennen lassen, oder anders formuliert: ob unterschiedliche Autor:innen verschiedenen ‚Referenz-

²⁸ Eine Übersicht über alle zitierten Schriften findet sich im Anhang in Tabelle 3

²⁹ Mehrfachzählungen sind möglich, wenn unterschiedliche Autor:innen die gleichen Lehrbücher zitieren.

³⁰ An Stellen, wo diese Unterscheidung zum Tragen kommt, wird im Folgenden die Bezeichnung „Werkzitat“ verwendet, wenn nur berücksichtigt wird, ob eine Schrift Kants in einem Lehrbuch/ Diskursbeitrag zitiert wird (unabhängig davon, wie oft sie zitiert wird). Geht es um konkrete, in Form eines wörtlichen oder indirekten Zitats wiedergegebene Textstellen aus den Schriften Kants oder die explizite Nennung einer Schrift, wird nachfolgend die Bezeichnung „Einzelzitat“ verwendet.

Typen‘ zugewiesen werden können (also einer bestimmten Art und Weise, die Referenzen zu nutzen), oder ob es sich dabei vielmehr um persönliche Stile oder individuelle Präferenzen handelt.

Da die vorliegende Untersuchung eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive verfolgt, werden im Folgenden die beiden unterschiedlichen Zeiträume zunächst je für sich betrachtet, um von diesen Ergebnissen ausgehend in einem anschließenden Schritt Gemeinsamkeiten und Unterschiede und somit mögliche Kontinuitäten und Entwicklungen zwischen den beiden Zeiträumen aufzudecken.

3.1 Referenzanalyse auf der Makro-Ebene

3.1.1 Häufigkeiten und Verweise der Referenzen für den Zeitraum 1750-1850³¹

Gleichwohl in diesem ersten Zeitraum – weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen – das Zitierverhalten nicht mit heutigen diesbezüglichen Normen und Standards vergleichbar ist, lassen sich in den Lehrbüchern Textstellen ausmachen, die einen Querverweis zu Kant darstellen. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über die Verbindungen der Lehrbücher bzw. Diskursbeiträge in Form von Referenzen zu den Schriften Kants.

Zunächst einmal ist ersichtlich, dass nicht alle Autoren, die sich dem Thema einer möglichen, geforderten oder fehlenden Verwissenschaftlichung der Pädagogik (auch) unter Rückgriff auf Kant nähern, dies unter Zuhilfenahme konkreter Schriften Kants tun, sondern eine Bezugnahme gelegentlich bloß durch eine namentliche Nennung erfolgt (in der Abbildung nicht ausgefüllte Kreise ohne ausgehende Pfeile)³², so geschehen durch Weiller, Schwarz, Herbart und Beneke. Allerdings stellen diese Autoren mit 4 von 18 eine verhältnismäßig kleine Gruppe dar.

Diejenigen, die sich ausdrücklich auf eine oder mehrere Schriften Kants beziehen, greifen dabei auf unterschiedliche Titel zurück: 18 Lehrbüchern stehen 16 Kant-Quellen gegenüber. Über alle Werke verteilt werden die 16 Schriften Kants 46-mal als Referenz verwendet (Mehrfachzählung bei Nennung durch unterschiedliche Lehrbücher), im Durchschnitt entspricht das 2,6 als Referenz verwendeten Kant-Schriften pro Lehrbuch bzw. 3,3 Kant-Schriften, wenn nur die Beiträge berücksichtigt werden, die überhaupt eine Schrift explizit nennen.

³¹ Dass der angegebene Zeitraum 1750 beginnt, das erste aufgeführte Lehrbuch aber erst aus dem Jahr 1793 (Greiling) stammt, ist dem Kontext des Forschungsprojekts geschuldet und der damit zusammenhängenden Tatsache, dass – nach bisherigem Projektstand (siehe Fußnote 21 sowie die einführenden Bemerkungen zur Quellenbasis unter Abschnitt 2.4) – in den Lehrbüchern vor 1793 Kant nicht bzw. zumindest nicht als solche kenntlich gemachte Referenz auffindbar ist.

³² Als Lesehilfe für diese und alle folgenden Grafiken dieser Art wird für die erste Abbildung in Klammern erläutert, woran sich diese Zahlen oder Tendenzen ablesen lassen.

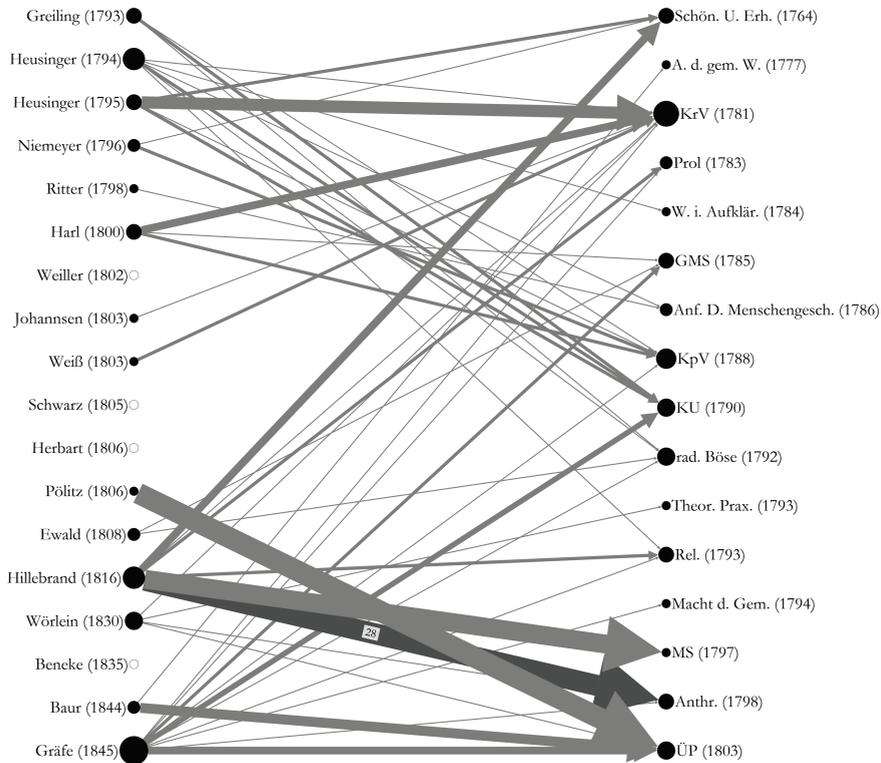


Abbildung 1: Referenzen der Lehrbuchautoren des Zeitraums 1750 - 1850 auf Schriften Kants, jeweils chronologisch geordnet. Bei mehrbändigen Werken ist das Erscheinungsjahr des ersten Bandes angegeben. (Die Größe der Kreise steigt mit der Häufigkeit referenzierter Schriften Kants – links – bzw. referenzierender Lehrbuchautoren – rechts. Die Stärke der Pfeile steigt mit wiederholenden Einzelzitaten, ab einer Wiederholungshäufigkeit > 10 wird der Pfeil verdunkelt und mit der genauen Wiederholungszahl beschriftet dargestellt. Die Abkürzungen der Kant-Schriften sind im Anhang in Tabelle 3 erläutert.

Hier fällt zunächst auf, dass die Spannweite der Anzahl zitierter Werke innerhalb eines Beitrages sehr groß ist (in der Abbildung Größe der Kreise oder Anzahl ausgehender Pfeile): Sie reicht von einem einzelnen Werk wie bei Ritter, Johannsen, Weiß oder Pölitz bis hin zu zehn Werken bei Gräfe, der damit mit deutlichem Abstand die meisten Schriften anführt. Ihm folgen erst mit jeweils sechs zitierten Schriften Heusinger (1794) und Hillebrand. Die Tiefe der Auseinandersetzung mit den je zitierten Werken – hier gemessen an der Anzahl der Nennung einer Schrift und/oder Einzelzitaten aus dieser (in der Abbildung die Breite der Pfeile) – fällt ebenfalls unterschiedlich aus. Es finden sich sowohl Autoren, die wenige verwendete Schriften relativ selten zitieren (z.B. Niemeyer oder Ritter), ebenso wie solche, die nur einige Schriften, diese aber etwas häufiger verwenden (z.B. Heusinger 1795, Harl, Baur),

aber auch solche, die viele Schriften und einige davon sehr intensiv nutzen (z.B. Hillebrand oder Gräfe). Tendenziell steigt mit der Zahl erwähnter Werke auch die Zahl der wörtlichen oder indirekten Zitation dieser Werke innerhalb eines Beitrages. Einen Sonderfall stellt hier Pölitz dar, der nur das Werk „Immanuel Kant über Pädagogik“ verwendet, dieses aber gleich 10-mal – und damit überdurchschnittlich häufig – zitiert und zugleich gemeinsam mit Heusinger (1795) der Autor ist, der ein einzelnes Werk am zweithäufigsten wiederholt als Referenz verwendet. Vor ihnen steht nur Hillebrand, der die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ 28-mal in seinem Werk aufruft.

Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Schriften Kants relativ gleichmäßig verteilt über die unterschiedlichen Diskursbeiträge hinweg als Quelle herangezogen werden. Es gibt einige Werke, die nur wenige zitierende Autoren mit wenigen Nennungen auf sich vereinen (dargestellt als kleinere Kreise mit wenigen und schmalen eingehenden Pfeilen), also verhältnismäßig wenig und nicht sehr intensiv als Referenz genutzt werden, so zum Beispiel der Text „An das gemeine Wesen“ oder „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“. Andere Texte werden mehrfach und durch mehrere Beiträge aufgerufen, aber von einzelnen Autoren besonders häufig genannt, wie etwa die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ oder auch „Immanuel Kant über Pädagogik“. Die Werke, die am häufigsten zitiert werden (vgl. Abbildung 2), sind die „Kritik der reinen Vernunft“ mit 8 zitierenden Autoren an der Spitze, gefolgt von der „Kritik der praktischen Vernunft“ mit 5 zitierenden Beiträgen, den dritten Platz teilen sich die 3 Werke „Kritik der Urteilskraft“, „Über das radikal Böse in der menschlichen Natur“³³ und „Immanuel Kant über Pädagogik“, die von jeweils 4 zitierenden Beiträgen angeführt werden. Ersichtlich ist hier zum einen, dass diese fünf Schriften Einzelzitationen von wenig bis sehr viel (intensiv genutzt) auf sich ziehen, zum anderen aber auch, dass von den 13 Beiträgen, die mindestens eine dieser Schriften zitieren, knapp die Hälfte (6 Beiträge) mindestens zwei dieser Werke nutzen, wobei Gräfe als einziger Autor auf alle 5 dieser meistzitierten Werke zurückgreift.

Eine Besonderheit, die den ersten betrachteten Zeitraum ausmacht, ist, dass nicht alle Beiträge die gleichen, weil teils erst nach der eigenen Veröffentlichung erschienenen Schriften Kants als potentielle Referenz überhaupt zur Verfügung hatten. So war es etwa Greiling nicht möglich, den Text „Immanuel Kant über Pädagogik“ zu zitieren. Ein Blick auf das durchschnittliche Alter der zitierten Werke und die zeitliche Spannweite vom Veröffentlichungsjahr des jüngsten bis zum ältesten zitierten Werk deuten allerdings darauf hin, dass sich keine Verzerrung dahingehend ergibt, dass die später veröffentlichten Lehrbücher bzw. Diskursbeiträge tendenziell

³³ Die Schrift „Über das radikal Böse in der menschlichen Natur“ erscheint 1792 in der „Berlinischen Monatsschrift“, bildet aber zugleich das Erste Stück von Kants Schrift „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“. Es ergeben sich dabei Überschneidungen hinsichtlich der verwendeten Inhalte, die allerdings unterschiedlich ausgewiesen sind. Heusinger (1794) gibt sogar an unterschiedlichen Textstellen je das eine und das andere Werk trotz inhaltlicher Übereinstimmung der Texte an. Der Maxime folgend, dass die Quellen, die die Autor:innen angeben, relevant und deshalb ausschlaggebend sind, wird jeweils die Quelle gewertet, die als Textgrundlage angegeben ist.

nur noch die zuletzt veröffentlichten Schriften Kants verwenden oder mit dem Erscheinen beispielsweise des Textes „Immanuel Kant über Pädagogik“ plötzlich die Aufnahme als Referenzen der vorher von Kant erschienen Schriften abbricht.

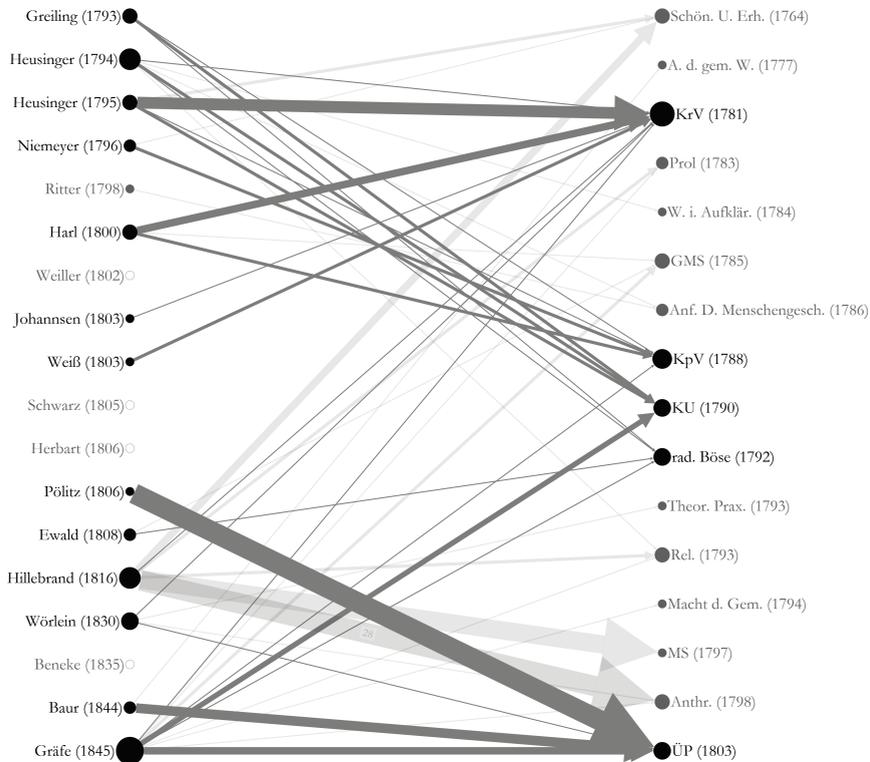


Abbildung 2: s.o., nun hervorgehoben sind die Werke Kants, die von den meisten Lehrbüchern zitiert werden (Rangplätze 1-3).

Nach diesem ersten Überblick lassen sich für den Zeitraum von 1750-1850 folgende Ergebnisse festhalten: Wenig überraschend ist, dass sich unter den Autoren auch einige finden, die in der weiter oben besprochenen Sekundärliteratur zu pädagogischen Kantianern dieser Zeit gezählt werden. Greiling, Heusinger, Lehne, Weiller, Pölitz, Niemeyer und Schwarz sind es namentlich, die sich hier genauso wie in den vorgestellten Sekundäranalysen (wenn auch nicht alle in allen gleichzeitig) wiederfinden. Zentrale Texte Kants für die Autoren von 1750-1850 sind sowohl seine drei Kritiken, wobei ein Schwerpunkt auf der „Kritik der reinen Vernunft“ liegt, die Schrift „Über das radikal böse in der menschlichen Natur“, als auch der Text „Immanuel Kant über Pädagogik“. Mit Blick auf das Zitierverhalten der Autoren selbst zeigt sich ein eher heterogenes Bild. Die Referenzen stammen aus 16 unterschiedlichen Schriften, ihre Zusammenstellung als Referenzen innerhalb der jeweiligen Diskursbeiträge fällt eher divers aus und auch die Häufigkeit, mit der eine Schrift als

Referenz innerhalb eines Werkes wiederholt wird, schwankt stark. Einen Sonderstatus nimmt hier Gräfe ein, der mit Abstand die meisten Werke zitiert und dadurch im Vergleich zu allen anderen Autoren die am stärksten durch Kant fundierte Wissensbasis im Rahmen der (Re-)Produktion wissenschaftlich-pädagogischen Wissens zur Verfügung stellt. Dass er in keiner Sekundäranalyse zu ‚pädagogischen Kantianern‘ auftaucht, liegt vermutlich in der zeitlichen Distanz begründet, die seine Publikation zur Schaffenszeit Kants einnimmt.

Im folgenden Abschnitt werden nun die Kant-Referenzen für den durch Andreas Kempka und seine Analysen inspirierten Zeitraum von 1983-2017 analysiert.

3.1.2 Häufigkeiten und Verweise der Referenzen für den Zeitraum 1983-2017

Im Gegensatz zu den unter 3.1.1 vorgestellten Analysen rückt nun ein Zeitraum in den Fokus, in dem sich die (Re-)Produktion und Transformation wissenschaftlich-pädagogischen Wissens unter anderen Ausgangsbedingungen vollzieht, da sich der Diskursraum hier nicht nur hauptsächlich im Rahmen einer bereits universitär etablierten Erziehungswissenschaft beobachten lässt, sondern auch das Publikationsformat Lehrbuch und die Selbstverständlichkeiten hinsichtlich des Zitierverhaltens der äußeren Form nach im Gegensatz zum Zeitraum 1750-1850 eine tendenzielle Vereinheitlichung bzw. Angleichung erfahren haben.

Abbildung 3 zeigt eine Übersicht über die ausgewerteten Lehrbücher und ihre durch Referenzen entstehenden Verbindungen zu Schriften Kants. Wie auch im vorherigen Zeitraum ist zu sehen, dass nicht alle Autor:innen konkrete Schriften Kants in ihre Lehrbücher aufnehmen, sondern eine Bezugnahme bloß durch die Namens- oder Attribut-Nennung erfolgt, hier konkret durch die Lehrbücher von Braun und Lenzen. Das Lehrbuch von Stein stellt hier eine Ausnahme dar, da es als einziges in diesem Zeitraum weder eine Schrift Kants noch eine alleinstehende Nennung von Name oder Attribut enthält. Im weiteren Verlauf der Untersuchungen wird es nicht berücksichtigt³⁴. Diejenigen, die sich im zweiten Zeitraum auf mindestens eine Kant-Schrift ausdrücklich beziehen, greifen auf eine breit gefächerte Lektüregrundlage zurück: Über alle 15 Lehrbücher³⁵ hinweg lassen sich 14 Kant-Quellen als Referenzen identifizieren. Diese 14 Schriften werden insgesamt 42-mal als Referenz verwendet (Mehrfachzählung bei Nennung durch unterschiedliche Lehrbücher), im Durchschnitt entspricht das 2,8 als Referenz verwendeten Kant-Schriften je Lehrbuch bzw. 3,2 Kant-Schriften, wenn nur die Beiträge berücksichtigt werden, die überhaupt eine

³⁴ Steins Lehrbuch wird hier für den ersten Überblick dennoch in der Abbildung aufgeführt, da es Bestandteil der Analysen Kempkas ist. In diesen ist – anders als bei der Zusammenstellung des Datenkorpus der vorliegenden Untersuchung für den ersten Zeitraum – kein Ausschlusskriterium festgelegt, dass Kant überhaupt in einer Schrift erwähnt sein muss (in welcher Form auch immer). Für den Fortgang der Untersuchung wird dieses Lehrbuch nicht weiter berücksichtigt, da die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung nicht ist, ob Kant zitiert wird, sondern welche Schriften von Kant rezipiert werden und wie sie in den jeweiligen Diskursbeitrag eingebunden sind. Dies setzt logischerweise voraus, dass Kant überhaupt berücksichtigt und erwähnt wird.

³⁵ Steins Lehrbuch wird ab hier auch für alle folgenden Berechnungen nicht mehr berücksichtigt.

Schrift explizit nennen. Unterschiede hinsichtlich der generell zitierten Schriften Kants zwischen den beiden Zeiträumen werden weiter unten noch einmal gesondert thematisiert (siehe Abschnitt 3.1.3). Unter den Lehrbüchern, die mindestens eine Schrift Kants als Referenz zitieren, ist die Spannweite der Anzahl der zitierten Werke groß: Während die Lehrbücher von Kaiser & Kaiser sowie von Marotzki, Nohl & Ortlepp mit jeweils einer Schrift auskommen, verwenden Dörpinghaus & Uphoff 12 Kant-Schriften in ihrem Lehrbuch – und damit beinahe alle Schriften, die überhaupt im gesamten Zeitraum als Referenz auftauchen. Hier ist zusätzlich erwähnenswert, dass 5 der 14 Kant-Schriften aus diesem Zeitraum ausschließlich durch dieses Lehrbuch zur Referenz gewählt werden. Dahinter folgen mit einigem Abstand die Lehrbücher von Lassahn mit 5 und von Koller mit 4 unterschiedlichen Referenz-Texten. 8 Lehrbücher, mehr als die Hälfte der eine konkrete Schrift anführenden Werke, bedienen sich zwei oder drei Kant-Schriften.

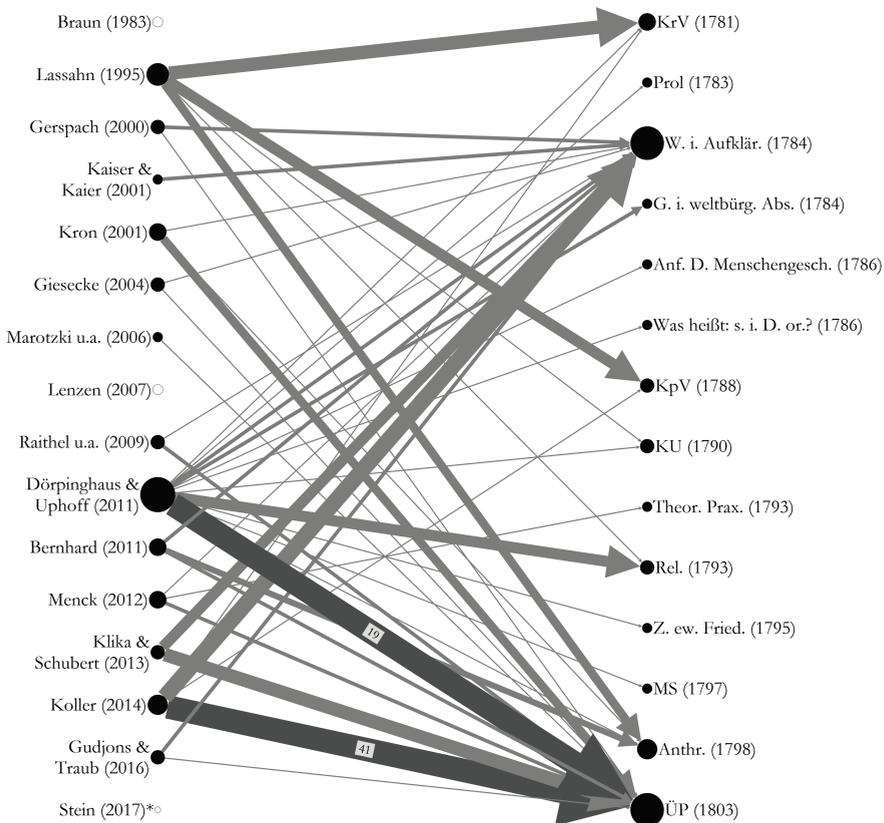


Abbildung 3: Referenzen der Lehrbuchautor:innen des Zeitraums 1983-2017 auf Schriften Kants, chronologisch geordnet. *Stein verwendet keine Kant-Referenz

Blickt man als Indikator für die Tiefe der Auseinandersetzung mit den eigenen Quellen auf die Zahl der wiederholten Verwendung einer Kant-Schrift als Referenz innerhalb eines Lehrbuches, dann stellt man fest, dass 7 der dargestellten Lehrbücher, also knapp die Hälfte, mit lediglich ein- bis zweifacher Nennung ihrer Quellen arbeitet (Gerspach; Giesecke; Gudjons & Traub; Kaiser & Kaiser, Marotzki, Nohl & Ortlepp; Menck sowie Raithel, Dollinger & Hörmann), wobei innerhalb dieser Gruppe mit Ausnahme von Menck – der drei Schriften zitiert – die Autor:innen grundsätzlich auch nur ein bis zwei Werke Kants als Referenz verwenden. Auffällig hinsichtlich der Zitationswiederholungen sind Koller, Dörpingshaus & Uphoff, Lassahn sowie Klika & Schubert, wobei die drei erstgenannten Lehrbücher zusätzlich je für sich genommen in Summe (über alle referenzierten Werke Kants ihres Lehrbuches verteilt) die meisten Einzelzitate auf sich vereinen. Den ersten Rang der häufigsten Wiederholung eines Werkes erreicht Koller, der „Immanuel Kant über Pädagogik“ an 41 Textstellen zitiert. Dörpingshaus & Uphoff zitieren den gleichen Text 19-mal. Den dritten Platz der Lehrbücher mit den häufigsten Referenzwiederholungen belegen mit je 6 Wiederholungen Lassahn für den Text „Kritik der reinen Vernunft“, Koller mit der „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, sowie Klika & Schubert mit „Immanuel Kant über Pädagogik“. Abgesehen von Klika & Schubert ist diese Gruppe damit deckungsgleich mit den Lehrbüchern, die die meisten Schriften Kants als Referenz verwenden.

Grundsätzlich sieht man unter den Schriften Kants klare Favoriten, die besonders häufig als Referenz verwendet werden. Abbildung 4 zeigt die drei am häufigsten zitierten Werke Kants im Teilkorpus von 1983-2017.

Gleichenfalls mit jeweils 11 zitierenden Lehrbüchern liegen die Texte „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und „Immanuel Kant über Pädagogik“, einigermaßen abgeschlagen landet die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ mit nur 4 zitierenden Lehrbüchern auf Platz 3. Geht man dieser Rangordnung weiter nach, folgt auf dem vierten Platz die „Kritik der reinen Vernunft“ mit 3 zitierenden Lehrbüchern. Außer den vier genannten werden die anderen 10 verbleibenden Kant-Schriften jeweils nur ein oder zweimal als Referenz verwendet. Hier zeigt sich also ein deutliches Gefälle zwischen viel und wenig zitierten Texten. Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch eine weitere Auffälligkeit: Mit Ausnahme der drei Lehrbücher von Marotzki, Nohl & Ortlepp sowie von Kaiser & Kaiser – die allerdings beide je nur eine Schrift zitieren – und dem von Lassahn, der von den drei meistzitierten Werken Kants nur die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ verwendet, zitieren alle anderen Lehrbücher mindestens zwei der drei am häufigsten genannten Schriften Kants. Die Lehrbücher von Bernhardt, Kron sowie das von Dörpingshaus & Uphoff verwenden sogar alle drei meistgenannten Schriften als Referenz.

Als markante Ergebnisse für den zweiten betrachteten Zeitraum lassen sich folgende Beobachtungen festhalten: Die Popularität der Schriften „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und „Immanuel Kant über Pädagogik“ als Referenz für die Lehrbücher ist augenscheinlich. Jenseits dieser beiden sehr präsenten Quellen

taucht dennoch eine Vielzahl an weiteren Kant-Schriften auf, die von den Autor:innen der Lehrbücher verwendet werden. Mit Blick auf die Zahl der je Lehrbuch zitierten Werke und auf die Wiederholung einzelner Referenzen sticht das Lehrbuch von Dörpinghaus & Uphoff besonders hervor. Allgemein lässt sich für den Großteil der Lehrbücher allerdings festhalten, dass Kant – gerade im Vergleich zu solchen ‚Vielzitierenden‘ – eher keine übermäßig große Rolle zu spielen scheint. Die schwerpunktmäßig philosophischen Schriften Kants tauchen in diesem Zeitraum nur sehr untergeordnet auf.

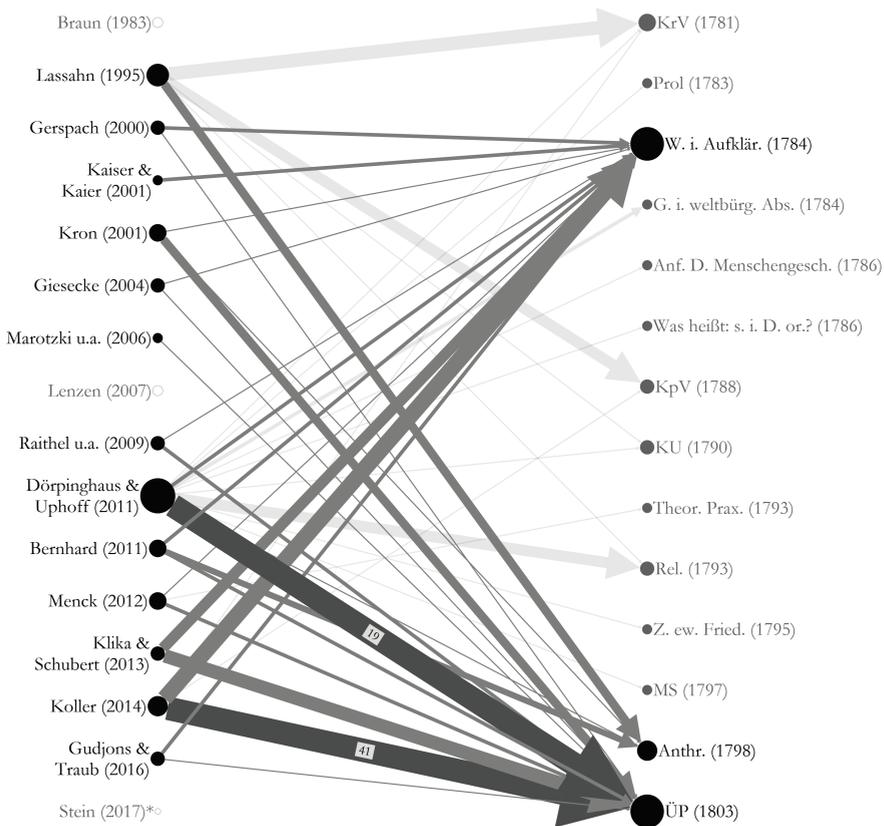


Abbildung 4: s.o., hervorgehoben sind die Werke Kants, die von den meisten Lehrbüchern zitiert werden (Rangplätze 1-3)

Bevor die Textstellen der Referenzen im weiteren Verlauf der Untersuchung detaillierter in den Fokus rücken, soll im nächsten Abschnitt ein Vergleich der beiden betrachteten Zeiträume erfolgen.

3.1.3 Das ‚Was?‘ der Kant-Rezeption im diachronen Vergleich

Abbildung 5 zeigt eine schematische Übersicht über die Kant-Referenzen der beiden Zeiträume. Betrachtet man nur die Breite und Anzahl der Referenzen zwischen beiden Zeiträumen, eröffnet sich hier durch 46 (1750-1850) bzw. 42 (1983-2017) Werkzitate mit 3,3 bzw. 3,2 durchschnittlich angeführten Kant-Schriften je Lehrbuch eine große Ähnlichkeit. Bei allen Einschränkungen, die sich hinsichtlich der (Nicht-)Abschließbarkeit der Datenkorpora, der unterschiedlich großen Zeitspannen oder hinsichtlich sonstiger Unterschiede bei der Interpretation der Ergebnisse einwenden lassen: Versteht man die hier abgebildeten Zusammensetzungen als zwei repräsentative Stichproben zwei begründet ausgewählter Zeitabschnitte, muss diese zahlenmäßige Nähe zunächst einmal zur Kenntnis genommen werden.



Abbildung 5: Referenzen der Lehrbuchautor:innen beider Zeiträume auf Schriften Kants, jeweils chronologisch geordnet. Farbige Kant-Schriften auf der mittleren vertikalen Achse tauchen nur in einem der beiden Zeiträume auf.

Auf eine weitere Ähnlichkeit zwischen beiden betrachteten Zeiträumen verweisen die nicht ausgefüllten Kreise: Mit 4 von 18 Diskursbeiträgen im Zeitraum 1750-1850 und 2 von 15 Lehrbüchern im Zeitraum 1983-2017 sind die Werke, die Kant erwähnen, ohne sich auf eine konkrete Schrift zu beziehen, in der Unterzahl.

Hinsichtlich der Breite der Aufmerksamkeit bei jenen Autor:innen, die sich auf konkrete Schriften Kants beziehen, lassen sich dann allerdings Unterschiede zwischen beiden Zeiträumen feststellen: Die Aufmerksamkeit für die in den gesamten jeweiligen Zeiträumen zitierten Werke verteilt sich im Korpus für den Zeitraum von 1750-1850 gleichmäßiger als im Korpus für den Zeitraum von 1983-2017. Hier lässt sich bereits eine Fokussierung erkennen, die weiter unten noch ausführlicher besprochen wird: Im Teilkorpus der Untersuchung Kempkas zeigt sich eine ungleich höhere Popularität der beiden von gleich vielen Lehrbüchern zitierten Werke „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und „Immanuel Kant Über Pädagogik“ gegenüber einer kleineren Beachtung aller restlichen Kant-Schriften. Im Zeitraum von 1750-1850 zeigt sich eine gleichmäßiger verteilte Aufmerksamkeit auf Kants Œuvre – unter anderem daran, dass zum einen drei Texte mehr als im zweiten Zeitraum zitiert werden, zum anderen daran, dass sich den dritten Platz der von den meisten Diskursbeiträgen genutzten Referenzen drei Werke teilen (s.o.).

Hinsichtlich der Präsenz der zitierten Kant-Werke fallen weitere Unterschiede auf. So lässt sich erstens feststellen, dass im Zeitraum von 1750-1850 Werke von Kant zitiert werden, die in den Lehrbüchern von 1983-2017 gar nicht mehr als Referenz verwendet werden. Dabei handelt es sich um die „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ von 1764, der immerhin von drei Autoren zitiert wird und somit keinen Hinweis auf eine individuell bevorzugte Textgrundlage erkennen lässt, anders als Kants Schriften „An das gemeine Wesen“ von 1777 und „Von der Macht des Gemüths durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu seyn“ von 1794, die jeweils nur einmal von einem Autor erwähnt werden. Von 1750-1850 ebenfalls 3-mal verwendet, im zweiten Zeitraum aber nicht mehr zu finden ist der Text „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ von 1785. Die in diesem Fall auf den ersten Blick – wenigstens anhand des Titels – vielleicht plausibel anmutende Erklärung, dass diese Schrift im späteren Zeitraum durch die ihr nachfolgende „Metaphysik der Sitten“ von 1797 ‚ersetzt‘ werden würde, kann mit einem einzigen auf diese Schrift entfallenden Zitat von 1983-2017 nicht recht überzeugen. Beachtlich ist, dass mit Kants Schrift „Über das radikal Böse in der menschlichen Natur“ ein Text im zweiten Zeitraum nicht mehr auftaucht, der von 1750-1850 noch zu den von den drittmeisten Lehrbüchern und Diskursbeiträgen verwendeten Texten gehörte³⁶. Genauso lassen sich in umgekehrter Richtung im

³⁶ Hier muss einschränkend der bereits in Fußnote 33 erwähnte Fakt berücksichtigt werden, dass dieser in Kempkas Korpus nicht mehr existente Text von Kant in seiner Schrift „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ ‚wiederverwertet‘ ist. Die von Dörpinghaus & Uphoff sowie von Lassahn angeführten wörtlichen Zitate lassen sich als dieser identischen Textgrundlage zugehörig rekonstruieren. Dennoch wird, wie ebenfalls in genannter Fußnote erwähnt, die Quelle verwendet und ausgewertet, die die Lehrbuchautor:innen nennen und damit als für relevant erachten. Für den zweiten Zeitraum könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die in der zweiten Version weiter

Zeitraum von 1983-2017 von Kant verfasste Texte als Referenz finden, die im ersten Zeitraum nicht als Quellen präsent sind. Dabei handelt es sich um die 3 Texte „Idee zu einer allgemeinen Geschichte der Menschheit in weltbürgerlicher Absicht“ (1784), „Was heißt: sich im Denken orientieren“ (1786) und „Zum ewigen Frieden“ (1795), die allerdings im zweiten Zeitraum je nur einmal zitiert werden.

Blickt man generell auf die am meisten zitierten Werke der beiden Zeiträume, fällt ein Kant-Text besonders ins Auge: „Immanuel Kant über Pädagogik“. Diese Schrift ist im Teilkorpus Kempkas das von den meisten Lehrbüchern zitierte Werk und steht im Teilkorpus von 1750-1850 (gemeinsam mit zwei anderen) auf Platz 3 der von den meisten Beiträgen zitierten Werke, zudem vereint es auch eine enorm hohe Zahl sich innerhalb eines Lehrbuchs wiederholenden Zitationen auf sich. Beinahe ein genau gegensätzliches Verhältnis kann man bei den anderen in den jeweiligen Zeiträumen häufig als Referenz genutzten Schriften beobachten. Der im ersten Zeitraum von den meisten Beiträgen zitierte Text, die „Kritik der reinen Vernunft“, wird im zweiten Zeitraum zwar immerhin noch 3-mal erwähnt, allerdings: mehr als einmal zitiert – und damit in ausführlicherer Weise herangezogen – wird er einzig von Lassahn. Der in aktuellen Lehrbüchern neben „Immanuel Kant über Pädagogik“ zweite zentrale und gleichhäufig verwendete Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ wird wiederum im Zeitraum von 1750-1850 nur von einem Autor und nur ein einziges Mal zitiert. Lediglich die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, die im zweiten Zeitraum den dritthäufigsten von Lehrbüchern zitierten Text darstellt, erfährt auch im ersten Zeitraum eine erhöhte Aufmerksamkeit, die sich hier allerdings nicht vordergründig durch die drei zitierenden Diskursbeiträge äußert, sondern durch die hohe Zahl (30) der sich wiederholenden Zitationen, die allerdings vor allem durch einen einzelnen Autor (Hillebrand) hervorgerufen wird.

3.1.4 *Zwischenfazit: Kontinuität oder Wandel? – Zusammenfassung und Interpretation der quantitativen Ergebnisse*

Mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lassen sich einige Thesen über die Kant-Rezeption in ihrem zeitlichen Verlauf und ihrem Bedeutungswandel für die Formierung wissenschaftlich-pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens aufstellen.

Die bisherigen Ergebnisse zeigen zunächst einmal, dass eine Bezugnahme auf Kant ohne die Nennungen einer konkreten Schrift kontinuierlich eher die Ausnahme war und ist. Dies spricht dafür, dass Kant früher wie heute einer Lektüre für wert befunden zu werden scheint, wenn man sich mit ihm oder über ihn zu Fragen wissenschaftlich-pädagogischen Lehrbuchwissens auseinandersetzt. Die Befunde

gefasste Einbettung des Textes „Über das radikal Böse in der menschlichen Natur“ von Bedeutung ist, weshalb sie nicht in ihrer ursprünglich publizierten Form zitiert wird. Zudem ist dieser Text nicht das einzige Beispiel für einen nicht mehr auftauchenden Referenztext und stellt damit dieses Ergebnis nicht grundsätzlich in Frage.

zur großen Bedeutung der drei Kritiken Kants für den Zeitraum 1750-1850 sprechen für eine in ihren Ursprüngen eher philosophische Lesart Kants. Dies überrascht, da zum Teil in heutiger Lesart die Beschäftigung der pädagogischen Kantianer (von denen im ersten Zeitraum ja einige vertreten sind) mit den philosophischen Hauptwerken Kants, zu denen man die drei Kritiken gewiss zählen kann, nicht von größerer Relevanz zu sein schien, wenn Langewand formuliert, dass ihm „kein Text eines pädagogischen Kantianers im untersuchten Zeitraum [1785-1800, D.E.] bekannt ist, der sich mit den zentralen Theorien der transzendentalen Analytik intensiv beschäftigt“ (Langewand, 2003, S. 107). Von den hier im ersten Zeitraum untersuchten Diskursbeiträgen, von denen immerhin 5 auch in den Zeitraum von 1785-1800 fallen, lässt sich nicht behaupten, dass die drei Kritiken – wohlgerne auf einer quantitativen Ebene – wenig Beachtung gefunden hätten, für die folgenden Diskursbeiträge im Zeitraum darüber hinaus zeigt sich dies ebenso wenig. Inwieweit das auch einer intensiven Beschäftigung mit diesen zentralen Theorien entspricht, mag Auslegungssache bleiben. Zentral bleiben diese Texte in solch bibliometrischer Lesart dennoch. Dass im selben Zeitraum der Text „Immanuel Kant über Pädagogik“ gemessen an den Diskursbeiträgen, die ihn als Referenz verwenden, eine ebenfalls zentrale Stellung einnimmt, erscheint für sich genommen thematisch plausibel, wenn es den Autoren doch darum geht, wissenschaftliches Wissen über *Pädagogik* in lehrbarer Form darzustellen oder dieses kritisch zu kommentieren. Hinsichtlich der philosophischen Tiefe und auch des Umfangs erscheint dieses Werk im Vergleich zu den drei Kritiken als meistzitierte Werke wiederum eher als ein Sonderfall.

Die Frage, welche Schriften Kants überhaupt jeweils rezipiert werden, eröffnet gleich mehrere Ansatzpunkte für einen Wandel als Antwort auf die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Wissens-Produktion. Der zeitliche Sprung zu aktuellen Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft weist auf mehrere Veränderungen hin. Hinsichtlich der unterschiedlichen Texte, die in den jeweiligen Zeiträumen als Referenz dienen, verschwinden einige aus dem Referenzbestand, andere tauchen in den heutigen Lehrbüchern auf, die vorher nicht zu finden waren – ohne dass an dieser Stelle bereits gesagt werden könnte oder wollte, was die Gründe dafür sind. Die neu hinzugekommenen Referenzen bilden dabei zwar durchaus eine Veränderung der Quellengrundlage ab, diesen Texten wird aber insgesamt kein großes Gewicht zugesprochen. Die weiter oben genannten Beispiele für Verschiebungen dieser Art zeigen in jedem Fall einen Wandel – wenn auch nicht in grundlegend erschütternder Form – des Rezeptionsverhaltens hinsichtlich der konkreten Textgrundlage an. Wissenschaftlich-pädagogisches Wissen wird also sedimentiert, zugleich aber auch selektiert. Dies lässt sich möglicherweise auch daran ablesen, dass die drei Kritiken Kants im Zeitraum von 1983-2017 gemessen an den durch die meisten Lehrbücher dieser Zeit zitierten Schriften nur noch eine eher randständige Rolle spielen. Ob sich darin die Tendenz einer bewussten Emanzipation von einer historisch geprägten Dominanz philosophisch zu bearbeitender Fragestellungen innerhalb der (quasi)wissenschaftlichen Pädagogik erkennen lässt, oder die philosophisch einschlägig(er)en

Schriften Kants für die heutige Erziehungswissenschaft und mithin für ihre Lehrbücher schlicht keine (große) Rolle mehr spielen, lässt sich aus dieser Perspektive nicht sagen. Die selektierende Sedimentierung zeigt sich letztlich auch an der ungleichen Verteilung der Aufmerksamkeit auf die verwendeten Referenzen über alle Lehrbücher hinweg. Dies könnte ein Anzeichen für eine zunehmende thematische Engführung der Kant-Rezeption im Laufe der Zeit sein, da andere Texte neben den meistzitiertesten beinahe unscheinbar wirken. Die thematische Nähe des ersten meistzitierten Textes „Immanuel Kant über Pädagogik“ zu Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft bzw. zur wissenschaftlichen Pädagogik scheint auf den ersten Blick unverkennbar. Die Tatsache, dass der Text zur „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ eine genauso große Aufmerksamkeit erfährt, deutet möglicherweise darauf hin, dass Kant zunehmend die Funktion einer historischen Rahmung innerhalb der Lehrbücher übernimmt. Genauer dazu lässt sich erst durch eine nähere Betrachtung der einzelnen Textstellen sagen (Abschnitt 3.2). Eingedenk der unterschiedlichen zusätzlichen Referenzen lässt sich allerdings – trotz der Popularität dieser beiden Kant-Schriften – schwerlich von einer Einheitlichkeit sprechen. Möglicherweise stellen die beiden meistzitierten Texte eine Art gedankliches Zentrum für die Kant-Rezeption der wissenschaftlichen Pädagogik dar, um das herum sich einzelne und je spezifischere Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Kant-Rezeption verteilen.

Die vorgestellten Vermutungen beruhen bisher auf Interpretation der vorgefundenen Häufigkeiten und lassen sich auf Basis der bisherigen Datenlage nicht abschließend klären. Um weitere Einblicke in das konkrete Rezeptionsverhalten der betrachteten Datenkorpora zu gewinnen und zu prüfen, in wie fern sich bisher aufgestellte Behauptungen bestätigen und ergänzen lassen oder verworfen werden müssen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Textlektüre im Modus des Close Reading vorgestellt, die am Ende des kommenden Abschnitts in eine systematisierte Form gebracht werden sollen.

3.2 Beschaffenheit der Referenzen auf der Mikro-Ebene

Die Rezeptionsanalyse der Schriften Kants im Spiegel (quasi)wissenschaftlicher Lehrbücher und Kritiken der Pädagogik konnte anhand bibliometrischer Informationen bereits beschreiben, welche Schriften Kants in welcher Häufigkeit und wie über das Korpus verteilt genutzt werden. Um nachvollziehen zu können, wie Kant im Einzelnen als Referenz genutzt wird, ob sich bei der konkreten Ausgestaltung der Nutzung über Autor:innen hinweg wiederkehrende Muster erkennen lassen und welche Verläufe sich hinsichtlich der so betrachteten Verwendung über die Zeit hinweg möglicherweise zeigen, soll im Folgenden betrachtet werden. Um für die Menge der betrachteten Lehrbücher und Diskursbeiträge einen geeigneten Weg zu finden, die unterschiedlichen Qualitäten der jeweiligen Referenzen zu berücksichtigen, diese Erkenntnisse aber dennoch in einer überschaubaren Form darzustellen und miteinander vergleichbar zu machen, werden die Daten in einer kategorisierenden Weise ausgewertet und präsentiert.

In Anlehnung an eine Untersuchung Edwin Keiners (1999) zur kommunikativen Praxis der Erziehungswissenschaft, die aufgrund ihres an disziplinärer Kommunikation orientierten theoretischen Rahmens (ebd., S. 59-66) eine thematische Nähe zur vorliegenden Untersuchung aufweist, die ertragreich erscheint, erfolgt die Betrachtung der Referenzen hinsichtlich der Kategorie äußere Form einerseits und hinsichtlich der Kategorie Thema, die Auskunft über die mit den Referenzen bearbeiteten Themen gibt, andererseits (ebd., S. 122-125)³⁷. Eine weitere Kategorisierung erfolgt hinsichtlich der Funktion der Referenzen, die einer Überlegung Brachmanns (2003b, S. 436-440) zu unterschiedlichen Funktionen von Zitaten Rechnung trägt. Brachmann sieht neben einer sozialen Funktion von Referenzen, die der Absicht entspricht, sich selbst als Fachmann oder -frau des behandelten Wissensgebietes und einem bestimmten „Forschungsbiotop[]“ (ebd., S. 439) zugehörig auszuweisen, auch noch eine kognitive Funktion von Referenzen, unter der das Arrangieren von Zitationen zugunsten einer Suggestion von Schlüssigkeit und Solidität der eigenen Argumentation zu verstehen ist. Dabei können die Referenzen sowohl strukturierend (eine Verbindung bis dahin eher voneinander losgelöster oder nebeneinander existierender Wissens Elemente herstellend), deiktisch (die eigene Argumentation in einen bestimmten Rahmen stellend) als auch integrierend (Selbstverortung belegend) wirken (ebd., S. 437), sich in ihrer sozialen wie kognitiven Funktion aber auch gegenseitig überlagern. Für die praktische Umsetzung dieser Kategorisierung greift die vorliegende Untersuchung auf die Ideen einer Referenzanalyse Lenzens (2001) zurück, die verschiedene operative Bezugnahmen auf eine Quelle unterscheidet. Dem Ziel der vorliegenden Untersuchung angepasst ergeben sich daraus folgende Kategorien:

- Die Form meint hier die Trennschärfe der Referenz im Sinne einer Quellen-Präzision: Wird Kant entweder als Name oder Attribut erwähnt; wird auf einen Text verwiesen, in dem dieser genannt wird oder einzelne Wörter bis hin zu ganzen Passagen daraus wörtlich oder indirekt wiedergegeben werden; oder wird ein Zitat angeführt, ohne dass die Quelle konkret angegeben wird (sich aber ggf. rekonstruieren lässt). Ankerbeispiele und eine Übersicht über die Befunde für diese Kategorisierung finden sich im entsprechenden Abschnitt.
- Die Kategorisierung als Thema zielt ab auf den thematischen Kontext der Referenz, der sich aus dem die Referenz umgebenden Text in Verbindung mit den ggf. angeführten wörtlichen Zitaten ergibt. Für eine Kategorisierung wurden die identifizierten Themen in Gruppen zusammengefasst, die im Abschnitt 3.2.2 beschrieben und anschließend vorgestellt werden.
- Die Zuordnung innerhalb der Kategorie Funktion beschreibt die Intention, die mit der Platzierung der jeweiligen Referenz hinsichtlich des Beitrags zum

³⁷ Eine 1:1-Übernahme dieser Einteilung ist nicht sinnvoll, da die Untersuchung Keiners nicht einzelne Referenzen, sondern ganze Aufsätze zum Gegenstand hat. Die Kategorien an sich erscheinen dennoch in einigen Punkten als fruchtbar für das vorliegende Interesse.

(quasi)erziehungswissenschaftlichen Wissen erkennbar ist, indem sie zum einen die operative Bezugnahme durch die Referenzen auf das Ursprungswerk oder die Person (Kant) feststellt. Zum anderen wird hinterfragt und im Material ausgewertet, ob die zugeschriebene Funktion Kant allein zugesprochen wird, wodurch Kant als Referenz den Charakter der Einmaligkeit annimmt, oder ob der Sachverhalt, für den Kant als Referenz genutzt wird, auch noch weitere Autor:innen als Referenz ‚bewirkt‘. Die Präsentation der Auswertung findet sich im Abschnitt 3.2.3.

Im Sinne einer möglichst eindeutigen und distinkten Zuordnung, die eine Systematisierung der Referenzen erleichtern soll, wird die Einteilung innerhalb der Kategorien so grob wie möglich und fein wie nötig gehalten, um so abstrakt wie möglich gehaltene Zusammenfassungen der Inhalte einer Typisierung unterziehen zu können, ohne dass die durch den Prozess des Close Reading gewonnenen Erkenntnisse durch übermäßige Subsumtion verloren gehen. Es ist allerdings damit nicht der Anspruch der Untersuchung, ein möglichst maximal ausgefeiltes Kategoriensystem zu entwickeln (die Orientierung an den genannten und bereits vorgefundenen Untersuchungen soll dafür genügen), sondern mit den schematischen Kategorisierungen eine gut begründete Einteilung der Referenzen vornehmen zu können. Die Feststellung, dass jede Referenz ihre ganz eigene Qualität hat, ist zwar zutreffend, kann aber keinen Beitrag leisten zum Versuch, Kontinuitäten und Brüche innerhalb der Kant-Rezeption im Rahmen der vorliegenden Arbeit veranschaulichen zu können.

Der Arbeitsschritt der Systematisierung soll Aufschluss darüber geben, ob sich eine Systematik hinsichtlich der Relationierung der Kategorien erkennen lässt (taucht zum Beispiels Form A besonders häufig mit Thema B, dabei aber fast nie in Funktion C als Referenz auf o.ä.). So kann geprüft werden, ob unterschiedliche Autor:innen verschiedenen ‚Referenz-Typen‘ (also einer bestimmten Art und Weise, die Referenzen zu nutzen) zuzuweisen sind, oder sich darin eher persönliche Stile oder individuelle Vorlieben äußern.

Um keine ungleiche Gewichtung hervorzurufen, werden in diesem Teil der Auswertung Referenzen, die innerhalb ein und derselben Sinneinheit (orientiert an äußerer Form und Inhalt des Textes) aus rhetorischen Stilmitteln wiederholt werden, nur als eine Referenz gezählt. Gleiches gilt für zitierte Werke: wird innerhalb einer Sinneinheit für den gleichen Sachverhalt auf zwei (oder mehr) Kant-Texte verwiesen, bekommt diese Sinneinheit nur einmal die Wertung als mit Quelle(n) belegte Referenz, da hier im Vordergrund die Frage steht, ob etwas mit konkreter Literatur belegt wird, nicht mit wie viel Literatur im Einzelnen. Entsprechend können sich leichte Abweichungen der Häufigkeit von Zitatwiederholungen innerhalb eines Lehrbuches zwischen der Auswertung im Abschnitt 3.1 und den folgenden Analysen ergeben. Gleiches gilt für Kategorien, innerhalb denen Referenzen mehrfach zugeordnet werden können (Thema und Funktion).

Zunächst werden für die Kategorien Ankerbeispiele vorgestellt und ein summarischer Überblick für die jeweiligen Zeiträume gegeben, im Anschluss daran erfolgt eine Systematisierung für die beiden Zeiträume.

3.2.1 Form der Referenzen

Schaut man sich zunächst einmal an, welche Form die jeweiligen Referenzen aufweisen, fällt eine Unterscheidung auf, die erste Rückschlüsse auf die Intensität der inhaltlichen Auseinandersetzung zulässt: Der Grad an Quellen-Präzision einer Referenz reicht von der bloßen Nennung des Namens Kants bis hin zu einer Referenz in Form einer ausführlichen Auseinandersetzung teils aus wörtlichen Zitaten oder sinnhaften Zusammenfassungen konkreter Textstellen aus einzelnen oder mehreren Werken mit zugehöriger Seitenangabe zusammensetzt. Beispiele für eine einfache Namensnennung finden sich bei Ewald (1808a, S. 175):

„[...] nie wäre Kant geworden, was er war, ohne diese Fertigkeit, Alles ganz genau durch passende und bestimmte Ausdrücke zu bezeichnen, und Ausdrücke analogisch zu erfinden, wo er keine vorfand oder kannte.“ (Herv. im. Orig.),

oder bei Lassahn (1995, S. 42):

„Da werden in der Auseinandersetzung den bedeutendsten Autoren der Vergangenheit (z.B. Kant, Hegel und Humboldt) moderne Begriffe unterschoben [sic] oder sie werden an dem gegenwärtig erreichten Stand des Wissens gemessen. [...] Was Kant in lebenslanger Arbeit vor sich brachte, vermeint ein Student im zweiten Semester mit der linken Hand widerlegen zu können.“ (im Orig. mit Herv.)

Häufig lässt sich keine inhaltliche Auseinandersetzung mit Kant erkennen, die in einen eigenen Argumentationsgang mit aufgenommen werden könnte. Lediglich implizit wird in diffuser Art und Weise darauf verwiesen, dass Kant jemand (irgendwie) besonderes war – Kant als bedeutsame Person steht im Fokus der Referenz, keine konkreten, durch ihn vorgebrachten Inhalte.

Eine inhaltliche Auseinandersetzung lässt sich aus Referenzen erkennen, in denen Kant bestimmte Gedanken, Grundsätze, Haltungen usw. zugesprochen werden oder er als (charakteristischer) Vertreter einer bestimmten Lehrmeinung genannt wird, wie bei Gräfe (1845a, S. 184) zu lesen ist:

„Ein großer Theil der Philosophen nimmt mit Kant an, daß wir das Wesen der Dinge außer uns gar nicht zu erkennen vermögen, weil die Dinge nicht selbst in unsern Geist hereintreten, sondern nur als geistig vorgestellt erscheinen [...]“:

In ähnlicher Weise bezieht sich Koller (2014, S. 164) auf Kant:

„Sofern Erziehung in normativer Perspektive mit Kant nicht nur als irgendeine Beeinflussung psychischer Dispositionen zu verstehen ist, sondern als eine solche, die auf Mündigkeit, d.h. auf den selbstständigen Gebrauch des eigenen Verstandes zielt, besteht ihr Ziel immer auch darin, sich selbst überflüssig zu machen.“

Hier wird eine bestimmte Sicht auf das verhandelte Thema auf Kant zurückgeführt, bei Gräfe außerdem gleichzeitig darauf verwiesen, dass neben oder wegen Kant auch

noch andere Autor:innen diese Meinung teilen. Eine Bezugnahme gleicher Tragweite zeigt sich in Textpassagen, in denen der Verweis auf Kant in Form eines Attributs hergestellt wird³⁸, etwa wenn es um die „Kantische Philosophie“ (Heusinger, 1795, S. 69) oder die „Kantischen Schriften“ (Weiß, 1803, S. 195) geht. Hier findet der Bezug auf Kant durch Kennzeichnung rezipierter Gedanken und Lehrmeinungen statt, wobei jedoch einschränkend erwähnt werden muss, dass diese Kennzeichnung und Einschätzung zwischen unterschiedlichen Autor:innen, was genau diese bzw. eine ‚kantische‘ Theorie ist oder ausmacht, durchaus voneinander abweichen kann.

Es finden sich im Datenkorpus weiterhin Textstellen, in denen Kant wörtlich zitiert wird, allerdings ohne die betreffende Ursprungs-Schrift zu nennen, wie es beispielsweise bei Bernhard (Bernhard, 2011, S. 63) zu lesen ist: „Über Bildung soll der Mensch seine „selbstverschuldete Unmündigkeit“ (Kant) überwinden und Mündigkeit in sich selbst hervorbringen.“ Hieraus lässt sich die Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ rekonstruieren, Bernhard selbst nennt sie allerdings an dieser Stelle nicht. In ähnlicher Weise verschweigt Niemeyer (1796, S. 263) seine konkrete Quelle:

„Junge Leute, sagt Kant, die sich auf ihr Gefühl für das überschwenglich Grosse viel zu Gute thun, sprechen sich gar leicht von der Beobachtung der gemeinen und gangbaren Schuldigkeit, die alsdann ihnen nur unbedeutend klein scheint, frey.“

Weder davor noch danach findet sich ein Hinweis auf den dieses Zitat entnommenen Text.³⁹

Die für die Auswertung potenziell gehaltvollste Form der Referenz findet sich in Textstellen, welche durch die jeweiligen Autoren mit exakten Fundstellen in Form der konkreten Kant-Schrift(en) angegeben sind, so etwa bei Gräfe (1845a, S. 6), der in einer ausführlichen Fußnote zum Immaterialismus der Seele schreibt:

„[...] Für den Spiritualismus oder Immaterialismus, welcher die Verschiedenheit der Seele vom Körper und die Immaterialität der erstern behauptet, sprechen vorzüglich: die Unabhängigkeit der Seele von Raumverhältnissen, die unveränderliche Einheit des Bewußtseins, die in der Seele lebenden Ideen der Freiheit, des Unendlichen und Ewigen. Vgl. Bouterwek, Lehrb. der philosoph. WW. I 178. Kant, Kritik d. reinen Vernunft S. 341 und Prolegomena S. 316. [...]“

oder Koller (2014, S. 30), der zu Kants Erziehungsbegriff schreibt:

³⁸ Zur Besonderheit des Attributs neukantianisch oder dem Begriff Neukantianer siehe die Hinweise unter 2.4.

³⁹ Bei unbekanntem wörtlichen Zitat wurde eine Volltextsuche über das Bonner Kant-Korpus (abrufbar unter <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/>; letzter Zugriff am 12.09.2019) zur Identifikation der zugrundeliegenden Texte verwendet.

„Ausgangspunkt von Kants Argumentation ist eine anthropologische Bestimmung von weit reichender Bedeutung: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ (Kant 1803/1983, S. 697)“.

Diese Form der Nutzung von Referenzen stellt die höchste Genauigkeit durch eine zusätzliche Angabe der Seitenzahl(en) dar.

Schließlich bleibt auch eine ihrem Umfang nach schwer einzuschätzende Menge an nicht eindeutig zuzuordnenden bzw. diffusen Nennungen, die einen großen subjektiven Ermessensspielraum bei der (Nicht-)Bestimmung als Kant-Referenz zulassen und darum als sehr fehleranfällig erscheinen. Hierunter fallen neben Sekundärliteratur, die zum Beispiel den Namen Kant oder ein entsprechendes Attribut im Titel trägt, auch Textstellen, welche ein „transcendentales Luftgebilde“ (Ewald, 1808a, unpag., 3. Seite der Vorrede) verurteilen, oder ein Werk als „vom transcendentalen Standpunkte“ (Harl, 1800, S. VII) aus verfasst bezeichnen. Gerade mit Blick auf die weitere Kategorisierung hinsichtlich einer potentiellen sozialen Funktion (s.o.) solcher Textstellen im Sinne eines ‚Codes‘, der ‚Insidern‘ vertraut sein und somit bestimmte Milieu-Zugehörigkeiten subtil signalisieren könnte, scheinen solche wie ein Indikator verwendete Phrasen zwar als interessante Bestandteile des Rezeptionsverhaltens. Da eine Eindeutigkeit in der Zuordnung solcher Referenzen allerdings nicht gewährleistet werden kann, und zudem nicht mit Gewissheit ausgeschlossen werden kann, dass sich solche ‚versteckten‘ Referenzen in den Texten befinden, die nicht als solche erkannt werden (was möglicherweise eine starke Verzerrung nach sich ziehen würde), bleiben diese Referenzen unberücksichtigt. Sie finden sich ausschließlich im Zeitraum 1750-1850 und treten nur sehr vereinzelt auf.

Innerhalb aller genannten Formen der Referenzen ließen sich noch weitere, feinere Unterschiede ausmachen⁴⁰, für die vorliegende Untersuchung wird jedoch im Folgenden nur unterschieden zwischen

- der nachfolgend als Quelle bezeichneten Form des Referenzierens: die Referenz Kant zeigt sich als eine angegebene Schrift, unabhängig davon, ob die Referenz ein wörtliches, indirektes, nur paraphrasierendes oder gar kein Zitat (also nur die Nennung des Werks) als Wiedergabe eines Ausschnitts des Ursprungstextes enthält;
- der nachfolgend mit der Bezeichnung Name erfassten Form der Referenz: die Referenz Kant taucht auf in Form des Namens oder in Form eines Attributs, welche das originäre Schaffen bzw. Gedanken Kants bezeichnet (also keine ihm zuzurechnende Schule, keine kantischen Autoren o.ä.) und schließlich

⁴⁰ Es ist zum Beispiel denkbar bzw. aus dem Datenkorpus ersichtlich, dass die Person Kant mit oder ohne biographische Hintergrundkenntnisse als Quelle bemüht werden kann, Kant als Wissenschaftler eine lapidare Aussage oder aber ein komplexes philosophisches Wirken zugeschrieben wird oder schließlich Abschnitte (wie z.B. die Vorrede) eines Werkes angegeben sind, oder im Gegensatz dazu konkrete Seitenzahlen. Die fortschreitende Aufteilung der Referenzen in einem solchen Ausmaß erscheint für eine Typisierung der Referenzen jedoch nicht gewinnbringend und wird darum nicht weiter verfeinert.

- der nachfolgend Rekonstruktion genannten Form, bei der eine Bezugnahme auf Kant durch ein wörtliches Zitat auf eine Schrift oder durch eine Umschreibung auf ihn als Person zu rekonstruieren und – je nach Qualität bzw. der Originaltreue eines wörtlichen Zitats – auch rekonstruierbar ist.

Die Form der Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Abbildung 6 zeigt eine Übersicht über die Aufteilung der Form der Referenzen im Zeitraum 1750-1850. Abgesehen von der generell ungleichen Verteilung der Häufigkeit des Referenzierens (wie bereits im Abschnitt 3.1 festgestellt) fällt vor allem ins Auge, dass ein Überwiegen entweder der Form ‚Quelle‘ oder der Form ‚Name‘ in einem recht ausgewogenen Verhältnis stehen. Die Form Quelle überwiegt bei 7 Autoren, die Form Name ebenfalls bei 7 Autoren (mitgezählt werden dabei auch die Schriften, in denen es kein eigentliches Verhältnis gibt, weil nur eine der vier Formen auftaucht), in den restlichen beiden Fällen (Ritter und Johannsen) stehen beide Formen im Gleichgewicht. Die Form ‚Rekonstruktion‘ beider Arten lässt sich insgesamt nur 3-mal finden und spielt eine untergeordnete Rolle, da sie selbst beim Zusammenzählen mit ihrem jeweils explizit genannten Pendant nichts an der Ausprägung des Form-Verhältnisses verändert. Vergleicht man die Verteilung der jeweils dominierenden Referenz-Form, überwiegt die Form Quelle tendenziell in den Beiträgen, in denen Kant grundsätzlich häufiger als Referenz verwendet wird (eine Ausnahme stellen hier die Werke von Gräfe und Wörlein dar). Eine ausschließliche Erwähnung des Namens findet sich bei vier Autoren, als einziger Autor verwendet Baur nie den Namen Kant, ohne auch auf eine Schrift von ihm zu verweisen. Über alle Diskursbeiträge hinweg kommt die Form Quelle mit ca. 55 % der Fälle am häufigsten vor, rund 43 % entsprechen der Form Name, zu rekonstruieren waren jeweils in rund 1 % der Fälle Quellen und in 1 % die Person Kant.

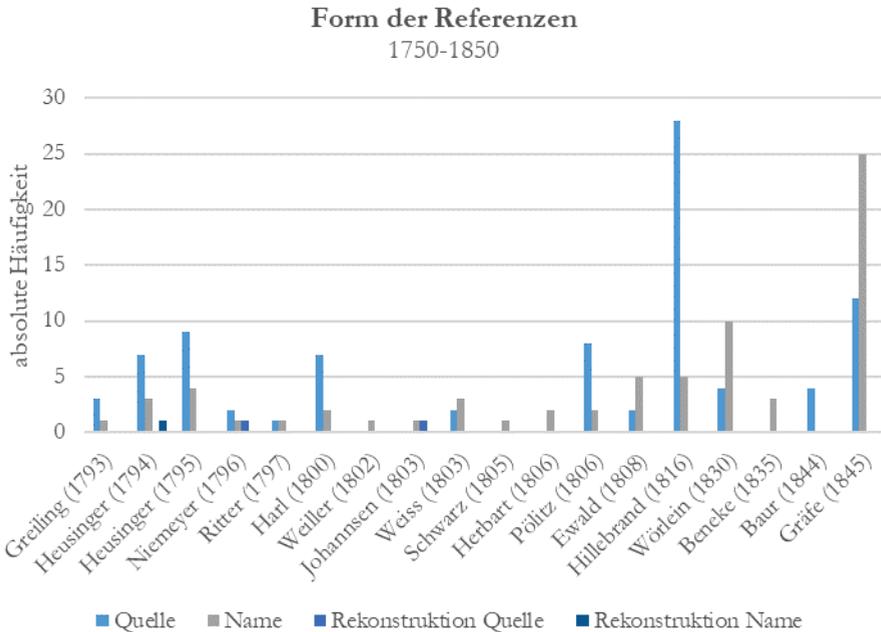


Abbildung 6: Absolute Häufigkeiten der Form der Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Die Form der Referenzen im Zeitraum 1983-2017

Eine Übersicht über die unterschiedlichen Formen der Referenzen in den Lehrbüchern aus dem Korpus Kempkas findet sich in Abbildung 7. Jenseits der ungleich verteilten Häufigkeit der Referenz-Nennungen allgemein (Abschnitt 3.1) ist zu sehen, dass in 5 Lehrbüchern die Form ‚Quelle‘ die häufigste Form darstellt, in 7 Lehrbüchern die Form ‚Name‘, im Lehrbuch von Gerspach ist die zu rekonstruierende Quelle die häufigste Form, bei Bernhard und Giesecke gibt es keine Priorität einer Referenz-Form. Addiert man allerdings die rekonstruierbaren Quellen zu den explizit genannten Quellen hinzu, verschiebt sich die Verteilung der Verhältnisse zugunsten der Quellen als häufigste Referenz-Form: Sowohl bei Bernhard als auch bei Gerspach und Giesecke wird durch das Zusammenzählen der expliziten und rekonstruierbaren Quellen eine Mehrheit dieser Referenz-Form bewirkt, bei Gudjons & Traub verändert sich dadurch das Verhältnis der Formen in ein Gleichgewicht zwischen Namens- und Quellennennung. Durch eine so addierte Wertung ergibt sich die Form Quelle in 8 Lehrbüchern als häufigste, die Form Name in 6 Lehrbüchern als häufigste Quelle, sowie ein Lehrbuch (Gudjons & Traub) als gleichverteilt hinsichtlich der Quellenform.

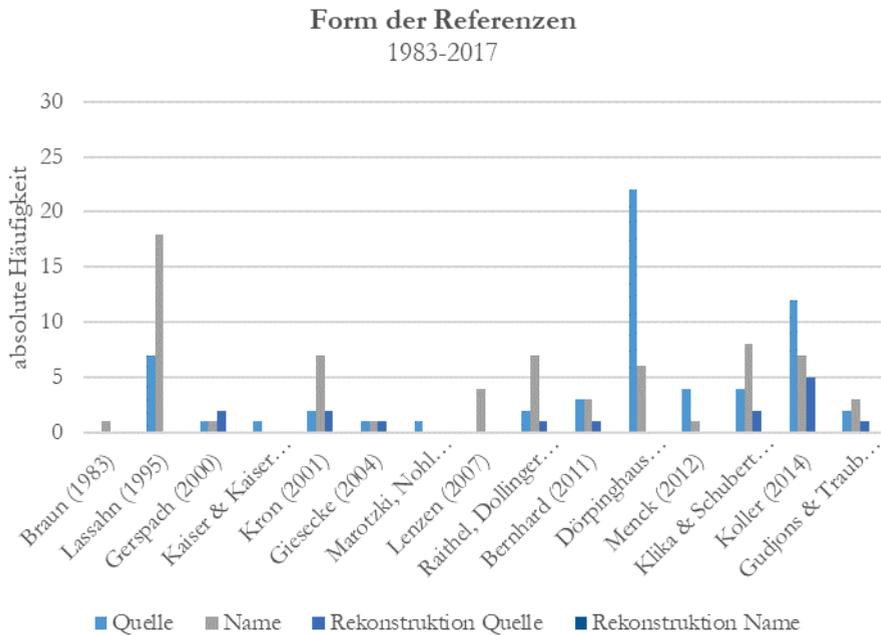


Abbildung 7: Absolute Häufigkeiten der Form der Referenzen im Zeitraum 1983-2017. Die vollständigen Autor:innen- und Jahreszahlen-Angaben sind Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen.

Dies mag auch daran liegen, dass in immerhin 8 Lehrbüchern – und damit in mehr als der Hälfte – Referenzen in einer zu rekonstruierenden Form auftauchen. Eine kryptische Personenbeschreibung, die sich als Hinweis auf Kant entschlüsseln lässt, kommt überhaupt nicht vor (oder konnte nicht erkannt werden). Nimmt man zur Verhältnisbestimmung der Referenz-Formen noch die Häufigkeiten der Referenzen hinzu, stellt sich das Bild im Zeitraum von 1983-2017 insgesamt als relativ heterogen dar: Weder bei den viel- noch bei den wenig zitierenden Autor:innen zeichnet sich eine Tendenz hin zur Bevorzugung einer bestimmten Form der Referenzen ab. Auch die Verwendung von Referenzen in ausschließlich einer Form findet sich sowohl in der Form Name als auch in der Form Quelle wieder (je 2-mal). Über alle Lehrbücher hinweg wurde die Form Name für rund 49 % aller Referenzen gewählt, die Form Quelle in ca. 41 % der Fälle und in rund 11 % der Fälle eine zu rekonstruierende Quelle⁴¹.

⁴¹ Summen ungleich 100 % ergeben sich durch Rundungen.

Zusammenfassung und Interpretation: Die Form der Referenzen im diachronen Vergleich

Vergleicht man die beiden untersuchten Zeiträume hinsichtlich der Form ihrer verwendeten Referenzen, ist einer der Hauptunterschiede die Anzahl zu rekonstruierender Quellen. Dass diese Form in relativen Zahlen (für das Verhältnis zwischen den Formen) im ersten Zeitraum eigentlich keine Rolle spielt, im zweiten Zeitraum aber von mehr als der Hälfte der Lehrbuchautor:innen verwendet wird und sogar einen Einfluss bewirkt, der die Überzahl der Namens-Form der Referenzen verändert hin zu einer Mehrheit der Quellen-Form als Referenz, deutet möglicherweise auf einen Trend hin, der – zumindest im Fall Kant – als eine Art stillschweigender Konsens beschrieben werden kann. Darin könnte sich die Erwartungshaltung ausdrücken, die zitierte Quelle sei aufgrund der Prominenz des Zitats selbst als bekannt vorauszusetzen, oder es spiele gar nicht erst eine Rolle, woher die zitierte Textstelle kommt, solange nur klar ist, dass es sich um ein Zitat von Kant handle. Schaut man sich an, welche Texte an den jeweiligen Stellen rekonstruiert werden könne, zeigt sich, dass 5-mal der Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ unkenntlich zitiert wird und 10-mal die Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“ ohne einen expliziten Verweis⁴² auf dieses Werk zitiert wird. Die Tatsache, dass diese beiden Werke die am häufigsten zitierten Werke in den Lehrbüchern aus der Zeit von 1983-2017 entsprechen, untermauert diese Vermutung zusätzlich.

Die weiter oben angesprochene Tendenz im Zeitraum von 1750-1850, dass vielzitierte Diskursbeiträge eher auf die Referenz-Form einer expliziten Quelle anstelle nur des Namens zurückgreifen, könnte dafür sprechen, dass sich die Beschäftigung mit Kant jenseits seiner oberflächlichen Erwähnung im Rahmen (quasi)wissenschaftlich-pädagogischer Schriften stärker (und mit Blick auf Abschnitt 3.1 wohl auch breiter) an Kants Originaltexten orientierte, als es sich in Lehrbüchern der neueren Zeit darstellt. Dass Kant in geringerer Häufigkeit zitiert eher nur namentlich genannt wird, könnte dem Versuch entsprechen, die eigene Zur-Kennntnisnahme Kants auch ohne eine entsprechende Textexegese zu signalisieren und damit möglicherweise sogar um durch Referenzen verbürgte Aufmerksamkeit im Diskurs zu buhlen.

3.2.2 Thema der Referenzen

Um einen Überblick über die thematischen Kontexte der Kant-Referenzen zu erhalten, wurde in einem ersten Schritt auf Grundlage einer Lektüre der einzelnen Textstellen eine explorative, nah am Material verlaufende Bestimmung der Themen in

⁴² Einschränkend muss bemerkt werden, dass Autor:innen einmal zitierte Werke und darin enthaltene Textstellen an späterer Stelle ein wiederholtes Mal zitieren und möglicherweise deshalb die wiederholte Nennung der Quelle aussparen. Dagegen ließe sich allerdings einwenden, dass zum einen in keiner der Schriften ein entsprechender Hinweis stilistischer Natur gefunden wurde, zum zweiten würde dies die Bedeutung der beiden genannten und rekonstruierten Werke unterstreichen, da anderen Schriften Kants entweder dieser Wiedererkennungswert der Textstellen nicht zugesprochen wird, oder diese gar nicht erst wiederholt zitiert werden.

Form von Schlagworten und zusammenfassenden Umschreibungen in eigenen Worten vorgenommen.

Um dem Ziel einer Systematisierung entsprechen zu können und gleichzeitig eine dem Umfang der vorliegenden Untersuchung adäquate Darstellungsform zu ermöglichen, wurden die Themen bzw. thematischen Kontexte der Referenzen in zwei Schritten aggregiert. Nach der ersten reformulierten Erfassung des Themas erfolgte eine Eingruppierung dieser Schlagwort-Umschreibungen zu Themen hinsichtlich des inhaltlichen Bezugs. Schließlich wurden in einem letzten Schritt die Themen zu Themenkomplexen zusammengefasst. Diese Einteilung ist inspiriert durch die Themenkomplexe in der Untersuchung Brachmanns zum pädagogischen Diskurs der Sattelzeit (Brachmann, 2008, S. 221-225), die jedoch aufgrund der Spezifik der vorliegenden Untersuchung (die Fokussierung auf einen einzelnen Autor, dessen Verwendung als Referenz betrachtet wird, sowie die Abdeckung einer Zeitspanne von 1750 bis in die heutige Zeit) in adaptierter Weise zusammengestellt wurde, so dass sich folgende Themenkomplexe ergeben:

- Der Themenkomplex *Philosophie* umfasst neben philosophischen Begriffen, Konzepten und Fragestellungen wie beispielsweise nach dem Zweck des Menschen auch die Thematisierung der Disziplin Philosophie selbst.
- Dem Themenkomplex *Anthropologie* zugehörig werden Themen markiert, die eine Beschäftigung mit Natur bzw. Wesen des Menschen erkennen lassen oder den Menschen als Lebewesen charakterisieren und beschreiben.
- Dem Themenkomplex *Theoriebildung* werden jene Themen untergeordnet, die sich um die Klärung pädagogischer Begriffe und Konzepte bemühen, sich in theoretischer Absicht pädagogischen Fragestellungen widmen, indem sie beispielsweise pädagogische Modelle entwerfen, normative Fragen nach einem Erziehungsziel bearbeiten, oder auch solche, die epistemologische Fragen nach zulässigen Erkenntnisquellen oder das Verhältnis der (wissenschaftlichen) Pädagogik zu anderen Wissenschaften (zum Beispiel der Psychologie oder der Philosophie) thematisieren.
- Unter *Erziehungspraxis* werden alle Themen zusammengefasst, die eine Orientierung praktischen Handelns implizieren. Das betrifft die Themen Schule oder Unterricht ebenso wie die Erzieher:innen-Ausbildung oder erziehungspraktisches Handeln jenseits institutionell organisierter Arrangements.
- Der Themenkomplex *Historie* subsumiert die Thematisierung historischer Entwicklungen und Veränderungen, die sich etwa in beschriebenen Zäsuren hinsichtlich der Betrachtung oder Bearbeitung eines Sachverhaltes zeigen. Das bedeutet vor allem für den Zeitraum von 1750-1850 nicht zwingend, dass diese Vergangenheit schon lange zurückliegen muss. Auch die Thematisierung der Geschichte der eigenen Wissenschaft(lichkeit) fällt in diesen Komplex.
- Unter *Vermischtes* werden jene Themen zusammengefasst, die sich keinem der oben genannten Themenkomplexe zuordnen lassen.

Zur Verdeutlichung der Kategorisierung hinsichtlich des Themas wird dieses Vorgehen an einem Beispiel demonstriert. Gräfe (1845b, S. 232) schreibt im zweiten Band seiner „Allgemeinen Pädagogik in drei Büchern“:

„Wenn es auch unmöglich war, das Kant, der mit gewaltigem Geiste die Lehren einer flachen, bis dahin herrschenden Philosophie als trügerisch und unwahr nachwies, die alte kirchliche Lehre von der sündigen Natur des Menschen in ihrer ganzen strenge und Abgeschlossenheit wieder herzustellen vermochte, so sprach er doch zuerst wieder aus, das in dem Menschen ein ursprünglicher, angeborener Hang zum Bösen liege ¹⁾, aus welchem es zu erklären sei, das der Mensch dem Guten nicht folge, sondern das Böse vorziehe.“

Kant wird hier in der durch die hochgestellte 1 angezeigten Fußnote referenziert. In einem ersten Schritt wird das Thema stichwortartig reformuliert: ‚Natur des Menschen, gekennzeichnet durch Hang zum Bösen‘. Dabei wird bereits darauf geachtet, dass ähnliche Themen unterschiedlicher Referenzen identische Schlagworte in der Reformulierung enthalten. In diesem Beispiel wäre die ‚Natur des Menschen‘ ein solches auch in anderen Referenzen thematisch wiederkehrendes Schlagwort.

In einem zweiten Schritt wird die stichwortartige Formulierung unter besonderer Berücksichtigung der identifizierten Schlagworte einem konkreten Thema zugewiesen, in diesem Beispiel dem Thema ‚Natur des Menschen‘.

Schließlich wird im dritten Schritt das Thema einem (oder mehreren) Themenkomplex(en) zugewiesen. Im angeführten Textausschnitt wird die Referenz dem Themenkomplex Anthropologie zugeordnet. Eine Mehrfachzuordnung ist grundsätzlich möglich, die Einteilung folgt jedoch dem Bemühen einer eindeutigen und distinkten Zuordnung der Referenzen zu Themenkomplexen mit dem Ziel einer besseren Systematisierung. In unklaren Fällen orientiert sich die Einteilung bzw. Zuweisung zu Themenkomplexen als pragmatische Lösung an den durch die Autor:innen selbst gewählten Kapitel- oder Abschnitt-Überschriften.

Themen der Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Betrachtet man die Themenkomplexe, unter denen die Textstellen mit einer Bezugnahme auf Kant zusammengefasst werden, ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt dominieren im Zeitraum 1750-1850 die Kant-Referenzen im Themenkomplex Philosophie mit rund 36 % aller Referenzen in diesem thematischen Kontext. Auf Rang zwei der häufigsten thematischen Einordnung findet sich Kant als Referenz für Theoriebildung mit etwa 29 % aller Referenzen. Mit knapp 17 % sind Themen im Bereich Anthropologie auf Platz drei, die restlichen drei Themenkomplexe teilen sich mit knapp 8 % für die Erziehungspraxis, rund 7 % für Vermischtes und knapp 4 % für Historie weniger als ein Fünftel aller Referenzanteile. Es zeigt sich also insgesamt eine Ungleichverteilung der thematischen Bezüge.

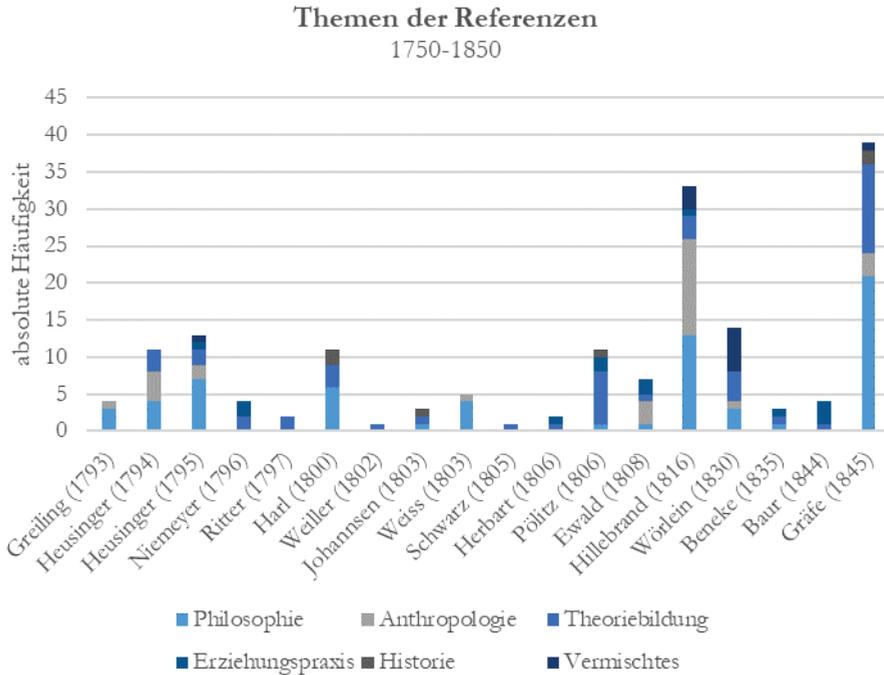


Abbildung 8: Absolute Häufigkeiten der Themen der Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Die Verteilung der Themenkomplexe über die einzelnen Diskursbeiträge hinweg ist in Abbildung 8 veranschaulicht. Hier fällt als erstes ins Auge, dass diejenigen mit den meisten Referenzen mit ihren Kant-Zitierungen am häufigsten den Themenkomplex Philosophie bedienen, konkret handelt sich um die Schriften von Heusinger (1795), Gräfe und Hillebrand, wobei letztgenannter ebenso häufig anthropologische Themen unter Bezugnahme auf Kant verhandelt. Wiederum Gräfe, diesmal gemeinsam mit Harl und Pölitz bedienen als zweite Gruppe überdurchschnittlich viele Referenzen innerhalb des gleichen Themenkomplexes, in diesem Fall in der Theoriebildung. Diese beiden Gruppierungen tragen aufgrund ihrer absoluten Häufigkeit damit auch den größten Anteil an der relativen Verteilung der Themenkomplexe über alle Beiträge hinweg. Die Theoriebildung erfährt zudem über alle Diskursbeiträge hinweg die breiteste Aufmerksamkeit, da sie in 16 der 18 Beiträge (mit Ausnahme von Greiling und Weiß) mindestens 1-mal vorkommt. Auch von den Autoren, die nur einen einzigen der sechs hier umrissenen Themenkomplexe mit einer Kant-Referenz abdecken, namentlich Ritter, Weiller und Schwarz, wird Kant in diesem als theoriebildend klassifizierten Kontext verwendet. Jenseits der bisher beschriebenen Auffälligkeiten und erkennbaren Muster zeigt sich ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der thematischen Kategorisierung. Was etwa die Vielfalt der durch die Kant-Referenzen aufgegriffenen Themenkomplexe innerhalb der Beiträge angeht, stellen die drei eben

genannten Autoren mit einem Themenkomplex das untere Ende einer Skala dar, die bis hin zu 5 verschiedenen Themenkomplexen bei Heusinger (1795), Hillebrand und Gräfe reicht.

Themen der Referenzen im Zeitraum von 1983-2017

Die Einteilung der Themenkomplexe, die in Abbildung 9 zu sehen ist, zeigt, dass die Theoriebildung mit gut 56 % aller Referenzen den größten Teil der thematischen Einbettung der Kant-Referenzen darstellt. Mit größerem Abstand folgt ihm auf Rang zwei der Themenkomplex Historie mit 16 %, dicht gefolgt von Philosophie (15 %) und Anthropologie (11 %). Innerhalb des Themenkomplexes Erziehungspraxis wird Kant nur in 2 % aller auf ihn entfallenden Referenzen aufgerufen, die Rubrik Vermischtes kommt überhaupt nicht vor. Im Korpus dieses Zeitraums gibt es 5 Lehrbücher, die durch eine sehr hohe absolute Zahl an Referenzen innerhalb je eines Themenkomplexes ins Auge fallen, welche in diesem Fall alle auf die Theoriebildung entfallen.

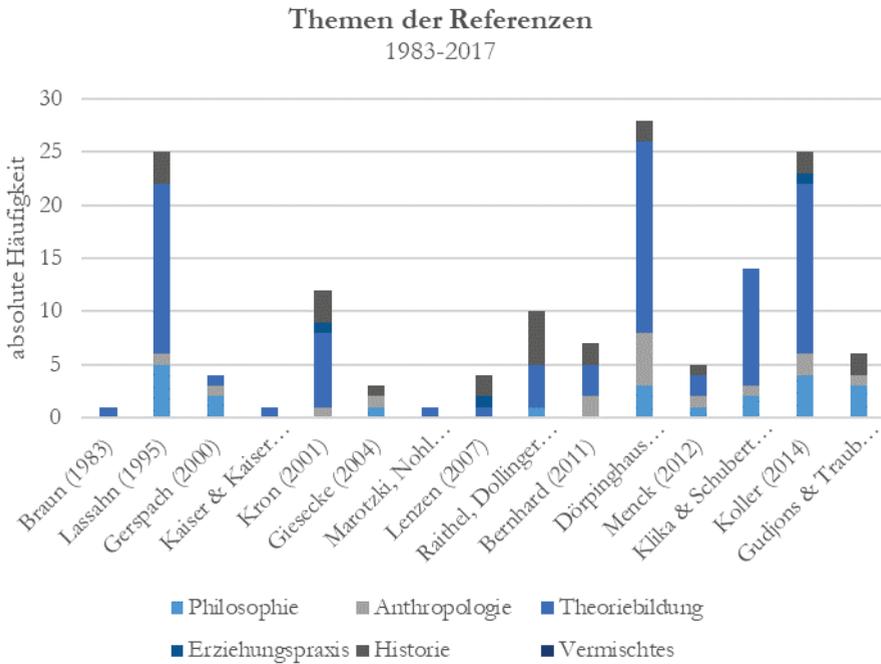


Abbildung 9: Absolute Häufigkeiten der Themen der Referenzen im Zeitraum 1983-2017. Die vollständigen Autor:innen- und Jahreszahlen-Angaben sind Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen.

Insgesamt gibt es nur zwei Lehrbücher, die Kant ganz ohne Bezug zur Theoriebildung zitieren. Diese beiden Werke von Giesecke sowie Gudjons & Traub gehören

damit neben Gerspach zugleich zu den drei Werken, die im Vergleich zu allen anderen Lehrbüchern den höchsten Anteil an philosophischem Kontext der Kant-Referenzen zeigen, Giesecke mit einem Drittel seiner Kant-Referenzen, in den anderen Lehrbüchern ist es jeweils die Hälfte der Referenzen.

Die Anzahl der mit einer Kant-Referenz behandelten Themenkomplexe innerhalb eines Lehrbuches und damit die Vielfalt der thematischen Kontexte schwankt zwar zwischen 1 bei Braun, Kaiser & Kaiser sowie Marotzki, Nohl & Ortlepp – die allerdings in ihren Lehrbüchern eh nur an je einer Stelle Kant als Referenz nutzen – und 5 bei Koller, in 8 Lehrbüchern und damit in mehr als der Hälfte tauchen jedoch drei Themenkomplexe auf, deren Kombination sich wiederum nicht einheitlich darstellt.

Zusammenfassung und Interpretation: Thematische Kontexte der Kant-Referenzen im diachronen Vergleich

Die Zusammenfassung der im Verlauf der Zeit identifizierbaren Themen zu Themenkomplexen weist auf einen Wandel der thematischen Einbettung der Kant-Referenzen hin (Abbildung 10). Die philosophischen Thematisierungen insgesamt werden nicht nur von Platz 1 der Häufigkeiten-Rangliste im ersten Zeitraum verdrängt, sondern spielen genau wie die Anthropologie im Zeitraum von 1983-2017 nur noch eine untergeordnete Rolle.

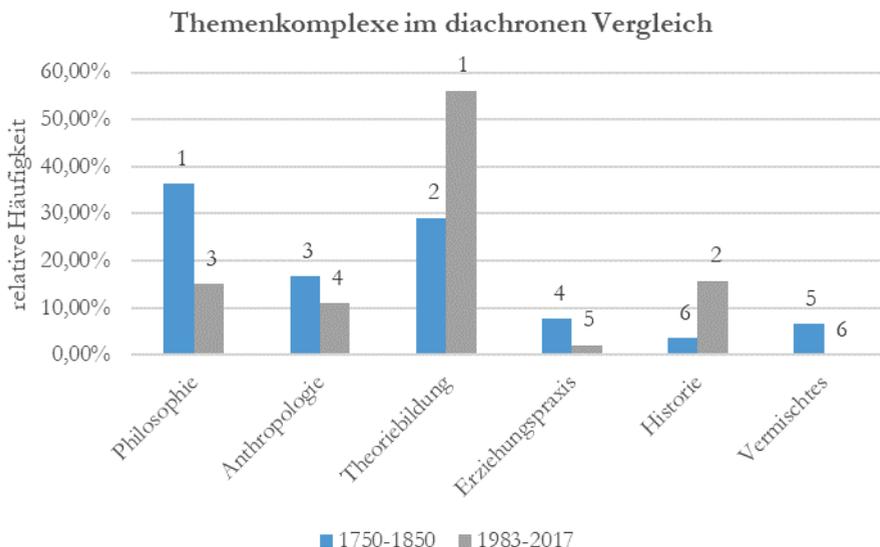


Abbildung 10: Relative Häufigkeit der Themenkomplexe im diachronen Vergleich. Über den Balken steht der Rangplatz des Themenkomplexes im jeweiligen Zeitraum.

Die einer Theoriebildung zuzurechnende Thematisierung der Kant-Referenzen ist im ersten Zeitraum bereits sehr präsent und wird im zweiten Zeitraum schließlich zum deutlich dominierenden Themenkomplex. Umgekehrt ist der Themenkomplex Historie im ersten Zeitraum an letzter Stelle, im Korpus von Kempkas Untersuchung findet er sich auf Rang zwei.

Diese Entwicklung lässt sich interpretieren als eine im Laufe der Zeit zunehmende thematische Fokussierung. Gestützt wird diese Vermutung auch durch die zwischen den einzelnen Lehrbüchern sich annähernde Varianz und Verteilung der unterschiedlichen Themenkomplexe im zweiten Zeitraum (größtenteils 3 bediente Themenkomplexe, als Schwerpunkt in der Regel die Theoriebildung). Kant büßt seine ursprünglich universelle Referenz-Rolle scheinbar ein, die ihn im ersten Zeitraum noch auszeichnet sowohl als Lieferant von Beiträgen zur Klärung philosophischer Fragen nach dem Zweck des Menschen (nur beispielhaft etwa Greiling, 1793, S. 19; Heusinger, 1794, S. 32) oder anthropologischer Fragen nach der menschlichen Natur (z.B. Ewald, 1808b, S. 127; Hillebrand, 1816, S. 27), sowie zur Klärung von pädagogischen (etwa Pölitz, 1806, S. 247) als auch philosophischen Begriffen (wie etwa Wörlein, 1830, S. 58), ebenso wie zur Orientierung pädagogisch-praktischen Handelns (z.B. Pölitz, 1806, S. 41-42) als auch zur Theoriebildung beispielsweise durch epistemologische Fragen (so etwa Schwarz, 1805, S. 6). In neueren Lehrbüchern ist er nun vor allem innerhalb des Themenkomplexes Theoriebildung vertreten, vorzugsweise durch die Problematisierung pädagogischen Handelns und dessen Reflexion durch das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang (beispielhaft Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 19; Gerspach, 2000, S. 124; Koller, 2014, S. 37-40; Menck, 2012, S. 95), oder er ist von historischer Bedeutung zur Markierung von Entwicklungsverläufen, in dem er in der Regel entweder als Repräsentant der Aufklärung und damit ihrer Folgen für die wissenschaftliche Pädagogik zitiert wird (etwa Gudjons & Traub, 2016, S. 109; Koller, 2014, S. 27; Kron, 2001, S. 27-30) oder in genealogischer Art und Weise Begriffs- und Ideengeschichten oder auch personelle Nachfolgeverhältnisse nachzeichnend als Referenz genutzt wird (beispielhaft Gudjons & Traub, 2016, S. 99; Kron, 2001, S. 198; Lenzen, 2007, S. 138; Menck, 2012, S. 134; Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 189). Zusammengefasst lässt sich hinsichtlich der mit den Kant-Referenzen bearbeiteten Themen also eine zunehmende Selektion über die Zeit hinweg konstatieren. Die Auffälligkeit, dass trotz des verhältnismäßig geringen Anteils (16 %) des Themenkomplexes Historie am Gesamt aller Kant-Referenzen im zweiten Zeitraum immerhin zwei Drittel der Lehrbücher (also knapp 67 %) diesen Themenkomplex wenigstens 1-mal enthalten, spricht dafür, dass diese thematische Selektion der grundsätzlich hohen Bedeutung Kants als ein ‚historisches Ereignis‘ keinen Abbruch tut. Gleichwohl sind die zu Kants Zeit als Ereignis oder Umbruch empfundenen Themen (vor allem die philosophischen und anthropologischen) nicht mehr von der selben Relevanz – was auch darauf hindeuten könnte, dass der Einfluss Kants auf die Bearbeitung wissenschaftlich-pädagogischer Fragestellungen im ersten Zeitraum anders wahrgenommen wurde, als seine Rolle aus heutiger Perspektive rückblickend bewertet wird.

3.2.3 Funktion der Referenzen

Eine Kategorisierung nach der Funktion der Referenzen soll Rückschlüsse darüber zulassen, welche Wertigkeit die Bezugnahme auf Kant als Referenz erkennen lässt. Unter der weiter oben bereits explizierten Annahme, dass solche Wissens Elemente, die „in einer scientific community kommuniziert werden, [...] als anerkanntes, möglicherweise auch umstrittenes, aber der Auseinandersetzung für wert befundenes, Wissen [gelten]“ (Weingart, 2003, S. 32, im Orig. mit Herv.), wird durch eine solche Kategorisierung sichtbar, inwieweit es sich bei dem durch oder mit Kant rezipierten Wissen für die Autor:innen der jeweiligen Diskursbeiträge um anerkanntes, umstrittenes, oder möglicherweise ohne eine eigene Wertung mehr oder weniger neutral zur Kenntnis zu nehmendes Wissen handelt, wenn sich mit Kant auseinandergesetzt oder auf ihn verwiesen wird. Dafür wird eine Rezeptionsanalyse Lenzens (2001, S. 255-256) adaptiert, indem die durch Lenzen getrennten Bezugnahmen um eine weitere ergänzt werden. So ergibt sich für die vorliegende Untersuchung eine Einteilung in folgende Klassen:

- Eine *affirmative* Bezugnahme auf Kant entspricht einer expliziten Bestätigung seiner Position oder einer ausdrücklich positiven Bewertung seiner Schriften oder Gedanken. Ein Beispiel dafür findet sich etwa bei Kron (2001, S. 27), wenn er schreibt, dass Kants Vorlesung „Über Pädagogik“ eine Schrift darstelle, „mit der man sich auch heute noch ihrer aufklärerischen Intentionen wegen befassen sollte“, oder aus früherer Zeit bei Greiling (1793, S. 40), der in einer Fußnote schreibt: „Diese Reihe von Sätzen werden als in der Cr. der prakt. V. und in der Cr. der Urth. als bewiesen und bekannt vorausgesetzt.“
- Eine *kritische* Bezugnahme bestreitet Kants Position oder beschreibt sie als unzureichend, beispielsweise in dem sie eingeschränkt wird oder einer eigenen Umarbeitung und Ergänzung bedarf. Eine entsprechende Bezugnahme findet sich etwa bei Herbart (1806, S. 316), der schreibt: „Es war allerdings ein Misgriff, die Sittenlehre wissenschaftlich mit einem categorischen Imperativ anzufangen. Hier musste das Rein-Positive vorangehen, und es musste ein Mannigfaltiges neben und nach einander ausgebreitet werden, welches Kant nicht vollständig durchdacht hatte“, ebenso wie bei Koller (2014, S. 47), demzufolge „Kants Erziehungstheorie Grenzen oder blinde Flecken hat“.
- Weiterhin wird unterschieden in eine *auxiliäre* Bezugnahme, bei der Kants Position ohne eine eigene Wertung in den eigenen Argumentationsaufbau eingebunden wird, wie es beispielsweise bei Bernhard (2011, S. 63) geschieht in der Aussage „Über Bildung soll der Mensch seine „selbstverschuldete Unmündigkeit“ (Kant) überwinden und Mündigkeit in sich selbst hervorbringen“. In ähnlich neutraler Weise bezieht sich Ritter (1798, S. 80-81) auf Kant: „Auch Kant hat dieses gefühlt. Er schlägt eine Vereinigung vor. Ihm zufolge soll der Mensch zum Menschen und Bürger zugleich erzogen werden.“

- Als eine letzte Bezugnahme stellt Lenzen für seine Analysen die *referenzielle* Bezugnahme vor, die keine eigentliche Aufnahme in den eigenen Argumentationsgang, sondern mehr einen Hinweis für Möglichkeiten des Weiterlesens darstellt oder eine Dokumentation der Tatsache, dass Kant sich zu einem Thema geäußert habe. Eine solche Bezugnahme findet sich beispielhaft bei Heusinger (1795, S. 50), der am Ende eines Paragraphen vermerkt: „Der Unterschied zwischen transcendentalen Ideen, und denen, die comparative heißen könne, gehört nicht hierher. Vergl. Kants Cr. d. r. Vernunft. S. 74. 366-389“, ebenso bei Lassahn (1995, S. 14), der schreibt: „Vor Herbart, Schleiermacher und Dilthey aber befaßten sich doch auch Platon, Aristoteles, Rousseau, Locke, Pestalozzi und Kant, um nur einige wenige Namen zu nennen, mit Fragen der Erziehung und Bildung.“ (im Orig. mit Herv.)
- Schließlich wird – in Ergänzung zur Einteilung bei Lenzen – noch eine *monumentale* Bezugnahme von anderen Formen unterschieden. Diese Referenzen erwähnen Kant als ein Monument, das von Zeitgenoss:innen und/oder Nachfahren unbedingt und uneingeschränkt zur Kenntnis genommen werden sollte (oder muss), beschreiben ihn als Zäsur, Wendepunkt, zeitliche Begrenzung abgeschlossener oder beginnender Phasen, beziehen sich auf ihn im Sinne der Verbesonderung seines Lebenswerkes oder dergleichen mehr, und sind in der Regel erkennbar durch Formulierungen wie ‚der große Kant‘ oder ‚der erhabene Philosoph‘, ‚seit Kant‘, ‚bis auf Kant‘ usw. Beispiele finden sich dafür bei Giesecke (2004, S. 43), der Kant neben anderen zu „den Propheten und Kritikern der bürgerlichen Gesellschaft“ zählt, oder bei Harl (1800, S. VII), der schreibt: „es ward seit Jahrtausenden über das menschliche Wissen philosophirt: mit mehr oder weniger Glück; da kam Kant, und untersuchte das Vermögen der Vernunft.“ (im. Orig. mit Herv.)

Eine Mehrfachcodierung der Bezugnahme ist möglich, beispielsweise, wenn sich eine auxiliäre Bezugnahme mit einer eindeutig verehrenden Formulierung verbindet.

Unter Rückgriff auf eine Einteilung der Referenzen nach ihren Funktionen, die Brachmann (2003, S. 436-440) vorstellt, lassen sich die beiden ersten Klassen der Bezugnahme einer kognitiven Funktion zuweisen (eigene Argumente werden unterstützt oder in Abgrenzung zu Bestehendem entwickelt), die drei letztgenannten Bezugnahmen lassen allerdings eine eindeutige Trennung zwischen kognitiver (zum Beispiel deiktischer) und sozialer Funktion (sich ‚dem‘ bzw. einem kantischen Forschungsbiotop zugehörig ausweisen) nicht immer zu. Aus diesem Grund ist diese Einteilung nicht Bestandteil der Auswertung.

Eine weitere Einteilung der Referenzen erfolgt hinsichtlich des Einmaligkeits-Charakters, der Kant als Referenz zuteilwird oder nicht. Das Auftreten einer allein-stehenden Kant-Referenz bedeutet selbstredend nicht, dass Kant als einziger in der Lage wäre, etwas zum mit der Referenz besprochenen Thema beizutragen (oder sich in diesem Rahmen von ihm abzugrenzen). Interessant ist diese Auswertung den-

noch, da die Autoren entweder aufgrund von Unwissenheit oder ganz bewusst ausschließlich Kant und keine andere Quelle referenziert. In beiden Fällen kann diese Exklusivität der Referenz Folgen zeitigen und ist mithin für die vorliegende Untersuchung relevant. Die Referenzen werden für diese binäre Unterscheidung lediglich in ein digitales *exklusives* oder *kollektives* Auftreten der Referenz Kant eingeteilt.

Die Funktion der Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Betrachtet man über alle Referenzen und den gesamten Zeitraum hinweg die Einzigartigkeit der Kant-Referenzen, ergibt sich mit einem Verhältnis von 80 exklusiven zu 82 kollektiven Bezugnahmen ein recht ausgewogenes Bild. Ein Blick auf Abbildung 11 zeigt allerdings, dass es zwischen den einzelnen Diskursbeiträgen erkennbare Differenzen gibt. Zum einen weisen nur vier Beiträge je für sich genommen ein ausgewogenes Verhältnis auf (Niemeyer, Ritter, Herbart und Baur), diese Beiträge gehören allerdings mit insgesamt nur zwei bis vier Referenzen zu jenen Beiträgen, die grundsätzlich eher wenige Kant-Referenzen verwenden. Auch, dass unter den verbleibenden Autoren in 8 Beiträgen eine exklusive Funktion der Kant-Referenzen überwiegt, in 6 Beiträgen die einer kollektiven Funktion, spricht noch nicht für ein großes Ungleichgewicht (an diesem Verhältnis ändert sich auch nichts Grundlegendes, wenn Beiträge nicht mitberücksichtigt werden, die ohnehin nur eine dieser beiden Funktionen in Anspruch nehmen, da es sich um je zwei auf der exklusiven und kollektiven Seite handelt).

Schaut man sich jedoch die absoluten Zahlen der Referenzen je Beitrag an, dann wird ersichtlich, dass sich mit steigender Referenzzahl das Überwiegen einer der beiden Funktionen verstärkt. Besonders deutlich ist das bei den beiden Werken Heusingers, so wie bei Pölit, Hillebrand und Gräfe zu erkennen. Diese fünf Werke verweisen außerdem auf einen Trend, der sich hervorheben lässt, wenn man das Korpus gedanklich in der Mitte der chronologisch sortierten Beiträge teilt (was allerdings nicht exakt der zeitlichen Halbierung in zwei Zeiträume von je 50 Jahren entspricht): Bis einschließlich Weiß' Beitrag überwiegt die Zahl der exklusiven Bezugnahmen (insgesamt im Verhältnis 37:14), seit Schwarz scheint sich eher eine Bezugnahme auf Kant im Verbund mit anderen Autor:innen zu etablieren (insgesamt im Verhältnis 43:68). Da diese Trennung jedoch eine recht willkürliche ist, kann dieser Fakt nur eine untergeordnete Rolle spielen.

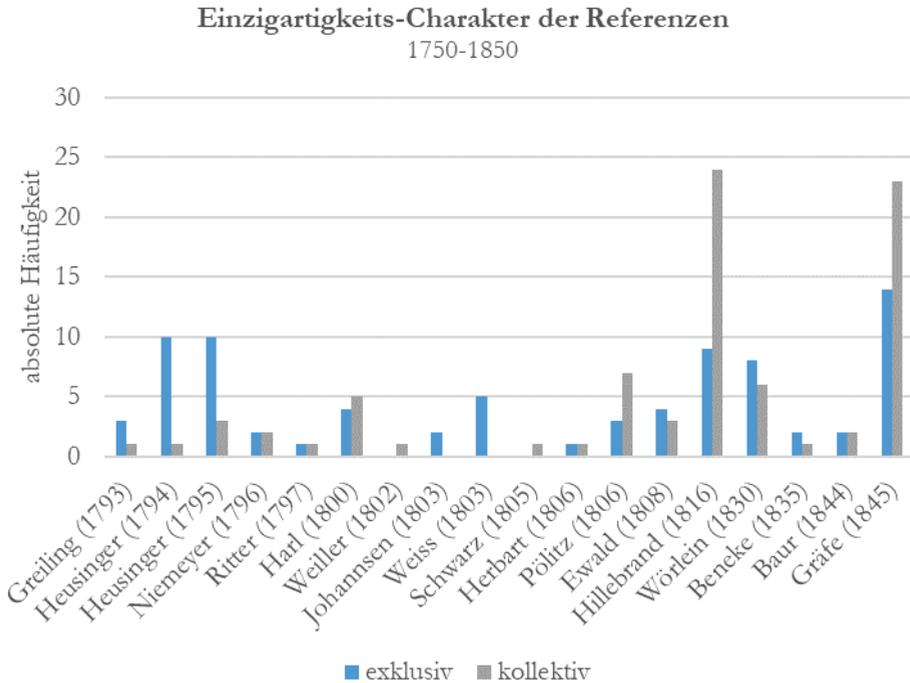


Abbildung 11: Absolute Häufigkeiten der exklusiven im Vergleich zur kollektiven Bezugnahme der Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Betrachtet man die Verteilung der *operativen Bezugnahme* auf Kant und seine Schriften, wie sie in Abbildung 12 veranschaulicht wird, lässt sich erkennen, dass die referenzielle Form der Bezugnahme den größten Anteil mit gut 42 % an allen Referenzen darstellt. Die auxiliäre Bezugnahme steht mit immerhin noch 22 % auf Rang zwei, auf Platz drei liegt mit knapp 16 % eine monumentale Bezugnahme, den vierten Platz teilen sich mit jeweils rund 10 % eine affirmative oder kritische Bezugnahme. Daran lässt sich zunächst einmal ablesen, dass eine im weitesten Sinne wertfreie Kant-Rezeption einer explizit zu- oder ablehnenden Rezeption überwiegt, zusätzlich wird Kant oft in einer eher dokumentierenden, auf Vertiefungsmöglichkeiten hinweisenden Art als Referenz gewählt.

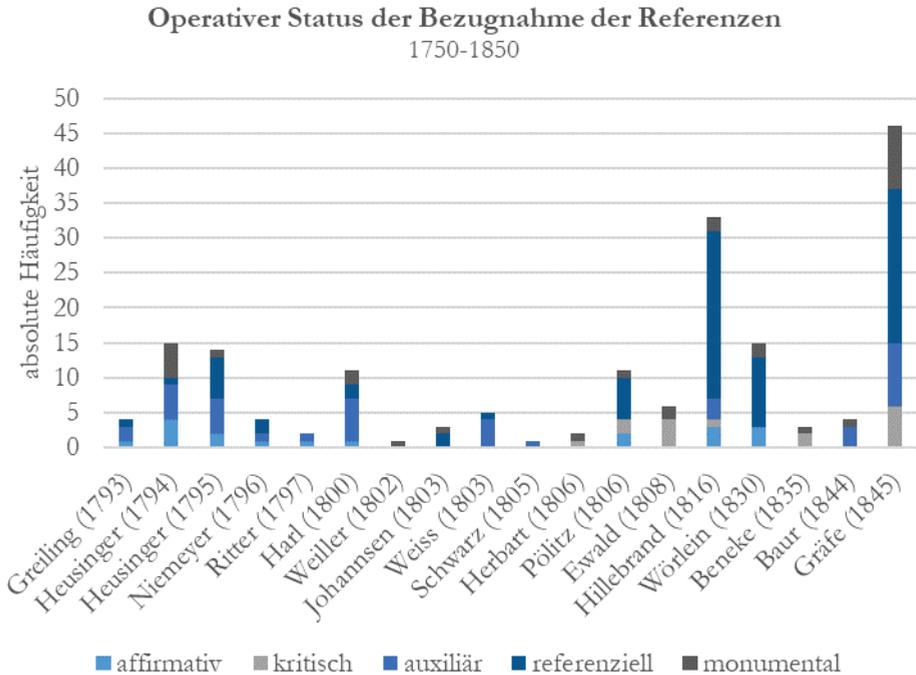


Abbildung 12: Absolute Häufigkeiten des operativen Status der Bezugnahme durch die Referenzen im Zeitraum 1750-1850

Ein Trend ist, dass erst mit bzw. ab Herbart eine kritische Bezugnahme auf Kant auftaucht und auch bis zum Ende des Zeitraumes nicht wieder verschwindet. Umgekehrt scheint eine affirmative Bezugnahme auf Kant nach anfänglicher Konstanz eher unpopulärer zu werden. Neben den beiden am meisten vertretenen auxiliären und ausschließlich referenziellen Bezugnahmen ist auch die monumentale Betrachtungsweise Kants und seines Wirkens von relativ dauerhafter Präsenz. Hillebrand verwendet als einziger Autor alle 5 hier differenzierten Bezugnahmen, im Durchschnitt wählen die Autoren in diesem Zeitraum zwei bis drei unterschiedliche Bezugnahmen innerhalb ihrer Beiträge.

Die Funktion der Referenzen im Zeitraum 1983-2017

Über alle Lehrbücher hinweg lässt sich hinsichtlich der Einzigartigkeit einer Kant-Referenz sagen, dass mit 77 (54 %) kollektiven im Vergleich zu 65 (46 %) exklusiven Referenzen die Bezugnahme auf Kant im Verbund mit weiteren Autor:innen leicht in der Überzahl ist. Für die Werke im Einzelnen zeigt sich, wie in Abbildung 13 zu sehen ist, dass neben dem Vorkommen eines ausgeglichenen Verhältnisses bei Lenzen und Koller die kollektive Bezugnahme 7-mal, die exklusive Bezugnahme 6-mal überwiegt.

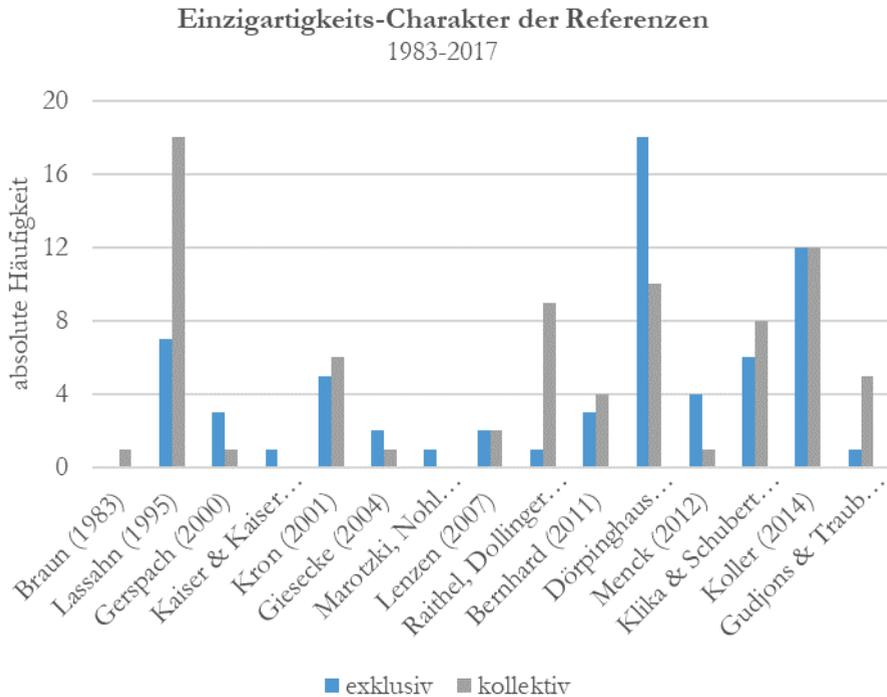


Abbildung 13: Absolute Häufigkeiten der exklusiven im Vergleich zur kollektiven Bezugnahme der Referenzen im Zeitraum 1983-2017. Die vollständigen Autor:innen- und Jahreszahlen-Angaben sind Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen.

Unter Berücksichtigung der Anzahl der Gesamtreferenzen der jeweiligen Lehrbücher zeigt sich jedoch, dass mit steigender Zahl der Kant-Referenzen auch der Trend steigt, Kant gemeinsam mit anderen Autor:innen zu zitieren. Neben dem Gleichgewicht bei Koller stellt diesbezüglich das Lehrbuch von Dörpinghaus & Uphoff die einzige auffällige Ausnahme dar, in dem die exklusiven Bezugnahmen auf Kant deutlich überwiegen.

Abbildung 14 zeigt die Anzahl der unterschiedlichen operativen Bezugnahmen auf Kant. Hier zeigt sich klar, dass die auxiliäre und die referenzielle Bezugnahme (je 45 % bzw. 40 %) die dominierenden Bezugnahmen darstellen. Die auxiliäre Form der Bezugnahme findet sich zudem abgesehen von Braun in allen Lehrbüchern. Beinahe überhaupt nicht zu finden sind Textstellen, die die Funktion erfüllen, sich mit Kant und seinen Gedanken in affirmativer Art und Weise zu solidarisieren, oder aber sich davon abzugrenzen.

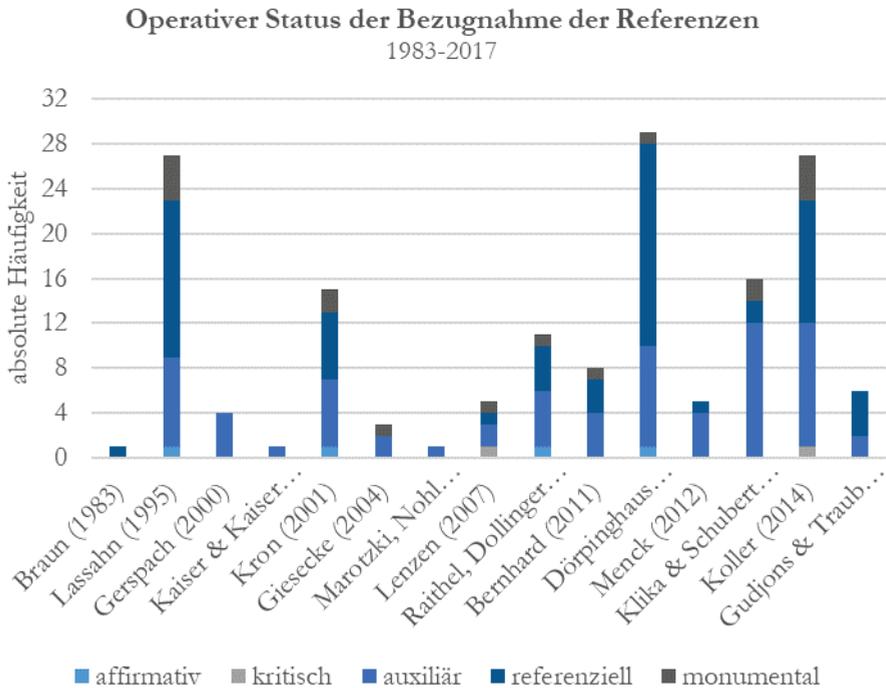


Abbildung 14: Absolute Häufigkeiten des operativen Status der Bezugnahme durch die Referenzen im Zeitraum 1983-2017. Die vollständigen Autor:innen- und Jahreszahlen-Angaben sind Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen.

Vier Mal findet eine affirmative Bezugnahme statt (bei Dörpinghaus & Uphoff; Kron; Lassahn sowie bei Raithel, Dollinger & Hörmann), eine kritische Bezugnahme lässt sich nur 2-mal (bei Koller sowie Lenzen) finden. Einen vergleichsweise geringen Anteil (11 %) an allen hier differenzierten Bezugnahmen stellt die als ‚monumental‘ bezeichnete Funktion dar, diese verteilt sich dafür allerdings auf immerhin 9 der 15 Lehrbücher und stellt damit eine innerhalb der einzelnen Werke seltene aber im gesamten Korpus recht verbreitete Bezugnahme dar.

Zusammenfassung und Interpretation: Zur Funktion der Referenzen in den unterschiedlichen Zeiträumen

Betrachtet man die vorgestellten Ergebnisse zur Funktion der Referenzen über die beiden Zeiträume hinweg, lassen sich einige auf diese Daten gestützte Vermutungen über Konstanz und Wandel der Kant-Rezeption im Rahmen der (Re-)Produktion wissenschaftlich-pädagogischen Wissens anstellen. Mit Blick auf eine durch die Referenzen vollzogene Bezugnahme auf Kant, die hier als ‚monumental‘ bezeichnet wurde, lässt sich sagen, dass diese Art der Referenzen über beide Zeiträume und

auch über beinahe alle Autor:innen hinweg – wenn auch auf niedrigem Niveau – konstant zu finden ist. Eine gewisse Verehrung Kants oder Herausstellung seines besonderen Einflusses als Verursacher von ‚Zeitenwenden‘, also Auslöser von Entwicklungsverläufen usw. schwingt als ‚leiser Unterton‘ im gesamten Korpus beständig mit. Selbst dort, wo Kants Inhalte in Frage gestellt werden kann dieser Unterton anklingen, wie Gräfe mit seiner Einschätzung zur Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“ eindrücklich demonstriert:

„Für die wissenschaftliche Pädagogik hat diese Schrift keinen Werth, aber selbst in diesen lose zusammenhängenden, mehr aus der Erfahrung, als aus philosophischem Denken hervorgegangenen Bemerkungen kann sich der große Geist nicht ganz verleugnen.“ (Gräfe, 1845b, S. 402)

Zur wertenden Bezugnahme auf Kant lässt sich festhalten, dass die affirmative oder kritische Referenz-Nutzung im ersten Zeitraum der Untersuchung etwas stärker vertreten ist. Es hat den Anschein, als ob Kant in der heutigen Zeit im Gegensatz zu früher – zumindest in Lehrbüchern – wenig(er) polarisiert. Möglicherweise spiegelt dies jedoch lediglich ein Bemühen um eine möglichst wertneutrale Darstellung aller Inhalte der Lehrbuchautor:innen wieder. Dass im Zeitraum von 1750-1850 ein Wandel zu erkennen ist von einer ursprünglich affirmativen hin zu einer tendenziell kritischeren Bezugnahme, wie sie sich seit Herbarts Schrift darstellt (ob Herbart damit als ursächlicher Auslöser dieses Trends betrachtet werden kann oder nicht, müssten weitere Analysen zeigen), ist eine Entwicklung, die bis zum Zeitraum von 1983-2017 nicht angehalten hat, geschweige denn sich fortsetzt.

Eine andere Veränderung lässt sich hinsichtlich des operativen Status der Bezugnahme beschreiben: Im Zeitraum 1750-1850 sind die Referenzen, die lediglich eine dokumentierende oder verweisende Funktion haben, mit 42 % noch deutlich in der Überzahl, es lässt sich aber keine Funktion der Referenzen erkennen, die über alle Diskursbeiträge hinweg dominiert. Im Zeitraum 1983-2017 zeigt sich ein anderes Bild: Hier überwiegt die auxiliäre Bezugnahme die referenzielle sogar leicht, und beide Arten gemeinsam bilden 85 % aller Referenz-Funktionen ab. Auxiliäre Bezugnahmen finden sich außerdem in fast allen (14 von 15) Lehrbüchern dieses Zeitraumes.

Spannt man nun noch einmal den Bogen zu Brachmanns Unterscheidung zwischen der kognitiven und der sozialen Funktion der Referenzen (s.o.), ließe sich mutmaßen, dass von 1750-1850 der hohe Anteil an referenziellen, im Vergleich zum zweiten Zeitraum außerdem höhere Anteil an affirmativen und kritischen Bezugnahmen eine eher soziale Funktion erfüllen, die der Absicht entspricht, sich als Fachmann auszuweisen, weil man Kant als verbreitete Quelle dieser Zeit ebenfalls zur Kenntnis genommen hat, oder sich selbst einem wie auch immer gearteten ‚kantischen‘ Forschungsbiotop zugehörig oder wenigstens diesem verbunden inszenieren – oder eben gerade davon abgrenzen will. Für den zweiten Zeitraum ließe der gestiegene Anteil an auxiliären Bezugnahmen durch die Kant-Referenzen dann darauf schließen, dass hier eher die Absicht verfolgt wird, mit der Referenz in deiktischer

Funktion die eigenen Ausführungen in einen bestimmten (fachlichen) Rahmen zu stellen, oder die Ausführungen des eigenen Lehrbuchs durch das Einbinden von Kant-Zitaten zu strukturieren und zu ordnen. *Über* Kant, so könnte man in dieser Auslegungsvariante sagen, lässt sich einerseits (mindestens ein Teil der) Erziehungswissenschaft gut erschließen. Der weiterhin hohe Anteil an einer als referenziell bezeichneten Bezugnahme könnte andererseits der Tatsache Ausdruck verleihen, dass beinahe ebenso häufig nicht (mehr) *mit* Kant argumentiert, sondern *über* ihn kommuniziert wird. Um diese Unterteilungen und Überlagerungen der sozialen und kognitiven Funktionen im Sinne Brachmanns zu belegen, reicht der bisherige Kenntnisstand allerdings nicht aus.

Die Verteilung zwischen exklusiver und kollektiver Bezugnahme auf Kant zeigt ein etwas diffuses und unterschiedlich interpretierbares Bild: Während man grundsätzlich davon sprechen kann, dass Autor:innen, die tendenziell mehr Kant-Referenzen verwenden, Kant auch tendenziell häufiger in Verbindung mit anderen Autor:innen erwähnen, ließe sich anschließend an die vorherigen Ausführungen vermuten, dass wenige Kant-Referenzen innerhalb eines Beitrages bzw. Lehrbuches lediglich dazu dienen, das eigene Wissen über Kant zu dokumentieren („Kant muss man kennen!“) oder Kant schlicht als ein (alleinstehendes) Synonym für Schlagworte (zum Beispiel für ‚Freiheit und Zwang‘, ‚Aufklärung‘ oder ‚sich seines eigenen Verstandes bedienen‘; wie z.B. bei Kron, 2001, S. 204) verwendet wird, ohne dass sich – in beiden Fällen – eine tiefgehende Auseinandersetzung mit seinen Inhalten zeigt. Eine solche Vertiefung – so müsste es entsprechend umgekehrt verstanden werden – führt wiederum dazu, dass Kant nicht nur häufiger, sondern auch häufiger mit anderen Autor:innen gemeinsam zitiert wird, was jedoch auch dem Zweck der Abgrenzung oder besonderen Betonung kantischer Eigenheiten dienen kann, also gar keinen grundsätzlichen Bedeutungsverlust Kants als Referenz widerspiegeln muss. Im ersten Zeitraum lässt sich beispielsweise wiederholt feststellen, dass neben Kants Schriften Sekundärliteratur, die Kant zum Thema hat, zitiert wird (z.B. Gräfe, 1845a, S. 232). In dieser Lesart würden also Autor:innen, die Kant sehr viel zitieren und ihn dennoch sehr häufig in exklusiver Weise zitieren, einen Sonderstatus einnehmen.

3.2.4 *Die Beschaffenheit der Kant-Referenz: Zusammenfassung und Interpretation der kategorisierten Ergebnisse*

Mit Blick auf das ‚Was?‘ der Kant-Referenzen zeigt sich vor allem, dass in beiden untersuchten Zeiträumen auf eine breite Text-Grundlage in Form unterschiedlicher Schriften Kants zurückgegriffen wird. Dies kann vor allem im ersten Zeitraum als ein niedriger Grad der Übereinstimmung zwischen den Kant-Referenzen gewertet werden und spricht für ein weniger einheitliches Bild der Kant-Rezeption dieser Zeit, als es aus heutiger Sicht gelegentlich nachgezeichnet wird. Der Grad der Übereinstimmung erhöht sich allerdings im zweiten Zeitraum, wie die deutlichere Verteilung der Häufigkeiten auf wenige dominante und mehrere sehr randständig zitierte

Schriften Kants zeigt. Der Text „Immanuel Kant über Pädagogik“ stellt eine hervorzuhebende Referenz-Basis dar: Auch wenn nach seinem Erscheinen 1803 längst nicht alle Autoren im Zeitraum von 1750-1850 (bzw. genau genommen von 1804-1850)⁴³ auf ihn zurückgreifen, zählt er doch zu den am häufigsten zitierten Texten dieses Zeitraums und es scheint eine Fokussierung einzusetzen, die sich in aktuellen Lehrbüchern der wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als sedimentiertes Wissensselement wiederfindet. Der Text zählt gemeinsam mit der „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ zu den meistzitierten Texten zwischen 1983 und 2017. Dass sowohl die „Kritik der reinen Vernunft“, wie auch die „Kritik der praktischen Vernunft“ und die „Kritik der Urteilskraft“ – im ersten Zeitraum noch die in dieser Reihenfolge drei meistzitierten Werke – in den Lehrbüchern nach 1983 nur noch eine untergeordnete Rolle spielen, spiegelt sich auch in einer thematischen Verschiebung wieder weg von philosophisch grundständigen Themen hin zu solchen, die in den Bereich der (wissenschaftlich-)pädagogischen Theoriebildung fallen. Dies bestätigt Vermutungen, die bereits weiter oben angestellt wurde. Im Rahmen der Themen und Probleme, die mit Kant bzw. unter Verweis auf ihn innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, zeigt sich ungeachtet dieses Wandels ein über die gesamte Zeit hinweg latent erkennbarer Duktus der Bewunderung und Anerkennung als Wissenschaftler, dessen ‚epochale‘ Entdeckungen (die Epoche der Aufklärung) weitreichende Einschnitte im Verlauf der Geschichte zugesprochen werden.

Um einen differenzierteren Blick auf den Rezeptionsverlauf Kants zu gewinnen, wird im folgenden Teil der Untersuchung als letzter Schritt der Versuch unternommen, eine Typisierung hinsichtlich der Kant-Referenzen anhand der bisher vorgestellten Unterscheidungen zu entwerfen, um die Möglichkeit zu eröffnen, konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der je typischen Referenzierung Kants innerhalb des vorliegenden Datensatzes zu bestimmen.

3.3 Systematisierung der Referenzen – Eine Typenbildung der Kant-Rezeption

Der folgende Abschnitt dient der Konkretisierung und Ausdifferenzierung von Antwortmöglichkeiten auf die Frage, wie sich die Konstruktion und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens am Beispiel Kants darstellt, unterliegt jedoch zugleich der Einschränkung, dass diese Systematik selbst gewissermaßen eine Konstruktion der vorliegenden Untersuchung ist. Sie überzeichnet die in der Realität stattgefundenene und in den Diskursbeiträgen auffindbare Rezeption Kants und lässt kontinuierliche Übergänge oder auch Überschneidungen diskret erscheinen in einem Maß, das der eigentlichen Qualität der Referenzen nicht voll entsprechen kann. Nur

⁴³ Da sich nicht eindeutig rekonstruieren lässt, in welcher Reihenfolge die Texte von Johannsen, Kant und Weiß im Jahr 1803 erschienen sind und damit auch nicht sagen lässt, inwiefern Johannsen und Weiß die Möglichkeit hatten, diesen Text vor der Veröffentlichung ihrer Publikation zur Kenntnis zu nehmen, kann hier erst 1804 eine Rezeptionsmöglichkeit unterstellt werden.

eine solch übermäßige Konturierung ermöglicht jedoch einen im Rahmen dieser Arbeit möglichen überschaubaren und damit erkenntnisgenerierenden Überblick über das Datenmaterial.

Diesen Aspekt berücksichtigend folgt die Typisierung einer induktiven Logik: Aus den unterschiedlichen bzw. unterscheidbaren Ergebnissen für die Zeiträume und Lehrbücher werden Typisierungsmöglichkeiten anhand der Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Differenzen der Referenzen aufgezeigt. Aufgrund der vorausgegangenen, mehrfachen Kategorisierungen und der quantifizierenden Erhebung ergibt sich eine große Vielfalt an Kombinationsmöglichkeiten, die sich hinsichtlich der Referenzverwendung von sehr stark bis nur in Nuancen unterscheiden und hier nicht vollumfänglich ausgeschöpft werden kann. Der Fokus dieses Untersuchungsteils liegt auf einer Einteilung klar voneinander abgrenzbarer Referenz-Typen, die für eine Beantwortung der Forschungsfrage am aufschlussreichsten erscheint.

Im Gegensatz zu den vorherigen Abschnitten folgt dieser Auswertungsteil nicht einer nach Zeiträumen getrennten Darstellungsweise, da einige Referenz-Typen erst auffällig werden, weil sie nur in einem Zeitraum auftreten, oder in beiden Zeiträumen, aber mit unterschiedlichen Spezialisierungen usw.

3.3.1 *Kant-Exeget:innen*

Eine erste Gruppe von Autor:innen bzw. Diskursbeiträgen, die in ihren Referenzen ein gemeinsames Muster erkennen lassen, zeichnet sich in der Form durch eine hohe Zahl an Quellenangaben aus (unabhängig davon, ob zusätzlich viel oder wenig eine namentliche Nennung auftritt), die auf quantitativer Ebene entweder eine Vielzahl an zitierten Kant-Schriften und/oder eine hohe Zahl an Zitatwiederholungen aus denselben Schriften zeigt. Für den Zeitraum 1750-1850 trifft das auf Heusinger (1794), Heusinger (1795), Harl, Pölit, Hillebrand und Gräfe zu. Für den Zeitraum 1983-2017 gehören Dörpinghaus & Uphoff, Klika & Schubert (allerdings mit dem Hinweis, dass hier das Zusammenfassen von sowohl explizit genannten als auch rekonstruierbaren Quellen dazu führt, dass sich dieses Lehrbuch besser in das Gesamtbild dieses Typs einfügt), Koller und Lassahn zu dieser Gruppe. Sie werden unter einem Typ, der hier als *Kant-Exeget:innen* bezeichnet wird, zusammengefasst. Das in den Referenzen erkennbare Zitationsverhalten erweckt hier den Eindruck, dass die Arbeit nah an Kants Schriften und eine möglichst häufige originalgetreue Wiedergabe der Worte und Formulierungen Kants für diese Autor:innen ein großes Anliegen ist, wenn es um die Bearbeitung wissenschaftlich-pädagogischer Fragestellungen geht. Ein Hinweis auf die (implizite) Rechtfertigung dieses Verhaltens lässt sich daran ablesen, dass all diese Autor:innen durch monumentale Bezugnahmen die Besonderheit Kants bzw. seiner Gedanken herausstellen. Die Rezeption, so könnte man vermuten, erhebt hier den Anspruch, möglichst ungefiltert Kant zur Sprache kommen zu lassen, wenn es um wissenschaftliche Pädagogik geht. Wenn man die Themenkomplexe vergleicht, in deren Zusammenhang die Kant-Referenzen dieser

Gruppe in den unterschiedlichen Zeiträumen auftauchen, wird ersichtlich: Mit den Beiträgen von Heusinger (1794), Heusinger (1795), Harl, Pölitz und Hillebrand legen 5 der 6 Texte zwischen 1750 und 1850 einen deutlichen Schwerpunkt auf philosophische Themen, die mit Kant besprochen werden, Heusinger (1794) und Hillebrand greifen außerdem im Rahmen anthropologische Fragestellungen im gleichen Umfang auf Kant zurück. Die thematische Fixierung spricht dafür, auch Greiling zu dieser Gruppe zu zählen, auch wenn die Form der Referenzen bei ihm etwas weniger auffällig ausfällt, als bei den weiteren Mitgliedern dieses Typs. Pölitz bedient mit seinen Kant-Referenzen zwar ebenfalls punktuell philosophische Themen, bei ihm liegt das Augenmerk allerdings eindeutig auf Fragen der pädagogischen Theoriebildung (in dem weiten Sinne, wie er unter 3.2.2 verstanden wird). Ein Blick auf die Lektüregrundlage innerhalb dieser Gruppe mag einen Erklärungsansatz dafür bieten: Außer Gräfe ist Pölitz der einzige, der die Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“ verwendet, im Gegensatz zu Gräfe, der mit 10 zitierten Schriften die breiteste Textbasis in diesem Zeitraum zurückgreift, ist diese Schrift darüber hinaus für Pölitz die einzige Textgrundlage, auf die er sich bezieht. Möglicherweise ist er mit diesem Vorgehen bereits ein Pionier in puncto Kant-Rezeption für die spätere Erziehungswissenschaft. Denn blickt man auf die Mitglieder der hier als Kant-Exeget:innen vorgestellten Gruppe im Zeitraum von 1983-2017, tauchen zum einen philosophische Themen nur noch in einer unbedeutenden Größenordnung auf, sondern bei allen 4 Lehrbüchern nimmt die Theoriebildung den mit Abstand größten Teil der thematischen Referenz-Kontexte ein. Dörpinghaus & Uphoff, Klika & Schubert, sowie Koller verwenden – wie Pölitz – in breitem Umfang (mit vielen wiederkehrenden Zitierungen) die Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“. Sowohl der Form als auch den Themen nach den vorher genannten Lehrbüchern sehr ähnlich, fügt einzig Lassahn sich hier nicht ganz nahtlos ein: Er verwendet den besagten Kant-Text kein einziges Mal, dafür aber – und hier finden sich eher Parallelen zu den Kant-Exeget:innen des ersten Zeitraumes – die „Kritik der reinen Vernunft“ wie auch die „Kritik der praktischen Vernunft“. Es zeigt sich also hier ein erster Typ der Kant-Referenzierung, der viel Homogenität, aber keine vollständige Einheitlichkeit erkennen lässt.

3.3.2 *Kant-Kritiker:innen*

Eine kleinere Gruppe, die sich (nur) im Zeitraum von 1750-1850 an einer Gemeinsamkeit festmachen lässt, sind Autoren, die aufgrund des jeweils dominanten operativen Status‘ der Bezugnahme ihrer Referenzen als *Kant-Kritiker:innen* bezeichnet werden können. Hierzu zählen Herbart, Ewald und Beneke. Interessant ist, dass alle drei Autoren zusätzlich zur kritischen auch eine monumentale Bezugnahme durch ihre Referenzen aufweisen, es sich dabei allerdings bei allen drei Autoren zugleich um Bezugnahmen handelt, die keine konkreten Kant-Inhalte betreffen. Diese Referenzen stellen nicht Kants konkretes Schaffen oder Wirken in den Fokus, sondern neh-

men Kant als Menschen, gewissermaßen sein ganzes Lebenswerk als zeitgeschichtliches Datum, in den Blick und schmeicheln ihm dadurch auf eigentümliche Weise, indem sie die Besonderheit seines wissenschaftlichen Schaffens in einer diffusen Art wohlwollend zur Kenntnis nehmen und ihn als prominenten Gegenstand zu vermittelnder Unterrichtsinhalte nennen (Herbart, 1806, S. 473), als Vorzeigexemplar gelungener Vermittlung von Sprache und Denken anführen (Ewald, 1810, S. 175) oder als ein Beispiel für „ausgezeichnete[] Leistungen“ (Beneke, 1835, S. 477) trotz eines spät begründeten Vorstellungskreises einbringen. In den Inhalten, für die Kant andernorts herangezogen wird, sehen sie scheinbar einzig den Nutzen für die wissenschaftliche Pädagogik, sich davon abzugrenzen. Dass sie Kant dennoch einer Auseinandersetzung für wert befinden, lässt sich möglicherweise als ein Hinweis darauf deuten, dass die Zurkenntnisnahme Kants in diesem Zeitraum wenn nicht eine Voraussetzung, so zumindest doch eine Begünstigung der Aufnahme in die sich zunehmend disziplinierende Kommunikation darstellt. Quantitativ gesehen stellt die Zahl der kritischen Bezugnahmen der drei genannten Autoren keine besondere Auffälligkeit dar, ins Auge fällt sie eher deshalb, weil eine solche bis dahin noch gar nicht zu finden ist, sondern – eher im Gegenteil – zu Beginn des betrachteten Zeitraums eine affirmative Bezugnahme beinahe wie ein selbstverständlicher Bestandteil des Schreibens mit Kant-Referenzen wirkt. Ebenfalls bemerkenswert ist, dass weder Herbart noch Beneke Kant in der Form einer konkreten Schrift zitieren, und auch Ewald nur zwei Schriften überhaupt (die „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und „Über das radikal Böse in der menschlichen Natur“) und diese nur je einmal zitiert. Von einer sehr fundierten Auseinandersetzung lässt sich also – gemessen an den Referenzen – nicht sprechen. Entsprechend divers fällt die thematische Einbettung der Referenzen aus: Philosophie und Anthropologie gehören ebenso wie Theoriebildung und Erziehungspraxis zu den Themenkomplexen, in deren Rahmen Kant bemüht wird, sowohl als Abstoßungspunkt, wie auch als herausragende Persönlichkeit.

Im Zeitraum von 1983-2017 finden sich derart explizite Kritiker:innen Kants in keinem der Lehrbücher wieder. Nur 2-mal findet sich in diesem Zeitraum überhaupt eine kritische Bezugnahme auf Kant: Koller weist lediglich auf „blinde Flecken“ (Koller, 2014, S. 47) in Kants Erziehungstheorie hin, Lenzen erklärt Kants Konzeption des Menschseins für problematisch (Lenzen, 2007, S. 167). Als ein Trend, der sich darum möglicherweise nur für den ersten Zeitraum als gültig erweist, könnte damit gedeutet werden, dass es als der Reputation zuträglich gilt, wenn man sich – wenigstens punktuell – auf Kant bezieht, seine ‚große Leistung‘ zu schätzen und damit zugleich die eigene Belesenheit unter Beweis zu stellen weiß, auch (oder gerade) wenn man nicht zu jenen Autoren gehört, die sich in affirmativer Weise auf Kant beziehen oder zu den exegetischen Kantausleger:innen gehört.

3.3.3 ‚Namedropper‘

Mit Blick auf die verwendete Form der Referenzen fällt weiterhin in beiden Zeiträumen ein kleiner Anteil an Autor:innen ins Auge, der sich ohne eine konkrete Schrift – also nur durch die Nennung seines Namens oder eines entsprechenden Attributs – auf Kant bezieht. Lässt man im Zeitraum von 1750-1850 diejenigen unter ihnen unberücksichtigt, die im vorigen Abschnitt ebenfalls nur diese Form verwenden, aber bereits zu den Kant-Kritiker:innen gezählt wurden, weil sie sich durch den operativen Status ihrer Bezugnahme auszeichnen, gehören in diese Gruppe im ersten Zeitraum die Lehrbücher von Schwarz und Weiller, im zweiten Zeitraum die von Lenzen und Braun. Lenzen nennt an vier Stellen den Namen Kant, die anderen drei jeweils nur an einer Stelle. Ebenfalls nur Schwarz, Weiller und Braun gemein ist, dass sie Kant im Verbund mit anderen Referenzen aufrufen, bei Lenzen findet sich das Verhältnis zwischen exklusiver und kollektiver Bezugnahme im Gleichgewicht.

Innerhalb dieser vier Lehrbücher lässt sich aus thematischer Sicht und auch mit Blick auf den operativen Status der Bezugnahme nur im weitesten Sinne eine Ähnlichkeit erkennen. Während Weiller Kant als Beispiel einer höchsten Stufe der Kultur anführt, deren Form vor allem durch Erziehung in der Jugend bewirkt wird (Weiller, 1805, S. 49-50), erwähnt Schwarz im Rahmen einer Klärung des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Philosophie Kant, wenn er darauf verweist, dass seine Erziehungslehre durch die „Kant’sche[], Ficht’sche[] und Schelling’sche[] Philosophie“ (Schwarz, 1805, S. 6) beeinflusst ist. Braun führt aus, dass vor Diltheys Versuch der Begründung einer Erziehungswissenschaft bereits Kant einen ähnlichen Gedanken gehabt hätte (Braun, 1983, S. 10). Lenzen schließlich stellt eine Trias der Urteile vor, die er auf Kant zurückführt (Lenzen, 2007, S. 21), zeigt einen denkgeschichtlichen Zusammenhang einer prinzipienwissenschaftlichen Grundlegung von Wissenschaften zwischen Aristoteles und Kant (ebd., S. 136), sowie für eine solche Grundlegung der Pädagogik im Besonderen zwischen Kant und Benner (ebd., S. 138) auf und weist ein prinzipienwissenschaftlich-pädagogisches Menschenbild, das auf Kant zurückgeht, zur Klärung des Erziehungsbegriffs als nicht mehr rechtfertigungsfähig zurück (ebd., S. 166-167).

Unter den weiter oben vorgestellten Maßstäben lassen sich hierin zwar (auch) Bezüge für eine wissenschaftlich-pädagogische Theoriebildung finden, von einer klaren Einheitlichkeit lässt sich allerdings auf inhaltlicher Ebene nicht sprechen. Möglicherweise stellt genau dies aber ein weiteres Indiz dafür dar, Kant als eine gesetzte Größe im Diskurs zu deuten, deren Erwähnung überhaupt wichtiger ist, als die eher zweitrangig scheinende Frage der inhaltlichen Platzierung. Aufgrund des geringen Vorkommens dieses Typs muss festgehalten werden, dass diese kommunikative Praxis keinen Standard der Kant-Referenzen widerspiegelt, sondern eher im Sinne einer ‚Ausnahmen bestätigen die Regel‘-Form anzutreffen ist.

3.3.4 *Konventionalist:innen*

Anders verhält es sich mit der über das Gesamtkorpus verteilt zahlenmäßig größten Gruppe: Auf den ersten Blick relativ unscheinbar wirken im Zeitraum 1750-1850 Johannsen, Weiß und Wörlein, ebenso wie im Zeitraum von 1983-2017 Bernhard, Gerspach, Giesecke, Gudjons & Traub, Kron, Menck sowie Raitzel, Dollinger & Hörmann. Weder durch die Menge der Referenzen, noch durch ihre Form und auch nicht durch spezifische Themenkomplexe oder auffällige Haltungen in den Bezugnahmen auf Kant gestalten sie sich auffällig. Was diesen Lehrbüchern aber gemein ist, sind die Quellen der Referenzen, die sich auf den bzw. die meistgenannten Texte beziehen. Für den ersten Zeitraum meint das den Bezug auf die „Kritik der reinen Vernunft“ (Wörlein nutzt als einziger noch weitere Texte), im zweiten Zeitraum auf die „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ und „Immanuel Kant über Pädagogik“ (hier sind es Bernhard, Kron und Menck, die noch jeweils einen weiteren Kant-Text zusätzlich zu diesen beiden nutzen). Kaiser & Kaiser sowie Marotzki, Nohl & Ortlepp stehen dieser Gruppe zumindest nahe, da sie jeweils einen der beiden am häufigsten und gleich häufig genannten Texte referenzieren. Weder durch besonders intensive Auseinandersetzung, noch durch eine besondere Affinitäten zu Kant (zumindest im Vergleich zu anderen Autor:innen im gesamten Korpus), noch durch eine scharfe inhaltliche Abgrenzung der Themen konstruieren sie Kant als Wissensquelle in einer spezifischen Weise, aber zentral innerhalb der Kant-Rezeption als Gruppe sind sie deshalb, weil sie durch ihre einheitliche Quellengrundlage einen großen Einfluss darauf haben, wie bzw. mit welchen Texten Kant im Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik wahrgenommen wird. Es mag auf den ersten Blick wie ein Zirkelschluss anmuten, da die Autor:innen selbst dazu beitragen, dass genau diese Kant-Texte die am häufigsten referenzierten werden, deren häufiges Referenziert-Werden dann wiederum dazu führt, dass genau diese Autor:innen einer gemeinsamen Gruppe zugeordnet werden. Letzten Endes weist aber genau dieser Zirkel womöglich auf ein Phänomen hin, welches darin zu sehen ist, dass die Lehrbuchautor:innen durch ihre Referenzen an der Konstruktion eines selbst (mit)bestimmten Diskursraumes wissenschaftlich-pädagogischen Wissens mitwirken, in dem sich die Kommunikation dann (nur noch) vollziehen kann.

3.3.5 *Individualist:innen*

Mit Niemeyer, Ritter und Baur verbleiben noch drei Autoren, die keiner Gruppe gut zugeordnet werden können. Für eine Kant-Exegese fehlt ihnen die Breite und Tiefe der Textgrundlage, kritisch beziehen sie sich überhaupt nicht auf Kant, sie kommen in ihren Publikationen aber auch nicht ohne konkrete Schriften Kants aus, die dann allerdings nicht auf der Hauptlinie des ‚mainstreams‘ ihres Zeitraumes verlaufen.

Inhaltlich ließen sich alle drei durch zumindest teilweise Bezugnahme auf Kant im Bemühen um Beiträge zur Theoriebildung beschreiben, was in dem von ihnen geleisteten Ausmaß allerdings kein Alleinstellungsmerkmal ist. Niemeyer und Baur

zeichnen sich durch eine relativ hohe (gemessen an den restlichen Autoren ihres Zeitraumes) Praxisorientierung ihrer Kant-Referenzen aus. Ob zwei Autoren allerdings als ausreichende Basis für die Bestimmung eines Types angesehen werden können, erscheint fragwürdig.

Möglicherweise lassen sich diese drei Autoren als unterschiedliche Versuche einer Kant-Rezeption deuten, die zumindest stellenweise abseits der gängigen Referenz-Nutzung platziert sind. Dass sich neben ihnen (im gleichen Zeitraum) wie auch nach ihnen (im zweiten Zeitraum) keine ihnen ähnlichen Versuche finden lassen, lässt sich dann womöglich so verstehen, dass diese Versuche der Sortierung oder Anreicherung des wissenschaftlich-pädagogischen Wissens zumindest innerhalb der hier betrachteten Gruppen von Autor:innen und Genres nicht überzeugen konnten – aus welchen Gründen auch immer – und im Diskursraum eine Ausnahme bleiben.

3.3.6 *Zwischenfazit: Die Typenbildung*

Ein resümierender Blick auf die hier vorgestellten Typen lässt mehrere Dinge erkennen. Zum einen zeigt sich, dass sich grundsätzlich Ähnlichkeiten bzw. Muster der Verwendung von Kant-Referenzen über verschiedene Autor:innen, zum Teil auch über die Zeiträume hinweg finden lassen. Wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, handelt es sich bei den vorgestellten Typen keineswegs um hundertprozentig trennscharfe Zuordnungen. Es lassen sich nicht nur stellenweise Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Typen erkennen, sondern auch graduelle Abstufungen innerhalb der jeweiligen Typen, die auf feinere Differenzierungsmöglichkeiten hindeuten, welche hier nicht voll ausgeschöpft wurden. Dies muss für eine Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Trotz der benannten Einschränkungen zeigt sich – was die verschiedenen Typen selbst anbelangt – dass Kant eine Referenz ist, die hinsichtlich der hier beschriebenen Kategorien durchaus unterschiedlich eingesetzt wird. Sowohl hinsichtlich der zitierten Texte und der Form der Referenzen, als auch der Gegenstände und Funktionen der Referenzen lässt sich zeigen, dass von unterschiedlichen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wird, Kant im Rahmen einer (quasi)wissenschaftlichen Pädagogik als Wissenselement einzubringen. Besonders interessant ist dabei zu sehen, dass es einen Referenz-Typen gibt, der sich in beiden Zeiträumen mehr oder weniger unverändert in seiner Referenz-Beschaffenheit wiederfindet („Namedropper“), andere Referenz-Typen hingegen ebenfalls über den gesamten betrachteten Zeitraum erkennbar sind, dabei allerdings zwischen den beiden Zeiträumen einen Wandel durchlaufen, der dazu noch unterschiedlich stark ausfällt (Kant-Exeget:innen und Konventionalist:innen), ebenso wie es Referenz-Typen gibt, die sich nur im Zeitraum von 1750-1850 finden lassen (Kant-Kritiker:innen, Individualist:innen). Inwieweit sich daraus Rückschlüsse auf die Frage einer erziehungswissenschaftlichen Wissenskonstruktion ziehen lassen, soll in der folgenden Diskussion noch einmal aufgegriffen werden.

4 Ertrag und Diskussion

4.1 Fazit der Untersuchung

Die insgesamt 33 Lehrbücher und Diskursbeiträge, die Kant als Wissenselement verwenden, erheben den Anspruch, wissenschaftlich-pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Wissen zu begründen und/oder in einer kondensierten und größtenteils auch lehrbaren Form darzustellen. Vorliegende Untersuchung betrachtet den Zeitraum zwischen 1750 und 1850 als Diskursraum in Gestalt einer „Ursuppe“ pädagogischen Wissens“ (Vogel & Erdmann, 2020, S. 65), aus der im Laufe der Zeit durch Sortierung, Selektion, Distribution und Rezeption ein etwas wird, das sich im Zeitraum zwischen 1983 und 2017 als kommunikativ diszipliniertes bzw. „sedimentiertes Wissen“ (Kempka, 2018, S. 83) zeigt. Die Analyse der jeweils verwendeten Referenzen in diesen Zeiträumen verspricht Auskunft darüber, in welchem Umfang und in welcher Form Immanuel Kant aus Sicht der auf ihn bezugnehmenden Autor:innen etwas zur (Re-)Produktion dieses Wissens beitragen konnte und kann.

Die Referenzen greifen auf eine Textbasis zurück, die in beiden Zeiträumen beinahe so viele Kant-Quellen wie Lehrbücher enthält. Die ungleiche Verteilung der Aufmerksamkeit auf die Schnittmenge der beiden Zeiträume von 11 Texten ist ein erster Indikator, der mit Bezug auf die in der Einleitung aufgeworfene Frage nach der Wissensproduktion in Gestalt der Formierung, Entwicklung und Verfestigung von Wissenselementen auf einen klar erkennbaren Wandel hinweist. Dabei ändert sich der geteilte Korpus ‚gemeinsamen‘ Wissens der beiden Zeitabschnitte etwas weniger als der Umgang mit diesem selbst. Erkennbar ist das einerseits an einer Verschiebung und Fokussierung der Aufmerksamkeit, die sich im ersten Zeitraum noch als relativ gleichmäßig verteilt und zentriert um die drei Kritiken Kants und den Text „Immanuel Kant über Pädagogik“ darstellt. Im Gegensatz dazu zeigt sich im zweiten Zeitraum ein starkes zahlenmäßiges Gefälle der Häufigkeiten zwischen den meistgenannten Schriften „Immanuel Kant über Pädagogik“ und der „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ zum einen und den deutlich weniger genannten restlichen Kant-Schriften zum anderen. Der letztgenannte Text bildet eine Verschiebung der Aufmerksamkeit ab: er taucht im ersten Zeitraum nur ein einziges Mal auf. Wesentlich deutlicher fällt die Selektion der Kant-Rezeption durch die ungleich verteilte Berücksichtigung der Kant-Quellen aus. Während sich in diachroner Perspektive also zunächst nur Kant als Referenz bewährt, ohne damit einen klar umrissenen Kern geteilten Wissens durch einheitliche Textverwendung zu definieren, erkennt man zwischen 1983 und 2017 die Etablierung eines Konsenses über das weitestgehend geteilte Text-Korpus der Kant-Referenzen.

Ein zweiter Indikator des Wandels findet sich in den Themenkomplexen, die unter Zuhilfenahme der Kant-Referenzen bearbeitet werden. Die offenkundige Abkehr von philosophischen und anthropologischen Themenstellungen hin zu einer fast ausschließlichen Beschränkung auf pädagogische Theoriebildung vollzieht sich zugleich unter einer sich zunehmend frei von Werturteilen haltenden Bezugnahme

auf die Kant-Referenzen. Hieran lässt sich möglicherweise ablesen, dass es weniger wichtig geworden ist, mit Kant zu argumentieren, als zu explizieren, wofür Kant selbst steht (Menck, 2012, S. 229-230). Ob ein Wandel der Lektüregrundlage die Veränderung der Themen mit sich bringt, oder eine thematische Neu- oder Umorientierung im Laufe der „prädisziplinären Phase“ (Horn, 2008, S. 12) der Erziehungswissenschaft eine stückweise Veränderung der Textgrundlage erfordert und bedingt, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Die starke Orientierung auf pädagogisch-theoriebildende Lesarten Kants lässt sich im Rahmen einer solchen Diskussion jedenfalls als – im Gegensatz zum ersten Zeitraum – gelungener Versuch bewerten, die Verhandlung bestimmter Gegenstände oder Themen als exklusiven Bestandteil der Gemeinschaft zu etablieren (Brachmann, 2008, S. 225).

Schließlich stützt auch eine vorgenommene Typisierung der betrachteten Diskursbeiträge die sich durch bisherige Ergebnisse abzeichnende Vermutung, dass das (quasi)erziehungswissenschaftliche Wissen gemessen an Kant-Referenzen im Laufe der Zeit einem Wandel unterliegt. Mit dem hier beschriebenen Typ der ‚Namedropper‘ lässt sich zwar eine Art der Kant-Referenzierung ausmachen, die im Laufe der Zeit einen konstanten, wenn auch kleinen Anteil der Bezugnahme auf Kant darstellt, die sich am ehesten durch Referenzen in Form des bloßen Nennens beschreiben lässt. Für alle weiteren Typen lässt sich ein solcher Befund allerdings nicht zeigen. Vielmehr zeigt sich sowohl im Typ der *Kant-Exeget:innen* als auch im Typ der *Konventionalist:innen* eine Art des Referenzierens zeigt, die zwar ihrem Vorgehen nach zwischen beiden Zeiträumen Ähnlichkeiten erkennen lässt, im Detail aber dennoch entscheidende Verschiebungen beinhaltet. Für die *Kant-Exeget:innen* zeigt sich die zeitliche Konstanz in Form und Häufigkeit der Referenzen, mit Blick auf die verwendeten Kant-Schriften wie auch auf die Themen der Referenzen bestätigt sich aber, was in Abschnitt 3.1 bereits vermutet wurde: Kant wird im Zeitraum von 1983-2017 nicht nur mit anderen Schriften zitiert, sondern auch in anderen thematischen Kontexten als im Zeitraum von 1750-1850. Ähnlich zeigt sich die Gruppe der *Konventionalist:innen*, deren Mitglieder in ihrem Referenz-Verhalten lavieren zwischen einem dem Namedropping ähnlichen Referenzieren und dem Versuch, die eigenen Ausführungen mit Verweisen auf Kant durch Quellen zu stützen. Hier ist es vor allem die Wahl der Texte, die innerhalb der Zeiträume Homogenität, zwischen den Zeiträumen hingegen Heterogenität erzeugt. Die unterschiedliche Zahl der Mitglieder zwischen den beiden Zeiträumen weist auf einen weiteren Indikator für einen Wandel der Kant-Rezeption hin: Während es im Zeitraum zwischen 1750 und 1850 möglicherweise noch mehr oder weniger zufällig geschehen kann, dass die über den gesamten Zeitraum am häufigsten zitierten Texte im eigenen Werk vereint sind – was das ausschlaggebende Kriterium bei der Zuordnung zu diesem Typ ist und zugleich mit der (un)gleichverteilten Fokussierung auf die Texte zusammenhängt – lässt sich im zweiten Zeitraum das Gros aller Autor:innen diesem Typ zuordnen. Dass hier die Möglichkeit einer Kausalattribution verschimmt, ob es also entweder die besondere Rolle der Texte ist, die zu einer Referenz vieler Autor:innen führt, oder aber die vielen diese Texte zitierenden Autor:innen erst den Texten diese besondere Rolle

zuteilwerden lassen und damit einen Wissensbestand konstruieren, der sich im Laufe der Zeit als handlungsorientierend hinsichtlich der Kommunikation erweist (vgl. Abschnitt 2.3), verweist darüber hinaus auf die eigentümliche Selbstbezüglichkeit des Konstruktionsprozesses dieses Wissens. Als Indikator verweist dieser Typ auf eine Sortierung des Wissens. Ein solcher Sortierungsprozess kann auch als mögliche Erklärung dafür herangezogen werden, dass weder der Typ der *Kant-Kritiker:innen*, noch der Typ der *Individualist:innen* im zweiten Zeitraum vorzufinden ist. Hierin lässt sich erkennen, wie sich einzelne Arten des Kant-Referenzierens über den fortlaufenden Prozess der Sedimentierung des Wissens hinweg nicht halten können, sie also möglicherweise in den Ursprüngen einen Beitrag zur beginnenden Sedimentierung des Wissens leisten, indem beispielsweise die Kant-Kritiker:innen – unfreiwillig oder nicht – auf das Fehlen einer zu erwartenden Bewährung verweisen, die dauerhafte Referenz-Nutzung dieser Art nach dem dadurch begünstigten Abschluss der Sortierung jedoch keine Beständigkeit erlangt. Für die Frage nach der Distribution und Rezeption des Wissens zeigt sich darin womöglich, was Fleck für die historische Entwicklung eines Denkkollektivs ausführt: „Je größer die zeitliche und räumliche Entfernung vom esoterischen Kreis, je länger die Vermittlung eines Gedankens innerhalb des Denkkollektivs, um so sicherer erscheint er.“ (Fleck, 1980, S. 140; im Orig. mit Herv.) Wenn diese Vermittlung beispielsweise in Form (wissenschafts-)generationenübergreifender Tradierung stattfindet, bleibt allerdings die Frage, ob solche Arten der Bezugnahme ein temporäres Phänomen darstellen, dass auch in unbekannter Zukunft zu neuen Sortierungsprozessen führen könnte.

4.2 Diskussion und Anschlussfähigkeit der Befunde

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit schließen einerseits an Untersuchungen zur erziehungswissenschaftlichen Wissensgeschichte von Vogel und Erdmann (2020) sowie an eine Lehrbücher in ihrer identitätsstiftenden Funktion fokussierende Untersuchung zu disziplinären Identitätsfragen von Kempka (2018) an, andererseits überschneidet sich die Thematik mit bereits vorliegende Analysen zur Kant-Rezeption (vgl. Abschnitt 2.2). Aufgrund der explorativen und personenbezogenen (auf Kant beschränkten) Vorgehensweise sind die Vergleichsmöglichkeiten mit den beiden erstgenannten Untersuchungen begrenzt. Was jedoch festgestellt werden kann, ist zum einen – diese Frage stellt sich bei Vogel und Erdmann (2020) – dass sich eine Veränderung der Referenzen, die sich auf Kant beziehen, nicht auf das Erscheinen einzelner, ausgewählter Kant-Publikationen (vornehmlich der Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“) zurückführen lässt. Gleichwohl sich vereinzelt unterschiedliche Tendenzen erkennen lassen, die (auch) mit zeitlichen Verläufen in Verbindung gebracht werden könnten – von einem Bruch oder Wandel innerhalb der Kant-Rezeption lässt sich im Zeitraum von 1750-1850 nicht sprechen.

Mit Blick auf Kempkas Untersuchung lässt sich festhalten, dass die Vermutung, ein Kern des Lehrbuchwissens zeige sich eher an einer personellen denn textuellen Basis (Kempka, 2018, S. 164), hinsichtlich der Kant-Referenzen für den Zeitraum

von 1983-2017 dahingehend relativiert werden müsste, dass zwar durchaus unterschiedliche Kant-Schriften Eingang in die Referenzen finden, mit Blick auf die Häufigkeiten lässt sich allerdings beschränkt auf Kant eine klare textuelle Basis herausarbeiten (wobei diese Beschränkung auf Kant nicht dem Vorgehen Kempkas entspricht, der nach dem Kern der Lehrbücher im Ganzen fragt). In Teilen von Kempkas Untersuchung abweichende Ergebnisse lassen sich vermutlich durch die unterschiedlichen Erhebungsverfahren der Untersuchungen erklären, da Kempkas Analysen ausschließlich auf den Literaturangaben oder -verzeichnissen beruhen. Unterschiede zwischen verzeichneten und tatsächlich genutzten Referenzen könnten in weiterer Forschung herausgearbeitet werden.

Die Analysen zur Kant-Rezeption unter Zeitgenossen, wie sie von Schön (1911), Schmidt (1981), Ruberg (2002) und Langewand (2003) vorliegen, lassen sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ergänzen bzw. einschränken: Gemessen an den verwendeten Kant-Referenzen fällt es schwer, eine solche Homogenität hinsichtlich der Bezugnahme auf Kant auszumachen, wie sie die Bezeichnung (je unterschiedlicher Gruppen in den verschiedenen Untersuchungen) als ‚pädagogische Kantianer‘ impliziert. Rubergs Einschätzung, dass mit fortschreitender Zeit auch die Rezeption Kants eine differenziertere Betrachtungsweise erfährt, lässt sich beispielsweise sowohl innerhalb als auch außerhalb der vermeintlichen pädagogischen Kantianer am Auftauchen kritischer Bezugnahmen nachvollziehen. Speziell die Untersuchung Langewands lässt sich mit den hier vorgelegten Daten nicht gut in Einklang bringen, da zumindest in den Kant-Referenzen der Autoren, die sowohl in Langewands als auch in der vorliegenden Untersuchung vorkommen, weder von einer Abwesenheit der drei Kritiken Kants als Textgrundlage seiner transzendentalen Analytik, noch von einer übermäßigen Präsenz theologischer Themen gesprochen werden kann. Vertiefende Betrachtungen der hier untersuchten Referenzen wären nötig, um ein abschließendes Urteil darüber zu fällen.

Eine Möglichkeit, die präsentierten Ergebnisse über den in Abschnitt 2.3 vorgestellten Rahmen hinaus zu theoretisieren, soll hier schlaglichtartig anhand Tremls Ansatz einer Evolution einflussreicher Semantik (Treml, 1997) vorgestellt werden. Im Anschluss an die weiter oben explizierten Grundannahmen der vorliegenden Arbeit lässt sich mit Fleck sagen, dass Heldentaten einzelner Individuen nur zu bestimmten Zeiten möglich sind, und zwar dann, wenn sie „Suggestivwirkung ausüben, d.h. im geeigneten sozialen Moment erscheinen“ (Fleck, 1980, S. 61) und nicht anschlusslose Arbeit bzw. Kommunikation bleiben. Ausgangspunkt kann hier die Annahme sein, dass zwischen 1750 und 1850 die Etablierung eines Diskurses einsetzt, der Fragen der Erziehung wissenschaftlich zu bearbeiten beginnt (Koller, 2014, S. 29). Ein damit einhergehender Anstieg von Publikationen (Brachmann, 2008) kann dann gedeutet werden als ein Selektionsdruck, der die Evolution der kantischen Semantik begünstigt (Treml, 1997, S. 33). Auch wenn es auf den ersten Blick naheliegend erscheinen mag, ist laut Treml gerade die exegetische Auslegung von Texten (wie sie sich in den hier präsentierten Ergebnissen ja ebenfalls findet) jedoch nicht

der Garant für eine lebendige Evolution, sondern lediglich eine potentielle Begünstigung für Schulbildungen (ebd., S. 40), wie sie sich im konkreten Falle Kants möglicherweise am Beispiel des Neukantianismus zeigen ließe (was es an anderer Stelle zu prüfen gilt). Vielmehr ist die Lesart Kants als ein „Pol [...] in wissenschaftliche[r] Publikationsflut“ (ebd., S. 44), der Anschluss und Abstoßung gleichermaßen ermöglicht, eine ertragreiche Erklärung für die Vielfalt der Referenzen, wie sie sich im ersten Zeitraum zeigt, ohne dies durchgängig bis zum Beginn des zweiten Zeitraums vollständig zeigen zu können. Die unterschiedlichen Referenz-Typen, wie sie in der vorgelegten Analyse gefunden wurden, eröffnen möglicherweise neben einer kritischen überhaupt erst verschiedene Anschlussmöglichkeiten, die sich im Laufe der Zeit bzw. bis zum Beginn des zweiten Zeitraumes sortieren bzw. in evolutions-theoretischem Vokabular selektiert werden. Denn ein potentieller Klassiker-Status, der am ‚Ende‘ einer erfolgreichen Evolution einflussreicher Semantik steht, ist gerade kein den Original-Schriften innewohnender Schatz, der ‚nur gehoben werden‘ müsse, wodurch die Frage nach der Art und Weise, wie die Texte zitiert und dadurch in diachroner Perspektive auch sortiert werden, erkenntnisgenerierend sein kann (ebd., S. 99). Eine solche Sortierung lässt sich rückblickend auch nicht normativ als eine richtige oder falsche bewerten, sondern es geht nach Tremml ausschließlich um die „Beobachtung einer faktischen Evolution einflussreicher Semantik“ (ebd., S. 67). Möglicherweise zeigen sich in den Kantischen Kritiken, die im ersten Zeitraum als Referenzen so präsent sind, Werke, die aufgrund ihrer Begrenztheit des Verständnisses, wie sie sich zum Teil auch in den Ausführungen der Autoren zeigt (z.B. Heusinger, 1794, S. 41), eine Unbegrenztheit der Möglichkeiten des Weiterdenkens eröffnen (Tremml, 1997, S. 93-94, 140).

4.3 Diskussion des Untersuchungsvorgehens

Es bleibt die Frage, welche Verbesserungsmöglichkeiten sich aus Schwierigkeiten der vorliegenden Untersuchung ableiten lassen, um solches Vorgehen für weitere Forschung fruchtbar zu machen. Eine Limitierung, die sich aus dem personen-zentrierten Vorgehen dieser Arbeit ergibt, ist die fehlende Vergleichsmöglichkeit mit weiteren Autor:innen, die in quantitativer Hinsicht eine ähnlich wichtige Rolle wie Kant in beiden hier betrachteten Zeiträumen einnehmen. Denkbar wäre auch, ein Vergleich mit solchen Autor:innen durchzuführen, die im Gegensatz zu Kant mit fortschreitender Zeit als Referenz wieder verworfen werden – und damit eine Antwort auf die Frage ermöglichen, inwieweit die Rezeption Kants im Zeitraum von 1750-1850 eine Besonderheit darstellt. Ansatzpunkte könnte hier ein Vergleich mit ‚den‘ Philanthropen sein (Ruberg, 2002, S. 50) oder eine Analyse der Autoren, die Langewand als Kant-Quellen zweiter Hand vorstellt (Langewand, 2003, S. 108).

Insbesondere die beiden betrachteten Zeiträume weisen auf ein großes Potential weiterer Forschung hin, das hier nicht ausgeschöpft wurde: Zwar schließt die Untersuchung mit dieser Auswahl an bestehende Forschung an, gerade mit Blick auf den Neukantianismus, der in der Zeit zwischen den beiden hier gewählten Etappen

eine besondere Rolle spielt, zeigt sich aber ein blinder Fleck, der die Kant-Rezeption im Laufe der Zeit auf entscheidende Art beeinflusst und verändert haben könnte.

Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit stellt die Erweiterung des Quellenmaterials um zusätzliche Genres der verschriftlichten Kommunikation dar, wie sie sich beispielsweise in Fachzeitschriften zeigt, oder – das wäre vor allem für einen aktuellen Zeitraum interessant – in Einführungen, Klassikern oder Geschichten der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft. Mit Blick auf die hier verwendeten Quellen könnte zudem eine differenziertere Betrachtung des Quellenmaterials zusätzliche Erkenntnisse befördern. Neben der grundsätzlichen Frage der Abschließbarkeit der Korpora, die sich fundierter betrachten und begründen ließe, ist es mit Blick auf die Komplexität des Lehrbuchwissens vor allem im ersten Zeitraum denkbar, dass dieses Genre zumindest in Teilen anderen Kriterien als denen aktueller Lehrbücher entspricht und sich möglicherweise gerade dadurch auszeichnet, dass eine „Entwicklung neuer Erkenntnisse“ oder die „Problematisierung oder Diskussion umstrittenen Wissens“ (Kempka, 2015, S. 125) Bestandteil dieses Publikationsformates ist, was einen (zusätzlichen) Vergleich mit anderen Quellen im zweiten Zeitraum nahelegen würde.

Für das methodische Vorgehen der Untersuchung zeigen sich ebenfalls Verbesserungsmöglichkeiten. Eine große Herausforderung stellt die Kategorisierung des Materials dar, insbesondere die Suche nach einem gelungenen Mittelmaß zwischen Berücksichtigung der individuellen Qualität jeder einzelnen Referenz und ihrer Aggregation zugunsten einer systematisierten Auswertung. Mit Blick auf die unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Kategorien verspricht hinsichtlich des Themas etwa die in Text-Mining-Verfahren praktizierte Kookkurrenz-Analyse eine andere Möglichkeit, einer induktiven Logik folgend thematische Einteilungen aus dem Material heraus zu entwickeln. Auch andere Kategorien zur Einteilung der Referenzen sind denkbar. Hier könnte etwa eine Differenzierung nach Wissensform (etwa Vogel, 2016) bzw. nach angestrebter Relevanz für welche Praxis- bzw. Theorieebene in der Dreiteilung Erzieherische Praxis – Pädagogik – Erziehungswissenschaft (Horn, 1999) oder pädagogische Praxis – pädagogische Handlungstheorie – pädagogische Forschung (Benner, 1989, S. 367) weitere Rückschlüsse auf eine Entwicklung der Kant-Rezeption ermöglichen. Auch die nähere Betrachtung der kollektiven Bezugnahme auf Kant verspricht einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Frage, in Verbindung mit wem Kant für welche Themen durch welche Autor:innen referenziert wird.

„Die Erziehungswissenschaft hat einen historisch gewachsenen disziplinären Kern!“ (Brachmann, 2008, S. 379) Die vorliegende Arbeit zeigt nicht nur, welches grundsätzliche Erkenntnispotential zur Aufklärung dieses historischen Wachstumsprozesses eine referenzanalytische Rezeptionsgeschichte verbürgt. Sie kann auch zeigen, wie dieser historische Prozess eine Veränderung einschließt, die die Ergebnisse in Form des so gewachsenen Kerns wesentlich differenzierter darstellen, als die Kontinuität der Referenz Kant auf den ersten Blick vermuten lässt oder dieser gele-

gentlich unterstellt wird. Die vielfältigen Verbesserungsmöglichkeiten der vorliegenden Arbeit lassen sich damit nicht nur als kritische Selbstreflexion verstehen, sondern auch als weitere Forschungsimpulse.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Austermann, S. (2015). Die „Allgemeine Revision“ – Das erste Lehrbuch der Erziehungswissenschaft?! In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin?* (S. 33-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballauf, T. (1978). Zur Entstehungsgeschichte der Pädagogik als Wissenschaft in der Neuzeit. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 1(1/2), 71-85.
- Beneke, F. E. (1835). *Erziehungs- und Unterrichtslehre* (Band 1: Erziehungslehre). Berlin u.a.: Mittler.
- Benner, D. (1989). Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 363-387). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bernhard, A. (2011). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (4. verb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brachmann, J. (2003a). Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Zur historischen Grundlegung pädagogischer Kommunikation. In M. Fromm & P. Menck (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen* (S. 9-29). Weinheim u.a.: Beltz.
- Brachmann, J. (2003b). Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(3), 432-448.
- Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brachmann, J. (2009). Zwischen Profession und Disziplin: Zur Konstitutierung pädagogischer Wissensformen im frühen 19. Jahrhundert. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 15, 9-40.
- Braun, W. (1983). *Einführung in die Pädagogik* (3., neu bearb. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Engelmann, S. (2019). Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos

- (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65-93). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ewald, J. L. (1808a). *Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst, für Väter, Mütter und Erzieher* (Band 1). Mannheim: Schwan u.a.
- Ewald, J. L. (1808b). *Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst, für Väter, Mütter und Erzieher* (Band 2). Mannheim: Schwan u.a.
- Ewald, J. L. (1810). *Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst, für Väter, Mütter und Erzieher* (Band 3). Mannheim: Schwan u.a.
- Fatke, R. & Oelkers, J. (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 7-13). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuchs, S. (2005). Wodurch werden die Wissenschaften „wissenschaftlich“? (Soziologische Erklärung, Modellbildung, Simulation). In U. Schimank & R. Greshoff (Hrsg.), *Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven* (S. 332-341). Berlin: Lit.
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Glaser, E. & Keiner, E. (2015). Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 7-11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, J. (2006). *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gläser, J. (2012). Scientific Communities. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 151-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräfe, H. (1845a). *Allgemeine Pädagogik. In drei Büchern* (Band 1). Leipzig: Brockhaus.
- Gräfe, H. (1845b). *Allgemeine Pädagogik. In drei Büchern* (Band 2). Leipzig: Brockhaus.

- Greiling, J. C. (1793). *Ueber den Endzweck der Erziehung, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben*. Schneeberg: Arnold.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch* (12., akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harl, J. P. (1800). *Ueber Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft*. Salzburg: Mayr.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer.
- Herrmann, U. (1995). Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(2), 161-165.
- Herrmann, U. (2005). Pädagogisches Denken. In N. Hammerstein & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800). München: Beck.
- Heusinger, J. H. G. (1794). *Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst*. Halle: Gebauer.
- Heusinger, J. H. G. (1795). *Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen*. Leipzig: Hertel.
- Hilbig, H. & Schumann, K. (2015). Die Rolle von Lehrbüchern in Ludwik Flecks Lehre von Denkstil und Denkkollektiv. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hild, A., Horn, K.-P. & Stisser, A. (2018). Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In K. Vogel, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrand, J. (1816). *Versuch einer allgemeinen Bildungslehre, wissenschaftlich dargestellt aus dem Principe der Weisheit für Gelehrte und Gebildete*. Braunschweig: Vieweg.
- Horn, K.-P. (1999). Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick*, 7(4), 215-221.
- Horn, K.-P. (2008). Disziplingeschichte. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 5-31). Paderborn u.a.: Schöningh.

- Johannsen, F. (1803). *Ueber das Bedürfniss und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung*. Jena und Leipzig: Gabler.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2001). *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen* (10., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kauder, P. (2010). Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft. Exemplarische und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 564-581.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. (2015). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kempka, A. (2015). Lehrbücher der Pädagogik. Exemplarische Möglichkeiten der bibliometrischen Analyse. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.), *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin?* (S. 123-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kempka, A. (2018). *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klika, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Knoblauch, H. (2005). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (7., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kron, F. W. (2001). *Grundwissen Pädagogik: mit 12 Tabellen* (6., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Langewand, A. (2003). Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur pädagogischen Kant-Rezeption zwischen 1785 und 1800 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft). In J. Oelkers, F. Osterwalder &

- H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie* (S. 107-121). Weinheim: Beltz.
- Lassahn, R. (1995). *Einführung in die Pädagogik* (8., erg. Aufl.). Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Lemke, M. & Stulpe, A. (2015). Text und soziale Wirklichkeit. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 43(1), 52-83.
- Lenhart, V. (1977). Zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft: Erziehungskunst - Erziehungslehre - Erziehungswissenschaft. Die Entstehung des Programms einer wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland 1750-1830. In V. Lenhart (Hrsg.), *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Lenzen, D. (2001). Dreißig Jahre Benner. Eine bibliometrische Analyse der Rezeption von Schriften Dietrich Benners in der Zeitschrift für Pädagogik von 1970 bis 2000. In S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* (S. 254-276). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lenzen, D. (2007). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. (Hrsg. v. D. Lenzen). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, W. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2., durchges. Aufl.). Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Menck, P. (2012). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* (Neubearbeitung.). Siegen: online. https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/637/pdf/Menck_Was_ist_Erziehung.pdf <05.07.2019>
- Menze, C. (1966). Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Ergänzungsheft* 5, 26-52.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Mikhail, T. (2017). *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Schöningh.
- Nicolin, F. (1969). *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Niemeyer, A. H. (1796). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13-35). Weinheim: Beltz.
- Pleines, J. E. (Hrsg.) (1985). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Pöhlitz, K. H. L. (1806). *Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates*. Leipzig: Hinrichs.
- Prange, K. (2014). Überlegungen zur operativen Begründung der einheimischen Begriffe der Pädagogik. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), „*Einheimische Begriffe*“ und *Disziplinentwicklung* (S. 15-21). Jena: Edition Paideia.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Reul, C., Christ, D., Hartelt, A., Balbach, N., Wehner, M., Springmann, U. et al. (2019). OCR4all—An Open-Source Tool Providing a (Semi-)Automatic OCR Workflow for Historical Printings. *Applied Sciences*, 9(22), 4853. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. doi:10.3390/app9224853
- Ritter (1798). Kritik der Pädagogik. *Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten*, 8(1), 47-85.
- Ruberg, C. (2002). *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Ruprecht, H. (1978). Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft. In H. Thiersch, H. Ruprecht & U. Herrmann (Hrsg.), *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft* (S. 109-171). München: Juventa.
- Schmid, P. (1999). Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In K. Harney & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (2., durchges. Aufl., S. 17-37). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, D. (1981). *Ansätze zu einer systematischen Pädagogik bei I. Kant und den frühen pädagogischen Kantianern*. Speyer.
- Schöhl, N. (1974). *Anfänge einer systematischen Pädagogik. Untersuchungen zur Entwicklung einer pädagogischen Fachsprache in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts am Leitbegriff der Erziehungswissenschaft*. Köln: Wienand.

- Schön, F. (1911). *Kant und die Kantianer in der Pädagogik. Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik*. Langensalza: Beyer.
- Schwarz, F. H. C. (1805). *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*. Heidelberg und Frankfurt: Mohr u. Zimmer u.a.
- Stein, M. (2017). *Allgemeine Pädagogik* (3., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2009). Kant in der Pädagogik. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 10, 337-346.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Auflage.). Weinheim und München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2017). „Erziehungswissenschaft“ - oder: Der Ort des Erkenntnisfortschritts im pädagogischen Wissen. In T. Rucker (Hrsg.), *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* (S. 35-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trembl, A. K. (1997). *Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik* (Band 1: Theorie). Sankt Augustin: Academia.
- Trembl, A. K. (2005). *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogel, K. (2018). Historische Wissensforschung zwischen Makro- und Mikroebene. Einführungen und Geschichten der (wissenschaftlichen) Pädagogik zwischen 1900 und 2000. In K. Vogel, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 31-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, K. & Erdmann, D. (2020). Wissen – Erziehungswissen – Erziehungswissenschaft. Strukturen und Strukturwandel wissenschaftlich-pädagogischen ‚Grundwissens‘ zwischen 1750 und 1850. In U. Binder & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde* (S. 65-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, P. (1990). *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluss an die Freiheitsantinomie bei Kant*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Vogel, P. (1993). *Zur Wirkungsgeschichte Kants in der Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen (Doppelkurseinheit)*. Hagen.
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 452-473.

- Weiller, K. (1805). *Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde*. München: Lindauer.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Weiß, C. (1803). Versuch die Pädagogik durch Philosophie zu orientieren. *Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommnung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode*, 1(1), 181-220.
- Weisskopf, T. (1970). *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*. Zürich: EVZ-Verl.
- Winkels, T. (1984). *Kants Forderung nach Konstitution einer Erziehungswissenschaft*. München: Profil Verlag.
- Winkler, M. (1991). Immanuel Kant über Pädagogik - eine Verführung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67(3), 241-261.
- Winkler, M. (1994). Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 141-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wörlein, J. W. (1830). *System der Pädagogik. Ein vollständiges Handbuch der Theorie und Praxis, der Literatur und Geschichte des gesammten Erziehungs-, Unterrichts- u. Schulwesens*. Nürnberg: Riegel und Wießner.

Anhang

Tabelle 2: Übersicht über die zum Datenkorpus gehörenden Werke nach Zeiträumen, chronologisch sortiert

Zeitraum 1750-1850
Greiling, J. C. (1793). Ueber den Endzweck der Erziehung, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg: Arnold
Heusinger, J. H. G. (1794). Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle: Gebauer
Heusinger, J. H. G. (1795). Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen. Leipzig: Hertel
Niemeyer, A. H. (1796). Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung
Ritter. (1798). Kritik der Pädagogik. Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten, 8(1), 47-85
Harl, J. P. (1800). Ueber Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft. Salzburg: Mayr
Weiller, K. (1802/1805). Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde (2 Bände). München: Lindauer
Johannsen, F. (1803). Ueber das Bedürfniss und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung. Jena und Leipzig: Gabler
Weiß, C. (1803). Versuch die Pädagogik durch Philosophie zu orientieren. Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommnung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode, 1(2), 181-220
Schwarz, F. H. C. (1805). Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg und Frankfurt: Mohr u. Zimmer u.a.
Herbart, J. F. (1806). Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer
Pölitz, K. H. L. (1806). Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates. Leipzig: Hinrichs
Ewald, J. L. (1808/1810). Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst, für Väter, Mütter und Erzieher (3 Bände). Mannheim: Schwan u.a.
Hillebrand, J. (1816). Versuch einer allgemeinen Bildungslehre, wissenschaftlich dargestellt aus dem Principe der Weisheit für Gelehrte und Gebildete. Braunschweig: Vieweg
Wörlein, J. W. (1830). System der Pädagogik. Ein vollständiges Handbuch der Theorie und Praxis, der Literatur und Geschichte des gesammten Erziehungs-, Unterrichts- u. Schulwesens (Bd. 1: Pädagogische Grundlehre). Nürnberg: Riegel und Wießner
Beneke, F. E. (1835/1836). Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Bände). Berlin u.a.: Mittler
Bauer, G. (1844). Grundzüge der Erziehungslehre. Gießen: Ricker
Gräfe, H. (1845): Allgemeine Pädagogik. In drei Büchern (2 Bände). Leipzig: Brockhaus

Zeitraum 1983-2017	
Braun, W. (1983).	Einführung in die Pädagogik (3., neu bearb. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
Lassahn, R. (1995).	Einführung in die Pädagogik (8., erg. Aufl.). Wiesbaden: Quelle und Meyer
Gerspach, M. (2000).	Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
Kaiser, A. & Kaiser, R. (2001).	Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen (10., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor
Kron, F. W. (2001).	Grundwissen Pädagogik: mit 12 Tabellen (6., überarb. Aufl.). München: Reinhardt
Giesecke, H. (2004).	Einführung in die Pädagogik (7. Aufl.). Weinheim und München: Juventa
Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, W. (2006).	Einführung in die Erziehungswissenschaft (2., durchges. Aufl.). Opladen und Farmington Hills: Budrich
Lenzen, D. (2007).	Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
Raithe, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009).	Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen (3. Aufl.). Wiesbaden: VS
Bernhard, A. (2011).	Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (4. verbesserte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011).	Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
Menck, P. (2012).	Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft (Neubearbeitung). Siegen: online
Klika, D. & Schubert, V. (2013).	Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
Koller, H.-C. (2014).	Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (7., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
Gudjons, H. & Traub, S. (2016).	Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch (12., aktualisierte Auflage.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
Stein, M. (2017).	Allgemeine Pädagogik (3., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt

Tabelle 3: Übersicht über alle zitierten Schriften Kants in beiden Zeiträumen, chronologisch sortiert nach Jahr der Erstauflage

Jahr	Titel	Abkürzung
1764	Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen	Schön. U. Erh.
1777	An das gemeine Wesen	A. d. gem. W.
1781	Kritik der reinen Vernunft	KrV
1783	Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft auftreten können	Prolog
1784	Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?	W. i. Aufklär.

Jahr	Titel	Abkürzung
1784	Idee zu einer allgemeinen Geschichte der Menschheit in weltbürgerlicher Absicht	G. i. weltbürg. Abs.
1785	Grundlegung zur Metaphysik der Sitten	GMS
1786	Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte	Anf. D. Menschengesch.
1786	Was heißt: sich im Denken orientieren	Was heißt: s. i. D. or.?
1788	Kritik der praktischen Vernunft	KpV
1790	Kritik der Urteilskraft	KU
1792	Über das radikal Böse in der menschlichen Natur	rad. Böse
1793	Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis	Theor. Prax.
1793	Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft	Rel.
1794	Von der Macht des Gemüths durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu seyn	Macht d. Gem.
1795	Zum ewigen Frieden	Z. ew. Fried.
1797	Die Metaphysik der Sitten	MS
1798	Anthropologie in pragmatischer Hinsicht	Anthr.
1803	Immanuel Kant über Pädagogik (Hrsg. von Rink)	ÜP

Tabelle 4: Auflagen der Untersuchung Kempkas und der vorliegenden Untersuchung im Abgleich

Autor:in(en)	Kurztitel	Jahr in Kempkas Untersuchung (Aufl.)	Jahr in vorliegender Untersuchung (Aufl.)
Bernhard	Pädagogisches Denken	2012 (5.)	2011 (4.)
Braun	Einführung in die Pädagogik	1997 (3.; Reprint)	1983 (3.)
Dörpinghaus & Uphoff	Grundbegriffe der Pädagogik	2014 (3.)	2011 (1.)
Gerspach	Einführung in pädagogisches Denken und Handeln	2000 (1.)	2000 (1.)
Giesecke	Einführung in die Pädagogik	2004 (7.)	2004 (7.)
Gudjons & Traub	Pädagogisches Grundwissen	2012 (11.)	2016 (12.)
Kaiser & Kaiser	Studienbuch Pädagogik	2001 (10.)	2001 (10.)
Klika & Schubert	Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft	2013 (1.)	2013 (1.)
Koller	Grundbegriffe, Theorien und Methoden	2014 (7.)	2014 (7.)
Kron	Grundwissen Pädagogik	2009 (7.)	2001 (6.)
Lassahn	Einführung in die Pädagogik	2000 (9.)	1995 (8.)
Lenzen	Orientierung Erziehungswissenschaft	2007 (4.)	2007 (4.)
Marotzki, Nohl & Ortlepp	Einführung in die Erziehungswissenschaft	2006 (2.)	2006 (2.)
Menck	Was ist Erziehung	2012 (k.A.)	2012 (k.A.)
Raithel, Dollinger & Hörmann	Einführung Pädagogik	2009 (3.)	2009 (3.)
Stein	Allgemeine Pädagogik	2009 (1.)	2017 (3.)

Der Einfluss Klaus Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Eine exemplarische Rezeptionsanalyse der Jahre 2000-2010

Jonathan Fante

1 Einleitung

Wissenschaftliche Diskurse sind häufig von den Ideen einzelner historischer Denkerinnen und Denker geprägt. Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird dieses Phänomen zum Beispiel umfassend von Dollinger (2012) unter dem Stichwort „Klassiker der Pädagogik“ diskutiert (ebd., S. 13). Im Gegensatz zu diesem weitestgehend bestehenden Konsens der gefühlten Empirie bleiben (insbesondere quantitativ-)empirische Untersuchungen des Einflusses einzelner Denkerinnen und Denker auf den Diskurs hingegen häufig sehr eindimensional und methodisch einfach strukturiert. Dabei könnten quantitative Analysen gerade dazu dienen, auch den Einfluss von Denker:innen der vergangenen 50 Jahre angemessen abzubilden – während diese im Vergleich zu den großen historischen Namen wie Rousseau, Kant oder Humboldt in Klassikerbänden nur vereinzelt Erwähnung finden.

Einer dieser neueren Denker war Klaus Mollenhauer, der bereits wenige Jahre nach seinem Tod von Dollinger (ebd.) als „Klassiker der Pädagogik“ geführt wird. Formulierungen, die Klaus Mollenhauers Bedeutsamkeit für sowie seine Stellung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hervorheben, finden sich überdies in verschiedensten Werken (etwa Niemeyer, 1998; Winkler, 2002; Lüth, 2010; Niemeyer & Rautenberg, 2012). Zudem begann 2018, etwa 20 Jahre nach Mollenhauers Tod,

im Rahmen des Projekts „Klaus-Mollenhauer-Gesamtausgabe“ die intensive Aufbereitung von Mollenhauers Gesamtwerk und Nachlass. Das Projekt wurde für die ersten drei Jahre bereits mit 880.000 Euro von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und soll darüber hinaus um weitere drei Jahre verlängert werden (Hülsmann, o.J.).

Bei beinahe einer Million Euro Förderung und der wiederholten Hervorhebung von Mollenhauers Einfluss auf die Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage, ob sich der unter anderem von Hülsmann (ebd.) und Niemeyer und Rautenberg (2012) betonte Einfluss Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs nach seinem Tode auch mit Hilfe quantitativ-empirischer Methoden zeigen lässt. Das Interesse gilt hierbei gleichermaßen den Ergebnissen bezüglich des Einflusses Mollenhauers, wie auch der Exploration und Weiterentwicklung quantitativer Methoden, die es überhaupt ermöglichen, sich mit Mollenhauers Einfluss auf diesem Wege zu beschäftigen. Um gleichzeitig eine Referenzgröße zu schaffen, anhand derer die Ergebnisse bezüglich Mollenhauer gemessen werden können, und eine Gegenüberstellung zu einem der „großen Namen“ der Erziehungswissenschaft zu leisten, werden die Ergebnisse zu Mollenhauers Einfluss an geeigneten Stellen den Daten gegenübergestellt, die Sener (2016) in ihrer Arbeit über die Rezeption Jean-Jacques-Rousseaus gewinnen konnte.

Im nachfolgenden Artikel wurde auf Grundlage der bisher geäußerten Gedanken eine quantitative-empirisch Herangehensweise entwickelt und angewendet, um den Einfluss Klaus Mollenhauers und seines Gesamtwerks auf den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs messbar machen zu können.

Im Zuge der Herleitung des genauen Untersuchungsgegenstandes und der Methoden wird mit einem kurzen Überblick über Klaus Mollenhauers Leben und einigen zentralen Schriften zu Mollenhauers Person und Werk begonnen (2.1). Die Logik der Methodenkonstruktion folgt der These, dass ein Zusammenhang zwischen dem Maß der Auseinandersetzung mit Mollenhauer innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und dessen Einfluss auf diesen Diskurs angenommen werden kann – weswegen die Rezeption Mollenhauers als Messgegenstand ausgewählt wurde (2.2). Um sich einem komplexen Gegenstand wie der Rezeption eines Autors im Diskurs annähern zu können, wurden verschiedene Unterfragen entwickelt (2.3), auf die mit verschiedenen Untersuchungsschritten anhand eines geeigneten Untersuchungsausschnittes Antworten entwickelt werden sollen.

Als geeigneter Untersuchungsausschnitt aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird eine Stichprobe aus drei erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften verwendet, um die Methoden zu erproben und erste empirisch gestützte Aussagen zu gewinnen (3.1). Die einzelnen Untersuchungsschritte umfassen eine mehrdimensionale Untersuchung von Literaturverzeichnissen und Textkorpora innerhalb der Zeitschriftenstichprobe (3.2). Den Ergebnissen dieser Untersuchungsschritte (4) folgt eine Ergebnisdiskussion (5), die sich an zwei zentralen Diskussionspunkten orientiert: zum einen an der Interpretation der unter 4 gewonnenen Ergebnisse, und zum anderen an der kritischen Diskussion und Weiterentwicklung der verwendeten

Methoden. Hierbei wurden insbesondere mögliche Anschlussuntersuchungen in den Blick genommen. Als zentrale Ziele dieses Artikels lassen sich also folgende formulieren:

- erste Aussagen über den Einfluss Mollenhauers im untersuchten Stichprobenzeitraum treffen zu können und diese (sofern möglich) mit Rousseaus Einfluss zu vergleichen;
- die verwendeten Methoden kritisch einzuordnen, Gedanken zu Anschlussuntersuchungen zu formulieren und die gewonnenen Ergebnisse unter den methodischen Gegebenheiten zu interpretieren.

2 Hintergrund

Es gibt bereits eine Reihe von Werken, die sich nicht nur mit Klaus Mollenhauers Leben befassen, sondern auch eine intensive Auseinandersetzung mit seinen zentralen Werken und Forschungsschwerpunkten bieten. Zunächst sollen einige der Werke, die sich inhaltlich mit Klaus Mollenhauer auseinandersetzen, genannt werden.

Eine umfassende Auseinandersetzung mit Klaus Mollenhauers Biografie verfasste Aßmann 2015 mit „Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie“. Eine kürzere, allgemeinere Auseinandersetzung mit Mollenhauers wissenschaftlichem Werdegang bietet überdies der Beitrag „Klaus Mollenhauer. Pädagogik als vergessener Zusammenhang“ von Niemeyer und Rautenberg in Dollingers Sammelband „Klassiker der Pädagogik“ (2012). Ein weiterer Überblicksbeitrag findet sich in Niemeyers „Klassiker der Sozialpädagogik“ (1998) und legt den Fokus auf Mollenhauers Verhältnis zur Sozialpädagogik. Mit Klaus Mollenhauers Verhältnis zur kritischen Erziehungswissenschaft setzt sich Lüth in seiner Schrift „Klaus Mollenhauer – ein Kritischer Pädagoge“ (2010) umfassend auseinander. Eine Auseinandersetzung mit den zentralen Werken Mollenhauers geschieht in Winklers „Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt“ (2002). Überdies finden sich bei weiterer Recherche verschiedene kürzere Auseinandersetzungen mit Mollenhauer, die unterschiedliche thematische Schwerpunkte legen.

Auf Grundlage einiger dieser Quellen wird im nächsten Abschnitt Mollenhauers Lebens- und Werksgeschichte umrissen, bevor eine methodische Perspektive eingenommen wird, mithilfe derer eine empirische Auseinandersetzung mit Mollenhauers Einfluss auf den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs gelingen kann.

2.1 Klaus Mollenhauers Leben und Werk

Klaus Mollenhauer war ein deutscher Erziehungswissenschaftler, der 1928 geboren wurde und 1998 verstarb (Niemeyer & Rautenberg, 2012, S. 331). Nach seinem Studium der Pädagogik, Soziologie und Germanistik in Hamburg und Göttingen waren

die wichtigsten Stationen seiner wissenschaftlichen Karriere die Promotion in Göttingen 1958 und die späteren ordentlichen Professuren in Kiel (1966) und Frankfurt (1969) (ebd., S. 331). Die längste Zeit verbrachte er an der Universität Göttingen, wo er von 1972 bis zu seiner Emeritierung 1996 als Professor für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik wirkte (ebd., S. 332). Fachlich widmete er den Beginn seiner Karriere der Sozialpädagogik, was sich vor allem in seiner Dissertation „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“ (1959) sowie der erstmals 1964 erschienenen Monografie „Einführung in die Sozialpädagogik“ manifestiert. Während sich Mollenhauer mit dem Werk „Erziehung und Emanzipation“ (1968) vor allem als Vordenker der kritischen Erziehungswissenschaft etablierte, meinen Niemeyer und Rautenberg in seinem Spätwerk die Abkehr Mollenhauers von einer „Versozialwissenschaftlichung“ der Erziehungswissenschaft zu erkennen (Niemeyer & Rautenberg, 2012, S. 331). Als zentrale Schrift für den kulturalistischen, an ästhetischer Bildung interessierten Mollenhauer, machen Niemeyer und Rautenberg die Monografie „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) aus (Niemeyer & Rautenberg, 2012, S. 331). Die Hinwendung zu einem kulturalistischen Forschungsinteresse und der hermeneutischen Untersuchung von Kunst, sei die Denkrichtung, der sich Mollenhauer bis zu seinem Tod „verpflichtet“ fühlte (ebd.).

Unabhängig von den unterschiedlichen Themengebieten, zu denen Mollenhauer arbeitete, wird sein Einfluss auf den allgemeinen pädagogischen Diskurs der vergangenen 50 Jahre positiv hervorgehoben und auch seine Rolle in Bezug auf die Begründung einer sozialwissenschaftlichen Sozialpädagogik betont (ebd., S. 347). Überdies stellt Alex Aßmann in seinem Werk „Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik“ (2015) die Rolle Mollenhauers im Zuge der Studierendenbewegung der 1960er Jahre heraus. Friesen (2015) zufolge beschreibt Aßmann Mollenhauer als ‚großen Bruder‘ der Protestierenden und einen der wenigen älteren Verbündeten sowie Ansprechpartner, die Versuchten den Jugendlichen vom Weg des gewaltsamen Widerstandes abzuraten.

Zusammenfassend lassen sich Mollenhauers Leben und Werk gedanklich in eine politisch und wissenschaftlich bewegte Zeit einordnen, in der seine Ideen scheinbar halfen, einer ganzen Disziplin neue Denkanstöße zu geben, die bis heute diskutiert werden. Nach diesem kurzen Überblick soll nun mit einigen Grundüberlegungen zur genaueren Erschließung des Untersuchungsgegenstandes und der angemessenen Methodik fortgefahren werden.

2.2 Herleitung der anzuwendenden Methode

Wie eingangs formuliert, soll Ziel dieser Arbeit sein, Methoden für eine empirische Untersuchung des Einflusses Klaus Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu entwickeln und diese explorativ zu erproben. Hierfür muss zunächst herausgearbeitet werden, was der Begriff des erziehungswissenschaftlichen Diskurses im Rahmen dieser Arbeit bedeutet. Anschließend wird die Auswahl einer Methode beschrieben, die es ermöglicht, den Einfluss von Mollenhauers Gedanken

in diesen Diskurs zu quantifizieren. Zuletzt wird umrahmt, wie der Vergleich mit Rousseau anhand der Daten von Sener (2016) in den Arbeitskontext eingebettet werden soll.

Als erziehungswissenschaftlicher Diskurs wird in dieser Arbeit der kontrollierte fachwissenschaftliche Austausch zu Themen der Forschung im Bereich der Erziehung verstanden. Da diese Definition zunächst sehr breit angelegt ist, wird unter 3.1 im Rahmen der Stichprobenauswahl eine weitere Eingrenzung des Untersuchungsfeldes vorgenommen.

Als Untersuchungszeitraum wurden die Jahre 2000-2010 gewählt, die eng an Klaus Mollenhauers Tod im Jahre 1998 anknüpfen. Neben der Vergleichbarkeit zu Seners Daten legten auch arbeitspraktische Gründe diesen Untersuchungszeitraum nahe. So ist es schwieriger, durchsuchbare Digitalisate von Zeitschriften älteren Jahrgangs zu finden, und auch die aktuellsten Jahrgänge von erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften sind häufig noch nicht als durchsuchbare Digitalisate zugänglich – und gerade diese Durchsuchbarkeit ermöglicht die quantitative Untersuchung. Zudem sollte der Untersuchungszeitraum erst nach dem Tod Mollenhauers 1998 beginnen, da gerade untersucht werden sollte, inwieweit seine Gedanken noch nach seinem Tod in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einfließen (siehe 1).

Da sich der Beobachtungszeitraum dieser Arbeit also nicht mit Mollenhauers Schaffenszeit überschneidet, können seine Gedanken logisch zwingend nur noch in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einfließen, indem sie von anderen Autorinnen übernommen werden. Dieser Prozess ist im Begriff der Rezeption verdichtet, den das DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) wie folgt definiert: Als Rezeption wird die Übernahme fremden Gedankenguts bezeichnet (frei nach DWDS, o.J.).

Ziel dieser Arbeit muss somit sein zu quantifizieren, in welchem Rahmen Mollenhauers Gedanken und Ideen von anderen Autor:innen in dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs rezipiert werden.

Nachdem der theoretische Hintergrund der Rezeptionsanalyse und der Zweck, dem sie in dieser Arbeit dienen soll, weitestgehend erläutert wurden, bleibt noch die Frage, anhand welcher Indikatoren die Rezeption Mollenhauers im Detail analysiert werden soll.

Um Rezeption aus perspektive der Wissenschaftsforschung quantitativ zu erschließen, wird häufig auf Zitationsanalysen zurückgegriffen, da diese es ermöglichen, „patterns of communication within and across research fields, institutions, and authors“ zu untersuchen (Rice et al., 1989, S. 257). Ausführungen zur Zitationsanalyse innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft finden sich z.B. bei Tenorth (1990), der die Ergebnisse von Zitationsanalysen als einen der Indikatoren aufzählt, „mit denen nicht nur die kommunikative, sondern auch die theoretische Struktur der Disziplin empirisch diskutiert werden kann“ (ebd., S. 18). Auch Horn (1996) bescheinigt der Zitationsanalyse, dass sie verwendet werden kann, um zu zeigen, inwieweit ein rezipierter Gedanke in „die wissenschaftliche Arbeit und Argumentation der Disziplin Eingang gefunden hat“ (ebd., S. 188-189).

Die Logik einer quantitativen Untersuchung der Zitationen eines Autors oder einer Autorin zur Bestimmung der Bedeutung dieser Person für den wissenschaftlichen Diskurs folgt hierbei grundsätzlich der These, dass der konkrete Einfluss einer Arbeit sich aus dem Gebrauch der wissenschaftlichen Gemeinde herleiten lässt und somit über die Anzahl der Zitationen quantifizierbar ist (Brachmann, 2003, S. 439). Dass diese These durchaus diskutabel ist und es für die Verwendung einer bestimmten Zitation noch vielfältige andere Gründe geben kann, als dass Zitierende inhaltlich von dem Zitierten überzeugt sind, macht Brachmann (ebd.) bereits deutlich. Trotzdem erscheint ein positiv-linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Zitationen und dem Einfluss des Zitierten in den Diskurs grundsätzlich annehmbar zu sein – auch wenn der obige Einwand im Zuge der Ergebnisdiskussion stets berücksichtigt werden sollte.

Insgesamt kann für die Rezeptionsanalyse im Folgenden somit grundsätzlich angenommen werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Zitationsanzahl und dem Einfluss eines Werkes auf den Diskurs besteht, und die Zitationen einen geeigneten Indikator darstellen, um den Einfluss der zitierten Werke in den Diskurs zu quantifizieren. Da die quantitativen Ergebnisse im Bezug zu einer Referenzgröße noch an Bedeutung gewinnen, ist, wie eingangs beschrieben (siehe 1), in Teilen der Arbeit ein Vergleich mit den von Sener im Zuge ihrer Arbeit „Die Rezeption Rousseaus in ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften der Jahrgänge 2000-2010“ (2016) herausgearbeiteten Daten vorgesehen. Dieser Vergleich erfolgt anhand einer Gegenüberstellung der Daten an geeigneten Stellen (siehe 4) und wird im Rahmen der Diskussion (siehe 5) genutzt, um die Ergebnisse zu Mollenhauers Rezeption besser einordnen zu können.

2.3 Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Nachdem ausgearbeitet wurde, dass sich bisher nicht quantitativ-empirisch mit Mollenhauers Einfluss auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs auseinandergesetzt wurde, und ein methodischer Rahmen geschaffen wurde, in dem diese Auseinandersetzung erfolgen kann, sollen nun einige Ziele formuliert werden, die durch die empirische Auseinandersetzung mit der Rezeption Klaus Mollenhauers erreicht werden sollen.

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, welche Ergebnisse hinsichtlich des Einflusses Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs durch eine empirische Rezeptionsanalyse gewonnen werden können. Um ein so vielseitiges Konstrukt wie die Rezeption eines Autors strukturiert erschließen zu können, werden in den einzelnen Kapiteln folgende Fragen untersucht, die unterschiedliche Dimensionen der Rezeption durch Zitationen berücksichtigen:

- In welchem Maß finden Klaus Mollenhauers Gedanken nach seinem Tod im Jahr 1998 noch Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs (4.1)?
- Gibt es bestimmte Werke Mollenhauers, die in besonderem Maße Beachtung finden (4.2)?

- Lassen sich bestimmte thematische Schwerpunkte in Bezug auf die Zitation Mollenhauers ausmachen (4.3)?
- Zu welchem Zweck werden Mollenhauers Werke zitiert (4.4)?

3 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Nachdem der Gegenstand und die geeignete Untersuchungsmethode festgelegt worden sind, wird nachfolgend die Auswahl der Stichprobe und das Vorgehen bezüglich der Erschließung der unterschiedlichen Untersuchungsdimensionen genauer umrissen.

3.1 Stichprobe

Als ein Ausschnitt aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs (siehe 2.2) wurde eine Stichprobe von jeweils 11 Jahrgängen aus drei erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften gezogen. Es handelt sich hierbei um die Jahrgänge 2000-2010 folgender Fachzeitschriften: Der Zeitschrift für Pädagogik (im Folgenden ZfPäd), der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (im Folgenden ZfE) und der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik (im Folgenden VJS). Hierdurch sind jeweils elf Jahrgänge von drei der (unter anderem) als zentral anzusehenden (deutschen) erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften umfasst, die keinem besonderen thematischen Schwerpunkt zuzuordnen sind. Entscheidend für die Wahl der Zeitschriftenstichprobe war insbesondere die Vergleichbarkeit mit der von Sener (2016) verfassten Arbeit über die Rezeption Rousseaus. Um die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gewährleisten zu können, wurde die Stichprobe identisch gewählt. Sener stellt zudem noch einmal heraus, dass gerade die gewählten Zeitschriften den Anspruch erheben, „aktuelle disziplinäre Diskurse abzubilden“ (ebd., S. 3). Somit konnte die Stichprobe für den Anspruch dieser Untersuchung ohne Bedenken übernommen werden. Rezensionen, Tagungs- und Diskussionsberichte, Informationsbeiträge der Redaktion und Beiträge vom Deutschen Bildungserver in der ZfPäd wurden von der Untersuchung ausgeschlossen (ebd., S. 6). Dies ist notwendig, da die Analyse von Literaturverzeichnissen einen zentralen Teil dieser Arbeit darstellt – und die gerade genannten Beiträge kein solches enthalten.

In der untenstehenden Tabelle 1 ist die Anzahl der somit untersuchten Beiträge nach Zeitschriften aufgeschlüsselt. Die Auszählung der Beiträge ist zwar identisch mit Seners Ergebnissen (ebd.), wurde aber zur Gegenprobe erneut selbstständig durchgeführt.

Tabelle 1: Beiträge in der Stichprobe nach Zeitschriften und Jahrgängen

Jahrgang	VJS	ZfE	ZfPäd	Gesamt
2000	28	31	43	102
2001	27	31	55	113
2002	30	34	43	107
2003	29	32	51	112
2004	32	33	55	120
2005	28	31	50	109
2006	33	31	53	117
2007	27	32	46	105
2008	28	31	51	110
2009	40	33	49	122
2010	32	34	48	114
Summe	334	353	544	1231

Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, beträgt der Stichprobenumfang also insgesamt 1.231 untersuchte Beiträge in 154 Zeitschriftenheften. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich die Ergebnisse, die in dieser Stichprobe gewonnen werden, inferenzstatistisch auf die Grundgesamtheit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses übertragen lassen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass auch Zeitschriften mit thematischen Schwerpunkten wie Sozialpädagogik oder Ähnlichem Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses sind, in denen die Verteilung der Zitationen aller Wahrscheinlichkeit nach abweichen würde. Da die externe Validität der Daten (Diekmann, 2016, S. 344) somit nicht gegeben ist, wird auf eine inferenzstatistische Verallgemeinerung der Ergebnisse verzichtet. Alle Ergebnisse sind somit als rein deskriptiv auf die gewählte Stichprobe begrenzt zu verstehen. Da diese Stichprobe wie eben erläutert allerdings in sich einen Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses darstellt, ist nicht davon auszugehen, dass die fehlende inferenzstatistische Verallgemeinerbarkeit ein Problem hinsichtlich der Methodenentwicklung darstellt.

3.2 Vorgehen

Die Auseinandersetzung mit den Zitationen innerhalb der Beiträge der Stichprobe geschah im Wesentlichen auf zwei unterschiedliche Arten: der Analyse von Informationen aus den Literaturverzeichnissen der Beiträge, sowie der Analyse von Informationen aus den Textkorpora der Beiträge.

Die unterschiedlichen unter 2.3 formulierten Fragestellungen sollen jeweils durch eine Kombination aus Informationen dieser beiden Quellen beantwortet wer-

den. Hierzu wurden alle Beiträge innerhalb der Stichprobe ausgezählt, die Mollenhauer im Literaturverzeichnis führen (Anhang, Tabelle 6). Weiterhin wurde ausgezählt, welche Werke Mollenhauers in den verschiedenen Literaturverzeichnissen angeführt wurden, wie oft diese jeweils vorkommen, wie oft aus ihnen zitiert wird und aus welchem Jahr die Erstauflagen dieser Werke stammen (Anhang, Tabelle 7).

Bezüglich der Textkorpora wurden alle Stellen ausgezählt, an denen Werke Mollenhauers direkt zitiert wurden, ohne direktes Zitat auf Werke Mollenhauers verwiesen wurde oder der Name „Mollenhauer“ im Text erwähnt wurde, ohne auf ein bestimmtes Werk zu verweisen (Anhang, Tabelle 8). Eine genauere Erläuterung dieser Kategorien findet sich im Abschnitt zur Anzahl der Mollenhauer-Referenzen in Kapitel 4.1. Zudem wurde neben der Einteilung in direkte Zitate und andere Verweise eine inhaltliche Einteilung in unterschiedliche Zitationskategorien vorgenommen, die unter 4.4 genauer erläutert wird (Anhang, Tabelle 9). Welche dieser Informationen wie miteinander verknüpft wurden, um die einzelnen aufgeworfenen Fragen zu beantworten, wird in den entsprechenden Untersuchungspunkten (siehe 4) ausgeführt, um die Übersichtlichkeit zu bewahren. Die Verknüpfung der beiden Informationsquellen soll hierbei vor allem dazu dienen, differenzierte Aussagen hinsichtlich der einzelnen unter 2.3 formulierten Fragestellungen treffen zu können, die mehrere Dimensionen der aus dem Material verfügbaren Informationen berücksichtigen.

4 Untersuchungsergebnisse

Wie bereits dargelegt, befasst sich dieser Abschnitt der Arbeit mit der Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen unter 2.3 formulierten Fragen an die Stichprobe. Hierzu erfolgt jeweils ein kurzer Rückbezug zu der Frage, die der Untersuchungsschritt beantworten soll, ein Überblick darüber, welche Informationen (siehe 3.2) wie verwendet wurden und die Darstellung der Ergebnisse.

4.1 Umfang der Rezeption

Im ersten Untersuchungsschritt wurden alle Informationen verknüpft, die die bloße Anzahl von Mollenhauer-Referenzen in den Beiträgen der Stichprobe betrifft, um die Frage zu beantworten, in welchem Maß Klaus Mollenhauers Gedanken nach seinem Tod 1998 noch Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs halten.

Neben der Auszählung der Literaturverzeichnisse, die Werke Mollenhauers enthalten (4.1.1), ist auch die Auszählung davon, wie viele Werke in den jeweiligen Literaturverzeichnissen enthalten sind (4.1.2), Teil dieser Auswertung. Der letzte Schritt zur Beantwortung dieser Frage ist die Auswertung davon, wie intensiv die einzelnen Beiträge Mollenhauers Gedanken innerhalb der Textkorpora referenzieren (4.1.3). Für die ersten beiden Arbeitsschritte werden die Daten, die Sener (2016)

bezüglich Rousseau gewinnen konnte, den Ergebnissen in Bezug auf Mollenhauer gegenüberstellt.

4.1.1 Anzahl der Beiträge mit Mollenhauer-Werken in den Literaturverzeichnissen

Tabelle 2 listet die Anzahl der Beiträge in den einzelnen Zeitschriften und Jahrgängen auf, in denen mindestens ein Werk Mollenhauers im Literaturverzeichnis angegeben ist. Die relative Anzahl bezieht sich auf die Gesamtzahl der Beiträge in den einzelnen Jahrgängen, die in der unter 3.1 beschriebenen Tabelle 1 dargestellt sind und drückt damit aus, welcher Anteil der jeweiligen Beiträge in den entsprechenden Zeitschriften (mindestens) eine Mollenhauer-Referenz enthält.

Tabelle 2: Häufigkeit der Beiträge mit Mollenhauer-Werken in den Literaturverzeichnissen nach Zeitschriften und Jahrgängen

Jahrgang	VJS		ZfE		ZfPäd		Gesamt	
	absolut	relativ in %						
2000	0	0,00	3	9,68	2	4,65	5	4,90
2001	2	7,41	5	16,13	3	5,45	10	8,85
2002	2	6,67	2	5,88	2	4,65	6	5,61
2003	2	6,90	2	6,25	3	5,88	7	6,25
2004	5	15,63	0	0,00	4	7,27	9	7,50
2005	1	3,57	0	0,00	1	2,00	2	1,83
2006	5	15,15	0	0,00	3	5,66	8	6,84
2007	1	3,70	0	0,00	0	0,00	1	0,95
2008	1	3,57	1	3,23	0	0,00	2	1,82
2009	1	2,50	1	3,03	0	0,00	2	1,64
2010	2	6,25	1	2,94	2	4,17	5	4,39
Summe	22	6,59	15	4,25	20	3,68	57	4,63

Betrachtet man die Verteilung der insgesamt 57 Beiträge, die Mollenhauer referenzieren, fällt zunächst auf, dass in der VJS mit 22 Beiträgen die höchste Anzahl an Mollenhauer-Referenzen zu finden ist. Obwohl die ZfPäd mit 20 Referenzen vor der ZfE mit 15 die zweithöchste Anzahl erzielt, ist anhand der relativen Anteile zu erkennen, dass der Anteil der Beiträge mit Mollenhauer-Referenzen in der ZfE mit 4,25 % knapp höher liegt als in der ZfPäd mit 3,68 %. Dass die ZfPäd dennoch mehr absolute Beiträge mit Mollenhauer Referenzen aufweist, lässt sich über die insgesamt höhere Beitragszahl in der ZfPäd erklären (siehe Tabelle 1).

Betrachtet man die Verteilung innerhalb der VJS-Jahrgänge, fällt auf, dass Jahrgang 2004 und 2006 besonders ins Gewicht fallen. Gemeinsam machen diese mit zehn Beiträgen, in denen Mollenhauer zitiert wird, insgesamt etwa 46 % der Gesamtmenge (22) an Beiträgen mit Referenzen in der VJS aus. Auch ist erkennbar, dass in der VJS nur einer aus 11 Jahrgängen keinen Beitrag mit Mollenhauer-Referenz enthält. Während es in der ZfE sogar vier Jahrgänge ohne Mollenhauer-Referenzen gab, sticht der Jahrgang 2001 besonders heraus: Mit fünf Beiträgen, in denen Mollenhauer zitiert wird, umfasst der Jahrgang 2001 ein Drittel der insgesamt 15 Beiträge der ZfE, in denen Mollenhauer-Referenzen vorkommen. In der ZfPäd gab es ebenfalls drei Jahrgänge, in denen Mollenhauer in keinem einzigen Beitrag referenziert wurde. Der Jahrgang, in dem Mollenhauer in der ZfPäd am häufigsten zitiert wurde, ist 2004. Allerdings liegt der Anteil der Beiträge, die Mollenhauer referenzieren, hier mit 7,27 % nur etwa halb so hoch wie in den jeweiligen Spitzen der beiden anderen Zeitschriften – die Verteilung der Referenzen auf die einzelnen Jahrgänge ist hier also gleichmäßiger. In der Gesamtverteilung fällt zudem auf, dass ein Großteil der Beiträge mit Mollenhauer-Referenzen sich in den ersten fünf Jahrgängen befinden. Von insgesamt 57 Beiträgen, in denen Mollenhauer zitiert wird, befinden sich 37 in den Jahrgängen 2000-2004 – ein Anteil von etwa 65 %. Diese Rechtsschiefe entsteht vor allem durch die Verteilung in der ZfE und der ZfPäd – hier ist zudem auffallend, dass alle Jahrgänge, in denen keine Mollenhauer-Referenzen zu finden sind, auf die späteren Jahrgänge (2005-2010) entfallen. Für die VJS lässt sich dieser Trend hingegen nicht erkennen, die Werte sind hier eher gleichmäßig auf die beiden Hälften des Stichprobenzeitraums verteilt.

Um diese quantitativen Daten später (5) vor einem geeigneten Hintergrund diskutieren zu können, erfolgt nun eine kurze Zusammenfassung der Daten, die Sener in Bezug auf die Verteilung von Rousseau-Referenzen innerhalb der Literaturverzeichnisse der Stichprobe gewinnen konnte. Sener hat die Anzahl der Rousseau-Referenzen in der Stichprobe wie in Tabelle 3 stehend zusammengefasst.

Zunächst ist festzustellen, dass die Gesamtzahlen sich mit 55 bzw. 57 Beiträgen, die Referenzen enthalten, nur geringfügig voneinander unterscheiden. Interessant ist jedoch, dass die Verteilungen auf die drei untersuchten Zeitschriften starke Abweichungen zeigen. Während die Spannweite bei Mollenhauer nur 7 (=22-15) beträgt, ist die Spannweite bei Rousseau mit 25 (=29-4) deutlich höher. Dies resultiert vor allem daraus, dass es in den untersuchten 11 Jahrgängen in der ZfE nur vier Beiträge waren, die Rousseau-Referenzen enthielten. Dass die Gesamtzahlen dennoch so nah beieinander liegen lässt sich vor allem dadurch erklären, dass Rousseau in der VJS mit 29 Beiträgen, die Referenzen aufweisen, deutlich über Mollenhauers 22 Beiträgen liegt. Zudem ist auffallend, dass die bei Mollenhauers Referenzen festgestellte Schiefe für Rousseau nicht auszumachen ist. Zwar könnte in die Verteilung der ZfE bei Rousseau auch eine Schiefe hineingelesen werden, liegen doch immerhin 75 % der Beiträge in den ersten fünf Jahrgängen der Untersuchung – bei einer Gesamtzahl von vier Referenzen innerhalb dieser Zeitschrift scheint es jedoch eingängiger, hier Zufälligkeit zu unterstellen.

Tabelle 3: Häufigkeit der Beiträge mit Rousseau-Werken in den Literaturverzeichnissen nach Zeitschriften und Jahrgängen (nach Sener, 2016)

Jahrgang	VJS		ZfE		ZfPäd		Gesamt	
	absolut	relativ in %						
2000	3	10,71	0	0,00	4	9,30	7	6,86
2001	6	22,22	1	3,23	4	7,27	11	9,73
2002	1	3,33	0	0,00	2	4,65	3	2,80
2003	1	3,45	1	3,13	0	0,00	2	1,79
2004	4	12,50	1	3,03	2	3,64	7	5,83
2005	1	3,57	1	3,23	1	2,00	3	2,75
2006	4	12,12	0	0,00	1	1,89	5	4,27
2007	3	11,11	0	0,00	3	6,52	6	5,71
2008	3	10,71	0	0,00	1	1,96	4	3,64
2009	3	7,50	0	0,00	2	4,08	5	4,10
2010	0	0,00	0	0,00	2	4,17	2	1,75
Summe	29	8,68	4	1,13	22	4,04	55	4,47

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Zahlen der beiden Untersuchungen über alle Zeitschriften betrachtet dennoch vergleichbar erscheinen. Gerade die relativen Gesamtanteile liegen sehr nah beieinander – und drücken mit jeweils ca. 4,5 % immerhin aus, dass in der gesamten Stichprobe etwa einer von 22 Beiträgen Mollenhauer bzw. Rousseau zitiert.

Dass jedoch nicht jeder Beitrag, der überhaupt eine Referenz zu Mollenhauer bzw. Rousseau enthält, im Kontext dieser Arbeit als „gleiche Menge an Einfluss der jeweils zitierten Autoren“ verstanden werden kann, soll zunächst durch eine Verteilung der Anzahl der Autorenwerke auf die einzelnen Literaturverzeichnisse dargestellt werden.

4.1.2 Anzahl von Mollenhauer-Werken in den Literaturverzeichnissen

Während in 4.1.1 nur untersucht wurde, ob die Beiträge Mollenhauer im Literaturverzeichnis führen oder nicht, wird in diesem Abschnitt untersucht wie viele Werke Mollenhauers in den einzelnen Literaturverzeichnissen referenziert werden. Dies ermöglicht es, die Beiträge hinsichtlich der referenzierten Mollenhauer-Werke in eine Rangfolge zu bringen.

Abbildung 1 drückt die jeweilige Anzahl der Mollenhauer-Werke pro Literaturverzeichnis aus. Die Zahl innerhalb der einzelnen Kreisabschnitte drückt dabei jeweils die Anzahl der Literaturverzeichnisse aus, während die Einfärbung aussagt wie viele Werke Mollenhauers in den jeweiligen Literaturverzeichnissen enthalten sind.

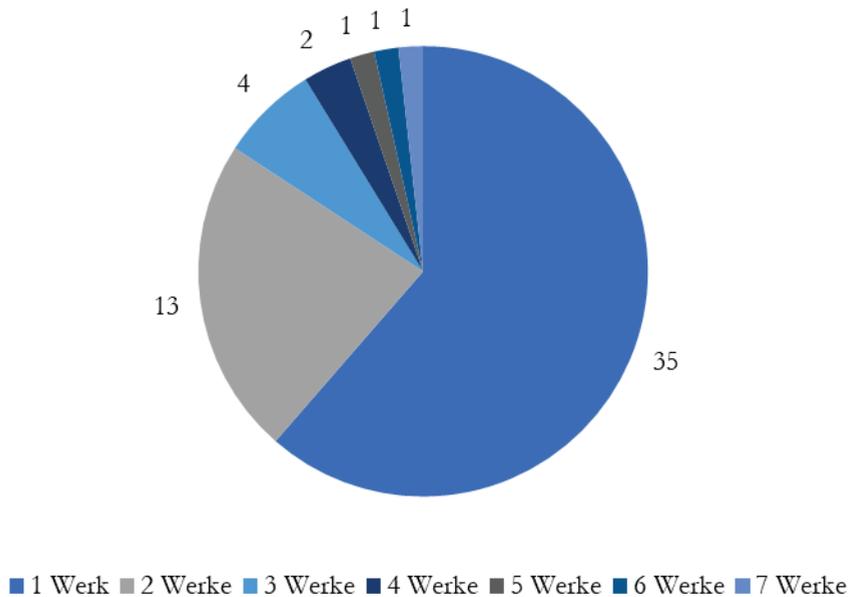


Abbildung 1: Anzahl der Literaturverzeichnisse nach der jeweiligen Anzahl enthaltener Mollenhauer-Werke

Hierbei ist auffällig, dass in 35 der Beiträge, die Mollenhauer-Werke im Literaturverzeichnis enthalten, nur jeweils ein Werk Mollenhauers genannt wird. Damit liegt der Anteil der Beiträge mit jeweils nur einer Mollenhauer-Referenz an den 57 Beiträgen, die Mollenhauer referenzieren, bei etwa 61 %. Der Beitrag mit den meisten Mollenhauer-Werken im Literaturverzeichnis enthält sieben. Es ist jede Referenz-Anzahl in der Spannweite von eins bis sieben mindestens einmal enthalten.

In Bezug auf die Anzahl der Nennungen von Rousseaus Werken pro Literaturverzeichnis erhob Sener Daten, die in Abbildung 2 zu sehen sind:

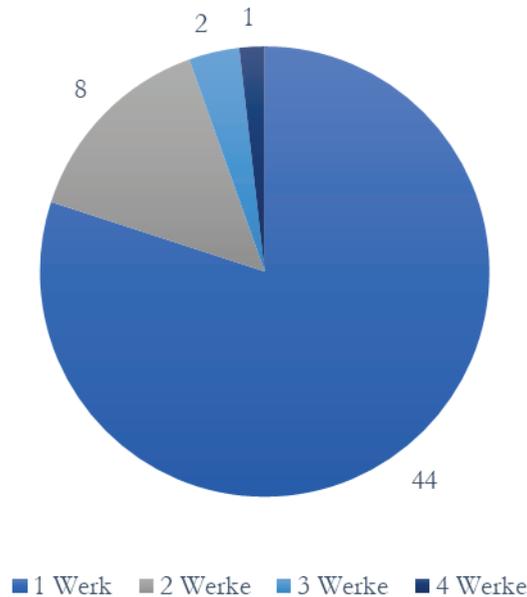


Abbildung 2: Anzahl der Literaturverzeichnisse nach der jeweiligen Anzahl enthaltener Rousseau-Werke

Der Anteil von Literaturverzeichnissen, die sich nur auf eine Schrift Rousseaus beziehen, liegt mit 44 von 55 Beiträgen bei 80 % und ist damit deutlich höher als bei Mollenhauer. Auch ist auffällig, dass der Beitrag mit den meisten Referenzen auf Rousseaus Schriften nur vier umfasst, was im Vergleich zu den maximal sieben Referenzen auf Mollenhauers Werke eher gering erscheint.

Trotzdem lässt sich eine gewisse Vergleichbarkeit der beiden Autoren in Bezug darauf ausmachen, dass der überwiegende Teil der Beiträge mit Referenzen sich jeweils nur auf ein Werk der Autoren bezieht – auch wenn diese Form der Verteilung bei Rousseau noch auffälliger ausgeprägt ist als bei Mollenhauer.

Während die Informationen, die sich hinsichtlich der Rezeption ohne weiteres aus den Literaturverzeichnissen ablesen, hiermit erschöpft sind. Ergibt sich eine weitere Dimension der Informationen bezüglich der Frage, in welchem Ausmaß Mollenhauers Gedanken über seine Rezeption in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einfließen, aus der Anzahl der Zitationen innerhalb der Textkorpusse der einzelnen Beiträge.

4.1.3 *Anzahl der Referenzen Mollenhauers innerhalb der Textkorpora*

Dieser Schritt der inhaltlichen Beitragsanalyse dient vor allem dazu, einen Überblick darüber zu geben, ob Mollenhauers Gedanken, wenn sie zitiert werden, einen großen Teil des Beitrages ausmachen oder nur kurze Randnotizen darstellen. Hierdurch kann genau die Facette der Fragestellung hinsichtlich des Ausmaßes, in dem Mollenhauers Gedanken noch in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einfließen, betrachtet werden, die sich in einer ausschließlichen Betrachtung der Literaturverzeichnisse nicht erfassen lässt. Tabelle 8 im Anhang gibt für jeden Beitrag an, wie viele direkte Zitate, sonstige Belegstellen, Namensnennungen und Punkte dieser erhält.

Um die Nachvollziehbarkeit der Entstehung von den in Tabelle 8 beschriebenen Daten gewährleisten zu können, werden die eben beschriebenen Kategorien des Anhangs wie folgt definiert: Als direkte Zitate werden diejenigen Sätze behandelt, in denen mindestens drei Worte des Satzes, der den Beleg enthält, wörtlich von Mollenhauer übernommen wurden. Alle übrigen Formen von Verweisen, die Quellenangaben bzw. den Namen eines im Literaturverzeichnis geführten Werkes enthalten, werden als Beleg gewertet. Neben diesen beiden Formen der Zitation mit Quellenangabe, werden auch die Nennungen des Namens „Mollenhauer“ in Sätzen ausgezählt, die keine Zitation per Beleg oder direktem Zitat enthalten. Dies dient dazu, Texte, die sich über längere Passagen hinweg mit Mollenhauer auseinandersetzen und seine Ideen diskutieren, ohne erneut Belege einzufügen, nicht nur nach den Zitationsstellen zu bewerten. Referenzen auf den Namen Mollenhauer im Titel oder den Abstracts bzw. Zusammenfassungen der Beiträge werden nicht gewertet, da sie sich außerhalb des Untersuchungsgegenstandes (dem Textkörper bzw. Fließtext eines Artikels) befinden.

Nach der Auszählung erhielt jeder Beitrag einen Punktwert, der quantifizieren soll, wie intensiv Mollenhauer in dem jeweiligen Beitrag behandelt wird. Hierzu werden für jedes wörtliche Zitat drei Punkte vergeben, für jeden Beleg zwei Punkte und für jede darüberhinausgehende Nennung des Namens Mollenhauer ein Punkt. Die untenstehende Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Punkteverteilung der Beiträge. Da der Fokus darauf liegen sollte, welcher Anteil der Beiträge sich in welchem Maß mit den referenzierten Werken Mollenhauers auseinandersetzt, bietet sich als graphische Darstellungsmöglichkeit der Ergebnisse ein Boxplot an (Kühnel & Krebs, 2014, S. 62-63):

Abbildung 3 unterteilt die Punkteverteilung in Viertel, deren Obergrenzen durch die jeweiligen Quartile bezeichnet werden. Bei 57 Beiträgen enthält jedes Viertel folglich ungefähr 14 Beiträge. Die eingezeichneten Quartile der Punkteverteilung liegen bei 2 (1. Quartil), 4 (2. Quartil, gleichzeitig Median), 10 (3. Quartil) und 103 (4. Quartil) Punkten. Diese lassen sich wie folgt interpretieren: Die 25 % der Beiträge mit den wenigsten Punkten haben jeweils zwischen 0 und 2 Punkten, die 50 % der Beiträge mit den wenigsten Punkten haben jeweils zwischen 0 und 4 Punkten, die 75 % der Beiträge mit den wenigsten Punkten haben jeweils zwischen 0 und 10

Punkten und die gesamten Beiträge haben zwischen 0 und 103 Punkten (ebd., S. 51-52). Der IQR (Inter-Quartile-Range) der Punkteverteilung liegt zwischen 2 (1. Quartil) und 10 (3. Quartil), womit er 8 beträgt und aussagt, dass die mittleren 50 % der Beiträge zwischen 2 und 10 Punkten haben (ebd., S. 94). Auf der Grundlage dieses IQR sind die Ausreißer nach unten wie folgt definiert: Alle Beiträge, deren Punktwert um mehr als $1,5 \cdot \text{IQR}$ (12) kleiner ist als das 1. Quartil (2). Als Ausreißer nach oben definiert sind hingegen Beiträge, deren Punktwert um mehr als $1,5 \cdot \text{IQR}$ (12) größer ist, als das 3. Quartil (10) (ebd., S. 63).

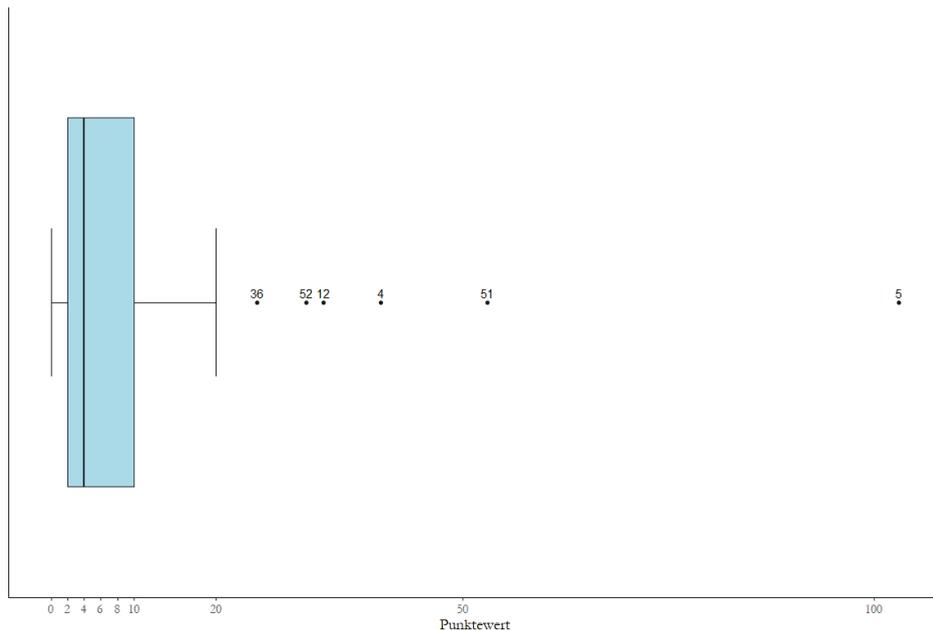


Abbildung 3: Boxplot der Punkteverteilung zur Anzahl der Referenzen auf Mollenhauer innerhalb der Textkorpora (die Nummern über den Punkten entsprechen den Beitragsnummern der Tabelle 6 im Anhang)

Hierdurch sind alle Beiträge, die einen Punktwert von über 22 aufweisen, als Ausreißer nach oben definiert. Die Nummerierung der Ausreißerpunkte ermöglicht es, die positiven Ausreißer leicht zu identifizieren. Folgt man dieser mathematischen Ausreißer-Definition, könnte man diese 6 Beiträge als diejenigen Beiträge betrachten, die sich im Vergleich zu der Gesamtstichprobe auffallend intensiv mit Mollenhauer beschäftigen. Dass der Boxplot bereits bei 0 beginnt, ergibt sich zudem daraus, dass zwei Beiträge zwar Werke Mollenhauers im Literaturverzeichnis führten, aber keine Verweise auf Mollenhauer innerhalb des Textkorpus enthielten (siehe Tabelle 8, Beitrag 6 und 29). Den Maximalwert der Referenzpunkte erreichte Beitrag 5

mit 103 Punkten. Auffällig ist, dass Beitrag 5 gleichzeitig der einzige Beitrag innerhalb der Stichprobe war, der Mollenhauer im Titel führte: „Literaturunterricht und die Ästhetik der pädagogischen Kommunikation. Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neue literaturdidaktische Kommunikation.“ (Hellekamps, 2001).

Alles in allem konnte die Punkteverteilung zeigen, dass (der oben getroffenen Definition zufolge) 6 der 57 Beiträge Mollenhauer in besonders hohem Maße referenzieren, was immerhin 10,5 % entspricht – also befasst sich etwa jeder zehnte Beitrag, der Mollenhauer im Literaturverzeichnis führt, intensiv mit seinen Werken bzw. Gedanken. Gemessen an den insgesamt 1231 Beiträgen in der Stichprobe (Tabelle 1), sind 6 Beiträge immerhin noch 0,5 %. Versprachlicht lässt sich also aussagen, dass auf 200 Beiträge innerhalb der Stichprobe etwa 1 Beitrag entfällt, in dem sich intensiv (im Sinne der eben ausgeführten Definition) mit Mollenhauer auseinandergesetzt wird.

Die Vergleichbarkeit zu Seners (2016) Kapitel 3.3 „Der Umfang der Ausführungen“ (ebd., S. 39-41) ist leider nicht gegeben, da die Bewertungsmaßstäbe hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung in dieser Untersuchung grundsätzlich anders aufgebaut sind.

Insgesamt sollte es trotzdem gelungen sein, einen Überblick über die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der einzelnen Dimension des Auseinandersetzungsgades mit Mollenhauer in der Stichprobe zu geben. Welche Antwort diese Ergebnisse auf die erste unter 2.3 formulierte Frage liefern, wird unter 5.1 diskutiert.

4.2 Besonders beachtete Werke Klaus Mollenhauers

Der Fokus in diesem Untersuchungsschritt liegt auf der Gesamtnennung bzw. Zitation der einzelnen Werke, die in den Literaturverzeichnissen erscheinen. Es soll hierdurch die Frage beantwortet werden, ob es bestimmte Werke Mollenhauers gibt, die im Gesamtvergleich besonders viel Beachtung finden (siehe 2.3). Hierzu wurden die genannten Werke in Tabelle 7 im Anhang nach Titeln gruppiert und jeweils mit Informationen zu der Anzahl an Literaturverzeichnissen in denen sie erscheinen, sowie der Anzahl an direkten Zitationen und Belegen aus diesen Werken erweitert. Für die Einteilung in direkte Zitate und sonstige Belege gilt die bereits unter 4.1.3 genannte Definition. Zudem enthält Tabelle 7 im Anhang eine Einteilung der einzelnen Werke in verschiedene Textarten sowie die jeweiligen Erscheinungsjahre der Erstauflagen der einzelnen Texte, die jedoch erst im Untersuchungsschritt 4.3 relevant werden. Für die Übersicht in Tabelle 7 im Anhang wurden verschiedene Auflagen einzelner Werke zusammengefasst, ebenso wie Texte die in verschiedenen Medien (Zeitschriften und Sammelbänden) erschienen. Maßgebend waren stets die Form und Auflage, in der ein Text erstmalig veröffentlicht wurde. Tabelle 7 im Anhang enthält insgesamt 99 Werksnennungen in den Literaturverzeichnissen der 57 Beiträge mit Referenz auf Mollenhauer, die sich auf 41 einzelne Werke Mollenhauers verteilen. Zur Beantwortung der Frage, ob es darunter einzelne Werke gibt, die in besonderem

Maße hervorstechen, werden in den folgenden beiden Abschnitten die relevantesten Werke zunächst anhand der Anzahl von Literaturverzeichnissen, in denen sie genannt sind und anschließend anhand der Zitationen bzw. Belege dargestellt.

4.2.1 *Am häufigsten in den Literaturverzeichnissen genannten Werke*

Für die Darstellung der relevantesten Werke anhand der Anzahl der Literaturverzeichnisse, in denen sie angeführt wurden, sollten die fünf Werke, auf die jeweils die meisten Nennungen entfielen, hinsichtlich der Nennungen in eine Rangfolge gebracht werden. Da auf die Ränge 5 und 6 jeweils 4 Literaturverzeichnisse entfielen (siehe Tabelle 7 im Anhang), umfasst die Abbildung 4 nun die sechs am häufigsten in den Literaturverzeichnissen auffindbaren Werke.

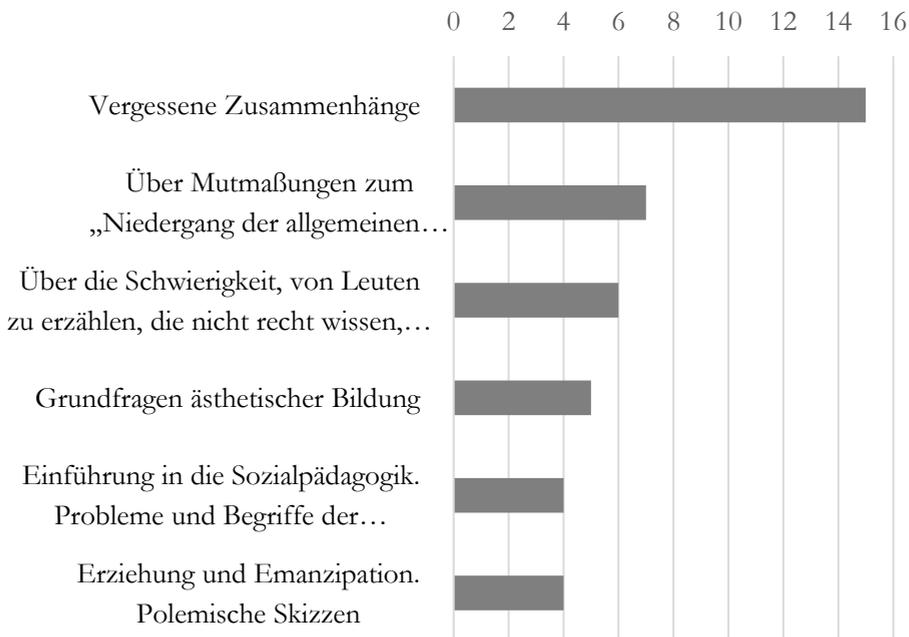


Abbildung 4: Die sechs am häufigsten in den Literaturverzeichnissen genannten Werke Mollenhauers

Ins Auge springt zunächst, dass selbst, wenn nur die sechs am häufigsten in den Literaturverzeichnissen referenzierten Werke dargestellt werden, das Werk „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) graphisch deutlich hervorsticht. Mit 15 Nennungen macht es einen Gesamtanteil von über 15 % der Nennungen an den 99 Gesamtnennungen aller referenzierten Werke Mollenhauers aus. Damit entfallen auf die „Ver-

gessenen Zusammenhänge“ mehr als doppelt so viele Nennungen in den Literaturverzeichnissen wie auf das am zweithäufigsten referenzierte Werk: „Über Mutmaßungen zum „Niedergang der allgemeinen Pädagogik“ – eine Glosse“ (1996).

In Bezug auf die Verteilung der Nennungen auf die Werke Rousseaus erhob Sener (2016) folgende, in Abbildung 5 zusammengefasste Daten:

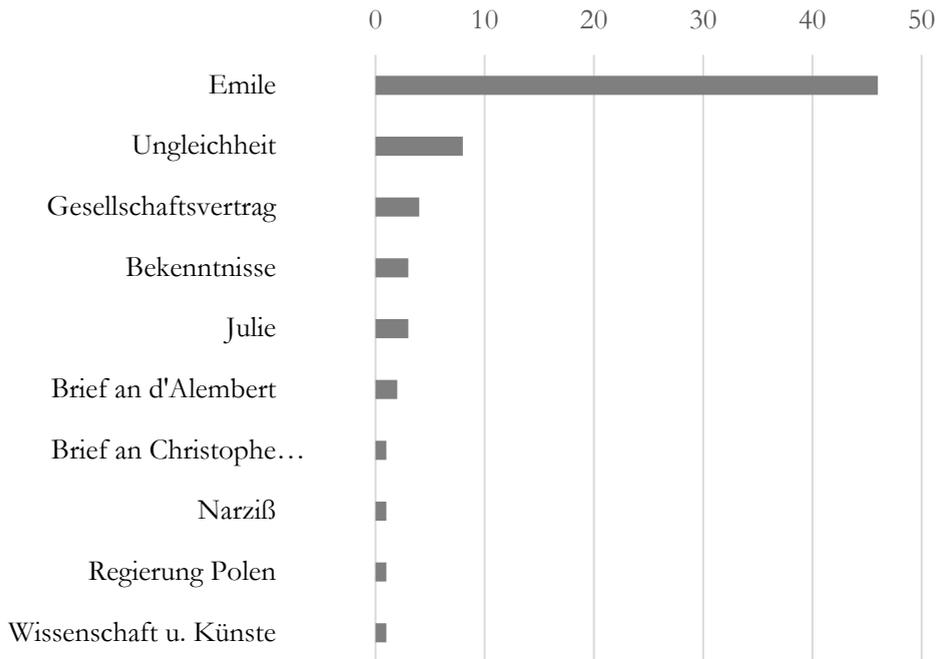


Abbildung 5: Die zehn am häufigsten in den Literaturverzeichnissen genannten Werke Rousseaus (nach Sener, 2016)

Auffällig ist vor allem, dass für Rousseau mit 46 der überwiegende Teil der Nennungen allein auf „Emile“ entfallen (ebd., S. 13). Während auch bei Mollenhauer das Werk „Vergessene Zusammenhänge“ als das am häufigsten in den Literaturverzeichnissen genannte Werk hervorsticht, wird es dennoch „nur“ in 15 der 57 Beiträge, die Mollenhauer referenzieren, genannt. Auch ist auffällig, dass die Anzahl der insgesamt referenzierten Werke beider Autoren, stark voneinander abweichen. Den 10 Werken Rousseaus, die in 55 Literaturverzeichnissen auftauchen (ebd., S. 12), stehen 41 Werke Mollenhauers in 57 Literaturverzeichnissen gegenüber (siehe Tabelle 7 im Anhang). Während auf die genannten Werke Rousseaus insgesamt 67 Nennungen über 55 Literaturverzeichnisse hinweg entfallen (ebd., S. 13), entfallen auf die Werke Mollenhauers insgesamt 99 Nennungen in 57 Literaturverzeichnissen (siehe Tabelle 7 im Anhang). Während damit insgesamt 32 Nennungen mehr auf

Mollenhauers Werke entfallen, lässt sich gleichzeitig feststellen, dass der Emile mehr als dreimal so häufig in den Literaturverzeichnissen genannt wurde wie Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ (1983). Die Anzahl der Nennungen der anderen Werke Rousseaus sind durchaus vergleichbar mit den Nennungen, die jeweils auf die einzelnen Werke Mollenhauers entfallen.

Während eventuelle Gründe für die Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der relevanten Werke der Autoren sowie der Verteilung der Nennungen auf diese unter Abschnitt 5 diskutiert werden sollen, wird im nächsten Untersuchungsschritt auf Grundlage des zuvor entwickelten Punktesystems (siehe 4.1.3) versucht, eine weitere Dimension herauszuarbeiten, anhand derer die Werke beurteilt werden können.

4.2.2 Am häufigsten zitierte Werke innerhalb der Textkorpora

Abbildung 6 stellt die 5 Werke, auf die die meisten Punkte hinsichtlich der Zitation bzw. Belege entfallen, dar. Hierzu wurden 3 Punkte für jedes direkte Zitat, sowie 2 Punkte für jeden Verweis auf das Werk vergeben.

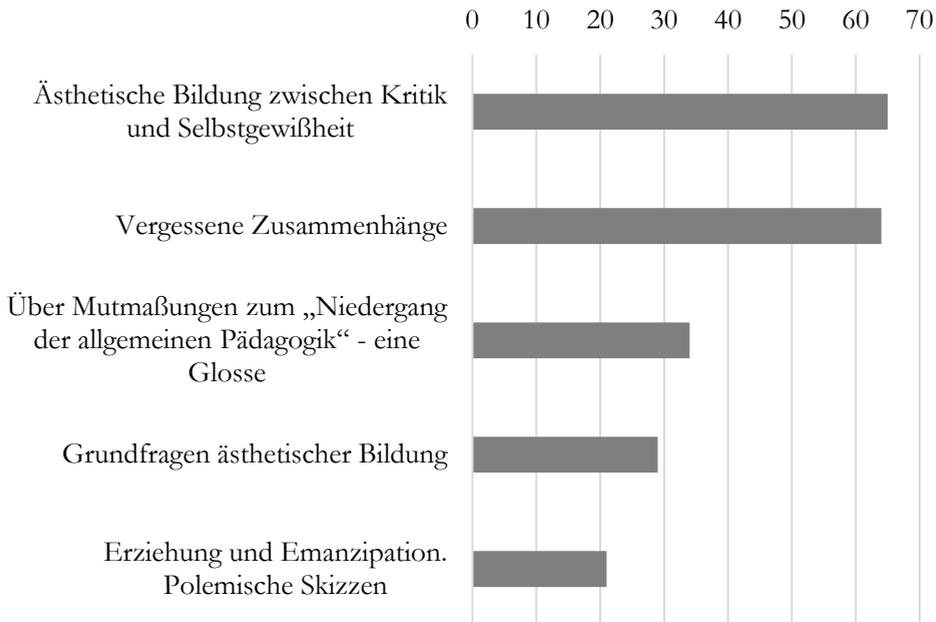


Abbildung 6: Die fünf am häufigsten innerhalb der Textkorpora referenzierten Werke Mollenhauers

Vergleicht man Abbildung 6 mit Abbildung 4, fällt auf, dass bis auf „Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit“ (1990) alle Werke aus Abbildung 6 auch in Abbildung 4 enthalten sind. Die beiden in Abbildung 4 vorhandenen Werke „Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe“ (1968) und „Über die Schwierigkeit von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann“ (1998) sind mit 19 bzw. 18 Punkten nur knapp unterhalb der fünf am intensivsten inhaltlich behandelten Werke der Stichprobe. Der zentrale Unterschied zwischen den beiden Abbildungen liegt damit im Werk „Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit“, das mit nur 3 Nennungen und 65 Punkten einen außerordentlich hohen Punktwert pro Nennung erreicht. Ansonsten zeigt die Verteilung auch hinsichtlich der Punktwerte ein klares Hervorstechen des Werks „Vergessene Zusammenhänge“ (1983). Eine Verknüpfung der Zitationsauszählungen mit den Nennungen der einzelnen Schriften Rousseaus wurde von Sener (2016) nicht vorgenommen, weswegen an dieser Stelle kein Vergleich erfolgen kann.

Ob die gezeigte Verteilung hinreichend ist, um von einer besonderen Fokussierung hinsichtlich der Rezeption von „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) zu sprechen, wird unter 5.2 diskutiert. Die Verteilung der Nennungen auf die einzelnen Werke sowie die Zitationen der Werke sollen überdies im nächsten Schritt die Grundlage für eine thematische Eingrenzung der Mollenhauer-Rezeption darstellen.

4.3 Verteilung der Nennungen und Zitationen auf thematische Zeiträume

Nachdem nun bereits die Ergebnisse hinsichtlich der Anzahl der Nennungen Mollenhauers (4.1), sowie der Verteilung der Nennungen auf die einzelnen Werke (4.2) vorgenommen wurde, liegt der Fokus in diesem Abschnitt darauf, eine Eingrenzung der Themengebiete zu denen Mollenhauer zitiert wird vorzunehmen. Da es für den Fokus dieser Arbeit (die empirische Untersuchung des Einflusses von Mollenhauer auf den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs) unerheblich ist, ob Rousseau und Mollenhauer zu ähnlichen oder verschiedenen Themengebieten zitiert werden, wird ein Vergleich der Daten mit Seners (2016) Themeneingrenzung der Rousseau-Rezeption an dieser Stelle nicht vorgenommen.

Eine thematische Annäherung an die Rezeption Mollenhauers soll anhand der verschiedenen Epochen geschehen, die sich in Bezug auf Mollenhauers Themenschwerpunkte im Laufe seiner wissenschaftlichen Karriere ausmachen lassen. Hierzu soll die Einteilung von Mollenhauers Forschungsschwerpunkten durch Niemeyer und Rautenberg (2012) als Leitfaden dienen, die bereits unter 2.1 beschrieben wurde. Diese Epochen lassen sich anhand einzelner Schlüsselwerke noch genauer zeigen: Die Veröffentlichung seiner Dissertation „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“ im Jahre 1959 läutete den ersten thematischen Abschnitt in Mollenhauers Forschungskarriere ein: Die Epoche der Sozialpädagogik (Niemeyer & Rautenberg, 2012, S. 331). Niemeyer bescheinigt Mollenhauer gar den „Rang eines Meinungsführers in der Sozialpädagogik“ in den 1960er und 1970er

Jahren (Niemeyer, 1998, S. 191). Mollenhauer selbst reflektiert seine Rolle in Bezug auf das Aufkommen der universitären Sozialpädagogik - in dem Aufsatz „Ego-Historie Sozialpädagogik 1948-1970. Eine Skizze“ (1999). Nichtsdestotrotz meint Niemeyer gegen Ende der 1960er Jahre eine Hinwendung Mollenhauers zu anderen Themengebieten wahrzunehmen (Niemeyer, 1998, S.191). Dies manifestiert sich vor allem in der „Programmschrift der sich damals etablierenden kritischen Erziehungswissenschaft“ (Niemeyer & Rautenberg, 2012, S. 191): *Erziehung und Emanzipation* (1968). Das letzte Kapitel dieses Werks bezeichnet Tenorth als „Geburtsstunde der kritischen Erziehungswissenschaft“ (Tenorth, 2000, S. 18, zitiert nach Winkler, 2002, S. 50). Für Mollenhauer liegt der Fokus in dieser Epoche seiner Karriere, Winkler zufolge, auf der Aufklärung des Subjekts durch Pädagogik (Winkler, 2002, S. 51). Die zentralen Thesen für diesen pädagogischen Ansatz formulierte Mollenhauer 1972 in dem Werk „Theorien zum Erziehungsprozess“ aus (Lüth, 2010, S. 49), das mithin als zweite zentrale Schrift dieses Abschnitts gewertet werden kann. Die Wendung hin zu einem kulturalistisch geprägten Forschungsinteresse am Gegenstand der Ästhetik verorten Niemeyer und Rautenberg zeitlich mit dem Erscheinen von „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) (Niemeyer & Rautenberg, 2012, S. 191). Damit ist die letzte Epoche von Mollenhauers Forschungskarriere eingeleitet, die bis zu seinem Tod 1998 dauerte (ebd.). Thematisch zentral für diese Epoche war der kulturelle Zusammenhang, die Bedeutung von Gesellschaft und Kultur für den Erziehungsprozess (Winkler, 2002, S. 67-68).

Trotz enormer thematischer Verdichtung sollte anhand der eben entworfenen Kategorien die folgende thematische Dreiteilung von Mollenhauers Werk schlüssig erscheinen: Der frühe Mollenhauer (1959-1967), dessen thematischer Fokus auf sozialpädagogischer Grundlagenforschung lag; der mittlere Mollenhauer (1968-1982), dessen thematischer Fokus auf der aufklärerischen Emanzipation des Individuums im Sinne der kritischen Theorie lag; der späte Mollenhauer (1983-1998), der einen kulturalistischen Zusammenhang in Bezug auf die Erziehung untersuchte.

Tabelle 4 gibt an, wie viele Werke in die jeweiligen Zeiträume fallen, wie oft die Werke aus den jeweiligen Zeiträumen insgesamt in den unterschiedlichen Literaturverzeichnissen genannt werden, wie oft die Werke aus den Zeiträumen direkt zitiert werden und wie viele Vergleichsbelege zu den Werken aus den unterschiedlichen Zeiträumen sich finden lassen. Hierzu wurde sich ebenfalls an den Erstauflagen der einzelnen Werke orientiert (siehe Tabelle 7 im Anhang). Des Weiteren wurden posthum veröffentlichte Schriften Mollenhauers dem dritten Zeitraum zugeordnet. Das Werk „Das Allgemeine und das Besondere - eine Meinungsskizze zum Verhältnis der „Allgemeinen“ zur „Sozialpädagogik““ (o.J.) entfällt für die Auswertung, da es sich um ein nicht veröffentlichtes Manuskript handelt und sich damit folglich nicht direkt anhand einer Jahreszahl in einen der Zeiträume einordnen lässt. Hieraus ergeben sich die Abweichungen der Summen in Tabelle 4 im Vergleich zu den anderen Tabellen in diesem Artikel. Die relativen Werte beziehen sich jeweils auf die Spalte „Summe“ und geben damit an, wie viel Prozent der Gesamtwerte der jeweiligen Kategorien der entsprechende Zeitraum einnimmt.

Tabelle 4: Anzahl der Nennungen und Zitationen nach thematischen Zeiträumen

	1959-1967		1968-1982		1983-1998		Summe
	absolut	relativ in %	absolut	relativ in %	absolut	relativ in %	
Anzahl der Werke	5	12,5	5	12,5	30	75	40
Anzahl der Nennungen über alle Literaturverzeichnisse der relevanten Stichprobenbeiträge	9	9	12	12	77	79	98
Anzahl der direkten Zitate	7	8	12	14	66	78	85
Anzahl der Belege	9	9	8	8	82	83	99

Hinsichtlich der Verteilung zeichnet sich über alle vier untersuchten Kategorien hinweg ein klares Bild: der dritte Themenzeitraum macht durchgängig mindestens $\frac{3}{4}$ der Gesamtmenge aus. Die Verteilung der Anteile ist in den jeweiligen Zeiträumen über die Kategorien hinweg weitestgehend konstant. Einzig auffallend ist, dass der Anteil des zweiten thematischen Zeitraums an der Gesamtzahl der Belege etwas geringer ist als der Anteil dieses Themenzeitraumes in den anderen Untersuchungskategorien. Während der Anteil des ersten Zeitraums in der Kategorie Anzahl der Belege beinahe nicht von den Anteilen der anderen Kategorien abweicht, ist der Anteil des dritten Zeitraums in dieser Kategorie mit 83 % noch höher als in den anderen Kategorien.

Inwieweit die obige Tabelle für eine thematische Einordnung der Rezeption Mollenhauers geeignet ist, wird Teil der Diskussion unter 5.3 sein.

4.4 Zweck der Mollenhauer-Zitationen

In diesem letzten Untersuchungsschritt wurde versucht, ein System zu entwickeln, mit dessen Hilfe klassifiziert werden kann, zu welchem Zweck die Autor:innen der untersuchten Beiträge Mollenhauer referenzieren. Um der quantitativen Logik dieser Arbeit zu folgen, werden möglichst trennscharfe vorgefertigte Kategorien verwendet, in die die ausgezählten direkten Zitate und Belege anschließend eingeteilt werden. Die hierfür verwendeten Kategorien sind Kompetenzzitationen und Diskurszitationen, die Hofbauer in Anlehnung an Horn (1996) und Barrelmeyer (1992) wie folgt definiert:

„Die Kompetenzzitation, bzw. „Nenn-Zitierung“ ist die Angabe von Literatur bzw. eine Autorennennung ohne diese inhaltlich mit dem Geschriebenen zu verknüpfen bzw. zu diskutieren. Vielmehr wird durch die einfache Nennung von Literatur angezeigt, dass der Autor sich in der Thematik auskennt – als Kompetenzbeweis. Im Vergleich dazu zeigt eine Diskurszitation eine inhaltliche Auseinandersetzung der verwendeten Literatur an, da diese mit dem Geschriebenen verknüpft wird (vgl. Horn, 1996, S. 123; vgl. Barreilmeyer, 1992, S. 299).“ (Hofbauer, 2019, S. 160).

Diese Einteilung erscheint für den Zweck dieses Untersuchungsschrittes sinnvoll, da hierdurch über Punkt 4.1.3 hinaus spezifiziert werden kann, ob die Autor:innen sich mit den Gedanken Mollenhauers auseinandersetzen und inhaltlich daran anknüpfen wollen (Diskurszitation), oder diese nur verwenden, um Definitionen oder ähnliches bei Mollenhauer zu entleihen bzw. einen Wissensstand darzulegen (Kompetenzzitation). Entgegen der bisherigen Arbeitsschritte, die an äußeren Merkmalen des Textes orientiert waren, wird für die inhaltliche Texterschließung an dieser Stelle eine Interpretationsleistung im Zuge der Erhebung vorausgesetzt. Diese wird im Rahmen der Ergebnisdiskussion unter 5.4 reflektiert. Unter diesen Bedingungen zustande gekommen stellt Tabelle 5 dar, wie oft Mollenhauer jeweils zu Zwecken der Diskurs- und Kompetenzzitation referenziert wurde. Hierbei wurde nach Betrachtungsmengen (direkten Zitaten, Belegstellen und Insgesamt (Summe der beiden)) unterschieden.

Tabelle 5: Einteilung der Referenzen in Kompetenz- und Diskurszitationen

Direkte Zitate		Belegstellen	
Kompetenz-Zitation	Diskurs-Zitation	Kompetenz-Zitation	Diskurs-Zitation
56 (65 %)	30 (35 %)	80 (81 %)	19 (19 %)
Kompetenzzitationen unabhängig von Art der Referenz		Diskurszitationen unabhängig von Art der Referenz	
Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
136	74 %	49	26 %

Während die absoluten Zahlen jeweils ausdrücken, wie viele Kompetenz- bzw. Diskurszitationen innerhalb der Betrachtungsmenge gezählt wurden, drücken die relativen Anteile aus, wie viel Prozent der jeweiligen Betrachtungsmenge Kompetenz- bzw. Diskurszitationen sind. Mit 35 % (30) liegt der Anteil der Diskurs-Zitationen innerhalb der direkten Zitate immerhin 16 Prozentpunkte höher als innerhalb der Belegstellen. Trotzdem lässt sich in Bezug auf die Belegstellen feststellen, dass immerhin fast jeder fünfte Beleg (19 %) zu Zwecken der Diskurszitation angeführt wird. Nimmt man die Ergebnisse zusammen, zeigt sich in Bezug auf alle 185 Refe-

renzen (99 Belegstellen und 86 direkte Zitate), dass 74 % der Referenzen zu Zwecken der Kompetenzzitationen und 26 % zu Zwecken der Diskurszitation bestehen. Somit lässt sich zusammenfassen, dass etwa eine von vier Referenzen auf Mollenhauer dazu verwendet wird, diskursiv an seinen Gedanken anzuknüpfen.

Nachdem die Rezeption Mollenhauers nun in unterschiedlicher Weise quantifiziert wurde, wird abschließend diskutiert, wie die in den letzten Untersuchungsschritten gewonnenen Daten zu interpretieren sind.

5 Diskussion

Die Diskussion soll nicht nur die Ergebnisse, die unter 4 dargestellt und beschrieben wurden, interpretieren, sondern auch eine kritische Einordnung der jeweils verwendeten Messverfahren umfassen. Um dem Anspruch dieser Untersuchung, Messverfahren zur quantitativen empirischen Erschließung der Rezeption Klaus Mollenhauers zu entwickeln, gerecht zu werden, müssen auch Ideen zu Verfahren möglicher Anschlussuntersuchungen Teil der Diskussion sein. Die einzelnen Diskussionschritte, die sich an dem Aufbau der Untersuchungen unter 4 orientieren, werden daher jeweils damit beginnen, die inhaltlich gewonnenen Ergebnisse zusammenzufassen und zu interpretieren. Anschließend werden die Stärken und Schwächen des verwendeten Messverfahrens dargelegt, und schließlich über Anschlussmöglichkeiten zur Beantwortung der einzelnen unter 2.3 aufgeworfenen Fragen diskutiert. Während die Ergebnisinterpretation an die bereits deskriptiv im Zuge der einzelnen Untersuchungsschritte dargestellten Zahlen anknüpfen soll, werden die Messverfahren hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit und Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität (Diekmann, 2016, S. 247-261) beurteilt. Die Diskussion zu Anschlussmöglichkeiten soll vor allem Wege entwerfen, um die in der Diskussion der Messverfahren aufgeführten Mängel zu minimieren. Nachdem die Diskussion der einzelnen Untersuchungsabschnitte abgeschlossen ist, wird im Anschluss an die Diskussion in einem knappen Fazit noch einmal der zentrale Erkenntnisgewinn dieser Arbeit hinsichtlich der Fragestellung nach einer empirischen Untersuchbarkeit der Rezeption Klaus Mollenhauers zusammengefasst.

5.1 Diskussion der Auswertungsergebnisse zum Umfang der Mollenhauer-Referenzen

Der Untersuchungsschritt 4.1 befasst sich mit der Frage, in welchem Ausmaß Mollenhauers Gedanken noch Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs halten. Da dieser Untersuchungsschritt der umfangreichste war, den diese Arbeit vornahm, wird auch für die Diskussion nach den einzelnen Teiluntersuchungsschritten unterschieden. Für jeden Untersuchungsschritt erfolgt der eben dargelegte Dreischritt der Diskussion.

5.1.1 *Diskussion der Auswertungsergebnisse zur Anzahl der Beiträge mit Mollenhauer-Werken in den Literaturverzeichnissen*

Tabelle 2 zeigt auf, dass 57 Beiträge mindestens ein Werk Mollenhauers im Literaturverzeichnis führen. Zwar ist darüber hinaus die Verteilung der einzelnen Werke auf die verschiedenen untersuchten Zeitschriften und Jahrgänge aufgeführt, jedoch sind diese zunächst zweitrangig, da in Bezug auf die Fragestellung, die diese Daten beantworten soll, zunächst unerheblich ist, ob eine Referenz im Jahr 2000 oder im Jahr 2010 stattfindet und ob sie in der VJS oder der ZfE steht. Diese Informationen sind allenfalls für Anschlussfragestellungen interessant. Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Etwa 4,5 % der Beiträge enthalten Referenzen zu Mollenhauer und die Anteile sind für Rousseau und Mollenhauer sehr gut vergleichbar.

Hinsichtlich der in diesem Schritt vorgenommenen Messung ist festzustellen, dass der eindeutige Vorteil in ihrer einfachen Durchführbarkeit liegt. Selbst ohne digitale Volltextsuche lassen sich die Literaturverzeichnisse der einzelnen Beiträge problemlos auswerten, vor allem da diese im Normalfall alphabetisch geordnet sind. Vorteile dieses Messverfahrens sind überdies die hohe Objektivität und Reliabilität. Wer die Auszählung der Werke in den Literaturverzeichnissen vornimmt, sollte unerheblich für das Ergebnis sein (Objektivität). Bei erneuter Auszählung sollte das Ergebnis nicht von dem ersten Ergebnis abweichen (Reliabilität), und auch die Wahrscheinlichkeit für zufällige Messfehler kann zweifellos als gering bezeichnet werden – die Übersichtlichkeit der Literaturverzeichnisse macht ein Verzählen sehr unwahrscheinlich. Der einfachen Durchführbarkeit und hohen Objektivität bzw. Reliabilität steht lediglich die Validität gegenüber. „Die Validität eines Testes gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst.“ (Lienert und Raatz, 1969, S. 16; zitiert nach Diekmann, 2016, S. 257). Zwar wird mit der Zählung der Referenzen innerhalb der Literaturverzeichnisse zweifellos gemessen, in wie vielen Literaturverzeichnissen Referenzen auf Mollenhauer zu finden sind – jedoch soll dies im Arbeitskontext als Indikator für den Grad der Auseinandersetzung mit Mollenhauer innerhalb der Stichprobe dienen. Zwar ist anzunehmen, dass Beiträge, die kein Werk Mollenhauers im Literaturverzeichnis führen sich auch nicht mit Mollenhauer auseinandersetzen – aber über den Grad der Auseinandersetzung eines Beitrags mit Mollenhauer wird mit einer Referenz im Literaturverzeichnis allein wenig ausgesagt. In genau diesem Zusammenhang liegt das Validitätsproblem der angewandten Messung, da die Quantifizierung der Rezeption über die Zitationsanalyse viele Facetten enthält, die über die bloße Nennung innerhalb der Literaturverzeichnisse nicht abgebildet werden können. Die oben genannten 4,5 % können also nur als eine erste Annäherung an einen bestimmten Ausschnitt der Rezeption verstanden werden – nämlich, ob in einen Beitrag überhaupt Gedankengut Mollenhauers einfließt. Hinsichtlich dieser Dichotomie ist

das Messverfahren zweifellos geeignet. Gleichzeitig wird auf diese Weise ohne großen Aufwand eine Menge relevanter Beiträge innerhalb der Stichprobe definiert, anhand derer die weiteren Untersuchungen durchgeführt werden können.

Um das Ergebnis dieses Untersuchungsschrittes aussagekräftiger zu gestalten, müsste die Stichprobe weitaus größer gewählt werden. Die einfache Erhebung würde es ermöglichen, die Stichprobe ohne weiteres (beispielsweise) um ein zehnfaches zu vergrößern und unterschiedliche Zeitschriften einzubeziehen (beispielsweise Zeitschriften mit thematischen Schwerpunkten), um das Stichprobenziehungsproblem zu minimieren, das unter 3.1 benannt wurde. Zudem könnte nicht nur eine Person (Rousseau) den Daten Mollenhauers gegenübergestellt werden, sondern eine Gruppe von fünf bis zehn Personen definiert werden, deren Daten quantitativ gegenübergestellt werden. In dieser Größenmenge würde das Validitätsproblem zwar nicht verschwinden, trotzdem ließen sich die Vorteile, die diese Herangehensweise in Bezug auf Erhebung, Objektivität und Reliabilität hat, gut ausnutzen. Die Unterteilung in verschiedene Zeitschriften und Zeiträume ließe zudem Vergleiche zu Zeitschriften mit verschiedenen thematischen Fokuse oder eine Vergleichbarkeit hinsichtlich unterschiedlicher Zeiträume zu, die in der Stichprobendiskussion von möglichen Anschlussarbeiten verortbar wäre. Als Beispiele wären hierbei eine Untersuchung zu nennen, ob sich der Trend, dass Mollenhauer in den Jahren, die näher an seinem Tod 1998 liegen, häufiger zitiert wird, empirisch überprüft werden, oder ob sich der Unterschied zwischen Mollenhauer und Rousseau in der Verteilung auf die VJS und ZfE, der im ersten Abschnitt von 4.1 benannt wurde, auch in anderen Zeiträumen nachweisen lässt.

5.1.2 Diskussion der Auswertungsergebnisse zur Anzahl der Mollenhauer-Nennungen in den Literaturverzeichnissen

Eine erste Erweiterung der unter 4.1.1 gewonnen Ergebnisse wurde unter 4.1.2 durch das Auszählen der jeweiligen Nennungen von Mollenhauer-Werken in den relevanten 57 Literaturverzeichnissen unternommen. Die zentrale Aussage dieser Auszählung ist zunächst, dass mit 61 % für mehr als die Hälfte der Beiträge nur ein Werk Mollenhauers angeführt ist – dies könnte als Indikator für eine geringe Auseinandersetzung dieser Beiträge mit Mollenhauer interpretiert werden. Gering ist hierbei negativ im Vergleich zu den anderen 39 % der Beiträge definiert, die (rein aus den Literaturverzeichnissen gedacht) ein höheres Maß an Auseinandersetzung versprechen. Gleichzeitig lassen sich über diese Auszählung schon einzelne Beiträge ausmachen, die mit 4 oder mehr Nennungen innerhalb der Literaturverzeichnisse ein (wieder im Vergleich zur Gesamtmenge) höheres Maß an Auseinandersetzung versprechen.

Der Vergleich mit der Nennungsverteilung von Rousseau ist als nicht besonders aussagekräftig anzusehen, da aufgrund der unterschiedlichen Ausgangssituationen der beiden Autoren ein Ungleichgewicht in der Gesamtzahl der veröffentlichten

Werke und des Bearbeitungsgrades anzunehmen ist. Die unterschiedliche Ausgangssituation meint hierbei die unterschiedlichen Epochen, in denen die beiden gewirkt haben. Der zentrale Unterschied, der sich aus dem Vergleich von Abbildung 1 und Abbildung 2 ergibt, ist, dass es eine deutliche höhere Anzahl von Beiträgen gibt, die lediglich ein Werk von Rousseau im Literaturverzeichnis führen, als dies bei den Mollenhauer-Nennungen der Fall ist.

In Bezug auf die Methode gilt analog, was schon in 4.1.1 angesprochen wurde: Sie ist sehr leicht durchführbar und äußerst objektiv und reliabel. Während die Validität schon bereits beim vorherigen Punkt kritisiert wurde, sind auch die Ergebnisse dieses Auswertungsschrittes hinsichtlich ihrer Aussagekraft kritisch zu beurteilen. Die Annahme, dass mehr Werksnennungen in den Literaturverzeichnissen ein höheres Maß an Auseinandersetzung implizieren, erscheint zwar zunächst schlüssig – sie ist allerdings keinesfalls zwingend.

Ein Vorschlag zur Verwertung dieser Information wäre, mit geeigneteren Untersuchungsschritten (siehe nächster Abschnitt) hinsichtlich des Auseinandersetzungsgades zu überprüfen, ob sich ein korrelativer Zusammenhang zwischen Werksnennungen innerhalb der Literaturverzeichnisse und den Zitationen im Textkorpus eines Beitrags mit Mollenhauer zeigen lässt. Sollte ein hoher Zusammenhang dieser Variablen bestehen, wäre die Auszählung der Werksnennungen innerhalb der Literaturverzeichnisse ein einfacher Weg, eine Tendenz hinsichtlich des Auseinandersetzungsgades von Beiträgen mit Mollenhauer innerhalb einer großen Stichprobe zu leisten. Dieser als Konstruktvalidität bezeichnete theoretische Zusammenhang einzelner erhobener Merkmale (Diekmann, 2016, S. 258) könnte zur Gewinnung einfach durchführbarer Messverfahren genutzt werden, die eine größere Stichprobe untersuchen.

5.1.3 Diskussion der Auswertungsergebnisse zur Anzahl der Mollenhauer-Referenzen innerhalb der Beiträge

Eine zentrale Erweiterung der eben diskutierten Informationen aus den Literaturverzeichnissen, stellt die Analyse der Referenzen innerhalb der Textkorpusse der relevanten Beiträge dar. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung liegt in der Definition von Beiträgen, die sich im Vergleich zur Gesamtstichprobe als besonders relevant erweisen konnten. Hierbei ist besonders zu betonen, dass das intensive Maß der Auseinandersetzung dieser Beiträge mathematisch anhand der durchschnittlichen Auseinandersetzung definiert wurde (siehe 4.1.3). Dementsprechend ist die Formulierung „5 aus 1000 Beiträgen innerhalb der Stichprobe setzen sich intensiv mit Mollenhauer auseinander“ zwar richtig, allerdings unter dem Vorbehalt der Definition von „intensiv“.

Gleichzeitig dient die Anzahl der Zitationen innerhalb der Textkorpora als zusätzlicher Indikator für den Einfluss Mollenhauers innerhalb der Beiträge, der aus den Literaturverzeichnissen nicht hervorgeht. Insofern lässt sich die Untersuchung

der einzelnen Textkorpora, die in Tabelle 8 im Anhang dargestellt ist, als Relativierung der bis dahin gewonnenen Ergebnisse verstehen.

Hinsichtlich der Messung ist zunächst anzumerken, dass der Arbeitsaufwand im Vergleich zu 4.1.1 und 4.1.2 um ein Vielfaches ansteigt. Insbesondere für Beiträge, die nicht als durchsuchbare Digitalisate vorliegen, gestaltet sich die Auszählung der relevanten Textstellen als schwierig. Hinzu kommt, dass die Möglichkeit für Fehler in Bezug auf Reliabilität und Objektivität stark ansteigt. Dies liegt vor allem daran, dass die Autor:innen häufig mit Verweisen wie „ebd.“ oder „a.a.O.“ arbeiten, die auch bei sorgfältigem Lesen eher übersehen werden können, als ein Eintrag in einem Literaturverzeichnis. Zudem ist diskutabel, ob die Punktevergabe, die unter 4.1.3 entworfen wurde, in sich schlüssig ist. Zentrale Diskussionspunkte hierfür wären zum Beispiel die Unterteilung in direkte Zitate und sonstige Belegstellen, die anhand des Kriteriums, dass „mindestens drei Worte als wörtlich übernommen gekennzeichnet sein müssen“ (s.o.) doch sehr willkürlich erscheint. Auch die Vergabe von einem Punkt für jede Nennung Mollenhauers in Sätzen, die keine Referenz auf ein Werk enthalten, ist zwar insofern schlüssig, dass sie in längeren Diskussionsteilen, in denen nicht immer wieder auf ein Werk verwiesen wird, trotzdem abbildet, dass über Mollenhauer gesprochen wird – streng genommen müssten dann aber auch Personalpronomen wie „er“, „der Autor“ oder andere Bezüge wie „das Gesagte“ berücksichtigt werden, wenn sie sich auf Mollenhauer oder sein Werk beziehen. Hierdurch würde jedoch die Trennschärfe der Kategorien weiter beeinträchtigt und die Wahrscheinlichkeit für zufällige Messfehler stiege erheblich an. Ziel der klaren Kategorisierungen war vor allem die Trennschärfe zu bewahren und möglichst transparent bei der Punktevergabe vorzugehen, um die Objektivität und Reliabilität zu steigern. Während über den genauen Entwurf eines Punktevergabesystems, das den Grad der Auseinandersetzung innerhalb der relevanten Beiträge bestimmt, also durchaus diskutiert werden kann, erscheint es insgesamt unerlässlich ein solches System zu entwerfen, um die Ergebnisse aus 4.1.1 und 4.1.2 auf geeignete Weise durch quantitative Daten aus dem Inhalt der Beiträge zu ergänzen.

In Bezug auf mögliche Anschlussuntersuchungen wäre es zum Beispiel möglich, diesen Untersuchungsschritt zu nutzen, um einen positiven korrelativen Zusammenhang zwischen Werksnennungen innerhalb der Literaturverzeichnisse und dem inhaltlichen Grad der Auseinandersetzung in den Beiträgen zu untersuchen. Auch wenn sich dieser Zusammenhang bei Betrachtung der Tabelle 8 im Anhang aufdrängt, müsste doch mathematisch bestimmt werden, wie hoch dieser ist, um bei einer größer angelegten quantitativen Untersuchung davon ausgehen zu können, dass die Werksnennungen in den Literaturverzeichnissen einen geeigneten Indikator für den inhaltlichen Grad der Auseinandersetzung darstellen. Eine weitere Möglichkeit zur Anschlussuntersuchung wäre die qualitative Untersuchung der Beiträge, denen unter 4.1.3 ein „intensives Maß“ der Auseinandersetzung mit Mollenhauer zugerechnet wurde. In diesem Fall würde die quantitative Untersuchung vor allem dazu dienen, geeignete Fälle zu bestimmen, anhand derer mit hermeneutischen Methoden

insbesondere bestimmt werden könnte, in welcher Weise sich mit Mollenhauer auseinandergesetzt wurde (Rosenthal, 2015, S. 58).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf den Untersuchungsschritt 4.1 sagen, dass es durchaus möglich erscheint, sich dem Umfang der durch Zitationen ausgedrückten Rezeption Klaus Mollenhauers auf empirisch-quantitativem Weg über eine gemeinsame Untersuchung der Literaturverzeichnisse und Textkörper der jeweiligen Artikel anzunähern. Auch wenn die quantitativen Daten immer eine Referenzgröße benötigen, um an Aussagekraft zu gewinnen, spricht in Teilen gerade die einfache Durchführbarkeit der Untersuchungen dafür, die Frage nach dem Ausmaß, in dem Klaus Mollenhauers Gedanken nach seinem Tod noch Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs finden, auf quantitativem Weg empirisch zu untersuchen – auch wenn nicht der Fehler begangen werden sollte, zu viel aus den Ergebnissen heraus zu lesen.

Die Ergebnisse zeigen zudem einen Einfluss Mollenhauers auf die untersuchten Beiträge, der anhand der Daten vergleichbar mit dem Einfluss Rousseaus erscheint. Um den Einfluss genauer einordnen zu können, würden weitere Referenzgrößen benötigt, die mit den vorgeschlagenen Wegen erhoben werden könnten. Anhand der hier betrachteten Faktoren lässt sich trotzdem zusammenfassen, dass Mollenhauer im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts recht häufig von anderen Autor:innen rezipiert wird, wenn auch seltener zu Zwecken der intensiven Auseinandersetzung.

5.2 Diskussion der Auswertungsergebnisse zu besonders beachteten Werken Mollenhauers

Während unter 4.1 vor allem der Name Mollenhauer im Zentrum der Untersuchung stand, und damit die Frage aus der Perspektive, ob Mollenhauer überhaupt genannt, zitiert bzw. behandelt wurde, wurde im zweiten Untersuchungsschritt von den unterschiedlichen Werken Mollenhauers ausgehend gedacht. Obwohl auch hier die Diskussion in zwei unterschiedlichen Untersuchungsschritten erfolgte, bietet es sich aufgrund der Untersuchungslogik an, die Ergebnisse gemeinsam zu diskutieren.

Das eindeutigste Ergebnis des Untersuchungsschrittes 4.2.1 ist, dass anhand der Nennungen in den Literaturverzeichnissen das Werk „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) mit Abstand am häufigsten referenziert wurde, wenn man nur die Werke Mollenhauers betrachtet. Im Vergleich zu Rousseaus „Emile“ (2012) ist dieser Verteilungsunterschied zwar eher unbedeutend – in Bezug auf diesen Unterschied müssen allerdings die unterschiedlichen Ausgangssituationen Mollenhauers und Rousseaus bedacht werden (siehe 5.1.2). Nichtsdestotrotz ist der Anteil der Nennungen, den Rousseaus „Emile“ (2012) relativ zu all seinen Werken einnimmt, bedeutend höher als Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ (1983). Der hohe Anteil hinsichtlich der Nennungen der „Vergessenen Zusammenhänge“ (1983) wird weiter relativiert durch die Ergebnisse aus 4.2.2, die kein so eindeutiges Bild mehr zeichnen (siehe Abbildung 6), wie die bloße Auszählung der Nennungen in den Literaturverzeichnissen in Abbildung 4. Hierdurch wird jedoch vor allem verdeutlicht,

dass die Quantifizierung der einzelnen Werke durch das unter 4.1.3 entwickelte Punktsystem viel stärker von einzelnen Beiträgen innerhalb der Stichprobe abhängig ist, als die Nennungszählung. Während ein Werk in einem Literaturverzeichnis logisch zwingend nur eine Nennung erlangen kann, ist es der Logik des entworfenen Punktesystems folgend möglich, dass ein Werk innerhalb des Textkorpus eines Beitrages um ein Vielfaches so häufig zitiert wird wie ein anderes – und dem entsprechend mehr Punkte erhält.

Fasst man die unter 2.3 in Bezug auf die Werke formulierte Frage so auf, ob es bestimmte Werke gibt, die von besonders vielen Autor:innen referenziert werden, scheint eine Auswertung über die Nennungen in den Literaturverzeichnissen naheliegend. Ein zentrales Argument hierfür ist, dass auch Leute, die sich nicht in besonderem Maße mit Mollenhauer auseinandersetzen wollen, scheinbar „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) als ein relevantes Werk betrachten. Fasst man die Frage auf als Suche nach Werken Mollenhauers, aus denen besonders häufig zitiert wird, erscheint eine Betrachtung über die Punkteverteilung der einzelnen Werke relevanter – wobei hierfür vor allem der Punktwert einzelner Werke in einzelnen Beiträgen bedeutsam wäre, da ein Werk mit vielen Nennungen ggf. viele geringe Punktezahlen addieren könnte und daher in der Abbildung 4 eventuell als besonders relevant erscheint, obwohl für sich genommen keiner der Beiträge besonders häufig daraus zitiert. Ein „Zitationen pro Nennung“-Indikator (Gesamtzahl der direkten Zitationen bzw. Nennungen für ein Werk geteilt durch die Anzahl der Nennungen) könnte hierfür geeignet sein. Für eine solche Untersuchung sollte jedoch die Stichprobe deutlich größer gewählt werden, als in dieser Arbeit, da sonst einzelne Beiträge den Indikator stark verfälschen könnten.

Hinsichtlich der methodischen Probleme ist analog anzuwenden, was schon unter 5.1 für die Gütekriterien der einzelnen Messungen diskutiert wurde. Hinsichtlich der Punkteverteilung ließe sich diskutieren, ob für die Auseinandersetzung mit einem Werk ein direktes Zitat im Vergleich zu sonstigen Belegen noch stärker gewichtet werden sollte, als wenn es nur um die Auseinandersetzung mit dem Autor der Werke geht.

Anschlussmöglichkeiten lägen erneut vor allem in einer größer angelegten quantitativen Untersuchung der Literaturverzeichnisse, um herauszufinden, ob es Werke Mollenhauers gibt, auf die sich besonders viele Autor:innen beziehen. In Bezug auf die Frage, ob es Werke Mollenhauers gibt, die in besonders hohem Maße zitiert werden, scheint eine quantitative Untersuchung im Vergleich zum Arbeitsaufwand nicht besonders hilfreich – erneut wäre hier auf die Möglichkeit zu verweisen, eine Vorauswahl auf quantitativer Basis zu treffen um die Beiträge anschließend inhaltlich zu untersuchen.

Über die zusätzlich erhobenen Informationen in Tabelle 7 im Anhang hinsichtlich der Arten der verschiedenen Werke (Monografien etc.) könnten zudem weitere Anschlussfragestellungen entwickelt werden, die sich damit auseinandersetzen, welche Form der Veröffentlichungen Mollenhauers am häufigsten rezipiert werden

oder ähnliches – hierbei könnte eine Fragestellung beispielsweise lauten, ob Monographien in höherem Maße rezipiert werden als Zeitschriftenbeiträge etc.

5.3 Diskussion der Auswertungsergebnisse zur Verteilung der Nennungen und Zitationen auf thematische Zeiträume

Über die Einteilung der Werke in Themengebiete sollte die Frage beantwortet werden, ob es bestimmte Themengebiete gibt, zu denen Mollenhauer häufiger zitiert wird als zu anderen. Tabelle 4 lässt keinen Zweifel daran, dass die späteren Werke Mollenhauers diejenigen sind, die am häufigsten genannt und zitiert werden. Somit weisen die Daten, der Herleitung unter 4.3 folgend, darauf hin, dass Mollenhauer überwiegend im Kontext seiner Auseinandersetzung mit der Ästhetik referenziert wird.

Das oben genannte Ergebnis ist zwar anhand der Daten eindeutig, jedoch muss hier genau betrachtet werden, wie die Daten zustande kommen – und ob das Messverfahren überhaupt geeignet ist, Aussagen über die thematische Verteilung der Rezeption zu geben. Es gibt drei zentrale Kritikpunkte, die das Ergebnis nicht nur überschatten, sondern seine Aussagekraft bis zur Nichtigkeit minimieren:

1. Auch wenn die Herleitung der einzelnen Abschnitte von Mollenhauers Karriere in Anlehnung an Niemeyer und Rautenberg (2012) schlüssig erscheint, ist damit noch nicht gesagt, welchen thematischen Kontext die einzelnen Werke haben, die tatsächlich zitiert werden. So könnte beispielsweise ein Werk von 1966 bereits eine Perspektive der kritischen Erziehungswissenschaft entwerfen, auf die sich die Zitation des Werkes bezieht – der Logik der thematischen Rahmung folgend würde diese Zitation aber trotzdem in den thematischen Bereich der Sozialpädagogik fallen. Eine so grobe Verallgemeinerung der thematischen Inhalte geht daher zwangsläufig mit einem hohen Maß an Informationsverlust einher.
2. Die Erkenntnis, dass sich vor allem auf die späteren Werke Mollenhauers bezogen wird, ist eindeutig anhand der Daten abzulesen – über die Gründe hierfür kann aber nur spekuliert werden. Ein verzerrender Faktor könnte zum Beispiel in dem wissenschaftlichen Grundsatz liegen, immer möglichst aktuelle Literatur zu zitieren. Da einige Werke Mollenhauers zu Beginn des Stichprobenzeitraumes (2000) noch sehr aktuell waren, könnte die Aktualität dieser Werke dazu führen, dass sie in höherem Maße zitiert wurden als die älteren. Dieser Kritikpunkt bezieht sich mithin vor allem darauf, dass die Gründe für Zitationen vielfältiger sein können als die bloße thematische Zugehörigkeit zum Beitragsthema.
3. Gerade kürzere Kompetenzzitationen (Hofbauer, 2019, S. 160) können in vielen Fällen völlig unabhängig vom thematischen Kontext des Gesamtwerkes erfolgen. Da immerhin 25 % der Beiträge nur eine Belegstelle auf ein Mollenhauer-Werk enthalten (siehe Abbildung 3), müsste man

(zumindest) für diese gesondert untersuchen, ob der thematische Kontext überhaupt eine Rolle bei der Referenz spielt. Selbst wenn also ein Werk Mollenhauers zweifelsfrei einem thematischen Kontext zugeordnet werden könnte, müsste dies nicht zwangsläufig eine Aussage hinsichtlich der Zitation nach sich ziehen.

Der große Vorteil der verwendeten Methode liegt also erneut in der sehr einfachen Durchführbarkeit, insbesondere nachdem die Nennungen und Zitationen der einzelnen Zitate bereits im Untersuchungsschritt 4.2 erfolgte. Gleichzeitig ist der Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Fragestellung, zu welchen Themen Mollenhauer zitiert wird, äußerst gering. Selbst wenn man die Frage unter der spezifischen Dreiteilung von Mollenhauers Karriere neu fasst, und direkt danach fragte, aus welcher der verschiedenen Schaffensphasen Mollenhauers am häufigsten zitiert wird, würde vor allem Kritikpunkt 2 die Ergebnisse relativieren. Die Ergebnisse sind somit zwar empirisch vorhanden, müssen aber bezüglich ihrer Reichweite kritisch betrachtet werden.

Um hinsichtlich der Themen, zu denen Mollenhauer referenziert wird, eine Aussage machen zu können, würde sich anhand der bereits gesammelten Daten dieser Arbeit vor allem anbieten, alle Werke Mollenhauers in vorgefertigte Themengebiete einzuteilen. Anhand der Tabelle 7 im Anhang ließe sich so problemlos eine Aussage darüber treffen, wie oft die Werke aus den unterschiedlichen Themengruppen insgesamt zitiert wurden. Während die Kritikpunkte 2 und 3 damit nicht entkräftet wären, könnte so zumindest der Kritikpunkt 1 umgangen werden. Der Umfang einer solchen thematischen Einteilung könnte beispielsweise in einer Anschlussarbeit mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewährleistet werden (Mayring & Bruner, 2010).

Alternativ könnte mit der qualitativen Inhaltsanalyse auch eine Einteilung der Beiträge, in denen Mollenhauer zitiert wird anhand hermeneutischer Methoden getroffen werden, um so die Kritikpunkte 2 und 3 zu umgehen. Um Problem 3 zu negieren, müsste jedoch eine thematische Kontextualisierung jeder einzelnen Textstelle erfolgen, was einen enormen Aufwand mit sich zöge und die Reliabilität und Objektivität der Ergebnisse beeinträchtigen könnte.

Die thematische Erschließung auf quantitativem Wege erweist sich mithin als schwierig, da vor allem die vorgefertigten Themenkategorien, die für eine quantitative Untersuchung benötigt werden (Rosenthal, 2015, S. 19), einschränkend wirken und der Arbeitsaufwand für große Stichproben sehr hoch ist.

5.4 Diskussion der Auswertungsergebnisse zum Zweck der Mollenhauer-Zitationen

In Bezug auf die Frage, zu welchem Zweck die Autor:innen Mollenhauer in ihren Beiträgen zitieren, konnten die erhobenen Daten zeigen, dass insgesamt ca. $\frac{3}{4}$ der Referenzen auf Mollenhauer-Werke innerhalb der Beiträge zu Kompetenzzitationen angeführt wurden – wobei sich zeigte, dass die direkten Zitate im Vergleich zu den sonstigen Belegstellen insgesamt häufiger als Diskurszitationen verwendet wurden. Der Kehrschluss lautet, dass $\frac{1}{4}$ der Zitationen dazu dienen, inhaltlich an den von Mollenhauer geäußerten Gedanken anzuknüpfen. Dieses Ergebnis wird in Teilen jedoch relativiert, da die Diskurszitationen gesamtgesehen auf eine geringe Anzahl an Beiträgen entfallen (vgl. Tabelle 9 im Anhang). Betrachtet man die Verteilung der einzelnen Kompetenz- bzw. Diskurszitationen, zeigt sich, dass einzelne Beiträge, die in hohem Maße inhaltlich an Mollenhauer anknüpfen, sehr viele Diskurszitationen produzieren (siehe beispielsweise Tabelle 9 im Anhang, Beitrag Nr. 5) – während jeder Beitrag, der lediglich eine Kompetenzzitation enthält, auch nur eine Kompetenzzitation produziert. Diese Beobachtung leitet direkt zu den Implikationen des Messverfahrens über, die sich mit den unter 5.3 diskutierten Problemen vergleichen lassen:

Die Unterscheidung in Kompetenz- und Diskurszitationen legt von vornherein feste Kategorien an, womit zwangsläufig ein Informationsverlust hinsichtlich der intendierten Zwecke einhergeht, zu denen Autor:innen Mollenhauer zitieren. Dem gegenüber steht, dass die Trennschärfe der Kategorien auf diesem Weg erhöht werden kann, da Diskurs- und Kompetenzzitationen zunächst als gegensätzliche Kategorien entworfen sind. Trotzdem ist die Objektivität im Vergleich zu den bisherigen untersuchten Variablen innerhalb dieser Arbeit sehr gering, da von der untersuchenden Person für jede Referenz innerhalb der Beiträge individuell entschieden werden muss, ob es sich um eine Kompetenz- oder Diskurszitation handelt (siehe 4.4). Nachdem in dieser Arbeit zum Beispiel bereits 10 untersuchte Beiträge am Stück jeweils nur eine Kompetenzzitation enthielten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Beurteilung gegenüber dem 11. Beitrag, der wieder nur eine Zitation enthielt, unvoreingenommen geschah. Zur Minimierung dieser Fehlerquellen wäre eventuell die Beurteilung der gleichen Textstellen unterschiedlicher Personen sowie eine schriftliche Selbstreflexion hilfreich, wie sie bei verschiedenen Methoden der qualitativen Sozialforschung häufiger verwendet wird (ebd., S. 104-105). Ein weiteres zentrales Problem ist, dass die Einteilung der Zitationen in Diskurs- und Kompetenzzitationen die einzelnen Belegstellen losgelöst vom Kontext betrachtet, in denen diese eingebettet sind. Dieses Problem soll anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht werden:

„Der pädagogischen Praxis widersetzt sich ästhetische Praxis vor allem aufgrund eines Kommunikationsproblems, die Mittelbarkeit von ästhetischer Erfahrung ist begrenzt. Ästhetische Erfahrungen, so wie Mollenhauer sie versteht, sind deshalb »Sperrgut« für die »pädagogische Kiste« (Mollenhauer (1990), S. 484), weil sie sich weder beobachten noch

in diskursiver Rede eindeutig beschreiben lassen. Weder ob eine Wirkung stattfand noch welcher Art oder Intensität diese Wirkung ist, lässt sich beobachten. Die ästhetische Wirkung ist nicht zugänglich, außer in der Beschreibung des Empfindenden. Diese Beschreibungen (Kant nennt sie ästhetisch-reflektierende Urteile) sagen nichts über den Gegenstand der Betrachtung aus, sondern über dessen Wirkung im Betrachtenden (vgl. ebd., S. 483). Die daraus resultierende Eigentümlichkeit beschreibender Aussagen über ästhetische Erfahrungen ist der Grund, dass keine allgemeinen Kriterien über ihre Form gemacht werden können. So werden immer nur Beispiele zur Verdeutlichung angeführt. Eine für Mollenhauer treffende Beschreibung einer ästhetischen Erfahrung ist z.B. folgende von Hofmannstahl: In der Rezeption eines Gedichts könne es zum Erlebnis seiner selbst kommen und man gelange dahin, »sein Ich sich selber gleich zu fühlen und sicher zu schweben im Sturze des Daseins« (ebd., S. 483). Derartige egologische Sätze oder idiosynkratische Geschichten können allerdings nicht zu Kriterien erhoben werden, ästhetische Erfahrungen festzustellen und zu klassifizieren. Mit dem Problem, dass sich ästhetische Erfahrungen nicht in üblicher Weise beschreiben lassen, zeigt sich, dass sie mehr sind als das, was darüber ausgesagt werden kann. In ihnen steckt somit ein erhöhtes Potenzial, die Grenze von eigenem Verstehen und Sprache zu erfahren.“ (Weiss, 2006, S. 471).

Während der Beginn der Ausführungen von Weiss (ebd.) eher der Kompetenzzitation zuzuordnen sind, beginnt sie damit nur einen Gegenstand zu rekonstruieren, an den sie gegen Ende des Zitats anknüpft, um ihn diskursiv weiterzuentwickeln. Gerade im weiteren Verlauf des Beitrags finden sich noch Stellen, an denen sie inhaltlich an Mollenhauer anknüpft, um schließlich die Gedanken zusammenzuführen. Berücksichtigt man, um dieses Problem zu umgehen, allerdings die Kontextualisierung der einzelnen Zitationen, wäre es wenig zielführend für die Messung, überhaupt an den einzelnen Zitationsstellen anzuknüpfen – stattdessen würde es sich anbieten, ganze Beiträge unter dem Gesichtspunkt zu beurteilen, ob in Ihnen Mollenhauer eher im Kontext von Kompetenzzitationen oder Diskurszitationen verwendet wird. Damit verlieren die Kategorien allerdings weiter an Trennschärfe und Objektivität.

Ergiebiger scheint auch hier die Frage, warum Autor:innen sich dazu entscheiden, Mollenhauer zu zitieren, mit Hilfe qualitativer Textanalysen zu behandeln, die induktiv, aus dem Material heraus, Kategorien bilden, um die Argumentationsstruktur der Beiträge in Gänze zu rekonstruieren (Mayring & Brunner, 2010, S. 327). Auch hier könnte eine Vorauswahl der einzelnen Beiträge mit Hilfe der unter 4.1.3 entwickelten Punkteskala erfolgen, um Beiträge zu bestimmen für die eine umfassende Inhaltsanalyse ergiebig erscheint.

Ein Vorteil der quantitativen Untersuchung einzelner Zitationsstellen ist allerdings, dass die in Tabelle 9 im Anhang gewonnenen Daten mit den in den anderen Untersuchungsschritten entworfenen Untersuchungen ohne weiteres verknüpft werden könnten. So wäre beispielsweise die Beantwortung einer Fragestellung möglich, die danach fragt, welche Werke häufiger zu Kompetenzzitationszwecken zitiert werden als andere, oder ob ein bestimmter Zeitraum (siehe 4.3) häufiger zu Diskurszitationszwecken zitiert wird als die anderen.

6 Fazit

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass die quantitative empirische Untersuchung grundsätzlich geeignet erscheint, um bestimmte Aspekte der Frage nach Klaus Mollenhauers Einfluss auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu quantifizieren. „Die Rezeption“ eines Autors zu operationalisieren wirft jedoch vielfältige Probleme auf, wie in der Diskussion der einzelnen Messverfahren unter 5 gezeigt werden konnte. Auch die Vergleichbarkeit der Rezeption unterschiedlicher Autor:innen eröffnet neue Probleme und Fragen, obwohl sie als Referenz essenziell erscheint, um die quantitativen Daten der im Einzelnen untersuchten Personen in geeigneter Weise interpretieren zu können. Hierbei wäre es unerlässlich, verbindliche Standards für quantitative Rezeptionsuntersuchungen zu verwenden, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.

Obwohl die inferenzstatistische Verallgemeinerung der im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse nicht gegeben ist, können die Ergebnisse in Bezug auf die untersuchte Stichprobe als gesichert angesehen werden.

Auf der inhaltlichen Ebene der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass Mollenhauer im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts recht häufig über Referenzierungen rezipiert wird – dabei etwa 25 % der Zeit sehr intensiv. Zudem werden zwar auch Werke aus den frühen Phasen Mollenhauers rezipiert, den Schwerpunkt bildet aber der „späte“ Mollenhauer (siehe 4.3). Insbesondere „Vergessene Zusammenhänge“ kann hinsichtlich der Relevanz anhand der empirischen Ergebnisse als herausragend bezeichnet werden.

Gerade die Frage danach, wie die Auseinandersetzung mit Mollenhauer inhaltlich geschieht, oder im Rahmen welcher Themen Mollenhauers Einfluss als besonders ausgeprägt angesehen werden kann, wirft einige Probleme auf, die mithilfe quantitativer Methodik nicht unbedingt gelöst werden können – daher sind die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich dieser Fragestellungen nicht ohne Einschränkung interpretierbar.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die in dieser Untersuchung entwickelten Ausblicke ein breites Maß an möglichen Anschlussuntersuchungen eröffnen. Insgesamt scheint es lohnend, verschiedenste Facetten von Rezeption zu untersuchen – wie auch andere Beiträge innerhalb dieses Bandes zeigen!

Literatur

- Abmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer: Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie*. Paderborn: Schöningh.
- Barrelmeyer, U. (1992). Wozu Klassiker? Eine Zitationsanalyse zur soziologischen Rezeption Georg Simmels. *Zeitschrift für Soziologie*, 21(4), 296-306.
- Brachmann, J. (2003). Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(3), 432-448.

- Diekmann, A. (2016). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, C. (Hrsg.). (2000). *Bildung und Emanzipation: Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim, München: Juventa.
- Dollinger, B. (Hrsg.). (2012). *Klassiker der Pädagogik: die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- DWDS (o. J.). *Rezeption*. In Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Abgerufen von <https://www.dwds.de/wb/Rezeption> <11.05.2019>
- Friesen, N. (2015). Rezension von: Aßmann, Alex: Klaus Mollenhauer, Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Paderborn: Schöningh 2015. *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 14(6). Abgerufen von <http://www.klinkhardt.de/ewr/978350678105.html> <11.05.2019>
- Hellekamps, S. (2001). Literaturunterricht und die „Ästhetik der pädagogischen Kommunikation“. Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neuere literaturdidaktische Diskussion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 23-37.
- Hofbauer, S. (2019). *Die diskursive Konstruktion des „Lehrwissens“ zwischen Disziplin und Profession: eine vergleichende Diskursanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (1996). Selektive Rezeption. Die Veröffentlichungsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung im disziplinären Diskurs. *Erziehungswissenschaft*, 7(13), 115-128.
- Hülsmann, M. (o. J.). *Erstmals erscheint das Gesamtwerk des Erziehungswissenschaftlers Klaus Mollenhauer: Faszinierend, Streibar, Bedeutend. Meldungen aus der Forschung*. Abgerufen von <https://www.leuphana.de/news/meldungen-forschung/ansicht/datum/2018/04/09/erstmals-erscheint-das-gesamtwerk-des-erziehungswissenschaftlers-klaus-mollenhauer-faszinierend-st.html> <11.05.2019>
- Kühnel, S. M. & Krebs, D. (2014). *Statistik für die Sozialwissenschaften: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (7. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Lüth, T. (2010). *Klaus Mollenhauer - Ein „kritischer Pädagoge“?* Göttingen: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage, S. 323-334). Weinheim und München: Juventa
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Mollenhauer, K. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1999). Ego Historie: Sozialpädagogik 1948-1970. In H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen: Theoriebildung - Ausbildung, Professionalisierung - Methodenentwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 10-21). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Niemeyer, C. & Rautenberg, M. (2012). Klaus Mollenhauer (1928-1998). Pädagogik als vergessener Zusammenhang. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik: die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Auflage, S. 331-352). Wiesbaden: VS.
- Niemeyer, C. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft* [u.a.]: Juventa.
- Rice, R. E., Borgman, C. L., Bednarski, D. & Hart, P. J. (1989). Journal-to-journal citation data: Issues of validity and reliability. *Scientometrics*, 15(3-4), 257-282.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Emile oder über die Erziehung* (M. Rang, Hrsg.). Stuttgart: Reclam.
- Sener, G. (2016). *Die Rezeption Rousseaus in ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften 2000-2010*. Bachelorarbeit, Dortmund (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 1990, 15-27.
- Tenorth, H.-E. (2000). Die deutsche Erziehungswissenschaft - eine Geschichte von Ablehnung und Anerkennung. In P. Böhme (Hrsg.), *Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft: Begründungsversuche und Reflexionen* (S. 13-30). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Weiss, G. (2016): Ästhetische Freiheit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(4), 470-481.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer: ein pädagogisches Porträt*. Weinheim, Basel: Beltz.

Anhang

Tabelle 6: Relevante Beiträge innerhalb der Stichprobe mit den entsprechenden Mollenhauer-Referenzen innerhalb der Literaturverzeichnisse

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
1.	Klika, D (2000).: Identität – Ein überholtes Konzept?. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 2/2000, S. 285-304.	2000	ZfE	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München. Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Heft 1/1987, S. 1-20. Mollenhauer, K. (2000a): Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72. Mollenhauer, K. (2000b): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.
2.	Krüger, H.-H (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 3/2000, S. 323-342.	2000	ZfE	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München. Mollenhauer, K. (1997): Methoden der erziehungswissenschaftlichen Bildinterpretation. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247-264.
3.	Bilstein, J (2000).: „Die Beichte und ihre Bedeutung im Sozialisationsprozess“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 4/2000, S. 609-628.	2000	ZfE	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 1-20.
4.	Ehrenspeck, Y. (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1/2001, S. 5-21.	2001	ZfE	Mollenhauer, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461. Mollenhauer, K. (1990a): Die ästhetische Dimension der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 476-480. Mollenhauer, K. (1990b): Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-18. Mollenhauer, K. (1991): Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse. Hypothesen zu einer vernachlässigten Frage. In: Kunst + Unterricht, H. 151, S. 2-3. Mollenhauer, K. (1993): Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Verbindungen. Weinheim, S. 17-37. Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim.
5.	Hellekamps, S. (2001): Literaturunterricht und die Ästhetik der pädagogischen Kommunikation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1/2001, S. 23-37.	2001	ZfE	Dietrich, C./Mollenhauer, K. (1998): Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter. In: Hellekamps, S. (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim, S. 13-29. Mollenhauer, K. (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim. Mollenhauer, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461. Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 481-494. Mollenhauer, K. (1991): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Auflage. Weinheim.

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
				Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim, S. 160-170. Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen Thomas MANNs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 487-502.
6.	Parmentier, M. (2001): Der Bildungswert der Dinge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1/2001, S. 39-50.	2001	ZfE	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München. Mollenhauer, K. (1987): Die Dinge und die Bildung. In: Braun, K.-H./Wunder, D. (Hrsg.): Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag. – Weinheim, S. 32-46.
7.	Uhl, S. (2001): Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1/2001, S. 61-82.	2001	ZfE	Mollenhauer, K. (o. J.): Das Allgemeine und das Besondere – Eine Meinungsskizze zum Verhältnis der „Allgemeinen“ zur „Sozialpädagogik“. Manuskript, Göttingen.
8.	Seitter, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 2/2001, S. 225-238.	2001	ZfE	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Heft 2/1996, S. 277-285.
9.	Hansbauer, P./Schnurr, S. (2002): Riskante Entscheidungen in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 1/2002, S. 73-94.	2002	ZfE	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim. Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II – Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. München.
10.	Dietrich, C./Schubert, V. (2002): Bildung und Popmusik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 2/2002, S. 325-344.	2002	ZfE	Mollenhauer et al. 1996 = Mollenhauer, K. unter Mitarb. von C. Dietrich, H.-R. Müller und M. Parmentier (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim. Mollenhauer, K. (2000): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas MANN. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.
11.	Bohnsack, R. (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 2/2003, S. 239-256.	2003	ZfE	Mollenhauer, K. (1983): Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., Heft 2/1983, S. 173-194. Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthäuser, B./Prenge, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247-264.
12.	Brüggen, F.: Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 4/2003, S. 480-504.	2003	ZfE	Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. 4. Auflage. München. Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. München. Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., Heft 4/1985, S. 420-432. Mollenhauer, K. (1989): Ästhetische Bildung als Kritik – oder: Hatte das „Bauhaus“ eine Bildungstheorie? In:

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
				Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. – Frankfurt a. M., S. 287-303. Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg., Heft 4/1990, S. 481-494.
13.	Woo, J.-G. (2008): Konfuzianismus im pädagogischen Alltag Südkoreas. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., Heft 3/2008, S. 475-491.	2008	ZfE	Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247–264.
14.	Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., Heft 3/2009, S. 549-571.	2009	ZfE	Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim, Juventa.
15.	Geimer, A. (2010): Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., Heft 1/2010, S. 149-166.	2010	ZfE	Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, Juventa.
16.	Seitter, W. (2000): Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Heft 1/2000, S. 81-96.	2000	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1969): Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit. In: K. Mollenhauer Erziehung und Emanzipation Polemische Skizzen. München, S. 119-133.
17.	Jacobi, J. (2000): Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Heft 2/2000, S. 159-174.	2000	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1985): Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 16-32.
18.	Rustmeyer, D. (2001): Wie besonders ist das allgemeine? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., Heft 2/2001, S. 235-249	2001	ZfPäd	Mollenhauer, K.: Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 277-285.
19.	Reyer, J. (2001): Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., Heft 5/2001, S. 641-660.	2001	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge in der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Berlin. Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Berlin.
20.	Merten, R. (2001): Differenzierungsgewinne? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., Heft 5/2001, S. 661-674.	2001	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1998): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 8. Auflage. Weinheim, Berlin. Mollenhauer, K. (1998): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 11. Jg., Heft 17/1998, S. 53-58. Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. 2. Auflage. Weinheim, München
21.	Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 1/2002, S. 48-67.	2002	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 97-113.
22.	Reyer, J. (2002): Sozialpädagogik – Ein Nachruf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 3/2002, S. 398-413.	2002	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Beltz. Mollenhauer, K. (1964/81988): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim: Beltz.
23.	Tenorth, H.-E. (2003): Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 1/2003, S. 69-85.	2003	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. München, Juventa.

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
24.	Benner, D. (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 2/2003, S. 290-304.	2003	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München, Juventa.
25.	Thole, W./Galuske, M. (2003): Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 6/2003, S. 885-902.	2003	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz. Mollenhauer, K. (1966): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Bäuerle, W., et al. (Hrsg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim: Beltz, S. 32-44. Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 11, S. 53-58. Mollenhauer, K. (1998): „Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematische Skizze. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa, S. 29-46.
26.	Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des „Generationenlernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 1/2004, S. 38-55.	2004	ZfPäd	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienziehung. München: Juventa.
27.	Heyling, F. (2004): Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 1/2004, S. 99-111.	2004	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 277-285.
28.	Manhart, S./Rustemeyer, D. (2004): Die Form der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 2/2004, S. 266-285.	2004	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Ders./Müller, C.W.: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25-50.
29.	Schäfer, A. (2004): Alterität: Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 5/2004, S. 706-726.	2004	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.
30.	Rockweiler, N./Weinhold, M. (2005): Dimensionen der Virtualisierung von Museen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., Heft 6/2005, S. 786-796.	2005	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa.
31.	Nohl, A.-M. (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 1/2006, S. 91-107.	2006	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim u. München: Juventa.
32.	Bellmann, J./Ehrenspeck, Y. (2006): Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 2/2006, S. 245-264.	2006	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 420-432.
33.	Alheit, P./Brandt, M. (2006): Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 3/2006, S. 417-433.	2006	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17. Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S. 161-170. Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München, Juventa.
34.	Zierer, K. (2010): Pädagogik als System. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Heft 3/2010, S. 402-413.	2010	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 277-285.

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
35.	Cleppien, G. (2010): Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Heft 5/2010, S. 744-760.	2010	ZfPäd	Mollenhauer, K. (1986): Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In: ders.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München, Juventa, S. 68-92.
36.	Niemeyer, C. (2001): Sozialpädagogik im Reformstau? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77. Jg., Heft 2/2001, S. 235-250.	2001	VfwP	Mollenhauer, K. (1972): Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens. Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik. In: D. Hoffmann/H. Tütken (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. Hannover, S. 241-257. Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg., S. 277-285.
37.	Mertens, G. (2001): Allgemeine Pädagogik: Auf dem Weg zur Teildisziplin Allgemeine Erziehungswissenschaft? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77. Jg., Heft 4/2001, S. 474-494.	2001	VfwP	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg., S. 277-288.
38.	Rieger-Ladich, M. (2002): Pathosformel Mündigkeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78. Jg., Heft 2/2002, S. 153-182.	2002	VfwP	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. 5. Auflage. Weinheim, München.
39.	Niemeyer, C. (2002): Das Böse und die Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78. Jg., Heft 3/2002, S. 316-345.	2002	VfwP	Mollenhauer, K. (1998): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11. Jg., Heft 17/1998, S. 53-58.
40.	Mertens, G. (2003): Die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik/Allgemeinen Erziehungswissenschaft heute. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79. Jg., Heft 1/2003, S. 19-32.	2003	VfwP	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg. (1996), S. 277-285.
41.	Wehner, U. (2003): Mit und von Schleiermacher aus anfangen. Über den Versuch, Pädagogik systematisch zu denken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79. Jg., Heft 4/2003, S. 413-432.	2003	VfwP	Mollenhauer, K. (1994): Vergessene Zusammenhänge. 4. Auflage. München, Weinheim.
42.	Macha, H. (2004): Auf dem Weg zu einer Theorie der Familienerziehung – empirische und systematische Aspekte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., Heft 1/2004, S. 41-65.	2004	VfwP	Mollenhauer, K. (1983): Familie – Familienerziehung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe, Stuttgart, S. 412-419. Mollenhauer, K. (1985): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München. Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München.
43.	Rieger-Ladich, M. (2004): Unbequeme Zaungäste? Pierre Bourdieu und Niklas Luhmann beobachten die Familie und irritieren die Erziehungswissenschaft*. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., Heft 1/2004, S. 66-83.	2004	VfwP	Mollenhauer, K. (1996): Fiktionen von Individualität und Autonomie – Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Pädagogische Korrespondenz, 18. Jg., S. 5-20. Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind.“ Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 487-502.
44.	Gößling, H.-J. (2004): Entwickeln und Sich-Entwickeln. Zur Formulierung eines pädagogischen Entwicklungsbegriffes. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., Heft 1/2004, S. 103-118.	2004	VfwP	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1978): Die Familienerziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage, München
45.	Beilmann, J. (2004): Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie 1. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., Heft 2/2004, S. 182-195.	2004	VfwP	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 420-432
46.	Gössling, H.-J. (2004): Selbstverhältnisse. Bildungsparadoxien aus Handlungstheoretik.	2004	VfwP	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
	scher Sicht.. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., Heft 4/2004, S. 536-549.			
47.	Rieger-Ladich, M. (2005): „Unsäglich menschlich“. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Philip Roth und Harold Brodkey. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., Heft 2/2005, S. 132-148.	2005	VfWP	Mollenhauer, K. (1998): Der Leib – Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Michele Borelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 3: Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen. Hohengehren, S. 56-77.
48.	Benner, D. (2006): Moral und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 2/2006, S. 168-191.	2006	VfWP	Mollenhauer, K. (1964): Pädagogik und Rationalität. In: Ders. (1968): Erziehung und Emanzipation. S. 55-74. München, Juventa.
49.	Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 2/2006, S. 215-230.	2006	VfWP	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Weinheim/München, Juventa.
50.	Brinkmann, M. (2006): Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 3/2006, S. 322-338.	2006	VfWP	Mollenhauer, K. (1998): Der Leib — Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band. 3: Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen. Hohengehren, S. 56-78. Mollenhauer, K. (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Auflage. Weinheim, München.
51.	Weiss, G. (2006): Ästhetische Freiheit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 4/2006, S. 470-481.	2006	VfWP	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg., Heft 4/1990, S. 481-494. Mollenhauer, K. (1990a): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-17.
52.	Brumlik, M. (2006): Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 4/2006, S. 499-510.	2006	VfWP	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. München. Mollenhauer, K. (1986): Umwege. München.
53.	Hoffmann-Ocon, A. (2007): Erziehungswissenschaft zwischen geisteswissenschaftlicher und systemtheoretischer Konzeption. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83. Jg., Heft 3/2007, S. 316-328.	2007	VfWP	Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München.
54.	Girmes, R. (2008): Bildung als orientierende Kategorie verantworteter Bildungsräume. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 84. Jg., Heft 1/2008, S. 27-50.	2008	VfWP	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. München.
55.	Grell, F. (2009): Person oder Profession? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85. Jg., Heft 1/2009, S. 66-80.	2009	VfWP	Mollenhauer, Klaus (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 5. Auflage. Weinheim.
56.	Burger, K. (2010): Begehren, Sprache, Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86. Jg., Heft 2/2010, S. 66-182.	2010	VfWP	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1987. Weinheim, S. 1-20. Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1998. Weinheim, S. 487-502.
57.	Aßmann, A. (2010): Das Selbst. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86. Jg., Heft 3/2010, S. 376-397.	2010	VfWP	Mollenhauer, K. (1996): In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils. In: Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt, S. 15-36.

Nr.	Beitrag	Jahr	Zeitschrift	Zitierte Schriften
				Mollenhauer, K. (1997): Was ist Erziehung — und wann kommt sie an ihr Ende? In: Loccum Pelikan, Heft 4/1997. Loccum Rehburg, S. 155-160. Mollenhauer, K. (2000): Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München, S. 49-73.

Tabelle 7: Alle referenzierten Werke der Stichprobe geordnet nach Anzahl der Werknennungen über alle Literaturverzeichnisse

Zitiertes Werk	Art des Werks	Jahr (1. Auflage)	Anzahl der Werknennungen über alle Literaturverzeichnisse		Direkte Zitate		Vergleichsbelege		Punkte
			Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vergessene Zusammenhänge	Monographie	1983	15	15,15 %	14	16 %	11	11 %	6 4
Über Mutmaßungen zum "Niedergang der allgemeinen Pädagogik" - eine Glosse	Zeitschriftenartikel	1996	7	7,07 %	4	5 %	11	11 %	3 4
Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann	Zeitschriftenartikel	1998	6	6,06 %	3	3 %	4	4 %	1 7
Grundfragen ästhetischer Bildung	Monographie	1996	5	5,05 %	3	3 %	10	10 %	2 9
Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe.	Monographie	1964	4	4,04 %	4	5 %	3	3 %	1 8
Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen	Monographie	1968	4	4,04 %	5	6 %	3	3 %	2 1
Korrekturen am Bildungsbegriff	Zeitschriftenartikel	1987	3	3,03 %	1	1 %	2	2 %	7
Theorien zum Erziehungsprozeß	Monographie	1972	3	3,03 %	4	5 %	1	1 %	1 4
Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation	Sammelbandbeitrag	1997	3	3,03 %	1	1 %	2	2 %	7
Die vergessene Dimension des ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie	Sammelbandbeitrag	1990	3	3,03 %	3	3 %	4	4 %	1 7

Zitiertes Werk	Art des Werks	Jahr (1. Auflage)	Anzahl der Werknennungen über alle Literaturverzeichnisse		Direkte Zitate		Vergleichsbelege		Punkte
Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit	Zeitschriftenartikel	1990	3	3,03 %	17	20 %	7	7 %	6 5
Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik	Zeitschriftenartikel	1985	3	3,03 %	2	2 %	3	3 %	1 2
Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit	Zeitschriftenartikel	1988	3	3,03 %	1	1 %	2	2 %	7
Die Familienerziehung	Monographie	1975	3	3,03 %	0	0 %	3	3 %	6
Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst	Sammelbandbeitrag	1999	2	2,02 %	0	0 %	3	3 %	6
Ist ästhetische Bildung möglich?	Zeitschriftenartikel	1988	2	2,02 %	6	7 %	3	3 %	2 4
Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen	Monographie	1992	2	2,02 %	0	0 %	3	3 %	6
Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns.	Monographie	1959	2	2,02 %	1	1 %	1	1 %	5
Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion	Monographie	1986	2	2,02 %	3	3 %	1	1 %	1 1
Der Leib — Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten.	Sammelbandbeitrag	1998	2	2,02 %	1	1 %	1	1 %	5
Die ästhetische Dimension der Bildung	Zeitschriftenartikel	1990	1	1,01 %	0	0 %	2	2 %	4
Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse?	Zeitschriftenartikel	1991	1	1,01 %	0	0 %	0	0 %	0
Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung	Sammelbandbeitrag	1993	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2

Zitiertes Werk	Art des Werks	Jahr (1. Auflage)	Anzahl der Werknennungen über alle Literaturverzeichnisse		Direkte Zitate		Vergleichsbelege		Punkte
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter	Sammelbandbeitrag	1998	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2
Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung	Sammelbandbeitrag	1994	2	2,02 %	2	2 %	1	1 %	8
Die Dinge und die Bildung	Sammelbandbeitrag	1987	1	1,01 %	0	0 %	0	0 %	0
Das Allgemeine und das Besondere - eine Meinungsskizze zum Verhältnis der "Allgemeinen" zur "Sozialpädagogik"	Manuskript	ohne Jahr	1	1,01 %	1	1 %	0	0 %	3
Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne	Monographie	1995	1	1,01 %	0	0 %	2	2 %	4
Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht	Zeitschriftenartikel	1983	1	1,01 %	1	1 %	1	1 %	5
Ästhetische Bildung als Kritik – oder: Hatte das „Bauhaus“ eine Bildungstheorie?	Sammelbandbeitrag	1989	1	1,01 %	2	2 %	0	0 %	6
Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher	Zeitschriftenartikel	1985	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2
Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“	Sammelbandbeitrag	1980	1	1,01 %	0	0 %	2	2 %	4
Was heißt "Sozialpädagogik"	Sammelbandbeitrag	1966	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2

Zitiertes Werk	Art des Werks	Jahr (1. Auflage)	Anzahl der Werknennungen über alle Literaturverzeichnisse		Direkte Zitate		Vergleichsbelege		Punkte
„Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematische Skizze.	Sammelbandbeitrag	1998	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2
Das pädagogische Phänomen Beratung	Sammelbandbeitrag	1965	1	1,01 %	2	2 %	3	3 %	1 2
Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens. Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik	Sammelbandbeitrag	1972	1	1,01 %	3	3 %	1	1 %	1 1
Familie – Familienerziehung	Enzyklopädieartikel	1983	1	1,01 %	0	0 %	2	2 %	4
Pädagogik und Rationalität	Zeitschriftenartikel	1964	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2
In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils	Sammelbandbeitrag	1996	1	1,01 %	1	1 %	0	0 %	3
Was ist Erziehung — und wann kommt sie an ihr Ende?	Zeitschriftenartikel	1997	1	1,01 %	1	1 %	0	0 %	3
Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit	Sammelbandbeitrag	1986	1	1,01 %	0	0 %	1	1 %	2
Summe			99	100,00 %	86	100 %	99	100 %	4 5 6

Tabelle 8: Direkte Zitate, Belege und Namensnennungen innerhalb der Beiträge. Sortierung nach Tabelle 6

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
1.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.	2	2		20	19	1,05
	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Heft 1/1987, S. 1-20.		1				

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
	Mollenhauer, K. (2000a): Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.		2				
	Mollenhauer, K. (2000b): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.		2				
2.	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München.		1				
	Mollenhauer, K. (1997): Methoden der erziehungswissenschaftlichen Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenge, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247-264.		1		4	19	0,21
3.	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 1-20.	1		1	4	19	0,21
4.	Mollenhauer, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461.	1	1				
	Mollenhauer, K. (1990a): Die ästhetische Dimension der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 476-480.		2				
	Mollenhauer, K. (1990b): Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-18.		4	2	40	16	2,50
	Mollenhauer, K. (1991): Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse. Hypothesen zu einer vernachlässigten Frage. In: Kunst + Unterricht, H. 151, S. 2-3.						
	Mollenhauer, K. (1993): Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Verbindungen. Weinheim, S. 17-37.		1				

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punktegewicht
	Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim.	1	8				
5.	Dietrich, C./Mollenhauer, K. (1998): Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter. In: Hellekamps, S. (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim, S. 13-29.		1	45	103	14	7,21
	Mollenhauer, K. (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim.	2					
	Mollenhauer, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461.	5	2				
	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 481-494.	6	2				
	Mollenhauer, K. (1991): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Auflage. Weinheim.		1				
	Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim, S. 160-170.	1	1				
	Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen Thomas MANNs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 487-502.		1				
6.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.			0	11	0,00	
	Mollenhauer, K. (1987): Die Dinge und die Bildung. In: Braun, K.-H./Wunder, D. (Hrsg.): Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag. – Weinheim, S. 32-46.						
7.	Mollenhauer, K. (o. J.): Das Allgemeine und das Besondere – Eine Meinungsskizze zum Verhältnis der „Allgemeinen“ zur „Sozialpädagogik“. Manuskript, Göttingen.	1			3	21	0,14

Betrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
8.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum ‚Nieder-gang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Heft 2/1996, S. 277-285.		1		2	13	0,15
9.	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim.		3		10	21	0,48
	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II – Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. München.		2				
10.	Mollenhauer et al. 1996 = Mollenhauer, K. unter Mitarb. von C. Dietrich, H.-R. Müller und M. Parmentier (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim.	1		1	7	19	0,37
	Mollenhauer, K. (2000): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas MANN. In: Dietrich, C./Müller, H.-R (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.	1					
11.	Mollenhauer, K. (1983): Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., Heft 2/1983, S. 173-194.	1	1	3	11	17	0,65
	Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Pren-gel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247-264.	1					
	Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. 4. Auflage. München.	4	1	12	33	24	1,38
	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. München.	1					

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
12. ¹	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., Heft 4/1985, S. 420-432.	2	1				
	Mollenhauer, K. (1989): Ästhetische Bildung als Kritik – oder: Hatte das „Bauhaus“ eine Bildungstheorie? In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. – Frankfurt a. M., S. 287-303.	2					
	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg., Heft 4/1990, S. 481-494.	2	1				
13.	Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247–264.		1		2	16	0,13
14.	Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim, Juventa.		1		2	22	0,09
15.	Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, Juventa.		1		2	17	0,12
16.	Mollenhauer, K. (1969): Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit. In: K. Mollenhauer Erziehung und Emanzipation Polemische Skizzen. München, S. 119-133.		1	1	3	15	0,20
17.	Mollenhauer, K (1985): Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S 16-32.		1		2	15	0,13

¹ Brüggen zitiert einmal eine Passage aus Erziehung und Emanzipation (S. 68) und verweist auf Mollenhauer 1968 - dies scheint ein Fehler zu sein, da kein Werk Mollenhauers von 1968 im Literaturverzeichnis auftaucht. Da das Zitat dennoch korrekt aus Erziehung und Emanzipation (1970) übernommen wurde, wird es als direktes Zitat aus diesem Werk gezählt.

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
18.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Nieder-gang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 277-285.	1			3	14	0,21
19.	Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge in der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Berlin.	1			9	19	0,47
	Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Berlin.	2					
20. ²	Mollenhauer, K. (1988a): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 8. Auflage. Weinheim, Berlin.	1	1		10	13	0,77
	Mollenhauer, K. (1988b): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 11. Jg., Heft 17/1998, S. 53-58.	1		2			
	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. 2. Band. Weinheim, München						
21.	Mollenhauer, K. (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 97-113.		2		4	19	0,21
22.	Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Beltz.		1		6	13	0,46
	Mollenhauer, K. (1964/81988): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim: Beltz.	1	1				

² Auf S. 668 zitiert Merten „Mollenhauer 1966 S. 43“, hat aber Mollenhauer 1966 nicht im Literaturverzeichnis – es handelt sich um ein Zitat aus: „Mollenhauer, K. (1966): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Bäuerle, W., u.a. (Hrsg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim: Beltz, S. 32-44.“. Das Zitat wird an dieser Stelle nicht gewertet, da das Ursprungswerk nicht im Literaturverzeichnis vorhanden ist.

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punktegewicht
23.	Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. München, Juventa.		1		2	16	0,13
24.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München, Juventa.		1	1	3	14	0,21
25.	Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.		1		8	17	0,47
	Mollenhauer, K. (1966): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Bäuerle, W. et al. (Hrsg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim: Beltz, S. 32-44.		1				
	Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 11, S. 53-58.		1				
	Mollenhauer, K. (1998): „Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematische Skizze. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa, S. 29-46.		1				
26.	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienziehung. München: Juventa.		1		2	17	0,12
27.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 277-285.		5		10	12	0,83
28.	Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Ders./Müller, C.W.: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25-50.	2	3		12	19	0,63
29.	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.				0	20	0,00
30.	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa	1			3	10	0,30
31.	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim u. München: Juventa.	1			3	16	0,19

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
32.	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 420-432.		1		2	19	0,11
33.	Mollenhauer, K. (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17.	1		3	12	16	0,75
	Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S. 161-170.	1					
	Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München, Juventa.	1					
34.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Nieder-gang“ der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 277–285.	1	1		5	11	0,45
35.	Mollenhauer, K. (1986): Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In: ders.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München, Juventa, S. 68–92.		1		2	16	0,13
36.	Mollenhauer, K. (1972): Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens. Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik. In: D. Hoffmann/H. Tütken (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. Hannover, S. 241-257.	3	1	9	25	15	1,67
	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Nieder-gang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg., S. 277-285.	1	1				
37.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Nieder-gang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg., S. 277-288.	1	1		5	20	0,25

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
38.	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. 5. Auflage. Weinheim, München.	1			3	29	0,10
39.	Mollenhauer, K. (1998): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11. Jg., Heft 17/1998, S. 53–58.		1		2	29	0,07
40.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Nieder-gang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg. (1996), S. 277-285.		2		4	13	0,31
41.	Mollenhauer, K. (1994): Vergessene Zusammenhänge. 4. Auflage. München, Weinheim.	1	1		5	19	0,26
42.	Mollenhauer, K. (1983): Familie – Familienerziehung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe, Stuttgart, S. 412-419.		2				
	Mollenhauer, K. (1985): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.		1	2	10	24	0,42
	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München.		1				
43.	Mollenhauer, K. (1996): Fiktionen von Individualität und Autonomie – Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Pädagogische Korrespondenz, 18. Jg., S. 5-20.		1				
	Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind.“ Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 487-502.		1		4	17	0,24
44.	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1978): Die Familienerziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage, München		1		2	15	0,13

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
45.	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 420-432		1		2	14	0,14
46.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.	1			3	13	0,23
47.	Mollenhauer, K. (1998): Der Leib – Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Michele Borelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 3: Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen. Hohengehren, S. 56-77.		1		2	16	0,13
48.	Mollenhauer, K. (1964): Pädagogik und Rationalität. In: Ders. (1968): Erziehung und Emanzipation. S. 55-74. München, Juventa.		1		2	23	0,09
49.	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Weinheim/München, Juventa.	4			12	15	0,80
50.	Mollenhauer, K. (1998): Der Leib — Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band. 3: Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen. Hohengehren, S. 56-78.	1			5	16	0,31
	Mollenhauer, K. (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Auflage. Weinheim, München.		1				
51.	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg., Heft 4/1990, S. 481-494.	9	4	12	53	11	4,82
	Mollenhauer, K. (1990a): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-17.	2					
52.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. München.	6	2	4	31	11	2,82

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate	Belege	Namensnennungen	Punkte	Seiten	Punkte gewichtet
	Mollenhauer, K. (1986): Umwege. München.	1	1				
53.	Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München.	1			3	12	0,25
54.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. München.		1		2	23	0,09
55.	Mollenhauer, Klaus (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 5. Auflage. Weinheim.		1		2	14	0,14
56.	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1987. Weinheim, S. 1-20.		1		5	20	0,25
	Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1998. Weinheim, S. 487-502.	1					
57.	Mollenhauer, K. (1996): In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils. In: Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt, S. 15-36.	1			10	21	0,48
	Mollenhauer, K. (1997): Was ist Erziehung — und wann kommt sie an ihr Ende? In: Locomer Pelikan, Heft 4/1997. Locomer Rehbürg, S. 155-160.	1		1			
	Mollenhauer, K. (2000): Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München, S. 49-73.	1					
Summe	-	86	99	103	541	984	35

Tabelle 9: Einteilung der direkten Zitate und Belege innerhalb der Beiträge und Werke in Kompetenz- und Diskurszitationen

Beitrags-Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
		Kompetenz	Diskurs	Kompetenz	Diskurs
-	-				
1.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.	2		2	
	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., Heft 1/1987, S. 1-20.			1	
	Mollenhauer, K. (2000a): Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.			2	
	Mollenhauer, K. (2000b): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.			2	
2.	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München.			1	
	Mollenhauer, K. (1997): Methoden der erziehungswissenschaftlichen Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247-264.			1	
3.	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 1-20.	1			
4.	Mollenhauer, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461.	1		1	
	Mollenhauer, K. (1990a): Die ästhetische Dimension der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 476-480.			2	
	Mollenhauer, K. (1990b): Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-18.			4	
	Mollenhauer, K. (1991): Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse. Hypothesen zu einer vernachlässigten Frage. In: Kunst + Unterricht, H. 151, S. 2-3.				

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
	Mollenhauer, K. (1993): Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Verbindungen. Weinheim, S. 17-37.			1	
	Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim.	1		4	4
5.	Dietrich, C./Mollenhauer, K. (1998): Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter. In: Hellekamps, S. (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim, S. 13-29.				1
	Mollenhauer, K. (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim.	2			
	Mollenhauer, K. (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461.	2	3	1	1
	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 481-494.	1	5		2
	Mollenhauer, K. (1991): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Auflage. Weinheim.			1	
	Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim, S. 160-170.		1	1	
	Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen Thomas MANNs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 487-502.			1	
6.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.				
	Mollenhauer, K. (1987): Die Dinge und die Bildung. In: Braun, K.-H./Wunder, D. (Hrsg.): Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag. – Weinheim, S. 32-46.				
7.	Mollenhauer, K. (o. J.): Das Allgemeine und das Besondere – Eine Meinungs- skizze zum Verhältnis der „Allgemeinen“ zur „Sozialpädagogik“. Manuskript, Göttingen.	1			
8.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Heft 2/1996, S. 277-285.			1	
9.	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim.			3	

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II – Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. München.			2	
10.	Mollenhauer et al. 1996 = Mollenhauer, K. unter Mitarb. von C. Dietrich, H.-R. Müller und M. Parmentier (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim.	1			
	Mollenhauer, K. (2000): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas MANN. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, S. 49-72.		1		
11.	Mollenhauer, K. (1983): Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., Heft 2/1983, S. 173-194.		1		1
	Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247-264.	1			
12. ³	Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. 4. Auflage. München.	3	1		1
	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. München.		1		
	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., Heft 4/1985, S. 420-432.		2		1
	Mollenhauer, K. (1989): Ästhetische Bildung als Kritik – oder: Hatte das „Bauhaus“ eine Bildungstheorie? In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. – Frankfurt a. M., S. 287-303.	2			
	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg., Heft 4/1990, S. 481-494.	1	1	1	
13.	Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 247–264.			1	
14.	Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim, Juventa.			1	

³ Vgl. Fußnote 1.

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
15.	Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, Juventa.			1	
16.	Mollenhauer, K. (1969): Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit. In: K. Mollenhauer Erziehung und Emanzipation Polemische Skizzen. München, S. 119-133.			1	
17.	Mollenhauer, K. (1985): Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S 16-32.			1	
18.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 277-285.	1			
19.	Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge in der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Berlin.	1			
	Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Berlin.	2			
20. ⁴	Mollenhauer, K. (1988a): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 8. Auflage. Weinheim, Berlin.	1		1	
	Mollenhauer, K. (1988b): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 11. Jg., Heft 17/1998, S. 53-58.	1			
	Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. 2. Band. Weinheim, München				
21.	Mollenhauer, K. (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 97-113.			2	
22.	Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Beltz.				1
	Mollenhauer, K. (1964/81988): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim: Beltz.		1		1
23.	Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. München, Juventa.			1	

⁴ Vgl. Fußnote 2.

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
24.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München, Juventa.			1	
25.	Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.			1	
	Mollenhauer, K. (1966): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Bäuerle, W., u. a. (Hrsg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim: Beltz, S. 32-44.			1	
	Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 11, S. 53-58.			1	
	Mollenhauer, K. (1998): „Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematische Skizze. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa, S. 29-46.			1	
26.	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa.			1	
27.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 277-285.			5	
28.	Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Ders./Müller, C.W.: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25-50.	2		3	
29.	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.				
30.	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa	1			
31.	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim u. München: Juventa.	1			
32.	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 420-432.			1	
33.	Mollenhauer, K. (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17.	1			
	Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S. 161-170.	1			

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
	Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München, Juventa.	1			
34.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 277–285.	1		1	
35.	Mollenhauer, K. (1986): Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In: ders.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München, Juventa, S. 68–92.			1	
36.	Mollenhauer, K. (1972): Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens. Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik. In: D. Hoffmann/H. Tütken (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. Hannover, S. 241-257.	1	2		1
	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg., S. 277-285.		1	1	
37.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg., S. 277-288.	1		1	
38.	Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. 5. Auflage. Weinheim, München.	1			
39.	Mollenhauer, K. (1998): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11. Jg., Heft 17/1998, S. 53–58.			1	
40.	Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 Jg. (1996), S. 277-285.			1	1
41.	Mollenhauer, K. (1994): Vergessene Zusammenhänge. 4. Auflage. München, Weinheim.	1		1	
42.	Mollenhauer, K. (1983): Familie – Familienerziehung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe, Stuttgart, S. 412-419.			2	
	Mollenhauer, K. (1985): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.			1	
	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München.			1	
43.	Mollenhauer, K. (1996): Fiktionen von Individualität und Autonomie – Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Pädagogische Korrespondenz, 18. Jg., S. 5-20.			1	

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
	Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind.“ Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 487-502.			1	
44.	Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1978): Die Familienerziehung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage, München			1	
45.	Mollenhauer, K. (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 420-432			1	
46.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.	1			
47.	Mollenhauer, K. (1998): Der Leib – Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Michele Borelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 3: Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen. Hohengehren, S. 56-77.			1	
48.	Mollenhauer, K. (1964): Pädagogik und Rationalität. In: Ders. (1968): Erziehung und Emanzipation. S. 55-74. München, Juventa.			1	
49.	Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Weinheim/München, Juventa.	4			
50.	Mollenhauer, K. (1998): Der Leib – Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 3: Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen. Hohengehren, S. 56-78.	1			
	Mollenhauer, K. (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Auflage. Weinheim, München.			1	
51.	Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg., Heft 4/1990, S. 481-494.	1	8	1	3
	Mollenhauer, K. (1990a): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-17.	2			
52.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. München.	4	2	1	1
	Mollenhauer, K. (1986): Umwege. München.	1		1	
53.	Mollenhauer, K. (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München.	1			

Bei- trags- Nr.	Zitierte Schriften	Direkte Zitate		Belege	
54.	Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. München.			1	
55.	Mollenhauer, Klaus (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 5. Auflage. Weinheim.			1	
56.	Mollenhauer, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1987. Weinheim, S. 1-20.			1	
	Mollenhauer, K. (1998): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1998. Weinheim, S. 487-502.	1			
57.	Mollenhauer, K. (1996): In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils. In: Gruschka, Andreas (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt, S. 15-36.	1			
	Mollenhauer, K. (1997): Was ist Erziehung — und wann kommt sie an ihr Ende? In: Loccumer Pelikan, Heft 4/1997. Loccum Rehburg, S. 155-160.	1			
	Mollenhauer, K. (2000): Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind. Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München, S. 49-73.	1			
Summe	-	56	30	80	19

Kommunikation der Kommission Wissenschaftsforschung. Bibliometrische Netzwerkanalyse

Jaika Meyer

1 Einleitung und Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag untersucht mittels bibliometrischer Netzwerkanalysen einschlägige Phänomene wissenschaftlicher Kommunikation am Beispiel der Publikationsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (kurz: DGfE). Im vorliegenden Beitrag sollen die Strukturen der Kommunikation innerhalb der Kommission Wissenschaftsforschung durch Referenzen aufgezeigt werden. Die Grundlage für die zu analysierenden Netzwerke bilden jene Bände der Kommission Wissenschaftsforschung, die als „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ erschienen sind und als Sammelbände vorliegen. Dabei interessiert sich die vorliegende Untersuchung für die Angaben bzw. Referenzen in den Literaturverzeichnissen dieser Bände. Ausgewertet werden dazu die ersten und letzten fünf Tagungsbände der Schriftenreihe. Neben der Darstellung der basalen Ergebnisse der explorativen Analysen werden die jeweiligen Untersuchungszeiträume miteinander verglichen. Dabei steht im Vordergrund, welche Autor:innen unangefochtene Klassiker:innen sind und wie sich die Auswahl der Referenzen im Laufe der Jahre verändert.

Dieses Ziel wird methodisch durch Verfahren der Bibliometrie, Szientrometrie und der Netzwerkanalyse umgesetzt. Die Evaluation der Forschungsleistung von

Wissenschaftler:innen oder gesamten Instituten ist ein viel beforschtes Thema innerhalb der Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Röbken, 2014, S. 60), aber auch in wissenschaftlichen Gemeinschaften wie der Kommission Wissenschaftsforschung versprechen bibliometrische Analysen Erkenntnisse über Strukturen der Kommunikation, auch wenn sie nicht (nur) der Evaluation der Forschungsleistung dienen, sondern – wie in diesem Beitrag – zur Analyse und Visualisierung von Netzwerken der Forscher:innen verwendet werden. Mit der Wahl der bibliometrischen Analyse als Forschungsmethode liegt der Fokus hier auf Publikationen und einem Teil ihrer Merkmale als Untersuchungsobjekt. Die Bibliometrie geht davon aus, dass Publikationen ein wesentliches Element der wissenschaftlichen Kommunikation sind und dass durch ihre quantitative Analyse Strukturen in der Kommunikation erkannt werden können, die durch andere Methoden nicht zu erfassen sind. Eine kollektive Produktion von Wissen kann sich nicht nur auf direkte mündliche Kommunikation gründen, sondern gewinnt durch die schriftliche Form an Festigkeit und räumlicher sowie zeitlicher Reichweite (Havemann, 2009, S. 7). Zielsetzung der Methode ist es, die instrumentellen Voraussetzungen für Vorgehensweisen der „Evaluation, Qualitätssicherung und Transparenzerzeugung von Forschungsleistungen in der Erziehungswissenschaft zu verbessern“ (Dees & Botte, 2010, S. 3).

In den nachfolgenden Kapiteln wird die Projektgrundlage erläutert, die die für den weiteren Verlauf notwendigen Fragestellungen und die ihnen zugrundeliegenden Theorien dargelegt. Die in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Ansätze bilden einen Rahmen, um die Ergebnisse der bibliometrischen Analysen einzuordnen und interpretieren zu können. Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen wird die Kommission Wissenschaftsforschung und ihre wesentlichen Besonderheiten beleuchtet. Daraufhin wird ein vorangegangenes Projekt beschrieben, welches als Basis der Analysen dient. Anschließend werden die herangezogenen Datenquellen sowie die Aufbereitung bzw. Auswahl der Daten genau beschrieben (Kapitel 3). Darauf folgt die Beschreibung der Forschungsmethode (Kapitel 4), wobei zunächst darauf eingegangen wird, welche Elemente aus dem Methoden-Repertoire bibliometrischer Analyse hier angewendet werden (Kapitel 4.1). In Kapitel 4.2 wird die Visualisierungssoftware Gephi erläutert. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse und Visualisierungen der Analysen zum Referenzverhalten und dessen Entwicklung dargelegt und interpretiert. Der Beitrag schließt in Kapitel 6 mit einem Fazit zu den Ergebnissen der Analysen sowie zu den Grenzen der Anwendung bibliometrischer Methoden ab.

2 Ausgangspunkt

Die Projektgrundlage bildet eine zuvor angelegte Bestandsaufnahme der Kommission Wissenschaftsforschung für deren Herbsttagung 2019 mit dem Titel „Theorieverschleiß“ und „Methoden-Friedhöfe? Theorie- und Methodenrezeption in der Erziehungswissenschaft“ an der Universität Göttingen. Die Bestandsaufnahme – in

Kapitel 2.2 detailliert erläutert – stellte die Frage „Was weiß die Kommission Wissenschaftsforschung über die eigene Disziplin?“. Es wurden alle Veröffentlichungen der Schriftenreihe der Kommission und die Referenzen, welche innerhalb der Beiträge gesetzt werden, systematisch erhoben und die Beiträge anhand ihrer Titel und Abstracts kategorisiert.

Der vorliegende Beitrag mit seinen Referenzanalysen nimmt das beschriebene Projekt als Grundlage, beschränkt sich allerdings auf die von der Kommission herausgegebenen Sammelbände und die dazugehörigen Literaturverzeichnisse. Dabei stehen nicht die über die Referenzen transportierten Inhalte im Vordergrund, sondern die Verbindungen zwischen den Autor:innen der Kommission durch die angegebenen Referenzen. Es wird also darauf eingegangen, auf welchen Autor:innen „[...] das Wissen aufrucht, das in einer wissenschaftlichen Disziplin ja primär interessiert“ (Tenorth, 1990, S. 19). Auf diesem Weg werden Netzwerke sichtbar, welche auf die Kommunikation der Kommission schließen lassen sollen. Beleuchtet werden die Netzwerke als Beziehungsgefüge vielfältiger Akteure in einem gemeinsamen Rahmen: Eine in diesem Sinne orientierte Analyse der Kommunikation „begrift die Publikation als Medium der Wissens-Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Akteure“ (Vogel, 2016, S. 10). Dabei werden grundlegende Problematiken erkennbar, die nach Prozessen der Veränderung und des Transfers von Wissen fragen. Das wesentliche Ziel der vorliegenden Untersuchung lässt sich somit präzisieren: Mittels der Analyse das Referenzverhalten von Autor:innen in der Kommission Wissenschaftsforschung herauszufinden und somit die Identifikation von Autor:innen zu ermöglichen, die auf die damalige und/oder die aktuelle Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft einen wesentlichen Einfluss ausüb(t)en. Entscheidende Fragen sind dabei: Welche Autor:innen stellen die einflussreichsten – vielleicht sogar ‚sakrosankten‘ – Referenzen dar? Wie verändern sich die Referenzen über die Jahre? Und wie findet die wissenschaftliche Kommunikation innerhalb der Kommission Wissenschaftsforschung anhand ihrer Referenzen statt?

Die Frage nach den sakrosankten Referenzen begründet sich in der Annahme, dass sich in den Visualisierungen der Netzwerke etablierte Autor:innen zeigen werden, die in jedem der genutzten Sammelbände auftauchen. Es ist davon auszugehen, dass etablierte Referenzen – also solche, die häufig genannt werden und als wissenschaftlich anerkannt gelten – als Qualitätsmerkmal gelten können. Die Sicherung der Qualität ist für das wissenschaftliche Publizieren wesentlich (Müller, 2008, S. 67). Dadurch entsteht eine Grundlage für Reputation und Effizienz des universalen Publikationsprozesses, und diese Form der Qualitätssicherung spielt eine zentrale Rolle für das wissenschaftliche Anerkennungssystem. Sie lässt sich somit als eigenes Element der Wissenschaftskommunikation kennzeichnen und kann damit in vielen Fällen zur Verbesserung wissenschaftlicher Publikationen beitragen (ebd.).

Die zweite Fragestellung zielt ebenfalls darauf ab, dass zwar von einer deutlichen Veränderung der Referenzen der Sammelbände über den gewählten Zeitraum auszugehen ist, aber die „unangefochtenen Klassiker“ trotzdem noch in den letzten fünf Sammelbänden auftauchen und eine wesentliche Rolle spielen. Die Referenzen

könnten sich deutlich verändern, allein schon aufgrund der veränderten und vermehrten Möglichkeiten der potenziell zu zitierenden Referenzen. Die ersten fünf Bände beziehen sich auf den Zeitraum von 1989 bis 1991, während die letzten fünf Bände im Zeitraum von 2015 bis 2018 publiziert wurden. Innerhalb dieser Jahre haben sich weitaus mehr Forscher:innen arrivierte und mit Publikationen verschiedene Themen der erziehungswissenschaftlichen Forschung erweitert.

Die dritte und letzte Fragestellung basiert auf der Annahme, dass die jeweiligen Referenzen so gewählt werden, dass die Autor:innen vor allem Mitglieder der Kommission als Referenz angeben könnten. Horn (1996) zeigt auf, dass deutlich mehr Kommissionsmitglieder die Bände der Kommission in verschiedenen Zeitschriften zitieren (ebd., S.120, Tab. 1). Daraus geht die Vermutung hervor, dass sich die Kommunikation der Kommission vordergründig intern abspielt und wenige Referenzen „von außen“ hinzugezogen werden. Dennoch merkt Horn (2002) ebenfalls an, dass die Kommission „entgegen manchen Vermutungen und Unterstellungen keine geschlossene Einheit“ (ebd., S. 184) ist. Die gemeinsame Arbeit wird zwar von einer geteilten Grundorientierung getragen, dennoch hat sie nur einen geringen kollektiven Denkstil entwickelt (ebd.). Auch aufgrund dieser antagonistischen Aussagen ist die dritte Frage höchst interessant.

Diese Vermutungen sollen anhand der Analyseergebnisse überprüft und diskutiert werden.

2.1 Kommission Wissenschaftsforschung

Im Frühjahr 1978 gründete sich im Kontext eines Kongresses der DGfE die Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (Horn, 1996, S.115). Ein Jahr zuvor wurden die ersten Überlegungen zur Gründung einer Arbeitsgruppe angestellt, welche sich mit Themen der Wissenschaftsgeschichte, -theorie und -forschung auseinandersetzen sollte (Horn, 2002, S. 181). Die Initiatoren der Arbeitsgemeinschaft sind Ulrich Herrmann, Karl-Eberhard Schorr und Heinz-Elmar Tenorth. Ab 1977 wurden immer wieder Publikationen erreicht, aber es mangelte an einer gemeinsamen Reihe (ebd., S. 182). Nach mehreren Jahren wechselte die Arbeitsgemeinschaft ihren Status zur Kommission und es wurde eine mit der Kommission identifizierte Reihe eingeführt (ebd.). Mit ihrem Reihentitel „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ hat sich die Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in ihrem Anspruch in den Perspektiven einer empirischen Wissenschaftsforschung platziert (Tenorth, 1990, S. 16). Seit 1987 publiziert die Kommission innerhalb der Themen „Wissenschaftstheorie, Methodologie, Fragen der philosophischen Fundierung der Disziplin, soziologische und historische Wissenschaftsforschung, zentriert um Begründungsprobleme der Erziehungswissenschaft resp. Pädagogik“ (Horn, 1996, S. 115) und zählt bis zum jetzigen Zeitpunkt 46 Bände, davon 29 Sammelbände und 17 Monographien. Die Kommission ist die älteste der vier Kommissionen der neuen Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE (Horn,

2002, S. 181) und durchzog eine wegweisende Neuordnung von einer Identitätsstiftungsinstanz zu einer Beobachtungsinstanz (Pollak, 2002, S. 234).

2.2 Projekt ‚Bestandsaufnahme‘

Die Netzwerkanalysen greifen auf die Datenquellen des Projekts ‚Bestandsaufnahme‘ zurück. Die genaue Beschreibung der Daten, die den Analysen zugrunde liegen, ist für bibliometrische Studien zentral. Daher werden zunächst die Merkmale und Besonderheiten der hier untersuchten Datenquellen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Analyse dargestellt.

Das Projekt ‚Bestandsaufnahme‘ legt den Fokus auf einen „Grundriss“ der erziehungswissenschaftlichen Sinnwelten in Form von Publikationen. Das Projekt trägt damit zur erziehungswissenschaftlichen Wissens-, Wissenschafts- und Wissenschaftsgeschichtsforschung bei.

Mit dem Literaturverwaltungsprogramm Citavi wurden bis zum Zeitpunkt der Herbsttagung 2017 630 Titel gesammelt. Danach wurde die Titelliste innerhalb eines Praktikums kontinuierlich erweitert, sodass zum jetzigen Zeitpunkt 1005 Titel in Citavi erfasst sind. Diese Titel wurden kategorisiert, um die Sammlung systematisch zu ordnen. Es gibt fünf inhaltstragende Hauptkategorien mit verschiedenen Unterkategorien:

- Die erste Hauptkategorie „Quellenanalyse“ fächert sich in die Unterkategorien „Nachschlagewerke“, „Zeitschriften“, „Qualifikationsarbeiten“, „Geschichten & Klassiker“, „Lehrbücher & Einführungen“, „Fachdatenbanken“, „Studiengänge & Curricula“ und „Diskurse“ auf. Dieser Kategorie wurden Titel zugeordnet, die eine der in den Unterkategorien beschriebenen Quellen analysieren. Insgesamt wurden 347 der 1005 Titel der Kategorie „Quellenanalyse“ zugeordnet.
- Die zweite Hauptkategorie „Historisch“ mit 978 Titeln teilt sich in die Subkategorien „Antike“, „17. Jahrhundert“, „18. Jahrhundert“ und „19. Jahrhundert“ auf. Des Weiteren ordnet sich die Kategorie „20. Jahrhundert“ unter, die selbst wiederum in folgende Unterkategorien aufgeteilt ist: „Vor 1945 ohne NS“, „Bis 1989 West“, „DDR Geschichte“ und „NS“. Weitere Subkategorien der Kategorie „Historisch“ sind „Gegenwartssituation“ und „Übergreifend“. Historisch bedeutet in diesem Zusammenhang die zeitliche Dimension, welche das Werk behandelt, weshalb unter „Historisch“ auch die gegenwärtige Situation zu finden ist.
- Die dritte Kategorie „Thema“ teilt sich auf in „Bezug: Teildisziplin“ mit den Subkategorien „Sozialpädagogik“, „Erwachsenpädagogik“, „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und „Bildungsphilosophien“. Weiterhin ordnen sich auch die Unterkategorien „Bezug: Nachbarsdisziplin, z.B. Psychologie“ und „Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch“ zur Kategorie „Thema“

mit 989 Titeln zu. Der Kategorie wurden die Titel je nach bearbeitetem Schwerpunkt zugeordnet.

- Die vierte Kategorie ist mit „Beschreibung/Beobachtung/Analyse“ beschrieben. Dieser Kategorie wurden 814 Publikationen zugeordnet, da sich diese auf theoretischer Basis mit verschiedenen Themen auseinandersetzen.
- Die fünfte Kategorie „Empirisch“ gliedert sich in „Diskursanalyse“, „Bibliometrie“, „Quantitative Inhaltsanalyse“, „Befragung & Fragebogen“, „Interviews“, „Qualitative Inhaltsanalyse“, „Bildanalyse“, „Distant Reading“, „Mixed Method“, „Text Mining“, „Grounded Theory“, „Biografische Methode“, „Grundlagenforschung“ und „Argumentationsanalyse“. Diese Kategorie beinhaltet 179 auf Empirie basierende Schriften.

Diese Kategorien wurden um zwei eher formale Kategorien ergänzt: Zum einen um die Kategorie „Gruppen“, in welcher der Publikationsort der Referenz erfasst wird; diese Kategorie gliedert sich in die Unterkategorien „Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung“ mit 374 Titeln, „In Literaturverzeichnissen der Kommissionsbände“ mit 452 Titeln und „Über Recherche“ mit 174 Titeln.

Zum anderen wurde in den Kategorien „Nicht-deutschsprachig“, „Deutschsprachig“ und „Deutschsprachig mit internationalem Gegenstand“ die Sprache der Publikation erfasst. In der Kategorie „Nicht-deutschsprachig“ sind 26 Titel eingeordnet, in der Kategorie „Deutschsprachig“ 935 Titel und die letzte Kategorie ist mit 28 publizierten Titeln der Schluss des Ordnungssystems.

Beispielhaft wird der Titel „Pollak, Guido; Prim, Rolf (1999). Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag“ in die aufgezeigten Kategorien begründet eingeordnet. Aufgrund des Titels lässt sich erkennen, dass er sich in die Unterkategorie „Übergreifend“ der Kategorie „Historisch“ einordnen lässt. Des Weiteren ist der Titel wissenschaftsanalytisch und lässt sich daher in die Unterkategorie „Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch“ der Kategorie „Thema“ einordnen. Da es sich nicht um einen empirischen Titel handelt, wird er in die Kategorie „Beschreibung/ Beobachtung/ Analyse“ eingeordnet. Außerdem wurde der Titel aus dem Literaturverzeichnis eines Kommissionsbandes entnommen und wird daher in die gleichnamige Kategorie geordnet. Die letzte Einordnung bildet die Kategorie „National“. Dieses Verfahren wurde ebenfalls an den restlichen Titeln des gesamten Bestandes angewandt.

Die Kategorienzuteilung für die in diesem Beitrag genutzten Publikationen werden in Tabelle 1 dargestellt und dienen als Hintergrund für die Analyse:

Tabelle 1: Kategorienzuteilung des Korpus der analysierten Publikationen der Kommission Wissenschaftsforschung

Herausgeber:innen	Band/Titel	Kategorien
Zedler, Peter; König, Eckard; Benner, Dietrich	Band 1/Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven.	2. Historisch; 2.7. Übergreifend; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 5. Empirisch; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
König, Eckard; Zedler, Peter; Bracht, Ulla	Band 3/Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern.	2. Historisch; 2.6. Gegenwartssituation; 3. Thema; 3.1. Bezug: Teildisziplin; 3.1.2. Schulpädagogik; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 4. Beschreibung/Beobachtung/Analyse; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Oelkers, Jürgen; Schulz, Wolfgang K.; Tenorth, Heinz-Elmar	Band 4/Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie.	1. Quellenanalyse; 1.4. Geschichten & Klassiker; 2. Historisch; 2.4. 19. Jahrhundert; 2.5. 20. Jahrhundert; 3. Thema; 3.2. Bezug: Nachbardisziplin, z.B. Psychologie; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 4. Beschreibung/Beobachtung/Analyse; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Drerup, Heiner; Terhart, Ewald	Band 6/Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten.	2. Historisch; 2.6. Gegenwartssituation; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 4. Beschreibung/Beobachtung/Analyse; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Hoffmann, Dietrich; Heid, Helmut; Drerup, Heiner	Band 8/Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung.	2. Historisch; 2.7. Übergreifend; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 5. Empirisch; 5.12. Biografische Methode; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig

Herausgeber:innen	Band/Titel	Kategorien
Kauder, Peter; Vogel, Peter	Band 38/Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?	1. Quellenanalyse; 1.5. Lehrbücher&Einführungen; 2. Historisch; 2.7. Übergreifend; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 5. Empirisch; 5.2. Bibliometrie; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Meseth, Wolfgang; Dinkla-ker, Jörg; Neumann, Sascha; Rabenstein, Kerstin; Dörner, Olaf; Hummrich, Merle; Kunze, Katharina	Band 40/Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung.	1. Quellenanalyse; 1.3. Qualifikationsarbeiten; 2. Historisch; 2.7. Übergreifend; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 5. Empirisch; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Rucker, Thomas	Band 41/Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?	1. Quellenanalyse; 1.8. Diskurse; 2. Historisch; 2.7. Übergreifend; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 4. Beschreibung/Beobachtung/Analyse; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Lüders, Manfred; Meseth, Wolfgang	Band 44/Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata.	2. Historisch; 2.6. Gegenwartssituation; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 4. Beschreibung/Beobachtung/Analyse; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig
Vogel, Katharina Anna; Horn, Klaus-Peter; Bers, Christiana; Brauns, Johanna; Hild, Anne; Stisser, Anna	Band 45/Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft	2. Historisch; 2.7. Übergreifend; 3. Thema; 3.3. Bezug: Wissenschaftsanalytisch, z.B. selbstkritisch; 5. Empirisch; 7. Sammelband/Tagungsband; 8.1. 1. Beiträge aus Kommissionsveröffentlichung; 10. Deutschsprachig

3 Datenkorpus

Basierend auf dem oben vorgestellten Projekt waren die Publikationen der Kommission Wissenschaftsforschung Ausgangspunkt der Analysen. Die Strukturen der internen Kommunikation der Kommission sollen anhand von Referenzen in den Literaturverzeichnissen untersucht werden, um dabei potentielle Cluster von Autor:innen aufzudecken. Aufgrund dieser Fokussierung werden nur die Sammelbände aufgegriffen, da diese infolge der jeweils vorangegangenen Tagungen und der enthaltenen vielfältigeren Beiträge ein höheres Maß an Austausch erwarten ließen. Die ersten fünf Sammelbände (die Bände 1, 3, 4, 6 und 8) und die zum Zeitpunkt dieses Beitrags bereits erschienenen letzten fünf Bände (die Bände 38, 40, 41, 44 und 45) wurden ausgewählt, um den Wandel von den Anfängen der gemeinsamen Reihe bis zur heutigen Situation ersichtlich werden zu lassen. Auf Grundlage dieses Datenmaterials sind besonders aufschlussreiche Erkenntnisse auf die in Kapitel 1 aufgestellten Fragen zu erwarten.

Nach Bauschmann und Ahnert (2015) werden unter dem Thema der Netzwerkforschung Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen, Mitgliedschaften, Weisungs- und Kooperationsbeziehungen sowie Wissens- und Informationsflüsse häufig behandelt (ebd., S. 3). Zudem bilden vielzitierte Autor:innen diejenigen Autor:innen ab, „auf die sehr viele Autoren (aus welchen Gründen auch immer) als Quelle zurückgreifen. Das Besondere ist also eine Art Konsens über die Erwähnungswürdigkeit dieser Arbeiten“ (Hornbostel, 1997, S. 106). In den folgenden Analysen wird eher nach Wissens- und Informationsflüssen geschaut, weshalb die gewählten Veröffentlichungen der Kommission adäquat ausgewählt sind. Des Weiteren sagt Havemann (2009), dass wissenschaftliche Vorgänge unmöglich ohne Anregung durch andere und folgenlos ohne Adressaten wären: „Erst nur über Lehrer, dann auch über Literatur kam älteres Wissen auf die Gelehrten jeder neuen Generation; dann gab es von ihnen so viele, dass sie untereinander in größerem Maße kommunizieren konnten“ (ebd., S. 36).

4 Methoden

4.1 Bibliometrie

Die klassische Methode der Bibliometrie hat in diversen Studien über erziehungswissenschaftliche Themen oder der Erziehungswissenschaft verwandten Themen bereits Anwendung gefunden (Dees, 2008; Hornbostel & Keiner, 2002; Diem & Wolter, 2011; Keiner & Tenorth, 2007). Dabei werden primär Co-Zitationsanalysen genutzt, während sich die folgenden Analysen ausschließlich auf die Referenzen innerhalb bestimmter Sammelbände der Kommission beziehen (für tieferegehende Informationen zum Thema Zitationsanalyse allgemein vgl. Brachmann, 2003). Auch die Kommission wurde schon mit bibliometrischen Verfahren untersucht, indem sie

anhand dreier Indikatoren – der Auflagenhöhe und Verkaufszahlen, der Rezensionen sowie der Zitationen – überprüft wurde (Horn, 1996).

Die Methode der Bibliometrie wurde Ende der neunziger Jahre als Instrument im Wissenschaftsmanagement aufgegriffen (Ball & Tunger, 2005, S. 11). Zuvor wurde der Begriff im Jahr 1969 von Pritchard geprägt: „Der Begriff Bibliometrie wurde dann in den siebziger Jahren zu dem der Informetrie verallgemeinert, welche als das Teilgebiet der Bibliotheks- und Informationswissenschaft angesehen werden kann, dass alle quantitativen Seiten von Kommunikationsprozessen behandelt“ (Havemann, 2009, S. 9). Danach lebt sie erneut auf, aber vordergründig nicht in ihrer mathematischen Modellierung und theoretischen Grundlegung (Ball & Tunger, 2005, S.11). Das nun verwendete Instrumentarium ist die Zählung und die Analyse der verschiedenen Aspekte von Wissenschaftskommunikation in schriftlicher Form (ebd., S. 15). In den 2000er Jahren beginnt sie sich als renommiertes Instrument der Gesamtevaluation von Personen und Institutionen zu etablieren (ebd., S.11). Heutzutage ist sie zur Evaluierung von Forschung bzw. bestimmten Institutionen und zur Reputation von Personen unerlässlich. Dennoch stecken noch weitere Chancen und Möglichkeiten in der Methode, welche sich in den Kapiteln 5.1, 5.2 und 5.3 darstellen.

Als ‚Bestandteile‘ der Bibliometrie können z.B. die Co-Zitationsanalyse und die Szientometrie angesehen werden. Die Co-Zitationsanalyse wird dazu genutzt, um synchron bestehende kommunikative Cluster in Disziplinen ebenso zu entdecken wie theoretischen Wandel, Reputation und Dominanz bestimmter Autor:innen und Autor:innengruppen (Tenorth, 1990, S. 20). Sie ist ebenfalls ein Maß dafür, wie oft ein Artikel durchschnittlich zitiert wurde. Dieser Indikator basiert ausschließlich auf den gegebenen Möglichkeiten der jeweiligen Daten und lässt eine direkte Aussage zur Wirkung der Artikel einer Arbeitsgruppe, eines Institutes oder Journals zu (Ball & Tunger, 2005, S. 16). Zudem ist die Betrachtung des Zitationsmaßes eine praktische Möglichkeit, um die Struktur der Wissenschaft als Spezialgebiet zu bestimmen (Weingart & Winterhager, 1984, S. 176).

Der Fokus der Szientometrie konzentriert sich ebenfalls auf die wissenschaftliche Kommunikation, sie schließt aber auch den Input der Wissenschaft mit ein und bezieht ihre Kenntnisse jenseits von Publikationen als Datenquellen (Kempka, 2018, S. 66).

„All diese Methoden beruhen darauf, dass Kommunikation, speziell schriftliche Kommunikation in Form von Publikationen, zentral für die Wissenschaft ist, da sie dem Austausch von Forschungsergebnissen dient und zugleich dem Aufbau der Reputation von Wissenschaftlern“ (Dees, 2014, S. 49). Der wissenschaftliche Publikationsprozess ist damit ein notwendiger Bestandteil der Wissenschaft. Dieser Prozess bildet die Basis für die Verbreitung sowie die konstante Konsolidierung gewonnener Erkenntnisse und gleichzeitig ist er Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Forschung ungeachtet der „zeitlichen und räumlichen Verteilung der daran beteiligten Akteure aufeinander aufbauen und sich aufeinander beziehen kann“ (Müller, 2008, S. 6). Die Methoden erlauben es, Netzwerke zwischen Publikationen, Disziplinen

und Forschungsgruppen zu rekonstruieren (Havemann & Scharnhorst, 2010, S. 799-801).

Die bibliometrischen Analysen dieses Beitrags sind eng verbunden mit Methoden der Netzwerkanalyse, da die Kombination wichtige Erkenntnisse über autorenbezogene, institutionelle und thematische Zusammenhänge in der Wissenschaft aufdeckt (Bauschmann & Ahnert, 2015, S. 2). Zuerst können diese Netzwerke als eine abgegrenzte Zusammenstellung von Knoten und ihren Verbindungen gesehen werden, bevor sie in einen Kontext gesetzt werden (Müller, 2008, S. 6). In diesem Kontext wird der Fokus auf die Autor:innen und ihre Referenzen gelegt, da hier davon ausgegangen wird, dass Publikations- und Zitationsdaten, bzw. hier Referenzdaten, Ausdruck sozialer Strukturen und Tendenzen innerhalb der Wissenschaftskommunikation sind (Bauschmann & Ahnert, 2015, S. 2). Durch Referenzen wird die frühere Arbeit anderer Wissenschaftler:innen dokumentiert, welche bestenfalls mit dem Thema des referenzierenden Textes zusammenhängt (Kempka, 2018, S. 72).

4.2 Gephi

Die ausgewählten Daten bzw. Autor:innen der Kommission und die Referenzen in den jeweiligen Literaturverzeichnissen werden in einem Tabellenkalkulationsprogramm organisiert und aufbereitet. Die Namen werden angeglichen und für das Visualisierungsprogramm Gephi vorbereitet. Die Durchführung bibliometrischer Analysen beginnt damit, die Datenquellen auszuwählen, den Beobachtungszeitraum festzulegen und Indikatoren zu bilden (Ball & Tunger, 2005, S. 25). Die ersten beiden Schritte wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommen.

Während sich die Indikatoren einer klassischen bibliometrischen Analyse meistens auf die Zitationsraten eines bestimmten Werkes oder Autors beziehen, werden die Indikatoren der Analyse dieses Beitrags mit anderem Hintergrund gewählt. Da sich diese Analyse nur auf die Kommunikation innerhalb ausgewählter Sammelbände der Kommission Wissenschaftsforschung bezieht und nur die Verbindungen begutachtet werden, die sich von den Autor:innen der Beiträge zu ihren Referenzen ergeben, müssen andere Indikatoren gewählt werden. Bibliometrie dient „auf der individuellen Ebene [...] auch der Bewertung einzelner Forschender, auf deren Basis es einerseits zu Mittelzuteilungen innerhalb der Universitäten und Forschungsinstitute kommt, und andererseits werden die Chancen der Forschenden bei der Bewerbung auf neue Stellen beeinflusst“ (Diem & Wolter, 2011, S. 5). Diese Umstände werden in den folgenden Analysen eher in den Hintergrund gerückt und es wird untersucht, welche Autor:innen als Klassiker innerhalb der Kommission gelten, wie oft Kommissionsmitglieder in den Referenzen ihrer Kolleg:innen bzw. der Gastbeitragenden erscheinen und ob Autor:innen ‚von außen hinzugezogen‘ werden. Dennoch können auch die folgenden Analysen grob als einschlägige Untersuchungen der wissenschaftlichen Produktion eingeordnet werden (Tenorth, 1990, S. 19).

Neben den quantitativen Analysen von Netzwerken ist die Visualisierung ein zentrales Hilfsmittel, um bibliometrische Netzwerkanalysen zu interpretieren. Nach

Bauschmann und Ahnert (2015) ist die Bezeichnung „Science Mapping“ für die graphische Darstellung von Netzwerken bedeutend (ebd., S. 2). Die Netzwerke werden in den folgenden Kapiteln mit Gephi, einem Softwarepaket zur Netzwerkanalyse und Visualisierung dargestellt. Gephi erlaubt es, Netzwerke mit einer großen Menge an Knoten und Kanten zu verarbeiten. Die Akteure, in diesem Kontext die Autor:innen und Referenzen, werden als Knoten (nodes) und die Verbindungen zwischen ihnen als Kanten (edges) in einem zweidimensionalen Raum dargestellt (ebd., S. 3). Ebenfalls wichtig ist die Unterscheidung zwischen den Arten der Verbindungen: Es geht entweder um gerichtete oder um ungerichtete Beziehungen. Gerichtete Beziehungen sind asymmetrisch, d.h. die Beziehung geht von Akteur A zu Akteur B, aber nicht umgekehrt (ebd.). Dieser Umstand trifft auf die Netzwerke dieses Beitrags zu, da von den Autor:innen der Beiträge gerichtete Verbindungen zu den jeweiligen Referenzen ausgehen. Angesichts von leistungsstarken Algorithmen können die strukturellen Charakteristika, wie z.B. die Anzahl von Beziehungen, zentrale Akteure und Gruppen stark verbundener Akteure, auch von komplexen Netzwerken, offengelegt werden (ebd.). „Die damit verbundene Möglichkeit, den Betrachtungsfokus zwischen den Details und den ganzheitlichen, oft sehr komplexen Zusammenhängen eines Netzwerkes zu variieren, begründet das enorme Erkenntnispotenzial moderner Graphendarstellungen“ (ebd.).

Des Weiteren gibt es einige wichtige graphentheoretische Konzepte für ein gesamtes Netzwerk. Darunter befinden sich der Durchmesser (diameter) eines Netzwerkes, also die erste Auskunft über die Breite eines Netzwerkes (Wasserman & Faust, 1994, S. 110-111), die Verbundenheit (connectivity) bemisst sich daran, ob man von jedem Knoten über die Verbindungen bzw. die Kanten jeden beliebigen anderen Knoten erreichen kann (ebd., S. 109). Die Dichte (density) eines Netzwerkes sagt etwas über den Grad der Verbundenheit der Knoten aus, bei einer Dichte von 1 sind alle Knoten miteinander verbunden (ebd., S. 102). Weiterhin gibt es die durchschnittliche Pfadlänge (average path length), welche die „[...] durchschnittliche Anzahl der Kanten auf dem kürzesten Weg (geodätische Distanz) zwischen jedem beliebigen Knoten und jedem anderen beliebigen Knoten des Netzwerkes angibt. Je höher die Zahl, desto schwächer ist die direkte Kooperation in einem Netzwerk ausgeprägt und desto wahrscheinlicher ist die Existenz zentraler Knoten, die als Mittler viele andere Knoten miteinander verbinden“ (Müller, 2008, S. 4).

Auch für die einzelnen Knoten eines Netzwerkes gibt es notwendige graphentheoretische Konzepte, wie z.B. der Grad (degree). Der Grad bezeichnet die Anzahl der Kanten, welche mit dem Knoten verbunden sind. Da es sich hierbei um einen gerichteten Graphen handelt, gibt es drei Gradzahlen. Diese sind die Menge der eingehenden, der ausgehenden und die Menge aller Kanten. Der Gesamtgrad aller Kanten kann als Summe der eingehenden und ausgehenden Kanten beschrieben werden (Krempel, 2016, S. 70).

5 Ergebnisse

Die Analyse des Datenkorpus und der erstellten Netzwerke zeigt deutlich, dass sich im Zeitraum der ersten fünf Sammelbände 1989 bis 1991 und der letzten fünf Sammelbände 2015 bis 2018 kein bedeutender Wandel innerhalb der ‚sakrosankten‘ Referenzen vollzogen hat. In den Referenzen der ersten fünf Sammelbände zeigt sich, dass Heinz-Elmar Tenorth, Dietrich Benner und Peter Zedler die Autoren sind, welche am häufigsten in den Literaturverzeichnissen auftauchen. Dabei ist auffällig, dass diese Autoren ebenfalls Mitglieder der Kommission Wissenschaftsforschung sind und viele Texte in der Reihe „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ publiziert haben. Ebenso findet sich in den Referenzen der letzten fünf Sammelbände Heinz-Elmar Tenorth als der am häufigsten referenzierte Autor. Auch Dietrich Benner taucht unter den zehn am häufigsten referenzierten Autoren innerhalb der letzten fünf Bände auf. Dennoch zeigen sich auch viele neue Namen. In der Analyse der gesamten Korpora zeigt sich eine Mischung aus den Autoren der beiden Zeiträume und ein „neuer“ Autor taucht auf, der in den Zeiträumen für sich genommen nicht zu den zehn meist zitierten Autoren gehört: Niklas Luhmann. Auffällig ist ebenfalls, dass alle am häufigsten referenzierten Autoren männlich sind. In Kapitel 5.1 werden die Häufigkeiten genauer dargestellt und es wird detaillierter auf die Referenzen eingegangen.

Die quantitativen Analysen in Kapitel 5.2 wurden über das Visualisierungsprogramm Gephi erzeugt. Diese beziehen sich auf die Erläuterungen in Kapitel 4.2 und zeigen z.B. die Dichte der Netzwerke und die durchschnittliche Pfadlänge der ‚wichtigen‘ Knoten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der bibliometrischen Analysen tabellarisch dargestellt und interpretiert. Im Kapitel 5.3 werden die visualisierten Netzwerke dargestellt, der Wandel deutlich gemacht und die Auffälligkeiten dargelegt.

5.1 Häufigkeiten

Die folgenden Tabellen zeigen die am häufigsten referenzierten Autoren aus den ersten fünf Bänden, aus den letzten fünf Bänden und die der Gesamtanalyse.

Tabelle 2: Referenzanzahl aus den Literaturverzeichnissen der ersten fünf Sammelbände

Autoren	Referenzanzahl
Heinz-Elmar Tenorth	21
Dietrich Benner	21
Peter Zedler	21
Ulrich Beck	19
Heiner Drerup	18

Autoren	Referenzanzahl
Herwig Blankertz	18
Jürgen Oelkers	16
Ulrich Herrmann	14
Ewald Terhart	13
Theodor Litt	13

Tabelle 3: Referenzanzahl aus den Literaturverzeichnissen der letzten fünf Sammelbände

Autoren	Referenzanzahl
Heinz-Elmar Tenorth	48
Jürgen Oelkers	39
Edwin Keiner	32
Hans Christoph Koller	30
Klaus-Peter Horn	28
Dietrich Benner	22
Dieter Lenzen	22
Norbert Ricken	21
Peter Vogel	20
Lothar Wigger	20

Tabelle 4: Referenzanzahl aus den Literaturverzeichnissen der Gesamtkorpora

Autoren	Referenzanzahl
Heinz-Elmar Tenorth	69
Jürgen Oelkers	55
Dietrich Benner	43
Edwin Keiner	33
Peter Zedler	32
Ewald Terhart	31
Niklas Luhmann	30
Hans Christoph Koller	30
Dieter Lenzen	29
Klaus-Peter Horn	28

Die Tabellen zeigen, dass es Klassiker innerhalb der Kommission Wissenschaftsforschung gibt, welche sich in den Referenzen finden lassen. Auffällig dabei ist, dass der Großteil der gelisteten Referenzen bzw. entsprechende Autor:innen ebenfalls Beiträge in den Sammelbänden publizieren bzw. Mitglieder der Kommission sind. Dabei sind Peter Zedler, Edwin Keiner, Peter Vogel und Lothar Wigger ehemalige Vorstandsmitglieder der Kommission Wissenschaftsforschung. Interessant ist außerdem, dass Autoren wie Heinz-Elmar Tenorth, Jürgen Oelkers und Dietrich Benner, welche am häufigsten in den ersten fünf Bänden referenziert werden, noch häufiger in den letzten fünf Bänden referenziert werden. Dies lässt sich vermutlich auch am Wandel der Bände innerhalb der verschiedenen Zeitperioden erklären. In den ersten fünf Bänden erschienen insgesamt 64 Beiträge von 43 unterschiedlichen Autor:innen, während in den letzten fünf Bänden 66 Beiträge von 68 unterschiedlichen Autor:innen erschienen. Diese Zahlen zeigen den Wandel der Kommissionsbände in den Jahren zwischen der Publikation der ersten fünf Bände und der letzten fünf Bände. Die Zahlen weisen darauf hin, dass in den neueren Bänden eine heterogene Menge an Autor:innen sich an den Beiträgen beteiligt und es auch mehr Gastbeiträge geben könnte. Zudem könnte es aber auch ein Indikator dafür sein, dass sich in den letzten Jahren mehrere Autor:innen an einem Beitrag beteiligen, da sich die Zahlen der Beiträge über die Jahre nicht erhöht haben. Der Wandel innerhalb der Kommission, welcher an dem Netzwerk deutlich gemacht wird, wird in Kapitel 5.3 genauer beleuchtet.

5.2 Quantitative Analysen

Gephi hat verschiedene Möglichkeiten, um quantitative Aussagen über das Datenkorpus zu treffen. Im Folgenden wird der Fokus auf die Verbundenheit (connectivity) der Knoten, die Dichte (density) der drei Netzwerke, der durchschnittliche Grad (degree), der Durchmesser (diameter) der Netzwerke und die durchschnittliche Pfadlänge der am häufigsten referenzierten Autor:innen (hier als Knoten dargestellt) gelegt. Dies wird an allen drei Netzwerken durchgeführt und in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 5: Quantitative Analysen der Netzwerke 1989 bis 1991, 2015 bis 2018 und Gesamt

	Netzwerk 1989-1991	Netzwerk 2015-2018	Gesamt
Connectivity	Weakly Connected Components: 5 Strongly Connected Components: 1534	Weakly Connected Components: 1 Strongly Connected Components: 1882	Weakly Connected Components: 1 Strongly Connected Components: 3159
Density	0,001	0,001	0,001
Degree	1,726	2,286	2,194
Diameter	7	6	7
Path length	3,116	3,023	3,145

Die Analyse zeigt eindeutig, dass die Verbundenheit (connectivity) der Knoten untereinander eher stark ist, da es kaum schwach verbundene Knoten gibt. Bei einer Dichte (density) von 1 sind alle Knoten miteinander verbunden, die Analyse zeigt, dass in allen drei Netzwerken eine sehr geringe Dichte herrscht. Daher kann hier ausgesagt werden, dass eher wenige Knoten miteinander verbunden sind und damit eine große Diversität der Referenzen in den Literaturverzeichnissen vorhanden ist. Der Grad (degree) der Netzwerke sagt aus, wie viele Knoten untereinander im Durchschnitt verbunden sind. Die Werte zeigen auch, warum die Dichte der jeweiligen Netzwerke so gering ist. Der Durchmesser (diameter) der Netzwerke ist ungefähr gleich und ist ein erster Eindruck. Zum Vergleich: Der Durchmesser des ersten Tagungsbandes liegt bei fünf. Auch unterscheidet sich die durchschnittliche Pfadlänge (path length) in den jeweiligen Netzwerken nicht wesentlich. Die Pfadlängen sind relativ hoch, was bedeutet, dass zentrale Knoten (sogenannte Mittler, siehe Kapitel 4.2) bestehen, welche viele andere Knoten miteinander verbinden. Dies ist allein schon wegen der Struktur der hier analysierten Netzwerke gegeben, da diese auf Referenzen der einzelnen Beitragenden beruhen.

5.3 Wandel der Kommunikation

Der Wandel innerhalb der Kommunikation der Kommission Wissenschaftsforschung lässt sich an den konkreten, mit Gephi erstellten Netzwerken darstellen. Dazu werden hier Ausschnitte der Visualisierungen gezeigt, um ein Verständnis für die Struktur zu schaffen.

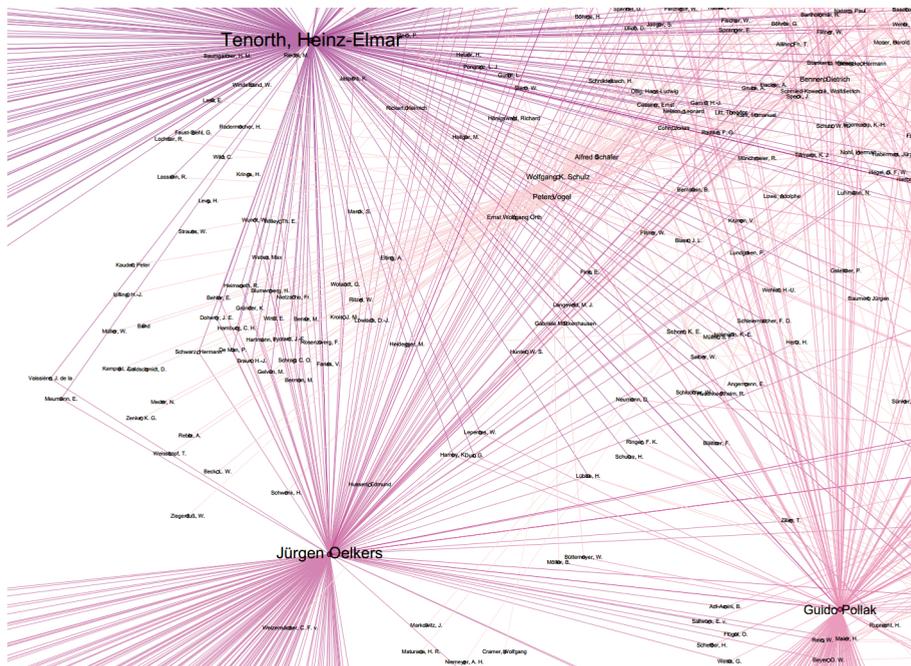


Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Netzwerk im Zeitraum 1989-1991; vgl. auch die Gesamtaufischt des Netzwerkes in Abbildung 4 im Anhang¹

In Abbildung 1 sieht man sehr deutlich, wie das Netzwerk aufgebaut ist. Je nach Häufigkeit werden die einzelnen Knoten (Autor:innen und Referenzen) in verschiedener Größe dargestellt. Tenorth kommt nicht nur häufig in den Referenzen anderer Beitragender vor, sondern hat auch einige Beiträge in den Bänden publiziert. Daher ist die Knotengröße deutlich größer als andere Knoten. Hier spiegelt sich auch die Analyse aus dem vorherigen Kapitel wider. Man erkennt an diesem Ausschnitt, dass es zentrale Knotenpunkte gibt, an denen sich weitere Knoten befinden. Diese sind jedoch nicht alle untereinander verbunden (auf der linken Seite der Abbildung deutlich zu sehen).

¹ Diese sowie die folgenden Abbildungen dienen lediglich dazu, einen Eindruck von dieser Art der Visualisierung zu gewinnen. Zur besseren Lesbarkeit kann die Zoomfunktion im PDF der Onlineversion genutzt werden, die unter DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1586> erreichbar ist.

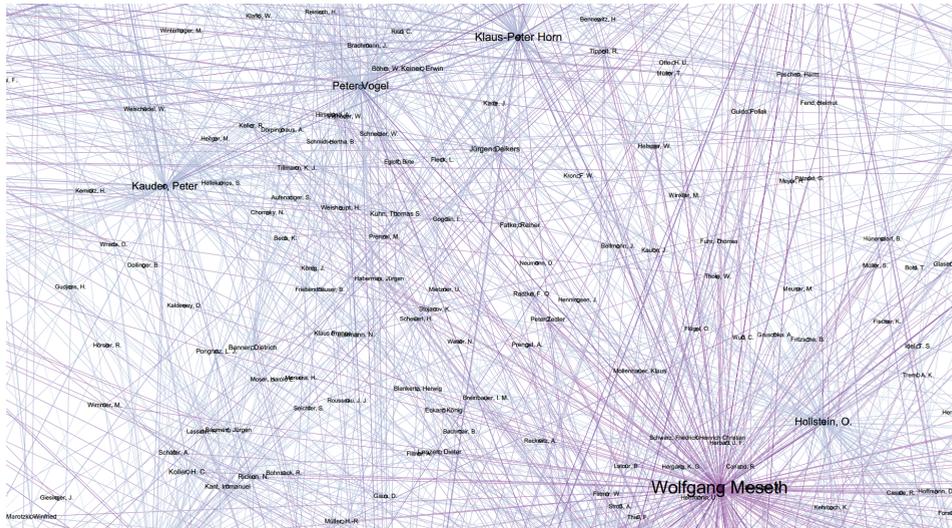


Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Netzwerk im Zeitraum 2015-2018; vgl. auch die Gesamtaufischt auf dieses Netzwerk in Abbildung 5 im Anhang

Abbildung 2 zeigt einen Ausschnitt aus dem Netzwerk der letzten fünf Bände. Hier zeigt sich, dass zwar immer noch zentrale Knoten bestehen, diese aber in einem wesentlich komplexeren Gefüge miteinander verbunden sind. Dies lässt sich ebenfalls an wesentlichen Merkmalen der Datenkorpora feststellen. Während sich das Netzwerk der letzten fünf Bände aus 1915 Knoten und 4377 Kanten zusammensetzt, setzt sich im Vergleich dazu das Netzwerk der ersten fünf Bände aus 1556 Knoten und 2686 Kanten zusammen.

Abbildung 3 (siehe Seite 246) zeigt einen weiter gewählten Ausschnitt aus dem Gesamtnetzwerk. Hier lassen sich immer noch die zentralen Knotenpunkte erkennen, weshalb die Dichte der jeweiligen Netzwerke so gering ist. Jedoch zeigt sich hier deutlich die Vielfalt der referenzierten Autor:innen. Durch die Zusammenführung der beiden Zeiträume hat das Netzwerk zwar noch die zentralen Punkte, aber weist dennoch eine Diversität an Autor:innen auf.

An den gewählten Ausschnitten lässt sich der Wandel der Kommunikation innerhalb der Kommission sehr gut darstellen, da sie zeigen, dass sich die Literaturverzeichnisse und damit die Referenzen stark verändert haben, obwohl sich, wie in Kapitel 5.1 beschrieben, „Klassiker“ ausmachen lassen, welche in beiden Zeiträumen vorkommen und stark mit der Kommission verbunden sind. Der Wandel ist daran zu sehen, dass in den letzten fünf Bänden eine deutlich höhere Anzahl an Referenzen in den Literaturverzeichnissen zu verzeichnen ist. Damit werden auch Autor:innen ‚von außen‘ geholt und die Kommunikation findet nicht nur innerhalb der Kommission statt.

6 Fazit und Ausblick

Abschließend soll der Fokus auf die Beantwortung der in Kapitel 2 gestellten Fragen, auf neue oder offene Fragen und die Probleme und Chancen der Arbeit mit bibliometrischen Methoden und der Visualisierungssoftware Gephi gelegt werden.

Bei der Frage nach den sakrosankten Referenzen wurde davon ausgegangen, dass vor allem die etablierten Autor:innen in den Visualisierungen der Netzwerke deutlich zu sehen sind. Die Vorannahme kann bestätigt werden. Die Frage „Wer sind die einflussreichsten und ‚sakrosankten‘ Referenzen?“ wird in den Tabellen in Kapitel 5.1 beantwortet.

Bei der Frage nach den „unangefochtenen Klassikern“ wurde die Vorannahme getroffen, dass sich die Referenzen der Sammelbände zwar stark verändern, sich die Klassiker aber nicht bzw. nur minimal verändern. Auch diese Vorannahme kann bestätigt werden. Die Frage wird ebenfalls in den Tabellen in Kapitel 5.1 beantwortet. Die Referenzen verändern sich deutlich. Die ersten fünf Bände beziehen sich auf den Zeitraum von 1989 bis 1991, während die letzten fünf Bände in einem Zeitraum von 2015 bis 2018 publiziert wurden. Innerhalb dieser Jahre haben sich weitaus mehr Forscher:innen arrivierte und mit Publikationen verschiedene Themen der erziehungswissenschaftlichen Forschung erweitert. Dieser Umstand lässt sich auch an den Visualisierungen in Kapitel 5.3 erkennen.

Die dritte und letzte Fragestellung deutet darauf hin, dass die verschiedenen Referenzen so gewählt werden, dass die Autor:innen vor allem Mitglieder der Kommission als Referenz angeben. Die Ergebnisse der Analyse der Referenzen zeigen sehr interessante Merkmale über die Kommunikation der Kommission Wissenschaftsforschung. Es lassen sich grundlegende Entwicklungen der Kommunikation anhand der vorliegenden Analyseergebnisse erkennen, jedoch bleiben offene Fragen zurück. Diese Fragen beziehen sich auf die Qualität der Referenzen. Es wird in den Analysen nicht deutlich, ob Texte von den referenzierten Autor:innen als Gegenbeispiele genutzt, also kritisiert wurden (Kempka, 2018, S. 72). Ebenso lassen sich die Referenzen nicht thematisch zuordnen, da keine weiteren Daten aufgenommen wurden. Ebenso kann aber jede bibliometrische Methode nur einen begrenzten Blick auf ein Forschungsfeld bieten. Es müsste also ein detaillierter Blick in die Inhalte der Beiträge erfolgen, beispielsweise in Anlehnung an Brachmanns Ideen zur Zitationsanalyse (Brachmann, 2003). Somit sind die Daten für weitere Forschungsmöglichkeiten und intensivere inhaltliche Auseinandersetzung ausgelegt. Die Interpretation der Ergebnisse ist als noch nicht beendet zu verstehen.

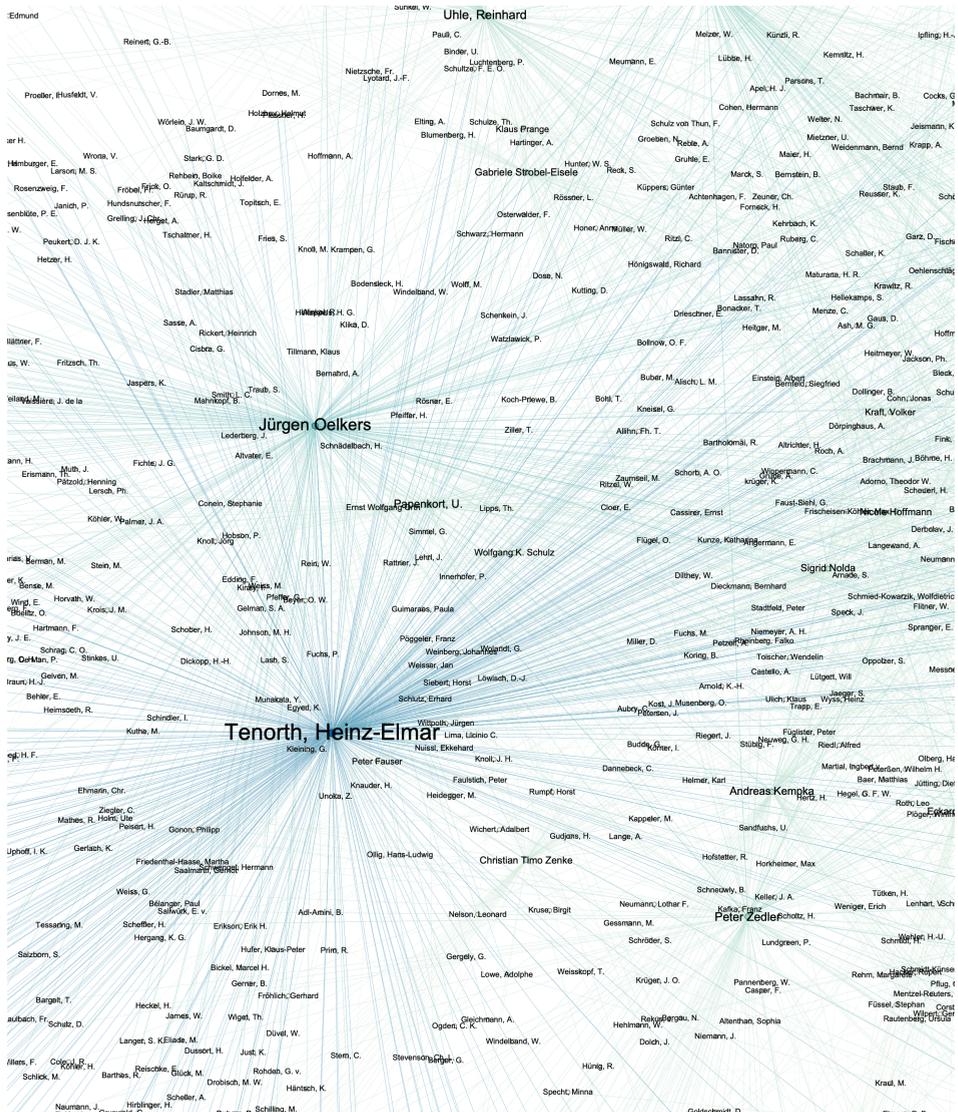
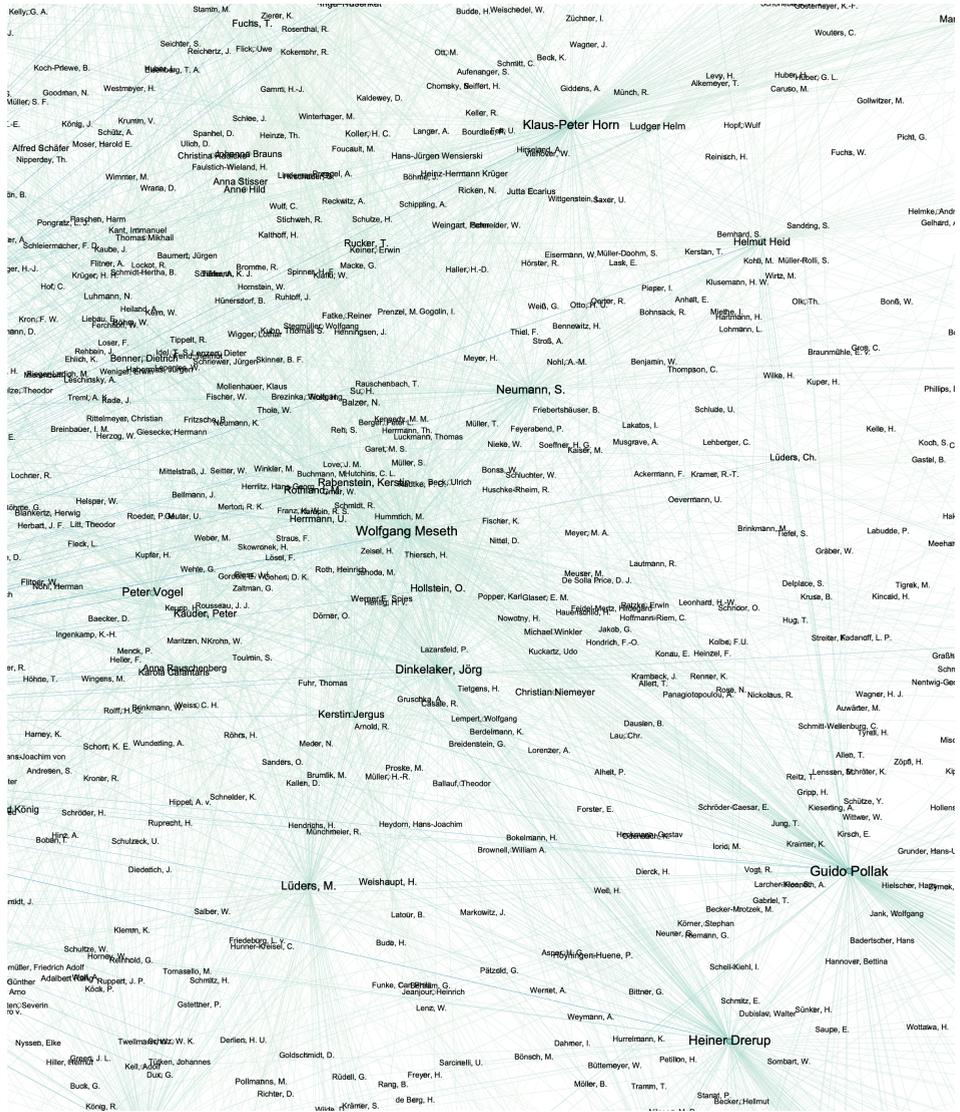


Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Netzwerk der gesamten Datenkorpora (Fortsetzung auf der nächsten Seite)



Fortsetzung Abbildung 3 (Ausschnitt aus dem Netzwerk der gesamten Datenkorpora)

Die Chancen der bibliometrischen Methoden und der Software Gephi zeigen sich in den flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten. So können Knoten frei verschoben und Farb- und Größeneinstellungen bearbeitet werden, um eine bessere Sichtbarkeit zu erreichen. Die Größe der Knoten ist proportional zu der Anzahl der Referenzen bzw. der Autor:innen in den Bänden. Zudem ist es eine große Chance, dass Gephi große Datenmengen verarbeiten kann und sich diese übersichtlich darstellen lassen. Die erstellten Netzwerke lassen sich dann insgesamt analysieren oder es können einzelne Knoten herausgestellt und verschiedene Analysen durchgeführt werden. Als ein Problem der Software kann ausgelegt werden, dass ‚nur‘ ein quantitativer Blick auf die Daten möglich ist, was allerdings Ziel der Entwicklung des Programms ist und deswegen eher eine Erweiterung des methodischen Zugangs in Betrachtung zu ziehen wäre.

Literatur

- Ball, R & Tunger, D. (2005). *Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen*. Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH.
- Bauschmann, M. & Ahnert, C. (2015). *Analyse und Visualisierung interdisziplinärer Publikationsnetzwerke*. Chemnitz: Universitätsbibliothek Technische Universität Chemnitz.
- Brachmann, J. (2003). Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(3), 432-448.
- Dees, W. (2008). Transparenz und Evaluierbarkeit des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens. Eine anwendungsorientierte Studie. *Erziehungswissenschaft* 19(37), 27-32.
- Dees, W. (2014). *Bildungsforschung – eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Philosophische Fakultät III.
- Dees, W. & Botte, A. (2010). *Innovative bibliometrische verfahren zur kontinuierlichen Beobachtung der sozial-wissenschaftlichen Forschungsproduktion*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Diem, A. & Wolter, S. C. (2011). *Messungen von Forschungsleistungen in den Erziehungswissenschaften am Beispiel der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Havemann, F. (2009). *Einführung in die Bibliometrie*. Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung.

- Havemann, F. & Scharnhorst, A. (2010). Bibliometrische Netzwerke. In C. Stegbauer und R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 799-823). Wiesbaden: VS.
- Horn, K.-P. (1996). Selektive Rezeption. Die Veröffentlichungsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung im disziplinären Diskurs. *Erziehungswissenschaft*, 7(13), 115-128.
- Horn, K.-P. (2002). Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagungen, Publikationen, Themen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 181-212.
- Hornbostel, S. (1997). *Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hornbostel, S. & Keiner, E. (2002). Evaluation in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5(4), 634-653.
- Keiner, E. & Tenorth, H.-E. (2007). Die Macht der Disziplin. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 155-173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kempka, A. (2018). *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krempel, R. (2016). *Netze, Karten, Irrgärten. Graphenbasierte explorative Ansätze zur Datenanalyse und Anwendungsentwicklung in den Geisteswissenschaften*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. Philosophische Fakultät.
- Müller, U. T. (2008). *Peer-Review-Verfahren zur Qualitätssicherung von Open-Access-Zeitschriften. Systematische Klassifikation und empirische Untersuchung*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Philosophische Fakultät I.
- Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 231-240.
- Pollak, G. & Prim, R. (1999). *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Röbken, H. (2014). Spezialisierung oder Diversifizierung. Welche Publikationsstrategie führt zu einer höheren Forschungsleistung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(2), 60-75.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15-27.

- Vogel, K. A. (2016). *Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge university press.
- Weingart, P. & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.

Anhang

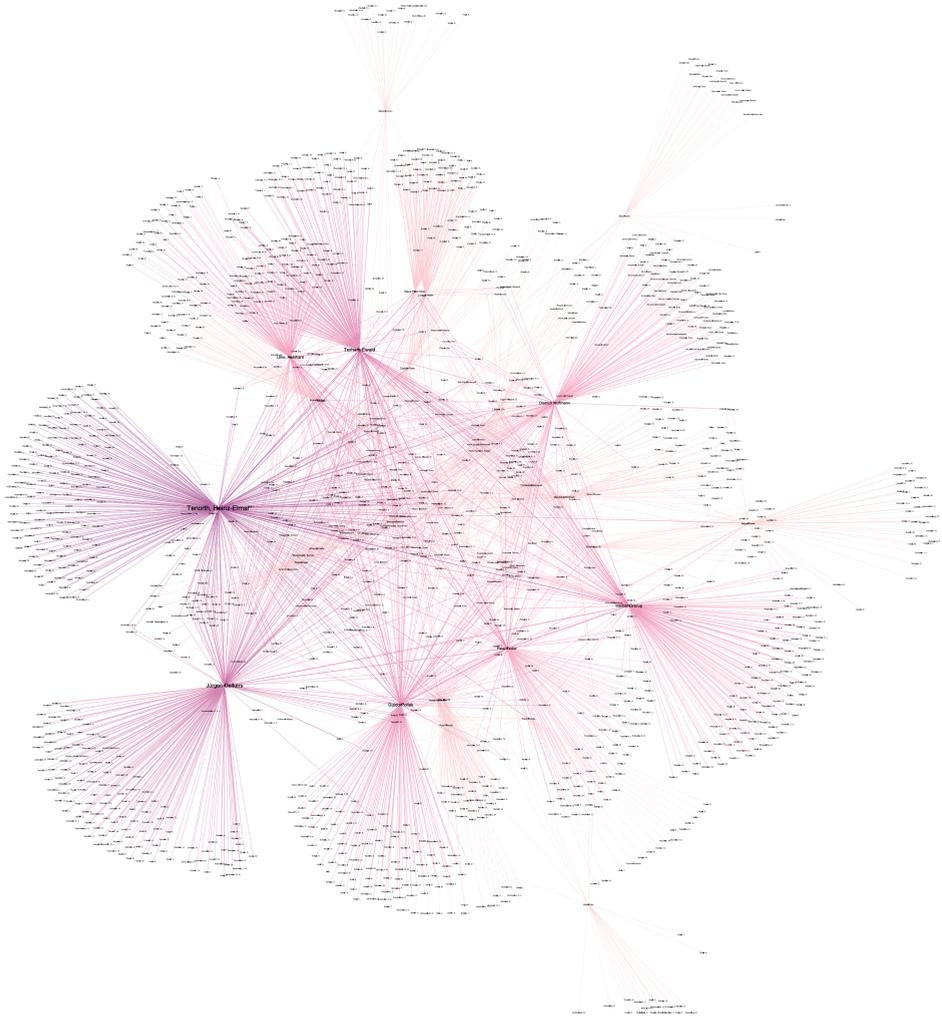


Abbildung 4: Gesamtaufsicht des Netzwerkes aus dem Zeitraum 1989-1991

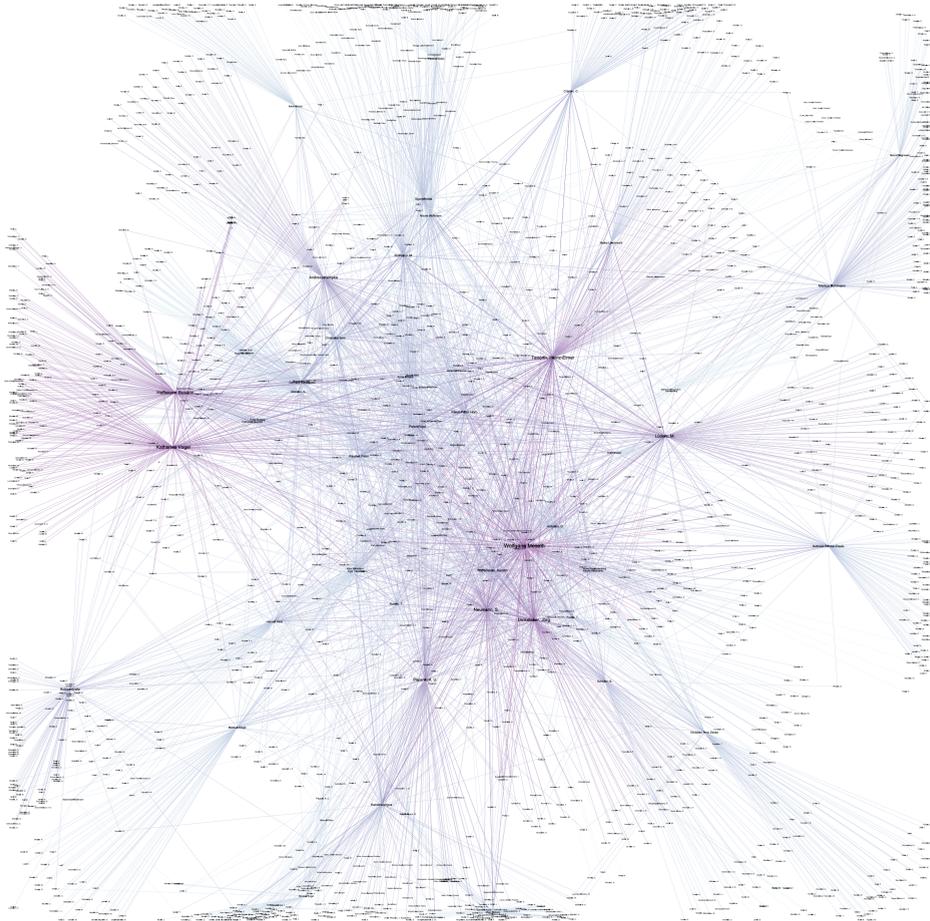


Abbildung 5: Gesamtaufsicht des Netzwerkes aus dem Zeitraum 2015-2018

Erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung ist kein Novum – spätestens seit den 1980er Jahren hat sie sich durch die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verstetigt. Auch außerhalb dieses institutionalisierten Ortes trifft man unter diesem Stichwort auf eine nicht unbeachtliche Zahl entsprechender Studien und Publikationen, die auf unterschiedlichen Ebenen das disziplinäre Selbstbild tangieren und dabei nicht selten eine (vermeintliche) Besonderheit der Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen attestieren.

Die empirische Erforschung der ‚Wirklichkeit‘ der Erziehungswissenschaft, wie sie (auch) in diesem Band erprobt wird, fokussiert unterschiedliche ‚Problemherde‘ der Vermessung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Produktion. Kennzeichnend für alle hier versammelten Beiträge ist dabei ein Zugriff auf das Quellenmaterial mittels Methoden der distanzierten Beobachtung, durch die hier exemplarisch und in vergleichsweise abstrakter Perspektive Semantik, Diskurs(ausschnitt)e, Rezeptionen und Referenzräume der Erziehungswissenschaft in den Blick genommen werden und damit Rückschlüsse auf die eigene Wissens- und Wissenschaftsgeschichte zulassen.

Kurz: Was weiß man über die Erziehungswissenschaft, wenn man sie aus der Distanz betrachtet?



ISBN: 978-3-86395-488-8
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen