
Peter Zedler

Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses
Teil 1*

Zusammenfassung

Der Beitrag geht dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Empirischer Bildungsforschung in der Entwicklung seit den 1960er-Jahren nach. Im Vordergrund stehen dabei die Anschlüsse, die im Hinblick auf zentrale Themen und Probleme wechselseitig bestanden und aus heutiger Sicht gegeben sind.

Schlüsselwörter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung

General Educational Science and Empirical Educational Research

Lines of Development of an Occasionally Difficult Relationship
Part 1

Summary

This article looks into the development of the relationship between general educational science and empirical educational research since the 1960s. It focusses on the connections, which existed with regard to central topics and problems and which exist from today's perspective.

Keywords: general educational science, empirical educational research

* Wegen seines Umfangs wird dieser Beitrag in zwei Teilen abgedruckt: Teil 1 in diesem Heft, Teil 2 in Heft 4/2013 der DDS (Anmerkung der Redaktion).

1. Eckpunkte und Zeichen des Umbaus der Erziehungswissenschaft: der geänderte Stellenwert von Allgemeiner Pädagogik und Empirischer Bildungsforschung

Es kommt zwar immer wieder vor, dass das, was lange Zeit randständig war, in den Vordergrund rückt, einzelnen Studien und Befunden eine exemplarische Bedeutung für einzelne Theoriebereiche zugewiesen wird und vormals wenig beachtete Fragestellungen im Kontext neuer Wissensbestände neue Bedeutung erhalten. Prozesse dieser Art gehören zur normalen Theoriendynamik. Ungewöhnlicher ist, wenn mit der Konjunktur für bestimmte Themen, Zugriffe und Bearbeitungsformen ein anhaltender Wandel in den subdisziplinären Strukturen einer Wissenschaft einhergeht. Ein solcher Wandel ist gegenwärtig für die erziehungswissenschaftliche Entwicklung in verstärktem Umfang zu finden. Bereits in den letzten beiden Dekaden haben sich u.a. stark ausgeprägte Veränderungen für das Stellengewicht des Fachgebietes Allgemeine Pädagogik ergeben, die gegenwärtig durch ebenso gravierende Veränderungen im Stellengewicht Empirischer Bildungsforschung verstärkt werden. Beide Bereiche haben ihre ursprünglichen Plätze in der disziplinären Matrix getauscht.

Galt die Allgemeine Pädagogik noch bis Anfang der 1990er-Jahre als eine Kerndisziplin der Erziehungswissenschaft, die zum vorrangigen Grundbestand an erziehungswissenschaftlichen Professuren gehörte, so ist sie zunehmend randständig.¹ Als Fachgebiet massiv geschrumpft, findet sie sich bei Stellenausschreibungen meist nur noch unter dem Dach der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit ergänzenden Schwerpunktbeimengungen vertreten. Entgegengesetzt hierzu hat sich die Empirische Bildungsforschung entwickelt: Noch Mitte der 1980er-Jahre in der Erziehungswissenschaft randständig und der Sache nach lediglich dort zu finden, wo es – abweichend vom Standard – Stellen für Bildungssoziologie oder Pädagogische

1 Der Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 weist für den Zeitraum 1987 bis 2010 für die Fächer Allgemeine Pädagogik/Historische Pädagogik/Vergleichende und Systematische Pädagogik einen Gesamtrückgang von 14 Prozentpunkten aus, für die Empirische Bildungsforschung allein einen Zuwachs von 100 Stellen (vgl. Krüger/Kücker/Weishaupt, S. 155). Da die statistische Erfassung nicht differenziert zwischen den o.g. Fächern und diese sämtlich einem Fachgebiet Allgemeine Pädagogik zurechnet, fällt der Rückgang geringer aus, als er unter alleiniger Berücksichtigung der Lehrstühle/Professuren für Allgemeine Pädagogik oder Allgemeine Erziehungswissenschaft ausfallen würde. Im Datenreport werden den Professuren für Empirische Bildungsforschung die Stellen für empirische Schul- und Unterrichtsforschung zugeordnet, und sie werden als Teil des Fachgebiets Schulpädagogik geführt. Danach haben mittlerweile knapp ein Viertel der ausgeschriebenen Stellen in der Schulpädagogik einen Profilschwerpunkt in der Empirischen Bildungsforschung. Folgt man den Ausschreibungen und Denominationen der Lehrstühle/Professuren, so findet sich Empirische Bildungsforschung auch als angegebener Profilschwerpunkt für das Fach Allgemeine Erziehungswissenschaft. Wie immer man statistisch zählt, ist der o.g. Sachverhalt eines überproportional starken Rückgangs der Allgemeinen Pädagogik als Fach und als Fachgebiet ebenso unstrittig wie die starke Zunahme der Empirischen Bildungsforschung, sei es als Fach oder Fachgebiet, mit und ohne Akzentuierung auf Schule und Unterricht.

Psychologie gab, ist sie von einem Sammelbegriff zu einer Teildisziplin geworden, der als Fachgebiet in erziehungswissenschaftlichen Stellenausschreibungen der letzten Jahre eine hohe Priorität zukommt.² War sie früher eine ergänzende Informationsquelle ohne Definitionsmacht in pädagogischen Fragen, hat sie gegenwärtig den Status einer Wissensquelle, die für die Fort- und Weiterentwicklung pädagogischer Praxis und deren Organisation unverzichtbar erscheint. Bereits die Fachbezeichnung und noch mehr das ihr zugeordnete forschungsmethodische Arsenal stehen für einen Zugriff auf Problemstellungen, der in seiner Ergiebigkeit vielfach als Schlüssel für sachgerechte Problemlösungen angesehen wird. Im Horizont des ihr zuerkannten Stellenwertes scheint sich eine paradigmatische Änderung in der Erziehungswissenschaft zu vollziehen: Ein empirischer Zugriff auf Problemstellungen gehört mittlerweile zu den unerschwellig vorhandenen Normen für reputationsfähige Theoriebildung; und kaum jemand ist noch zu finden, der nicht auch empirisch arbeitet oder meint, in der Erziehungswissenschaft auf Bildungsforschung verzichten zu können.

Die Entwicklung ist nicht unumstritten, als Ganzes ebenso wie in einzelnen ihrer Facetten. Kontrovers gesehen werden ihre theorie- und wissenschaftsgeschichtliche Einordnung ebenso wie auch die Einschätzungen der Folgen, die für das Fach, seine Leistungsfähigkeit gegenüber pädagogischer Praxis sowie damit auch für diese selbst zu erwarten sind.

Zwei Sichtweisen auf die Entwicklung stehen sich gegenüber. Von der einen Seite als neuerliche realistische Wende bezeichnet,³ wird der Ausbau der Bildungsforschung vielfach als Fortsetzung des Wandels der Pädagogik von einer philosophisch geprägten zu einer sozialwissenschaftlichen Disziplin gesehen – eines Wandels, mit dem sich die Erziehungswissenschaft zugleich europäisch und international vorhandenen Standards anpasst. Mit dieser Einordnung korrespondiert die Einschätzung, dass die Erziehungswissenschaft nur im Konzert mit benachbarten Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie sowie Teilen der Wirtschaftswissenschaften und deren Methodenarsenal sich als Wissenschaft behaupten und die sich ihr stellenden Aufgaben angemessen bearbeiten kann. In der deutschen Tradition entwickelte Besonderheiten im Selbstverständnis und bei der disziplinären Matrix, die abseits so-

2 Für den Zeitraum 2003-2006 wies der Datenreport 2008 34 ausgeschriebene Professuren für das Fachgebiet Empirische Bildungsforschung aus (vgl. Krüger/Schnoor/Weishaupt 2008, S. 107), für den Zeitraum 2007-2010 insgesamt 73 (vgl. Krüger/Kücker/Weishaupt 2012, S. 153) – mithin mehr als eine Verdoppelung.

3 Der Begriff „realistische Wendung“ geht auf die Antrittsvorlesung von H. Roth (1963) mit dem Titel „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“ zurück. In ihr vertrat Roth die These, dass „sich in allen Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik eine realistische Wendung vollzogen hat, ein zunehmender Einbau erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die die Pädagogik erst noch nachzuvollziehen und [...] für sich nachzuentwickeln hat“ (a.a.O., S. 96). Diese Forderung blieb weitgehend Programm. Anfang der 1970er-Jahre führte die Forderung zu den Anfängen einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (vgl. Roth/Friedrich 1975).

zialwissenschaftlicher und internationaler Standards liegen, mögen – wissenschaftsgeschichtlich gesehen – plausible Gründe haben, können aber längerfristig nicht bestehen.

Dem entgegen steht eine Sichtweise, die darauf hinweist, dass die Erziehungswissenschaft im Zuge dieser Entwicklung mehr und mehr von dem verliert, was sie als eigenständige Disziplin ausmacht. Im Bestreben, eine „normale“ (Sozial-)Wissenschaft zu sein, der Überbetonung empirischer Verfahren, verbunden mit dem massiven Rückschnitt Allgemeiner Pädagogik, verliere erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zunehmend die praktischen Verwendungsinteressen aus dem Auge, die sie als Wissenschaft begründet haben und begründen (vgl. Hoffmann 2010, S. 118f.). Folge seien eine festzustellende „Entpädagogisierung“ der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.), das Entschwinden und der Verlust eines differenzierten Verständnisses für ihre genuinen Aufgaben. Zu ihren Aufgaben gehöre eben nicht nur festzustellen, was als Zusammenhang und Wirkung beobachtbar ist sondern auch zu klären, ob das, was beobachtbar ist, auch vertretbar, richtig und wünschbar ist und was in Hinblick darauf zu tun sei und besser zu machen wäre. Werden diese Fragen und Problemstellungen, die sich in Hinblick auf die Beurteilung und Gestaltung von pädagogischer Praxis stellen, aus der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ausgeklammert oder gar aus ihr verabschiedet, wäre zu klären, wer stattdessen deren systematische Erörterung übernimmt. Denn die Probleme verschwinden ja nicht dadurch, dass sie in der Forschung ausgeklammert werden. Geister, die man verschweigt, werden bekanntlich immer lauter. Da herkömmlicherweise die Allgemeine Pädagogik der wissenschaftliche Ort war, an dem kriterienorientierte Fragen gegenüber pädagogischer Praxis und Erziehungswirklichkeit erörtert wurden, ist bei einer Ausdünnung oder einem Verzicht auf Allgemeine Pädagogik/ Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Einbußen und Verlusten in der Qualität der Beantwortung dieser Fragen zu rechnen,⁴ insbesondere dann, wenn für die Probleme der Kriterienorientierung und deren Erörterung nur die Allgemeine Pädagogik als zentraler Ort vorhanden wäre.

Kommt es weniger auf das Label (bzw. den Namen des Ortes) an, sondern darauf, dass bestimmte Problemstellungen systematisch und regelmäßig verhandelt werden, hängen Gewinne und Verluste des Ab- und Umbaus von Teilbereichen wesentlich davon ab, wie stark die Grenzziehungen zwischen Teilbereichen sind und ob sie einen Import von Problemstellungen und eine Fortsetzung von Diskursen erlauben. Aber wie stark oder schwach sind die Grenzziehungen resp. Öffnungen zwischen den Subdisziplinen und ihren Theoriebeständen, wie stark oder schwach die Überschneidungen von Themen und Problemfeldern, wie eng oder weitmaschig die

4 Auch politische und rechtliche Diskurse zu Kriterien der Gestaltung pädagogischer Praxis sind üblicherweise darauf angewiesen, bei den Fachwissenschaften nachzufragen; so wird beispielsweise bei der juristischen Verwendung des Kriteriums Kindeswohl auf fachwissenschaftliche Diskurse verwiesen.

Vernetzung, wie vereinbar die Theoriesprachen, wie anschlussfähig die Themen und Problemstellungen der Subdisziplinen füreinander, wie eng und wie ausbaufähig die Kooperation?

Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. In einem ersten Schritt soll dazu die Frage beantwortet werden, wie stark sich die Allgemeine Pädagogik bereits in den zurückliegenden Jahren sozialwissenschaftlich geöffnet hat, wie durchlässig ihre ursprünglich philosophischen Begrenzungen gegenüber sozialwissenschaftlichen Theoriebeständen und dem forschungsmethodischen Inventar der Nachbardisziplinen wurden. In einem zweiten Schritt soll dann entlang eines Abgleiches zentraler Problemstellungen Allgemeiner Pädagogik mit korrespondierenden empirischen Theoriesträngen versucht werden, genauer zu bestimmen, was Verluste und Defizite sind, die mit der empirischen Umschrift der Erziehungswissenschaft im Gewande der Bildungsforschung einhergehen. Schließlich wird in einem dritten Abschnitt beleuchtet, was in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung weitgehend ausgelassen wird, sich gerade aber im Hinblick auf die Probleme der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen als ein zentrales Problem erweist, das in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer Traditionslinien gut beheimatet wäre.

2. Von der Allgemeinen Pädagogik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Entwicklungslinien der Einbindung und des Umgangs mit sozialwissenschaftlicher Forschung

Als Aufgabe und Anliegen Allgemeiner Pädagogik gilt gemeinhin die Entfaltung eines theoretischen Rahmens, mit dem Handlungen und Prozesse als „pädagogische“ begriffen, in ihrem Zusammenhang bestimmt sowie in Hinblick auf verschiedene Gesichtspunkte erörtert werden können. Dieses ursprünglich von Herbart (1806) geprägte Verständnis hat sich im 19. und 20. Jahrhundert insoweit erhalten, als dem Fachgebiet Allgemeine Pädagogik die Aufgabe zugewiesen wurde, die Grundlagen bereitzustellen, die für alle „pädagogisch“ genannten Prozesse, Praxen und Arbeitsfelder grundständig sowie unabhängig von deren sonstigen Besonderheiten als Fundament und Bindeglied tauglich sind. Als Bindeglied angesehen wird spätestens seit den 1950er-Jahren die Entfaltung eines „Grundgedankengangs“,⁵ der erkennbar machen soll, in welchen Formen pädagogisches Handeln sichtbar wird und was diesem Handeln Richtung und Ziel gibt.

Gut überlegte Vorschläge mehr philosophorum zu machen ist eines, sie so zu machen, dass von ihnen eine zureichende Orientierung ausgeht, etwas anderes. Als sich in den 1960er-Jahren Bedarf und Angebot an pädagogischen Dienstleistungen aus-

5 Für die 1950er-Jahre vgl. Flitner (1958) und für die Gegenwart Benner (1987/2001).

weiten, Fachgebiete und Studiengänge wie Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung zu den etablierten Bereichen der Lehrerbildung hinzutreten, nimmt das Problem der Schaffung einheits- und integrationsstiftender Grundlagen zu. Zugleich wird es schwieriger, in der philosophischen Theorietradition der Allgemeinen Pädagogik dafür eine hinreichende Grundlage zu sehen, und noch schwieriger, außerhalb der philosophischen Theorietradition ein gemeinsames theoretisches Fundament zu finden; letzteres allein schon deshalb, weil die Bestimmung von Gemeinsamkeiten in den Grundlagen eine Beheimatung in den Diskursen und Tätigkeitsfeldern der verschiedenen Teilbereiche voraussetzt – ein Spagat, der durch den hohen Stellenwert benachbarter Disziplinen wie Psychologie und Soziologie in diesen Bereichen zusätzlich erschwert wird.

Noch in den 1960er-Jahren setzt sich zudem die Überzeugung durch, dass die damals vorherrschende geisteswissenschaftliche Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft revisionsbedürftig sei (vgl. Dahmer/Klafki 1968); zumindest einer Ergänzung bedürfe, die es erlaubt, die Tatsachen und gesellschaftlichen Zusammenhänge des Erziehungsfeldes zu erfassen und die Rolle und Funktionen von Schule und Bildung ebenso wie die von Erziehungswissenschaft für die gesellschaftliche Entwicklung zu reflektieren. Eingefordert wird eine realistische Wendung, die Öffnung gegenüber Formen sozialwissenschaftlicher Theoriebildung in Psychologie und Soziologie (vgl. Roth 1963). Diese freilich sind selbst in einem Grundlagenstreit begriffen. Mit der sich vollziehenden sozialwissenschaftlichen Öffnung beginnt daher zugleich eine ausgedehnte wissenschaftstheoretische Diskussion um die Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, gepaart mit einer starken Ausrichtung der Theoriebildung an der Bildungsreform in der zweiten Hälfte der 1960er- und frühen 1970er-Jahre.

Mit dieser Entwicklung differenziert sich auch das Feld der Fachvertreterinnen und -vertreter Allgemeiner Pädagogik. Während eine erste Gruppe am Diskurs um eine philosophische Grundlegung im Horizont ideen- und problemgeschichtlicher Traditionen festhält und ihn fortführt, geht eine zweite Gruppe dazu in Distanz und befasst sich verstärkt mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen und Grundfragen einer Pädagogik als Erziehungswissenschaft, einschließlich einer Adaption des sozialwissenschaftlichen Theorieninventars zu ausgewählten Kernfragen pädagogischer Prozesse und ihrer Gestaltung. Eine dritte Gruppe hält sich gegenüber metatheoretischen Debatten zurück zugunsten eines Engagements in Segmenten der Bildungsreform, insbesondere Themen im angestammten Bereich Schule.⁶ Die Diskursinteressen dieser Gruppierungen finden ihren Niederschlag in

6 Stellvertretend für die oben genannten drei Gruppierungen von Vertreterinnen und -vertretern Allgemeiner Pädagogik können aus der Generation der zwischen 1927 und 1934 geborenen für die erste Gruppe Heitger, Fischer und Derbolav stehen, für die zweite Brezinka, Heid und Blankertz und für die dritte von Hentig, Blankertz und Klafki. Wie die Doppelnennung von Blankertz andeutet, gab es ad personam starke Überschneidungen und

Zirkeln, Zeitschriften, schließlich auch in Neugründungen von Arbeitsgruppen und Kommissionen.

Sehen sich die Fachvertreterinnen und -vertreter Allgemeiner Pädagogik aus der Generation der 1927 bis Anfang der 1930er-Jahre Geborenen noch geeint in einem Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft, das eine Mitverantwortung – reflektierend oder gestaltend – für das sieht, was in der „Praxis“ resp. in der Reform geschieht, so ändert sich dies nach dem Ende der Bildungsreform und mit der Generation, die, zwischen 1942 und 1955 geboren, nunmehr die Professuren zu erbauen beginnen.

Das Versiegen und das Ende der Reform⁷ führt Anfang der 1980er-Jahre zu ersten Bilanzierungen der sozialwissenschaftlichen Wende. Mit ihnen gehen teils ein „back to the roots“ und eine Wiederentdeckung der im philosophischen Diskurs verankerten Theoriestücke und Segmente Allgemeiner Pädagogik einher.⁸ Auf dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung und der sozialwissenschaftlichen Importe ist – insbesondere für diejenigen, die ihre akademische Sozialisation nicht in Sozialkontexten der philosophischen Theorietradition erfahren haben – eine schlichte Rückkehr zum philosophisch-ideengeschichtlichen Diskurs und seinen Konzepten freilich ebenso wenig möglich wie eine Tilgung der sozialwissenschaftlichen Ausweitungen. Im Selbstverständnis der meisten jüngeren Fachvertreterinnen und -vertreter ist Erziehungswissenschaft in erster Linie „Wissenschaft“, zumal dem Engagement in Fragen der Reform und einem gemeinsamen Interesse mit der Praxis der Boden schwindet. Und das, was die Teilbereiche als wissenschaftliche Fachgebiete übergreift und verbindet, sind ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen. Sie sind die integrative Klammer, nicht mehr ein Grundgedanke, der, im pädagogischen Handeln immer schon latent angelegt, Theoriebildung und Praxis vorgängig verbindet. Was immer dann Allgemeine Pädagogik sein kann, so

„Wanderer“ zwischen der philosophisch geprägten Pädagogikwelt und der grundlagentheoretischen Gruppe der Verfechter einer sozialwissenschaftlichen Öffnung sowie der Gruppe der Bildungsreform. Die Unterscheidung von drei Gruppen mag hier hinreichen, um die Öffnung der Allgemeinen Pädagogik in die Sozialwissenschaften in den dafür relevanten Themen und Theoriesegmenten zu verdeutlichen.

- 7 Das Ende der Bildungsreform der 1970er-Jahre wird zumeist mit der Auflösung des Deutschen Bildungsrates 1975 angesetzt. Die politischen Weichenstellungen liegen früher – finanzpolitisch bereits im März 1974 –, von den rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen für eine länderübergreifende Reformplanung her gesehen erst 1982.
- 8 Galt in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre im Zuge der Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie im Hinblick auf die Bedarfe der curricularen Neustrukturierung die traditionelle Bildungstheorie als weitgehend irrelevant und durch die Qualifikationsforschung zu ersetzen, so ändert sich dies deutlich nach dem Ende der Bildungsreform. In nahezu allen einschlägigen Verlagen erscheinen Sammelbände und theoriegeschichtliche Monographien zum revitalisierten Diskurs um den Bildungsbegriff und seine nicht zu ersetzende Rolle als Zentralbegriff der Erziehungswissenschaft. Vgl. exemplarisch hierfür Buck 1981 und 1984 und Hansmann/Marotzki 1988. Zu dieser Entwicklung vgl. auch Hoffmann 1999.

nicht mehr nur ein Ort des ideen- und problemgeschichtlichen Vergleichs, der systematischen Analyse von Kategorien des pädagogischen Handelns, des zelebrierten Nachdenkens über das Richtige und einer virtuellen Mithaftung für die Praxis. Aufgabe ist es dann in erster Linie, abgesichertes Wissen zu erzeugen, kritische Aufklärung zu betreiben sowie ggf. Veränderungsprozesse wissenschaftlich zu beraten. In der Folge kommt es zu einer kritischen Diskussion der traditionellen Form philosophisch geprägter Allgemeiner Pädagogik, bei der zunächst vorsichtig, dann zunehmend offener Anspruch und Funktion Allgemeiner Pädagogik in Frage gestellt werden. Der kritische Diskurs setzt sich in Schüben bis in die späten 1990er-Jahre und darüber hinaus fort.

Im Rahmen dieses vornehmlich seitens der Vertreterinnen und Vertreter Allgemeiner Pädagogik geführten Diskurses werden die Rolle des Fachs ebenso wie dessen Aufgaben neu zu justieren versucht. Mehrheitlich zurückgewiesen wird ihr Stellenwert, als Zentrum und Kopf erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen dienen zu können. Ebenfalls zurückgewiesen wird der Anspruch, die pädagogische Tätigkeit zureichend reflektieren und orientieren zu können, insbesondere im Hinblick auf die professionalisierten Formen pädagogischer Tätigkeiten, die im Zentrum der Erziehungswissenschaft an Hochschulen stünden (vgl. Winkler 1994; Krüger 1994). Optiert wird für eine sozialwissenschaftliche Öffnung und Neuorientierung des Fachgebietes, die als Allgemeine Erziehungswissenschaft andere Aufgaben als traditionelle Allgemeine Pädagogik zu übernehmen habe.⁹ Unstrittig bedürfe es neben den Spezialdisziplinen einer Teildisziplin, die zentrale Wissensbestände zusammenführt, metatheoretisch reflektiert und unter einer Perspektive, die für die Erziehungswissenschaft insgesamt zentral sei, integriert. Solchermaßen ausgerichtet sei eine Allgemeine Erziehungswissenschaft oder – sofern die ältere Bezeichnung präferiert wird – Allgemeine Pädagogik unverzichtbar (vgl. Lenzen 1980; Tenorth 1984).

Unterschiedlich gelagert sind die Vorschläge zu den zukunftssträchtigen Aufgaben einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Noch im Kontext der wissenschaftstheoretischen Debatte um die Erziehungswissenschaft wurde vorgeschlagen, sie als integrative Klammer für die Gestaltung pädagogischer Prozesse zu sehen, sei es handlungstheoretisch akzentuiert oder unter Einschluss der sich auf der Systemebene stellenden Reform- resp. Gestaltungsfragen (vgl. König 1982; Zedler 1982; König/Zedler 1983;

9 Wissenschaftssoziologisch bemerkenswert erscheint, dass sich Anfang der 1990er-Jahre die Bezeichnung Allgemeine Erziehungswissenschaft auch als Lehrstuhlbezeichnung anstelle von Allgemeiner Pädagogik zu etablieren beginnt. War vorher Allgemeine Erziehungswissenschaft vielfach nur als Sammelbezeichnung für Allgemeine Pädagogik und Historische/Systematische Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft geläufig, beginnt sich Anfang der 1990er-Jahre Allgemeine Erziehungswissenschaft als Bezeichnung für eine erfahrungswissenschaftlich orientierte Allgemeine Pädagogik durchzusetzen. Daneben bleibt die Bezeichnung als Sammelbezeichnung z.B. in der Stellenstatistik des Bundesamtes sowie bei entsprechend gelagerten Untersuchungen erhalten, hier teilweise äquivok zu Allgemeiner Pädagogik gebraucht (vgl. die Reihe der Datenreporte Erziehungswissenschaft).

Zedler 1998). Im Diskurs der 1990er-Jahre kommen Vorschläge hinzu, die sie als eigenständiges Fachgebiet stärker abgrenzen und fokussieren. So wird empfohlen, sie an der Beobachtung auszurichten, dass immer mehr Abschnitte des Lebenslaufs Gegenstand einer pädagogischen Abstützung und Bearbeitung werden und den Prozess der Ausdifferenzierung von Teilbereichen und Tätigkeitsfeldern zu bestimmen scheinen (vgl. Lenzen 1994, 1998). Andere Vorschläge sehen vor, sie forschend als eine Form historischer Sozialwissenschaft zu betreiben, die dem gesellschaftlichen und geschichtlichen Wandel in den Problemstellungen und Strukturen des Pädagogischen nachgeht (vgl. Winkler 1994, 1998). Weitere Beiträge sehen sie vor allem als Ort eines Grundlagendiskurses, der insbesondere dann ergiebig sein würde, wenn er Antwortmöglichkeiten auf zentrale Fragen und Probleme verfügbar hält und gegeneinander abwägt (vgl. Uhl 2003), oder der insbesondere dann wichtig und nachhaltig wäre, wenn dabei die orientierende Funktion von Wissensbeständen untersucht und reflektiert würde (vgl. Marotzki 2004).

Die Reihe der Vorschläge setzt sich fort.¹⁰ Wird der Hintergrund berücksichtigt, auf dem sie gemacht werden, erscheinen die meisten der Vorschläge als nachholende Anpassungskorrekturen einer de facto in Lehre und Forschung bei Vertreterinnen und Vertretern des Fachgebiets längst vollzogenen Entwicklung. Spätestens Ende der 1980er- und zu Beginn der 1990er-Jahre sind sozialwissenschaftlich geprägte Inhalte und Theoriefelder wie z.B. „Sozialisation“ fest im Lehrangebot des Fachgebietes Allgemeine Erziehungswissenschaft verankert. Ihre Leitbegriffe haben den Status pädagogischer Grundbegriffe, und es gibt kein erziehungswissenschaftliches Lexikon, das nicht entsprechende Stichworte und Artikel enthält. Die sozialwissenschaftliche Öffnung, die in der 2. Hälfte der 1960er-Jahre noch ein Postulat war, hat sich längst vollzogen und bestimmt die Diskurse, die Theoriebildung, die Lehre und die Forschungsprojekte der Fachvertreterinnen und -vertreter. Prägend für die Mehrheit von ihnen sind bereits ab den 1970er-Jahren Adaptionen und Importe aus den benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen, über die das Fachgebiet und das Fach ihre Konturen gewinnen. Unabhängig davon, ob es um Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung geht, die moralische, soziale und kognitive Entwicklung, die biografische Entwicklung oder Fragen der Organisation und Gestaltung pädagogischer Prozesse und Einrichtungen: Bezugspunkte ihrer theoretischen Ausleuchtung sind vor allem zunächst Autoren und Theoriestränge aus Soziologie und Psychologie. Von Kohlberg bis Luhmann, von Habermas bis Bourdieu, von Schütze bis Oevermann usw. sind es vor allem Vertreterinnen und Vertreter aus benachbarten Disziplinen, deren Arbeiten den Diskurs des Faches prägen. Nicht wenige „Pädagoginnen und Pädagogen“ sind in den 1980er-Jahren daher auf Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie ebenso vertreten wie auf Tagungen der DGfE.

¹⁰ Eine sehr detaillierte und übersichtliche Darstellung der Debatte zu Status und Funktion der Allgemeinen Pädagogik zwischen 1994 und 2001 bietet die Arbeit von Kauder (2010); für den gleichen Zeitraum siehe auch Ehrenspeck 2001. Zur neueren Diskussion siehe Kraft 2012.

Die sozialwissenschaftliche Öffnung gilt auch für das forschungsmethodische Inventar. Gab es bei der Gruppe der philosophisch geprägten Vertreterinnen und Vertreter Allgemeiner Pädagogik gegenüber empirischen Verfahren lange Zeit eine Zurückhaltung, die von „beherzter Abneigung“ (vgl. Saldern 2010, S. 124) bis hin zu freundlicher Abstinenz reichte, hatte sich dies bei Vertreterinnen und Vertretern der anderen beiden Gruppierungen des Fachgebietes längst geändert. Teils noch in den 1970er-Jahren hatten sie entweder im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Reformprojekten oder im Zuge der Projektierung und Umsetzung der Reformen empirisch-statistische oder qualitative Verfahren kennengelernt und eingesetzt, wenn auch nicht auf dem Level, das mit heutigen Statistik-Programmen ungleich leichter realisierbar ist. Gleichwohl reichte die Rezeption empirischer Verfahren – bei Vertreterinnen und Vertretern des Fachgebietes Allgemeine Pädagogik – von deskriptiver Statistik bis hin zu ökonomischen Verfahren, z.B. dort, wo sie sich mit Fragen der Umsetzung von Schulangeboten in der Fläche oder im Zuge der Bildungsplanung mit Arbeiten und Studien der Qualifikations- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung befassten. Die limitierenden Grenzziehungen des Fachs waren vor allem im Zuge der Reformplanung schwach, dafür die Ausdehnung der Orte des fachlichen Austausches mit Vertreterinnen und Vertretern benachbarter Disziplinen und benachbarter Fachgebiete umso stärker.¹¹

Auch die Formen der geschichtlichen Aneignung von Erziehung und Bildung sowie die Form der Selbstreflexion werden mit der sozialwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaft empirisch: Im Zuge der Hinwendung Historischer Pädagogik zu Formen der Sozialgeschichte (vgl. Herrmann 1978) erfolgen noch in den 1970er-Jahren empirisch-statistische Untersuchungen zum Strukturwandel des Bildungssystems (vgl. Müller/Zymek 1987). Zeitlich parallel gelagert ist die Gründung der Kommission „Wissenschaftsforschung“ (1978), in der sich Ende der 1970er-Jahre vor allem die sozialwissenschaftlich interessierten Vertreterinnen und Vertreter Allgemeiner Pädagogik einer geschichtlich und empirisch ausgerichteten Selbstreflexion der Fachs und seiner Entwicklung zuwenden. In ihren Arbeitsrahmen kann sich erstmals auch eine wissenschaftssoziologisch ausgerichtete Selbstreflexion des Fachs etablieren, die bis heute weitergeführt wird.

11 Soziologen und Soziologinnen sowie Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen arbeiteten an Themen und Projekten z.B. im „Arbeitskreis für Angewandte Sozialforschung“, in einem Verein für drittmittelgestützte Forschung namens „Gesellschaft und Region“ sowie „Bildung und Region“ (Konstanz) zusammen; das Spektrum der Drittmittelgeber reichte von den Landesministerien über Bundesministerien bis zum HIS etc., und nicht selten waren die Treffen ihrer Mitglieder in die Vorbereitung von DFG-Anträgen oder späteren Arbeitsgruppen, wie z.B. den Arbeitskreis „Qualität von Schule“ (ab 1987) oder auch die spätere Gründung der DGfE-Kommission Bildungsplanung/Bildungsorganisation/Bildungsrecht, eingebunden.

Auch ohne weitere Belege – etwa anhand der Projekte, die von Vertreterinnen und Vertretern des Faches Allgemeine Pädagogik durchgeführt wurden – macht die skizzierte Entwicklung deutlich, dass sich in den 1980er-Jahren eine sozialwissenschaftliche Umschreibung des Faches Allgemeine Pädagogik vollzieht, die sich als Allgemeine Erziehungswissenschaft etabliert. Als Fachgebiet wird sie in den Konturen gesehen und betrieben, die aus Sicht ihrer Vertreterinnen und Vertreter für Erziehungswissenschaft zentral zugleich als integrative Klammer für die Adaption und Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Studien und Befunden, einschließlich deren Forschungsmethodik, dienen können; für die einen liegt die integrative Klammer in der Gestaltung pädagogischer Praxis und ihrer institutionellen Rahmenbedingungen, für die anderen in der Befassung mit Lebensabschnitten, die in Lern- und Bildungsprozessen organisiert und pädagogisch begleitet werden. Und während die einen daran festhalten, dass Theorie sich an der Lösung der sich in der pädagogischen Praxis und bei deren Organisation stellenden Probleme zu beteiligen hat, sehen die anderen dies als eine chronische Überforderung von „Wissenschaft“, die, wie auch der Bezug der Theorie auf Probleme der Praxis, abzulehnen sei.¹²

Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung und Umschreibung wird Anfang der 1990er-Jahre besonders in den Neuen Bundesländern deutlich. Soweit die Erziehungswissenschaft dort an ihren Stellenstrukturen mitwirken konnte, sind diese zumeist deutlich sozialwissenschaftlich akzentuiert.¹³ Ausgehend von einem Selbstverständnis des Faches, demzufolge es Querschnittsaufgaben zu den übrigen Fachgebieten zu bedienen hat und sich fachübergreifend ausrichtet, reichen die Arbeitsschwerpunkte von wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen bis hin zu Fragen der Professionalisierung, das Spektrum der Forschungsprojekte von Untersuchungen zum Transformationsprozess des Schulwesens in den Neuen Bundesländern (Erfurt/Berlin/

12 Die unterschiedlichen Zugriffe und Perspektiven konzentrieren sich früh an den Hochschulstandorten und führen zu typischen Ausformungen der Forschungsprojekte ebenso wie bei den angebotenen Studiengängen. Während z.B. an der Humboldt-Universität zu Berlin ein klarer Akzent auf die Distanz gegenüber einer Orientierung an den Problemen der Praxis (auch in der Lehrerausbildung) gelegt wird (Tenorth), wurde in Paderborn und Erfurt die Ausrichtung an Problemen der Praxis forciert: Während dazu in Paderborn eine Einbeziehung von Ansätzen und Theorien der Beratung und des Coachings in die Ausbildung erfolgte, wurden in Erfurt stärker Elemente der Systemdiagnose und Schulentwicklungsplanung nebst einem Studiengang Bildungsmanagement verankert (Zedler, Weishaupt). Mischformen fanden sich in den Neuen Bundesländern in Halle (Krüger) und Leipzig (Schulz). Ähnlich gelagerte Entwicklungen sind etwas später an einzelnen Instituten der alten Bundesländer zu beobachten.

13 Die sozialwissenschaftliche Akzentuierung gilt insbesondere für die Standorte Erfurt, Halle, Dresden und Leipzig. In Erfurt wurden beispielsweise neben einer Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft im gleichnamigen Fachgebiet Stellen für Empirische Bildungsforschung (1991 als Stellenbezeichnung ein Novum) und Forschungsmethodologie eingerichtet, ergänzt durch schwächer ausgestattete Bereiche wie Historische Pädagogik. Zu der Entwicklung in den Neuen Bundesländern vgl. u.a. Kell/Olbertz 1997.

Halle) und dem Wandel der Jugend- und Schulkultur (Halle) über international vergleichende Studien zu Aufbau und Geschichte der Bildungssysteme (Leipzig/Erfurt) bis hin zu Studien, die die Konsequenzen der demografischen Entwicklung für die künftigen Schulangebote der Länder nebst ihrer Auswirkungen auf den Lehrerberuf in den Blick nehmen (Erfurt). Die genannte Reihe empirisch angelegter Projekte im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft ließe sich leicht verlängern. Entsprechend weich in den Abgrenzungen fällt das Verhältnis zur Bildungsforschung aus.

Unter Bildungsforschung werden seit Mitte der 1970er-Jahre sozialwissenschaftlich ausgerichtete Studien und Arbeiten verstanden, die – mit H. Roth zu sprechen – geeignet sind, deutlich zu machen und besser zu verstehen, wie „Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse)“ je angelegt sind und gestaltet werden können, um – wie Roth/Friedrich es als Kern einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung formulierten – zu klären „wie Menschen sich besser entwickeln und entfalten können“ (1975, S. 31). Wie immer das Verständnis seither akzentuiert und profiliert wird¹⁴ – stärker soziologisch auf Rahmenbedingungen hin bezogen oder psychologisch auf Lehr-Lernprozesse hin akzentuiert, stärker auf Unterricht und Schule und andere pädagogische Einrichtungen konzentriert oder auf die gesamte Lebensspanne oder das gesamte Bildungssystem hin ausgerichtet –, fest steht, dass an dem, was der Bildungsforschung als Korpus von Arbeiten zugeordnet werden kann, Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in nicht geringem Umfang beteiligt waren. Mit der sozialwissenschaftlichen Öffnung und der Hinwendung zur Bildungsforschung wurden die Fachgebiete füreinander offen, nahmen die Überlappungen zur Bildungsforschung zu. Wie offen die Fachgebiete dadurch füreinander wurden, lässt sich an den akademischen Karrieren und den Forschungsschwerpunkten der Fachvertreter Allgemeiner Erziehungswissenschaft deutlich ablesen.¹⁵ Gleichwohl fallen gerade deshalb hier die Leer- und Bruchstellen

14 Die Verwendung des Begriffs „Bildungsforschung“ verläuft über die Jahre gesehen ebenso dynamisch wie die der Begriffe „Allgemeine Pädagogik“/„Allgemeine Erziehungswissenschaft“. Neben der „erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung“ in den Konturen der beiden Gutachtenbände des Deutschen Bildungsrates (Roth/Friedrich 1975) gehörten in den 1970er- und 1980er-Jahren vor allem und insbesondere die Qualifikations-, Berufs- und Arbeitsmarktforschung (IAB, SOFI), ebenso die Hochschulforschung (HIS) dazu. Verließen die Abgrenzungen der Erziehungswissenschaft zu diesem Hauptstrang der Bildungsforschung in den 1970er-Jahren noch recht scharf – bis hin zur Ausgrenzung der Bildungsökonomie aus der Erziehungswissenschaft –, wurden die Grenzen im Verlauf der 1980er-Jahre erheblich durchlässiger, sichtbar u.a. an der Arbeit der Sektion Bildungssoziologie der DGfS, ebenso wie an der Aufnahme der Bildungsökonomie in den Kreis der erziehungswissenschaftlichen Professuren zu Beginn der 1990er-Jahre. Zu den Konturen der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung vgl. die Beiträge in dem von Merckens herausgegebenen Band „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ (2006).

15 Schulpädagogen wechselten auf Stellen Allgemeiner Pädagogik und umgekehrt, Jugendforscher und bildungssoziologisch ausgewiesene Erwachsenenbildner auf Stellen Allgemeiner Erziehungswissenschaft, Fachvertreter aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik auf Stellen der Berufspädagogik etc. Aus Gründen des Datenschutzes wird hier auf die Angabe prägnanter Beispiele verzichtet.

besonders auf, die die sozialwissenschaftliche Transformation im Vergleich zur Theorietradition Allgemeiner Pädagogik hinterlassen hat.

Literatur

- Benner, D. (1987/2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. Fink: München.
- Buck, G. (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Paderborn: Schöningh/München: Fink.
- Dahmer, I./Klafki, W. (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – E. Weniger. Weinheim/Berlin: J. Beltz.
- Ehrenspeck, Y. (2001): Allgemeine Pädagogik zwischen Wissenschaftsforschung und Disziplinpolitik. In: Keiner, E./Pollak, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 171-186.
- Flitner, W. (1958): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hansmann O./Marotzki W. (Hrsg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herbart, J.F. (1806/1887): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. von K. Kehrbach. Langensalza: H. Beyer & Söhne, Bd. 2, S. 1-139.
- Herrmann, U. (1978): Pädagogik und geschichtliches Denken. In: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U. (Hrsg.): Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, S. 173-238.
- Hoffmann, D. (Hrsg.) (1999): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, D. (2010): Von der Unentbehrlichkeit zur Entbehrlichkeit ‚allgemeiner Wissenschaft‘ im Falle von Erziehung und Bildung. In: Gaus, D./Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 107-122.
- Kauder, P. (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kell, A./Olbertz, J.-H. (1997): Erziehungswissenschaftliche Forschung an den Universitäten der neuen Länder – Beitrag zum Forschungsatlas. In: Kell, A./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 21-89.
- König, E. (1982): Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn: Schöningh, S. 80-103.
- König, E./Zedler, P. (1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann
- Kraft, V. (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 3, S. 285-301.
- Krüger, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München: Juventa, S. 115-130.

- Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H. (2012): Personal. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, P./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: B. Budrich, S. 137-158.
- Krüger, H.-H./Schnoor, O./Weishaupt, H. (2008): Personal. In: Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: B. Budrich, S. 87-112.
- Lenzen, D. (1980): Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung. In: betrifft: Erziehung 13, H. 11, S. 58-66.
- Lenzen, D. (1994): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 11-41
- Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 32-54.
- Marotzki, W. (2004): Allgemeine Erziehungswissenschaft: Wissenslagerung und professionstheoretische Bezüge. In: Bildung und Erziehung 57, S. 403-414.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Müller, D.K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Roth, H. (1963): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Kraul, M./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. In: Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 93-106.
- Roth, H./Friedrich, D. (1975) (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. 2 Bde. Stuttgart: E. Klett.
- Saldern, M. v. (2010): Ungeliebtes Kind? Zur Rolle der empirischen Pädagogik als Pädagogik. In: Gaus, D./Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 123-144.
- Tenorth, H.-E. (1984): Berufsethik, Kategorialeanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 49-68.
- Uhl, S. (2003): Die aktuelle Kritik an der Allgemeinen Pädagogik und was man darauf antworten kann. In: Unser Weg 58, S. 25-32.
- Winkler, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München: Juventa, S. 93-114.
- Winkler, M. (1998): Maria und die *positive Haltung* – auch ein Zugang zur Allgemeinen Pädagogik. In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 55-86.
- Zedler, P. (1982): Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn: Schöningh, S. 266-290.
- Zedler, P. (1983): Erziehungswissenschaft als systembezogene Reflexion von Entwicklungsmöglichkeiten. In: König, E./Zedler, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann, S. 150-160.

Zedler, P. (1998): Zurück im Elfenbeinturm? Versuch einer kritischen Bilanz des Verhältnisses von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft am Ende der 90er Jahre (Kurzfassung). In: Keiner, E./Pollak, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 219-220.

Peter Zedler, Prof. Dr., geb. 1945, Emeritus, Universität Erfurt, Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 69, 99089 Erfurt
E-Mail: p.zedler@t-online.de

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Christian Fischer (Hrsg.)

Schule und Unterricht adaptiv gestalten

Fördermöglichkeiten
für benachteiligte
Kinder und
Jugendliche

Münstersche Gespräche zur Pädagogik,
Band 29, 2013, 152 Seiten, br., 16,90 €,
ISBN 978-3-8309-2864-5



Christian Fischer (Hrsg.)

Schule und Unterricht adaptiv gestalten

Fördermöglichkeiten
für benachteiligte
Kinder und Jugendliche

Waxmann

Kann es gelingen, in ihren schulischen Entwicklungsmöglichkeiten bislang begrenzte oder benachteiligte Schülerinnen und Schüler in inklusiven und damit höchst heterogenen Lerngruppen angemessen zu fördern? Der Themenband reflektiert aus empirischer und normativer Sicht die Frage, welche Schülergruppen besondere Aufmerksamkeit benötigen.



WAXMANN
Münster / New York / München / Berlin