

Pedagógiatörténeti Szemle

*Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottságának folyóirata*

1. évfolyam
4. szám
2015

Impresszum

Főszerkesztő: Pukánszky Béla
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
bela@pukanszky.hu

Szerkesztőbizottság: Kéri Katalin, Németh András, Szabolcs Éva
Nemzetközi tudományos board:

Prof. Dr. Rotraud Coriand, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich
Prof. Dr. Gerald Grimm, Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt
Prof. Dr. Johanna Hopfner, Karl-Franzens-Universität Graz
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Georg-August-Universität Göttingen
Dr. Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci
Prof. Dr. Iveta Kestere, Latvijas Universitate
Prof. Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg
Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Prof. Dr. Edvard Protner, Univerza v Mariboru
Prof. Dr. dr. hc. Ehrenhard Skiera, Universität Flensburg
Prof. Dr. dr.hc. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin

Szerkesztő: Nóbik Attila
nobik@edpsy.u-szeged.hu

Olvasószerkesztő: Garai Imre

Technikai szerkesztő: Fizel Natasa, Péntes Dávid, Pethő Villő

Kiadó: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti
Albizottsága

Felelős kiadó:
Németh András, elnök
1075 Budapest, Kazinczy u. 23.

Terjesztési forma: online
ISSN 2415-9093

Pedagógiatörténeti Szemle

1. évf. 4. sz.
2015

Tanulmányok

Simonetta Polenghi

Italian academic pedagogical magazines in the history of education in the XX century

1.

Lucien Criblez

Bildungsreformen und die Neukonstituierung der Schweizer Bildungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren

23.

Anne Hild und Anna Stisser

Erziehungswissenschaftliche Lexika als Material zur Erforschung der Disziplingeschichte? Theoretisch-methodologische Überlegungen und inhaltliche Einblicke

40.

Heinz-Elmar Tenorth

Erziehungswissenschaft in Deutschland – nationale Form, kulturelle Differenzen

62.

Recenziók

Beatrix Vincze

Pädagogik in Österreich

95.

Melléklet

Marta Brunelli

International databases and instructions for use

101

Italian academic pedagogical magazines in the history of education in the XX century

SIMONETTA POLENGHI

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

This paper aims to reconstruct the main strands of Italian educational thought using academic pedagogical magazines as a mirror for scientific and political developments through the years. I shall follow a chronological order, indicating the main changes which have occurred in Italy since its unification, concentrating on cultural turns and academic shifts. Pedagogical and school magazines have been the object of quite a number of extensive historical works, followed by other studies on school and educational publishing houses. Giorgio Chiosso has been the leading figure in this research for many years, having directed national projects in pedagogical journals and publishing houses, which have provided important historical tools, such as the catalogues of Italian school and educational magazines 1820-1945 (*Chiosso*, 1989, 1992, 1993, 1997) and the catalogues of Italian pedagogical publishing houses in the XIX and XX centuries (*Chiosso*, 2003a, 2008). Whilst the pedagogical magazines before and after unification have been carefully catalogued, the educational journals of Republican Italy have yet to be researched. An updated short biography and bibliography of the quoted educationalists can be found in the recent biographical dictionary directed by *Chiosso* and *Sani* (2013).

I. THE ORIGINS OF ITALIAN SCHOOL MAGAZINES IN THE FIRST DECADES AFTER UNIFICATION (1861-1900)

PEDAGOGICAL JOURNALS already existed before unification. Some of them played a significant role in the pedagogical debate, such as *Guida dell'educatore* [The Educa-

tor's Guide](1836-45), edited in Tuscany by the liberal Catholic educationalist *Raffaello Lambruschini*, a leading figure in Italian pedagogy; or the Piedmontese *L'educatore primario* [Elementary school teacher], later *L'educatore* [The educator] (1845-48), which discussed schooling and educational policy and represented a group of followers of the Lombard *Ferrante Aporti*, including *Giovanni Antonio Rayneri*.

Following a reorganization as *Giornale della Società d'istruzione e d'educazione* [Journal of the Society for schooling and education] (1848–52), it went on to become the long-standing *L'istitutore* [The tutor] (1852–94) directed by *Domenico Berti* and *Giovanni Lanza*, which could boast the collaboration of important educationalists, such as *Niccolò Tommaseo*. This journal, from 1845, was the mouthpiece of the liberal Catholic wing, which favoured a united Italy under the control of the monarchy of Savoy (*Romano*, 1925; *Chiosso*, 1989, 1997). After unification (1861), with the freedom of the press granted by the Piedmontese Constitution of 1848 extended to the other regions, pedagogical and school journals were established throughout the entire peninsula.

These magazines were written by teachers, headmasters, school inspectors, educationalists including some famous ones like *Giuseppe Sacchi*, editor of *Patria e famiglia* [Fatherland and family] (Milan, 1861–73) (*Chiosso*, 1997, pp. 484–485), but not by professors. Their aim was to ameliorate teachers' practice and also to defend their economic rights. The editorial and publishing hubs were Turin, Florence, Milan (already notable pedagogical centres, with important publishing houses) and, after 1870, Rome. One has to remember that Turin, capital of the Kingdom of Sardinia, was the capital of Italy up until 1864, with Florence then becoming the capital until Rome was conquered in 1870. The growing self-awareness of teachers as a professional class favoured

the gradual growth of magazines of teachers' associations at the end of the century (86 in 1880–1900). As most authors and editors were adherents of Positivism, their magazines were an expression of an homogeneous cultural trend, which also aimed to diffuse the values of patriotism. (*Chiosso*, 1988b. pp. 1136–7.).

After unification, the chair of Pedagogy (previously established in Habsburg-ruled Padua and Pavia and since 1847 in Turin with Rayneri) was set up in other Universities, within the Faculty of Arts. It was always linked with Philosophy and held a minor academic position. The new professors of pedagogy were philosophers (hardly ever Catholic and mostly Positivist), like *Roberto Ardigò* in Padua and *Andrea Angiulli* in Naples. In Pavia and subsequently in Rome the Herbartian *Luigi Credaro* taught. The position of Italian chairs offers many similarities to Wolfgang Brezinka's picture of academic chairs in the Habsburg Empire (*Brezinka*, 2000–2014).

Due to the political situation, Catholic pedagogy was long excluded from the universities, with some exceptions like Turin, where the tradition survived thanks to Giuseppe Allievo. The cultural and political opposition between Church and State, worsened after Rome's capture, drew papal Catholics away from the State schools. Fierce argument raged around schools where religion was omitted and around a school system that did not recognize private and therefore Catholic schools, whose final certificates had no legal value (*Palom-*

ba, 2008). Catholic magazines like *La libertà d'insegnamento* [Freedom of teaching] (Bergamo 1879–84) and *Fede e scuola* [Faith and school] (Brescia 1892–1904) vehemently opposed the school policy of the time. The authoritative Jesuit Journal *La civiltà Cattolica* (1850–present day) dedicated space to questions of education and schooling. In 1893 in Brescia *Scuola Italiana Moderna* [Modern Italian School] (1893–present day) was born, a soon to be famous didactic magazine for elementary school teachers, read throughout Italy, which concentrated on practical teaching methods and suggestions (Cattaneo and Pazzaglia, 1997; Chiosso, 1997. pp. 622–627). In 1904 the Catholic national publishing house *La Scuola* (still in existence) was founded in Brescia to support this magazine. This publishing house then printed other school journals and many school textbooks (Pazzaglia, 2004).

II. THE LIBERAL AGE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY (1900–1921)

At the beginning of the XX century Italian universities had professors who were Positivist, neo-Kantian or Herbartian. Catholics, and neo-Idealists like *Benedetto Croce* and *Giovanni Gentile* were totally or partially excluded from university life until around the time of the First World War and its aftermath. The magazine *La critica* [The critic] edited by Croce (1903–44, in collaboration with Gentile until 1923) expressed vehement criticism of the aca-

demical philosophical and pedagogical establishment, against Positivism and Herbartism. Around Croce and Gentile many bright intellectuals gathered: the new generation, which was dissatisfied with the exhausted materialism and Darwinism and the dry technicism of Positivist and Herbartian pedagogy (Turi, 2006).

The elementary school teachers, already grouped together in associations, joined the national union, founded in 1901 by *Luigi Credaro* (*Unione magistrale nazionale, UMN*) (Barausse, 2002). In the same year the union of secondary school teachers (*Federazione nazionale insegnanti scuola media, FNISM*) was set up by the socialists *Gaetano Salvemini* and *Giuseppe Kirner* (Ambrosoli, 1967). The Catholic wing quitted the UMN in 1908, since the Union had proved to be dominated by anti-Catholic feeling (the debate around the teaching of religion in schools was intense: Catholics wanted to re-establish it, while Socialists refused). The number of magazines of teachers' associations and of local sections increased until Fascism closed them in 1925. The number of didactic journals, conversely, kept decreasing, as was already happening at the end of the XIX century: small magazines were often absorbed by bigger ones, supported by powerful publishing houses (Chiosso, 1988b. pp. 11137–11140). These changes were an expression of the developments occurring within schools, with the rise in importance of teachers' unions and the industrialization of some northern parts of Italy.

Meanwhile, a breakthrough occurred: the establishment of academic pedagogical journals, in which professors were fully engaged, hence providing new media: not only magazines about teaching and about teachers' rights, but journals that gave space to deep discussion of pedagogical theories. In 1906 in Pavia, *Francesco Savério De Dominicis*, who held the chair of education there, published the *Rivista di Pedagogia* [Journal of Pedagogy] (1906–11), a last expression of the Positivism which had dominated the late XIX century (*Chiosso*, 1997, pp. 567–568). Two years later, Luigi Credaro set up the *Rivista Pedagogica* (1908–39) in Rome, as the mouthpiece of Herbartian and Kantian intellectuals, against Positivist materialism and neo-Idealism, that reduced pedagogy to philosophy. Credaro surrounded himself with important educationalists like the neo-Kantian *Giovanni Vidari* from Turin; *Giovanni Calò* from Florence, who embraced a spiritualism not far removed from Herbartism; and *Nicola Fornelli*, a Herbartian and professor in Naples.

The *Rivista Pedagogica* published articles about the history of education, experimental education, the theory of education, also not forgetting school policy. Credaro was Minister of Education (1910–14) and in 1911 managed to win approval for the law that advocated elementary schools to the State, which had been already drawn up by his predecessor *Edoardo Daneo*. A leading exponent of Herbartism, Credaro supported teachers' cultural and economic battles, was involved in po-

litics and carried out a significant cultural campaign through his magazine (*Chiosso*, 1997, pp. 570–572; *D'Arcangeli*, 2000, 2004; *Chiaranda*, 2005; *D'Arcangeli* and *Messa* 2009).

But in spite of his efforts, neo-Idealism was gradually prevailing, thanks to the academic role of Gentile and later his actions as Minister of Education. Gentile, who held an academic teaching qualification both in Philosophy and in Pedagogy, entered the academic world in 1906 as professor of History of Philosophy in Palermo. In 1914 he was appointed Professor of Philosophy in Pisa. He was then called by Rome University in 1917. Gentile, like Croce, considered pedagogy to be a part of philosophy. In 1911 his friend *Giuseppe Lombardo Radice*, a fellow Sicilian by birth, was appointed professor of Pedagogy in Catania, moving to Rome in 1924 (to the Istituto di Magistero, antecedent of the present-day Faculty of Educational Sciences). In Florence *Ernesto Codignola*, a close associate of Gentile, had been teaching Pedagogy since 1918.

All these three intellectuals had studied Philosophy in Pisa, an institution which bore a strong Hegelian stamp. They were at the time friends. Whilst Gentile had stronger theoretical interests, Codignola and Lombardo Radice devoted their energies to the renewal of pedagogical thought and teaching and had close links to elementary school teachers. Lombardo Radice was a particularly clever educationalist, who gradually inserted Progressive education in-

to the neo-Idealistic anthropology, always considering man as a spiritual being and thus stressing the artistic dimension of learning and the necessity to respect the psychology of children and their way of thinking. These men believed in the importance of teachers' culture, which must be improved through lifelong education. To this end, they developed a series of publications, publishing classic texts of philosophy and education – with Gentile dedicating himself more to secondary school (Ginnasio-Liceo) teachers – as well as new magazines.

In Palermo, Lombardo Radice set up *I Nuovi Doveri* [New Duties] (1907–11), and after the Great War *L'Educazione Nazionale* [National Education] (1919–33), which was an influential journal, featuring prestigious authors. In Florence, Codignola directed *Levana* (1922–28) and *La nuova scuola italiana* [The new Italian school] (1923–38). These journals (*Chiosso*, 1997, pp. 284–287, 395–397, 459–463) were the voice of the neo-Idealist intellectuals and educationists. (*Cives*, 1970; *Fornaca*, 1972; *Chiosso*, 1983; *Cavallera*, 1996; *Tassinari* and *Ragazzini*, 2003; *Turi*, 2006; *Oliviero*, 2007a; *Cambi*, 2010).

The debate about school policy also raged fiercely between the neo-Idealistic journals and Credaro's *Rivista Pedagogica*. Credaro's neo-Herbertism was accused of arid intellectualism. The neo-Idealists opposed positivistic materialism and the prevalence of didactics over the education of the human spirit. They advocated school reform, with an education to-

wards a national conscience and patriotic ideals at its core. They acknowledged religious values and the necessity of a religious education for the popular and lower classes, thus gaining respect from the Catholic front. The complete history of these journals and these polemics has still to be undertaken - only *Rivista Pedagogica* has been studied by *D'Arcangeli* (2000): so far, historians have used other sources, mainly books or archival sources for Gentile. The so-called Giolitti's age was a vibrant cultural exchange of the utmost importance and these journals show the richness of the pedagogical debate over theories, methods and school policies, that involved professors as well as teachers, headmasters and inspectors, bearing witness to the cultural maturity of the Italian school world, at least the better part of it. Fifty years after unification, teachers' competence had improved and a pedagogical renewal was supported by the neo-Idealistic front.

The Great War had a strong impact on schools (*Polenghi* and *Trebisacce*, 2015). The title of Lombardo Radice's new magazine, *L'Educazione Nazionale*, testified to the shared need for a school system where patriotic and spiritual values were present.

III. NEO-IDEALISTIC REFORM AND FASCISM (1923–1945)

Appointed Minister of Education in *Mussolini's* first government, Gentile managed to accomplish wide-ranging school reform in 1923, bringing years of debates and discussions to a point

of culmination (*Ostenc*, 1980; *Charnitzky*, 1994, pp. 73–154). Lombardo Radice, his right-hand man as Director of Primary Schooling in the Ministry of Education, provided the new programs for elementary schools. Gentile and Lombardo Radice thoroughly upset the school editorial market, compelling the publishing houses to adhere to the reform and pedagogical neo-Idealism (*Sani*, 2008; *Chiosso*, 2013; *Polessi*, 2015). Codignola worked with them.

But after Matteotti's murder in 1924, in 1925 the dictatorship began. The reactions of the neo-Idealists were different and the united front broke down. Croce rejected Fascism and his relationship with Gentile assumed a tone of sore polemic. Lombardo Radice had already rejected Fascism in 1924 and resigned from his ministerial appointments. He was put under police surveillance. He remained a friend of Gentile, but developed a progressive pedagogy, gradually distancing himself from neo-Idealism. His journal *L'Educazione Nazionale* defended Gentile's School Reform from Fascist attacks and revisions. Apparently not political, his journal was nonetheless against the regime, and in 1933 it was closed down (*Cives*, 1983). In Leva, Codignola backed Gentile and his reform too, but also supported Mussolini until 1929–30, for he was critical of the Concordat with the Church and the dismantling of the liberal spirit of Gentile's reform.

The regime disbanded teachers' associations, but initially asked pedagogical and school magazines just to

adhere to a national/nationalistic vision and to the Fascist schooling policy. In fact, many magazines could carry on, preserving the same editorial boards, among them *I diritti della scuola* [School Rights] (1899–2005) a very influential school magazine printed in Milan, the Catholic *Scuola Italiana Moderna*, and *Credaro's Rivista pedagogica* (up to 1939). The situation worsened in the Thirties. In 1930 the State single textbook was imposed in all elementary schools, thereby eradicating teachers' freedom (*Sani*, 2008); the compulsory oath for professors clearly became an oath of loyalty to Fascism. Non-fascist contributors had to leave editorial boards. New Fascist journals were founded, like *Scuola fascista* [Fascist School] directed by *Luigi Volpicelli* (1932–43) (*Chiosso* 1997, pp. 613–614).

Codignola abandoned Fascism from 1938 (his wife was Jewish). Lombardo Radice died in the same year. Another dissonant voice was *Giovanni Calò*, who from 1911 was professor of Pedagogy in the Faculty of Arts of Florence and director of the National Didactic Museum. Between 1929 and 1938, he edited its magazine *La vita scolastica* [School life], that dealt purely with teaching issues, but actually implied the refusal of a centralized school system. Calò was not a neo-Idealist and gradually came close to a Christian humanism. (*Scaglia*, 2013).

In 1933 the Catholic magazine *Scuola Italiana Moderna* started publishing the *Supplemento pedagogico* [Pedagogical supplement] which was the very first scientific Catholic pe-

pedagogical journal (1933–42, 1948–52). Its leader was *Mario Casotti*, a philosopher who had followed Gentile and worked with Ernesto Codignola, developing pedagogical themes. He had been editor in chief of *Levana* and then of *La Nuova scuola italiana*. Like Codignola, he gradually abandoned neo-Idealism, until he firmly embraced the Catholic faith and neothomistic philosophy. Professor of pedagogy in Turin, in the Istituto di Magistero, he was appointed in 1924 by the Catholic University of Milan, founded in 1921 as a private university and recognized by Gentile in 1923. Around Casotti gathered a group of educationalists who carried on the tradition of the Catholic Italian pedagogy of the XIX century (*Lambruschini, Capponi, Rosmini, Tommaseo, Don Bosco*). *Dévaud, Foerster* and *Ferrière* published in the journal. Progressive education was known through Lombardo Radice's work and authors like *Ferrière* in particular (*Chiosso, 2003b*). No political references can be found in the *Supplemento pedagogico* of those years, as it is to be expected. In 1942 it ceased publication (*Chiosso, 1997. p.627–628; Chiosso, 2001a. pp. 116–120, 182–185*).

So whilst Gentile and Lombardo Radice managed to change Italian schooling in 1923, the dictatorship stopped the process of pedagogical renewal. No real debate was allowed and pedagogical magazines died out, or survived by not mentioning school policy or pretending to accept it, or by truly sharing fascist views on education. Montessori left Italy in 1934, the

regime closed her schools and in 1936 also suppressed her *Opera nazionale* for teacher training.

IV. REPUBLICAN ITALY AND DEMOCRACY (1946–1962)

After the war, the role of schools and of civic education was perceived as central to the re-building of a national democratic identity. The key questions revolved around these issues: schooling and democracy; the role of classics in secondary schools (a central plank of Gentile's reform); the role of religion (reintroduced as a discipline by Gentile in 1923) in state schools; how to design a democratic middle school (for 11–14 year olds), since school was compulsory to the age of fourteen and Italy had three different middle school systems, based on pupils' social class, rather than on their merit and cognitive abilities (*Sani, 2006; Palomba, 2008*).

With the Republic, new school magazines for elementary and secondary school teachers, for lay and for Catholic teachers, for headmasters, for kindergarten educators and for school unions were set up. The old *Scuola italiana moderna* (Catholic) and *I diritti della scuola* (secular), which had managed to survive during the dictatorship, now flourished. Authoritative professors of pedagogy published in these two magazines, whose primary aim was to be a teaching tool for teachers. As for academic magazines, no scientific pedagogical journals had been issued since 1943: *Credaro* and Lombardo Radice's journals

had been suppressed, the fascist magazines were suspended in 1943, and the others ceased publication due to the difficulties brought about by the conflict.

New scientific pedagogical journals were born in the aftermath of the war and in the Fifties. These new magazines were built upon the pedagogical philosophies of the earlier years and were directed by educationalists who had been active previously, but new ideas were also introduced which reflected the political and cultural situation of post-war Italy. A detailed and scientific analysis of these magazines has yet to be undertaken, so I shall limit myself to sketching the fundamental points.

With the arrival of democracy, new professors could be appointed and the situation of academic pedagogy reflected the political situation – once again, here we lack a detailed picture of the chairs of education in Republican Italy. We have to base our analysis on the biographies of some leading figures of professors of education and bear in mind some key questions. After the war Italy experienced a strong confrontation between the new Catholic Party (DC) and the Communist Party (PCI), which has to be seen as a reaction to the fall of the Fascist dictatorship but also has to be read in the international context of the Cold War.

The DC governed the country for years with the support of small parties which were heirs to a moderate liberal thought, until in 1963 the Socialist Party (PSI) joined the government, following preparations towards

this in 1962, thus opening the new phase of the so called Centro-Sinistra (Centre-Left governments) (*Ginsborg*, 1989/90/2003).

In the cultural world, the Idealistic culture had persisted, for decades, in spite of the declared refusal of it. Many intellectuals had received a neo-Idealistic education, that still conditioned their approach. Ex-followers of Gentile like Casotti in Milan, Codignola in Florence, Volpicelli in Rome and *Gino Ferretti* in Palermo were all authoritative professors. Until the Seventies, the pedagogical debate often still bore a Gentilian stamp (*Mencarelli*, 1986, vol.1). Professors of pedagogy also taught history of education (which was mainly a history of pedagogical ideas, from an idealistic perspective) and didactics: the same professor had to master a number of different areas, and above all philosophy. Therefore, the new journals of pedagogy were magazines which dealt with pedagogical theories but also with the history of pedagogical ideas, and with didactics, experimental pedagogy and school policy: there was still a unitary conception of pedagogy as a whole, that was rooted in Idealism.

The scientific pedagogical journals reflected the academic (and political) cultural situation. We can in fact distinguish three main cultural trends: Catholic; Liberal, progressive and secular; and Communist. Their pedagogical projects reflected their ideas of democracy and their anthropologies.

IV.1. Catholic Journals

The very first academic pedagogical journal was *Rassegna di pedagogia* [Review of Pedagogy] (1941–43, 1946–present day), founded by *Raffaele Resta* and *Giuseppe Flores D'Arcais* in 1941, to fill the gap left by the closure of *Credaro's Rivista pedagogica*. In 1943 publication ceased, with Flores D'Arcais and Resta having refused to allow it to become the magazine of the Ministry of Education of the Republic of Salò, led by Mussolini but controlled by Nazi Germany.

Re-opened in 1946, *Rassegna di pedagogia* was edited for more than 50 years by Flores D'Arcais, of the University of Padua. Padua was one of the main centres of Catholic pedagogy and Flores D'Arcais was a clever exponent of Spiritualism and Personalism. The magazine hosted articles by important Italian authors, from Giovanni Calò of Florence to *Luigi Stefanini* of Padua, but also welcomed foreign articles, particularly from Germany (Flores D'Arcais had a Ph.D from Würzburg). It was critical towards Idealism, naturalism and pragmatism. From the Fifties, it also explored themes of school policy, such as teacher training and school reform (*Zago*, 2005, 2007, 2010).

If *Rassegna di pedagogia* represented the Paduan Catholic Institute of Pedagogy, Brescia, where the Catholic publishing house *La Scuola* was based, soon became a lively, thriving cultural centre, which released a new series of pedagogical publications and a new magazine. *La Scuola* was not only a schools publishing house, which

edited textbooks and teachers' magazines, like the old *Scuola italiana moderna*: it became a type of national cultural workshop, that gave voice to Catholic professors from all over Italy. However, it had strong links with the Catholic University of Milan, which in 1965 opened a campus of the Faculty of teacher training (*Facoltà di Magistero*) in Brescia. From 1948 to 1952 the *Supplemento pedagogico* was published again. In 1953 it enjoyed a relaunch and reinvigoration, becoming *Pedagogia e Vita* [Pedagogy and life] (1953–present day). *Mario Casotti* was the managing editor of this journal from 1933 to 1971. The magazine represented pedagogical personalism and neo-Thomism. Gentile's reduction of pedagogy to philosophy was contested and Lombardo Radice's lessons were remembered. *Pedagogia e Vita* hosted articles on the history of education and didactics too, as well as articles by foreign authors: Eugène Dévaud, Friedrich Wilhelm Förster and *Maria Boschetti Alberti*. The theories of *Makarenko*, *Decroly*, *Montessori* and *Dewey* were discussed. The school policy of foreign countries was also presented and debated.

This international perspective was present in *Pedagogia e Vita* as well as in *Rassegna di Pedagogia* (*Chiosso*, 2001a. pp. 167–187). In these journals the criticism of Marxism, atheism, secularism, naturalism and Idealism was strong. The progressive pedagogy was only gradually integrated. *Casotti* and *Mauro Laeng*, professor in Rome, expressed criticism of the lack of religious aims in *Dewey*,

but appreciation for the methodology of his research and the influence of psychology (*Laeng*, 1955).

Unlike Gentile, Casotti accepted the support that psychology, sociology and biology could give to pedagogy, but he adhered to Gentile's views in firmly binding education to philosophy, not only to ethics but to metaphysics, in a thomistic perspective, whereas Stefanini referred to *Plato* and *St. Augustine* (*Caimi*, 1985). Maritain was a touchstone for the Catholic front, which was also rather suspicious of the technicality of didactics (here again one can see the influence of Gentile). Catholic educationalists refused the naturalism of progressive education, but accepted teaching innovations, thanks to the mediation of Eugène Devaud, who had a good relationship with Decroly and who was well known in Italy. Even before the Second World War, Devaud was viewed in light of Lombardo Radice's method, thanks to some young Catholic teachers like *Marco Agosti*, who developed a "Christian progressive" education (*Scaglia*, 2015). In 1955 *Pedagogia e Vita* dedicated an issue (n.1) to progressive education: Casotti, Calò and Agosti saw the opportunity for a settlement between Catholic anthropology and active learning, which others like Catalfamo denied.

Montessori was associated with Positivism and had already been criticized by Giuseppe Lombardo Radice, who accused her method of being artificial and expensive. Montessori came back to Italy after the war, to revive her Opera Nazionale Montessori. So-

me Catholics had indeed appreciated some parts of her methodology, but Montessori never belonged to the academic world (in 1905, she had been only the fifth woman in Italy to gain the academic teaching qualification, but she never succeeded in integrating and eventually left the University, a male world where women were not really accepted) (*Polenghi*, 2008; *Pironi*, 2010). Gentile's influence can be perceived in this prolonged hostility towards empiric and experimental pedagogy, which was ultimately overcome, in the Catholic world, by the Salesians.

The Pontifical Salesian University opened in Turin in 1941 (it would later relocate to Rome in 1965). In 1956 the Istituto superiore di pedagogia (not yet a Faculty, but a strong educational centre) was opened, two years after the launch of a pedagogical magazine, named *Orientamenti pedagogici* [Pedagogical Guidelines] (1954 – present day). Young Salesians had been sent to the USA, Louvain and Freiburg to refine their education. The journal, edited by *Don Pietro Braido*, published many historical essays, especially on Don Bosco, as well as on the history of religious education (by Braido himself); articles on experimental pedagogy and didactics: *Don Luigi Calonghi* had studied at Leuven with *Raymond Buyse*; *Renzo Titone* had studied in the USA, UK, France and Germany; *Gino Corallo* went to the USA and published a detailed and critical book on Dewey (*Corallo*, 1950). Braido, like Casotti, defined pedagogy as a speculative and practical science, thus giving

voice to experimental education on the basis of Aristotle.

IV.2. Secular and Progressive pedagogy

The real introduction of Dewey in Italy is due to the liberal and secular front, led by Codignola and Borghi. Codignola dropped Idealism in favour of pragmatism. He had met *Carleton Washburne*, who came to Italy in 1943 with the American army and stayed until 1948. *Lamberto Borghi*, being Jewish, had left Italy after the racial law of 1938 and went to the USA, where he met John Dewey and *William H. Kilpatrick*. He then became a full professor of pedagogy in Palermo in 1952 and in 1955 replaced Codignola in Florence, where he remained until 1982. Borghi spread Dewey's thought, until then little known in Italy, editing many books of his and adopting and discussing his pedagogical theory. Democracy had to be created on the basis of a rational religious faith, not a denominational one. State schools had to be neutral in terms of religion (*Tassinari*, 1987). In 1950 Codignola set up the magazine *Scuola e città* [School and city] (1950–2003), which was a mouthpiece for this trend of neo-enlightenment, liberal and progressive pedagogy.

Following Codignola's death, Borghi became the managing editor of *Scuola e città*, from 1965 to 1972. *Aldo Visalberghi*, like Borghi, a Philosophy graduate from Pisa, (with a thesis on Benedetto Croce), won a Fulbright scholarship and was in the USA in

1952–53, where he met Washburne and Kilpatrick. Later Professor of Pedagogy in Turin, Milan and Rome between 1962 and 1989, Visalberghi, who was a Socialist, edited Dewey's translations and disseminated a liberal pedagogy, which was both tolerant and pacifist. He was also editor of *Scuola e città*. He wrote about evaluation and empirical research. *Scuola e città* spread Dewey and a neo-enlightened humanism. It boasted an international editorial board, with *R. Cousinet*, *A. Ferrière*, *C. Washburne*, *P. Volkov*, *L. Meylan*, and *J. Lauwerys*, and published articles by *Freinet* and *J. Kilpatrick*. The journal voiced strong criticism of the school policy of the Catholic Party *Democrazia Cristiana* and therefore of the Ministry of Education, which was held by the DC for thirty years. The questions of religion as a school subject and of religious private schools produced heated debate.

In 1955 the Minister Ermini issued a new curriculum for elementary schools, largely based on progressive pedagogy and personalism, where Catholic religion had a key role. *Scuola e città* disputed this (for instance the compulsory morning prayer in classrooms was contested). In the Sixties the journal leaned towards socialism, due to the influence of *Tristano Codignola*, Ernesto's son, who as an MP, and later senator, held responsibility for the school policy of the Socialist party (PSI). In the Seventies *Scuola e città* abandoned Dewey in favour of Marxism (*Cambi and Striano*, 2010).

Another relevant journal was *I problemi della scuola* [School problems]

(1955–present day), edited by Luigi Volpicelli until 1983, when his son Ignazio took over. A follower of Gentile, Volpicelli had helped *Giovanni Bottai* in writing his *Carta della Scuola* [School Charter], the fascist school law issued in 1939. In the same year, on the death of Lombardo Radice, Volpicelli succeeded him to the chair of Pedagogy in Rome. Volpicelli rejected Progressive education and psychological functionalism and favoured *Spranger*, *Litt*, and above all *Hessen*: the philosophy of values was opposed to Dewey's ethical pragmatism (*Chiosso*, 2015, pp. 100–102; *Zizioli*, 2009). Again, Gentile's stamp was still in evidence. Around Luigi Volpicelli's journal various professors of pedagogy gathered, with different views, but certainly all in favour of secularism.

IV.3. Communist pedagogy

In the aftermath of the war the Communist Party (PCI) did not develop a school policy but concentrated on political organization and militancy, modelled on the Soviet example. Catholic education was rejected as dogmatic; denominational schools were considered dangerous; Dewey's pedagogy was accused of being a false doctrine of freedom, an expression of American capitalism (*Ragazzini*, 1987, pp. 106–187; *Semeraro*, 1982; *Tassinari*, 1987; *Pruneri*, 1999).

In 1955 the Communist Party started to publish *Riforma della Scuola* [School Reform] (1955–present day). The managing editor was *Lucio Lombardo Radice*, Giuseppe's son, a mem-

ber of the PCI, and a professor of mathematics with a deep interest in education, clearly inspired by his father. The Editor in chief was *Dina Bertoni Jovine*, an elementary school teacher, member of the PCI, and author of relevant books on the history of education and schooling, who had only managed to enter the academic world in 1967, when she became professor of Pedagogy in Catania (*Semeraro*, 1979). The magazine was the official voice of the educational and school policy of the PCI. The editorial board boasted intellectuals such as *Antonio Banfi*, professor of philosophy and *Concetto Marchesi*, professor of Latin literature, protagonist of many cultural debates, and member of the Constituent Assembly of the Italian Republic (1946–48).

Riforma della Scuola accepted *Antonio Gramsci's* interpretation (his books had been published since 1948 and had gradually influenced Italian Communism). Gramsci's reappraisal of culture and ideology, whereby they were not seen as mere superstructure, but as a powerful tool for class hegemony, allowed him to assign greater importance to school and education. The project of school reform was political as well as pedagogical. The first revolution had to happen in men's consciences (*Broccoli*, 1972). Bertoni Jovine published many articles on the history of schooling and education, giving space to popular education and reading schooling as an aspect of the class struggle. Contrary to Dewey, she linked discipline to responsibility: naturalness did not grant freedom. However, she praised Giuseppe Lombar-

do Radice, who had been her professor in Rome and whose ethics lessons she never forgot. School, as Gramsci stated too, was a key element in the revolution of consciences. Nonetheless, the support for Anton S. Makarenko and the criticism towards progressive education started to be contested within the PCI, when some teachers began to use less directive teaching methods, thus allowing Dewey's and Freinet's didactics to enter into their practice. The communist teacher *Bruno Ciari*, previously a student of Codignola in Florence, joined the editorial board of the magazine, after having published in 1961 *Le nuove tecniche didattiche*, hence opening the journal to progressive pedagogy.

It is interesting to check which foreign authors were discussed in the academic journals from the Fifties up to 1992. We shall limit the analysis to the titles of articles of *Scuola e città*, *Pedagogia e vita* and *Riforma della scuola* (results elaborated from the data collated by *Scarpellino*, 2104). (Table n.1)

Clearly these results are partial, for they should also take into account other journals and items, such as translations and books on these authors. Nonetheless, we can offer some observations. Dewey is by far the most commonly discussed author, with 49 articles, but 38 (28 in the first two decades) appeared in *Scuola e città*, which was really the driving force behind his public platform. The second author is Gramsci, with 29 quotations, 23 of them in *Riforma della scuola* (16 after 1970). *Piaget* scores 20 arti-

cles, particularly in *Scuola e città* after 1970 (10). Lombardo Radice is referenced in 19 articles, and is discussed by all three journals, but particularly by *Pedagogia e vita* (10), during the 40 years. Gentile scores 16, but it is *Pedagogia e vita* that dedicates 14 articles to him, 8 of them before 1970, mainly by his ex-follower Casotti, who continued to discuss neo-Idealism.

Marx gets the same score, with 10 articles in *Riforma della scuola*, as was to be expected, but 7 of them before 1970 –after which Gramsci led the score. 14 articles were dedicated to Montessori, with a slight predominance in *Pedagogia e vita* (6). *Maritain* was discussed 13 times, but only by *Pedagogia e vita*. The same can be noted for Förster, who was quoted 12 times by *Pedagogia e vita*, but only up until 1970. Freinet was quoted by the three journals, although mainly by *Scuola e città* (8). Authors like Makarenko, *Illich*, *Bruner* and *Vygotskij* appear in all three journals, whereas others appear only in one (*Dèvaud*, *Hessen*, *Kerschensteiner*, *Spranger*, *Willmann* in *Pedagogia e vita*) or in two. Progressive education seems to be concentrated on the key figure of Dewey, widely discussed in Codignola's *Scuola e città*, while Catholic educationalists concentrated on Förster and Maritain, but still debated neo-Idealism and Giuseppe Lombardo Radice. Communist discussion revolved around the work of Marx and Gramsci.

Each journal makes reference to its own standard-bearers: Dewey, Maritain, and Gramsci, and there is a

Table 1: *Most quoted contemporary educationalists in the titles of articles of 3 Journals 1950–92*

Educationalists quoted in the title of articles	Scuola e città			Pedagogia e vita			Riforma della scuola			All three
	1950–70	1971–92	Total	1950–70	1971–92	Total	1950–70	1971–92	Total	
Bruner		3	3	1	2	3		3	3	9
Claparède	2		2	1		1				3
Cousinet	1	1	2	3	1	4				6
Croce	2		2	3	3	6				8
Decroly	1		1	5		5				6
Dèvaud				3		3				3
Dewey	28	10	38	4	4	8	1	2	3	49
Förster				12		12				12
Freinet	5	3	8	1		1	1	2	3	12
Gentile	1	1	2	8	6	14				16
Gramsci		3	3	1		1	7	16	23	29
Hessen				2		2				2
Kerschensteiner				3		3				3
Kilpatrick	1	1	2	1		1				1
Illich		1	1		2	2		3	3	3
G.Lombardo Radice	1	4	5	5	5	10	3	1	4	19
Makarenko	1	1	2	3		3	5		5	10
Maritain				3	10	13				13
Marx		1	1	1	4	5	7	3	10	16
Montessori		5	5	5	1	6	3		3	14
Piaget	1	10	11	1	2	3	4	2	6	20
Skinner				2		2		1	1	3
Spranger				2		2				2
Suchodolski		1	1				2	2	4	5
Vygotskij		2	2	1		1		4	4	7
Washburne	1	1	2	1		1				3
Willmann				2		2				2

clear separation of interests (some authors are relevant only to one magazine, that is to say the other/others do not even discuss them). A cross-platform interest is to be detected for Lombardo Radice and Dewey, and to

a lesser degree for Montessori, Freinet and later for Piaget and Bruner, as well as Illich, who is discussed in each of the three journals. Lombardo Radice (more than Gentile) appears to be an author of ongoing influence.

V. FROM THE SINGLE MIDDLE SCHOOL (1962) TO THE CRISIS OF IDEOLOGIES

During the Fifties there was a stark opposition of ideologies. The language used was also militant and reflected the Cold War atmosphere. In its very first editorial, *Pedagogia e vita* decla-

red that one of its aims was to "prepare the educators to defend our glorious traditions in the school trenches, where battles for the success of values are really won or lost" (*Pedagogia e vita*, 1952, n.1, p. III). *Scuola e città* in an article of 1950 wrote that the separation between Catholic and secular education had to be total: "Our op-

position to the magisterium that the Church intends to exert through State institution is a radical opposition, calm but irreconcilable" (*Rodelli*, 1950, p.118). France was quoted as a model of the secular State, often opposed to *Franco's* Spain.

The expectations raised by the substantial participation of teachers (211,000) in the national survey (1947–49), promoted by the Catholic minister of education *Guido Gonella*, died with the failure of his attempt at school reform in 1950–51. Accused of defending Catholic schools, *Gonella* faced a firestorm of objections. The sharp ideologization of the debates rendered a parliamentary school law impossible, leading to a reversion to a school policy carried out through administrative acts (*Gaudio*, 1991, *Semeraro*, 1991; *Chiosso*, 2001b, 2001c).

As a consequence of this stagnation, Italian schools were basically still governed by *Gentile's* reform. But in an age of rapid industrialization and social change and in a democratic country where illiteracy was strongly fought, the existence of three different types of middle school, based on parents' social class more than on pupils' abilities, was the heritage of an outdated world. The sticking point in the debate (in fact since 1905) was the role of Latin, whether it should be kept, which favoured the preparation of future pupils of *Ginnasio-Liceo classico* (secondary grammar schools -with a classics-based curriculum), or dropped, as unnecessary for children of the lower classes. The debate was long and also invol-

ved teachers' associations, which were engaged in establishing new jobs: a post-elementary school could appoint elementary school teachers, whereas a middle school with a more complex and wider curriculum needed teachers with a degree, as indeed was the final decision. The law 31 dec.1962 n.1859 gave rise to the single middle school (11–13 yrs) (*Scuola media unica*), which still had Latin, but as an optional subject, which was eventually dropped in 1977. The political shift in the government, with the new alliance between the Catholic (DC) and the Socialist (PSI) parties allowed this goal to be reached (*Pazzaglia*, 2001b).

Tristano Codignola, in the PSI, was a leading figure in this reform. The academic pedagogical world was quite united in supporting the reform. In fact, leaving aside minor differences, and once the position of the Catholic elementary school teachers, who supported a post-elementary school, was resolved, for pedagogical reasons within the Catholic faction, the backing was fairly uniform. *Riforma della Scuola* published many articles in favour of the single middle school, with better qualified teachers. The communist professor of Latin, *Marchesi* was in favour of compulsory Latin, because of its educational value, but the Communist Party and magazine stressed the importance of sciences and of Italian scientific traditions.

In its first editorial *Riforma della Scuola* had already observed that the values of the classical world had to be kept only in the *Liceo classico*, as the ideal of Humanity for the new ge-

neration "cannot be now the classic Greek-Roman world, but it must be the mighty age in which modern civilization had its dramatic and enlightened beginning, that is to say the Renaissance, which finds in whole men like Leonardo and Galileo its highest symbol". Latin had to be eliminated from every kind of school, except the Liceo classico (Riforma della Scuola, 1955, n.1).

Marchesi's position, in favour of the educational value of Latin as a logical language, was a minority one on the political left (Pazzaglia, 2001a). The battle for Latin was also hindered by the memory of the nationalistic defence of Latin during the Fascist regime, even if Giovanni Bottai actually also stressed the natural link between Latin and Italian, enhancing the linguistic heritage in his school reform of 1939 (Gentili 1979). The 1962 single middle school law was a democratic result (after decades of debate) that came also from the engagement of professors of different cultural perspectives, since it was supported by the academic world, both secular and Catholic, for its democratic impact. From a pedagogical point of view, Hessen's theory was also relevant. As a result, the single middle school had different disciplines, which had to be taught by specialist subject teachers, who had to have a degree and a teaching qualification (Oliviero, 2007b).

In 1968 another relevant law was passed, concerning State kindergartens: pre-school age children (3–5 years) should have the opportunity

to attend a State kindergarten. Up until then, infants' schools had been largely set up by Church institutions (Bobbio, 2016).

In the Fifties and Sixties, the teaching profession, both secular and Catholic, was heavily involved in social battles, for adult education and literacy, for family education, for the inclusion of disabled people (from the Sixties onwards), for school renewal and changes in teaching methods (Fornaca, 1982). Pedagogy as an academic discipline was linked with philosophical and didactic questions (teacher training) as well as social and political issues. Southern Italy's educational problems were debated in *Prospettive pedagogiche* [Pedagogical perspectives] (Messina 1964–present day), edited by the Catholic *Giuseppe Catalfamo*. The personal political involvement of various professors was the expression of a civic feeling after Fascism. The cultural debate revolved around pedagogical theory and anthropology, and school policy. Progressive education, supported by *Scuola e città*, was gradually accepted and incorporated into the Christian tradition, by *Rassegna di pedagogia* and *Pedagogia e vita*, and into the communist perspective by the young generation of teachers.

The 1968 movement, the boom of enrolments in universities, leading to the creation of a mass society university population, the fall of the Berlin wall in 1989 and the breakdown of communist ideology, together with the shattering of the Italian Catholic and Socialist parties, secularism, modernisation, social and cultural chan-

ges that have affected Italy as well, all of these have affected pedagogical theories. In the Nineties primary school teacher training was raised to university level (*Fornaca*, 1982; *Mencarelli*, 1986, vol.2; *Chiosso*, 2015, pp. 115–230). In 1995 the Teacher Training Faculty (Facoltà di magistero) became the Faculty of Educational Sciences (Facoltà di Scienze della formazione), a change that clearly opened up graduate career pathways into the fields of social care and welfare. Academic pedagogy is oriented towards extra school jobs too. The collapse of ideologies, the creation of new chairs in the Nineties and the pressure towards specialisation led to particular consequences. The number of professors increased, but a mapping of the pedagogical chairs is still lacking¹.

At the same time, the idea of general pedagogy as the encyclopaedia of all pedagogical knowledge has faded (*Mariani*, 2008). The breakdown of ideological barriers has generally produced respect for different anthropologies, but the risk of relativism is very strong (*Acone*, 1994, 2004). Teaching methods, new media and ICT have gained ground, so that technological tools, important as they are, may overwhelm the anthropological foundation of education in teacher education and school policy. School policy is largely dominated by sociologists, economists and scientists, rather than by professors of education. Obsessed for decades by Gentile's heritage, eventually dismissed as a curse, Ita-

lian pedagogy lost its tradition and its links with a sound anthropological perspective, thereby losing the capacity to read and interpret the present, shackling itself to empirical analysis and limiting itself to teaching methods. In the traditional scheme of ends and means, the latter now prevail (*Massa*, 1987; *Chiosso*, 2015, pp. 255–257).

CONCLUSIONS

In the XIX century there were no academic journals, since the discipline was limited to few chairs and was always linked to philosophy. Many school magazines for teachers were founded. The need to improve the cultural background of elementary school teachers stimulated the birth of these useful magazines. At the dawn of the XX century a strong confrontation took place between Positivism and Herbartism, and a growing neo-Idealistic front. Academic journals were one of the places where this struggle was played out. During the Fascist regime, neo-Idealism, Fascism, and Catholic educational theories took centre stage. With the Republic, Catholic, secular-progressive and communist ideologies became dominant in the political as well as in the academic world. Professors of pedagogy became engaged in societal problems and politics; new academic journals reflected this ethical and political engagement, as well as the scientific debate, which revolved around to-

¹Roberto Sani is leading the Italian group in the Standing Work Group of ISCHE Mapping the discipline 1987–2014, which will reconstruct the last 30 years of chairs.

pics like progressive education, school reform and democracy. The mass expansion in the school and university populations, the increase of educational chairs, the growing importance of teaching methods and of specialization, the collapse of Communism, the spread of secularism and relativism and the new ministerial evaluation criteria have all produced significant effects: a fragmentation of pedagogy, split into micro sectors; the dramatic growth of academic journals; the fading of ideological barriers.

The pressure for internationalization and new ministerial models of scientific evaluation, together with the aforementioned changes, have produced in the last decade an explosion in the number of scientific journals. We have many journals, probably too many. In 2014 41 journals were classified as first rate (A), plus other new ones are striving to attain this ministerial evaluation (Baldacci, 2014, p.15). Very few however are in Scopus or WoS. Every pedagogical discipline has its own society and therefore journal (media education, special education, empiric education, family education, children's education, adult education, etc). A comparative (also international) analysis of these magazines still has to be done (Knaupp et al, 2014).

In history, however, a clear step forward has been made. Whereas before, historic articles were published in general education magazines, now, with the separation of history of education from the chair of pedagogy in the Eighties and the shift from a neo-Idealistic history of ideas to a

history of schooling and education; with new sources and methods, and archival competences, specific journals have been born: *Studi di storia dell'educazione* [Studies of history of education] (1980–95) by *Fabrizio Ravaglioli*; in 1981 the review of the Italian Society for History of Education started a publication, originally as a thin bulletin, which was then totally restructured and now renamed *Rivista di storia dell'educazione* [Journal of history of education] (Florence, 1981–present day); in 1994 *Luciano Pazzaglia*, with other professors of the Catholic University of Milan and Dominique Julia, set up *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* [Annals of history of education and school institutions] (1994–present day) through the Catholic publishing house *La Scuola*, which hosted articles by foreign historians; in 2006 *Roberto Sani*, previously professor in the Catholic University of Milan, then rector of the University of Macerata, founded and directed *History of Education & Children's Literature* (2006–present day), a journal with an impressive international board, which soon registered on Scopus and WoS.

It is not the case that the titles of these magazines always refer to the history of education as opposed to the history of pedagogy, thus underlining their distance from an idealistic approach; the last magazine has an English title, for it aimed to become an international journal from the very beginning.

BIBLIOGRAPHY

Acone, Giuseppe (1994): *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*. Brescia, La Scuola.

Acone, Giuseppe (2004): *La paideia introvabile: lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. La Scuola, Brescia.

Ambrosoli, Luigi (1967): *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*. La nuova Italia, Firenze.

Baldacci, Massimo (2014): La valutazione delle riviste pedagogiche. Un itinerario critico. *Pedagogia oggi*, 6. 2. 13–19.

online: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2014/11/pedagogia_oggi_2-2014.11-19.pdf last access: 10.5.2016

Barausse, Alberto (2002): *L'Unione magistrale nazionale: dalle origini al fascismo, 1901–1925*. Brescia, La Scuola.

Bobbio, Andrea (2016): From mother to woman. The child's socialization in the Italian kindergarten from the 60s to the 90s. Assistance, citizenship and education. *History of Education & Children's Literature*. IX. 2. forthcoming.

Brezinka, Wolfgang (2000–2014): *Pädagogik in Österreich: die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhunderts. Voll.4*. Verlag der Österr. Akad. der Wiss, Wien.

Broccoli, Angelo (1972): *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. La nuova Italia, Firenze.

Caimi, Luciano (1985): *Educazione e persona in Luigi Stefanini*. La Scuola, Brescia.

Cambi, Franco (2010): *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861–1920): dal positivismo al nazionalismo*. UnicoPLI, Milano.

Cambi, Franco and Striano, Maura (2010, eds.): *John Dewey in Italia: la ricezione/ripresa pedagogica: letture pedagogiche*. Liguori, Napoli.

Cattaneo, Mario and Pazzaglia, Luciano (1997): *Maestri, educazione popolare e società in Scuola italiana moderna, 1893–1993*. La Scuola, Brescia.

Cavallera, Hervé A. (1996): *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*. Fondazione Ugo Spirito, Roma.

Charnitzky, Jürgen (1994): *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922–1943)*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Chiaranda, Mirella (2005): Finalità civili e politiche delle "Rivista pedagogica" di Luigi Credaro. In: Chiaranda Mirella (ed.): *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*. Pensa Multimedia, Lecce. 89–128.

Chiosso, Giorgio (1983): *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio (1988a): *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro-sinistra*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio (1988b): Stampa pedagogica e scolastica periodica. In Laeng Mauro (dir.): *Enciclopedia pedagogica*. La Scuola, Brescia, vol. 6., col.11123–11153.

Chiosso, Giorgio (1989, ed.): *Scuola e stampa nel Risorgimento: giornali e riviste per l'educazione prima dell'unità*. F. Angeli, Milano.

Chiosso, Giorgio (1992): *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio (1993, ed.): *Scuola e stampa nell'Italia liberale: giornali e riviste per l'educazione dall'unità a fine secolo*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio (1997, ed.): *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820–1943*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio (2001a): *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia, 19. e 20. Secolo*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio (2001b): *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947–1949)*. In: Pazzaglia, Luciano and Sani Roberto (eds.): *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro–Sinistra*. Brescia, La Scuola. 375–396.

Chiosso, Giorgio (2001c): *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949–1951)*. In: Pazzaglia, Luciano and Sani Roberto (eds.): *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro–Sinistra*. Brescia, La Scuola. 397–420.

Chiosso, Giorgio (2003a, dir.): *TESEO: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Bibliografica, Milano.

Chiosso, Giorgio (2003b): *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*. In: Pazzaglia Luciano (ed.): *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. La Scuola, Brescia. 287–328.

Chiosso, Giorgio (2008, dir.): *TESEO'900 : editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Bibliografica, Milano.

Chiosso, Giorgio (2013): *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Franco Angeli, Milano.

Chiosso, Giorgio (2015): *La pedagogia contemporanea*. La Scuola, Brescia.

Chiosso, Giorgio and Sani, Roberto (2013, dir.): *DBE : Dizionario biografico dell'educazione, 1800–2000. (2 vol.)*. Bibliografica, Milano.

Ciari, Bruno (1961): *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti, Roma.

Cives, Giacomo (1970): *Giuseppe Lombardo Radice : didattica e pedagogia della collaborazione*. La Nuova Italia, Firenze.

Cives, Giacomo (1983): *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice : critica didattica o didattica critica?* La Nuova Italia, Firenze.

Corallo, Gino (1950): *La pedagogia di Giovanni Dewey*. SEI, Torino.

D'Arcangeli, Marco Antonio (2000): *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica (1908–1939)*. Tipolitografia Pioda, Roma.

D'Arcangeli, Marco Antonio (2004): *L'impegno necessario : filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro, 1860–1914*. Anicia, Roma.

D'Arcangeli, Marco Antonio and Messa, Fausta (2009): *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica: atti del Convegno, Sondrio, 21–22 settembre 2007*. Istituto sondriese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea.

Fornaca, Remo (1972): *Pedagogia italiana del Novecento : dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*. A. Armando, Roma.

Fornaca, Remo (1982): *La pedagogia italiana contemporanea*. Sansoni, Firenze.

Gaudio, Angelo (1991): *La politica scolastica dei cattolici : dai programmi all'azione di governo, 1943–1953*. La Scuola, Brescia.

Gentili, Rino (1979): Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola. Firenze, La nuova Italia.

Ginsborg, Paul (1989/1990/2003): *A history of contemporary Italy: society and politics, 1943–1988*. Einaudi/Penguin/Palgrave Macmillan, Torino/London/New York.

Knaupp, Monika, Schaufler, Sarah, Hofbauer, Susann and Keiner, Edwin (2014): Education Research and Educational Psychology in German, Italy and the United Kingdom -an Analysis of Scholarly Journals. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36. 1. 83–106.

Laeng, Mauro (1955): Valori e disvalori nel pensiero di J.Dewey. *Pedagogia e vita*, XIV. 2 140–141.

Massa, Riccardo (1987): *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli, Milano.

Mariani Alessandro (2008): *La decostruzione in pedagogia : una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando, Roma.

Mencarelli, Mario (1986): *Il discorso pedagogico in Italia, 1945–1985*. Vol. 2. Tibergraph, Città di Castello.

Oliviero, Stefano (2007a): *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*. ETS, Pisa.

Oliviero, Stefano (2007b): *La Scuola media unica : un accidentato iter le-*

gislativo. Centro Editoriale Toscano, Firenze.

Ostenc, Michel (1980): *L'éducation en Italie pendant le fascisme*. Publications de la Sorbonne, Paris.

Palomba, Donatella (2008): Education and State Formation in Italy. In: Cowen, Robert and Kazamias, Andreas M. (eds): *International Handbook of Comparative Education*. Springer, Berlin. 195–216.

Pazzaglia, Luciano (2001a): Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente. In: Pazzaglia, Luciano and Sani, Roberto (eds.): *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*. La Scuola, Brescia. 327–356.

Pazzaglia, Luciano (2001b): La politica scolastica del Centro-sinistra. In: Pazzaglia Luciano and Sani Roberto (eds.): *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*. La Scuola, Brescia. 481–495.

Pazzaglia, Luciano (2004): *Catalogo storico: editrice La Scuola, 1904–2004*. La Scuola, Brescia.

Pironi, Tiziana (2010): *Femminismo ed educazione in età giolittiana: conflitti e sfide della modernità*. ETS, Pisa.

Polenghi, Simonetta (2008): «Non spostare artificialmente dalla missione naturale». Le donne e l'università tra Otto e Novecento. In: Ghizzoni Carla and Polenghi Simonetta (eds.): *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. SEI, Torino. 285–318.

Polenghi, Simonetta (2015): Giovanni Gentile's Schulreform zwischen Liberalismus und Totalitarismus. Von der Revision der Schulbücher (1923)

zum „Staatsbuch“ (1930). *Historia Scholastica*, 1. 1. 56–68.

Polenghi, Simonetta and Trebisacce, Giuseppe (2015, eds.): *La gioventù europea e la Grande guerra: scuola, pubblicistica ed associazioni. Monographical issue of Rivista di storia dell'educazione*, 2. 1.

Ragazzini, Dario (1987): *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*. Napoli Liguori.

Rodelli, Luigi (1950), Il nostro laicismo. *Scuola e città*, 3. 117–119.

Romano, Mario (1925): Il giornalismo pedagogico nel Risorgimento e in Torino. *Rivista pedagogica*, 9. 761–766.

Sani, Roberto (2006): Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War. *History of Education & Children's Literature*, I. 2. 37–54.

Sani, Roberto (2008): The «Fascist reclamation» of textbooks from the Gentile Reform to the School Charter of Bottai. *History of Education & Children's Literature*, III. 2. 305–335.

Scaglia, Evelina (2013): *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*. La Scuola, Brescia.

Scaglia Evelina (2015): The Regents' System of Marco Agosti between Fascism and democracy. *History of Education & Children's Literature*, X. 1. 369–391.

Scarpellino, Vincenzo (2014): *Battaglie politiche e passioni pedagogiche. Riviste a confronto (1950–1962)*. Università degli studi Suor Orsola Benincasa, Napoli.

Semeraro, Angelo (1979): *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel*

dopoguerra. Lacaita, Manduria.

Semeraro, Angelo (1982): Il Pci e la scuola dal dopoguerra al sessantotto. *Critica marxista*, 1.145–166.

Semeraro, Angelo (1991): Elogio dell'educazione laica: Momenti di un dibattito (1945–1955). *Studi Storici*, XXXIII. 3. 701–727.

online: <http://www.jstor.org/stable/20565468>

Tassinari, Gastone (1987, ed.): *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi*. Le Monnier, Firenze.

Tassinari, Gastone and Ragazzini, Dario (2003, eds.): Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura. Carocci, Roma.

Turi, Gabriele (2006): *Giovanni Gentile: una biografia*. UTET, Torino.

Zago, Giuseppe (2005): Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella "Rivista Pedagogica". In: Chiaranda, Mirella (ed.): *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*. Pensa Multimedia, Lecce.

Zago, Giuseppe (2007): Incontri e scontri del personalismo patavino. Il dibattito sull'attivismo nei primi anni Cinquanta. In: Xodo, Carla and Benetton, Mirka (eds.): *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di pedagogia di Padova*. Pensa Multimedia, Lecce.

Zago, Giuseppe (2010): *Sessant'anni fa il personalismo a Padova. In Angori Sergio et Alii (eds), Persona e educazione. Studi in onore di S. S. Macchietti*. Armando, Roma.

Zizioli, Elena (2009): *Luigi Volpelli: un idealista fuori dalle formule*. Anicia, Roma.

Bildungsreformen und die Neukonstituierung der Schweizer Bildungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren

LUCIEN CRIBLEZ

Universität Zürich

Die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre führten in der Schweiz insbesondere zu einem quantitativen Wachstum des Bildungssystems. Motoren dafür waren erstens die Demografie (Bevölkerungswachstum durch Geburtenüberschuss und Zuwanderung), zweitens wirtschaftspolitische Motive (Mangel an qualifiziertem Nachwuchs), drittens gesellschaftspolitische Motive (mehr Chancengleichheit durch die Öffnung der höheren Bildung) und letztlich bildungspolitische Motive, insbesondere die Verkleinerung der Klassen und die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit auf neun Jahre. Im Rahmen der Reformen wurden zwar der Kindergarten ausgebaut, das Unterrichtsobligatorium verlängert, neue Mittelschultypen geschaffen und der tertiäre Bildungsbereich ausgebaut. Aber in wesentlichen Bereichen (Sekundarstufe I, Gymnasium, Lehrerbildung, Universität) konnten keine strukturell tiefgreifenden Reformen durchgeführt werden – es kam zu wesentlichen Reformstaus, die erst in den 1990er-Jahren aufgelöst werden konnten.

Von der Gemengelage von Reformimpulsen, Reformversuchen, Reformprojekten und Reformblockaden profitierte insbesondere die Bildungsforschung. Mit dem Ziel einer „rationalen Bildungspolitik“ (Widmaier, 1966) wurden insbesondere in den kantonalen Bildungsadministrationen Bildungsplanungsstellen eingerichtet. Sie sollten als wissenschaftliche Informationsfunktionen die wissenschaftlichen Grundlagen für die Bildungspolitik beschaffen. Zwar wuchs im Zuge des Ausbaus der Hochschulen auch die universitäre Erziehungswissenschaft. Aber die Funktionalisierung der Wissenschaft beförderte ein primär utilitaristisches Konzept von Bildungsforschung, das teilweise bis heute nicht überwunden ist.

I. Einleitung

„Für die Lösung [...] komplexer Probleme pflegt man in Wirtschaft und Technik die Dienste der einschlägigen Wissenschaften zu nutzen. Im Bereich der Schule glaubte man auf diese Dienste verzichten zu können, solange Tradition und Intuition als wichtigste Säulen der Bildungs- und Erziehungsarbeit betrachtet wurden. Wenn es allerdings um die Gestaltung eines Bildungswesens geht, welches auf die Anforderungen der unmittelbaren und absehbaren Zukunft ausgerichtet ist, wird man sich den Verzicht auf diese Unterstützung nicht mehr leisten können.“ (*Bruppacher, 1973, S. 461*).

So legitimierte der Projektleiter Matthias Bruppacher 1973 das Projekt für eine Hochschule für Bildungswissenschaften im Kanton Aargau zu Beginn der 1970er-Jahre. Sowohl das Projekt als auch dessen Legitimation sind für die Entwicklungen im Schweizer Bildungssystem und in der Bildungsforschung Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er- Jahre ein gutes Beispiel: Die Bildungsexpansion hatte im Kontext internationaler Diskussionen und Entwicklungen seit Beginn der 1960er-Jahre eine intensive Diskussion über Bildungsreformen ausgelöst, und gleichzeitig war sich die Bildungspolitik bewusst geworden, dass die Probleme von Expansion und Reformen nur bewältigt werden konnten, wenn sich die Bildungspolitik sehr viel stärker als bisher auf wissenschaftliche Grundlagen abstützen könne.

Die Forderung nach wissenschaft-

lichen Grundlagen für eine „rationale Bildungspolitik“ (*Widmaier, 1966*) führte zu einer starken Bereitschaft, die Bildungsforschung in der Schweiz auszubauen. Bildungsexpansion, Bildungsreform und Bildungsforschung sind deshalb, so die These, die meinem Referat zugrunde liegt, nur in ihren gegenseitigen Bezügen und Abhängigkeiten zu verstehen. Die Geschichte der Bildungsforschung oder Erziehungswissenschaft kann deshalb auch nur in ihren engen Verflechtungen mit den Veränderungen in Bildungssystem und Bildungspolitik historisch analysiert werden.

Diesem Grundsatz folgend beginnen meine Ausführungen mit einer Darstellung des Kontextes: der Bildungsexpansion und der damit verbundenen Bildungsreformen. Im Hauptteil wird gezeigt, wie sich die Bildungsforschung vor diesem Hintergrund zu verändern begann, sich neu formierte und stärker institutionalisierte. Der letzte Teil des Referates thematisiert im Sinne eines Ausblicks die Folgen der Entwicklungen der 1960er- und 1970er- Jahre für die folgenden Jahrzehnte. Weil ich gebeten wurde, auch einen kleinen methodologischen Input zu geben, ist vor dem Ausblick ein Exkurs platziert zur Frage: Wie erforscht man die Geschichte von Bildungsreformen und darauf bezogen die Geschichte der Erziehungswissenschaft historisch?

Gestatten Sie mir drei Vorbemerkungen zu Begriffen und zum schweizerischen Bildungssystem, um Missverständnisse zu vermeiden:

a) Wenn im Folgenden von Erzie-

hungswissenschaft die Rede ist, dann ist explizit die akademische Disziplin gemeint, also das Fach, das an den Universitäten gelehrt wird. Die Erziehungswissenschaft bezeichnete sich in den 1960er- und 1970er-Jahren in der Schweiz in aller Regel noch als Pädagogik, begann sich allerdings allmählich zur Erziehungswissenschaft zu wandeln. Mit Bildungsforschung ist dagegen die Forschung gemeint, deren Beiträge aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen stammen können – also auch aus der Psychologie, der Soziologie, der Ökonomie usw. – und sich generell mit Fragen von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen befasst.

b) Ausser im Berufsbildungsbereich war die schweizerische Bildungspolitik seit der Bundesstaatsgründung 1848 ausgesprochen föderalistisch ausgerichtet. Für die meisten Bereiche waren und sind die 26 Kantone (bis zur Schaffung des Kantons Jura 1979:25) sehr weitgehend autonom. Diese Autonomie war bis in die 1960er-Jahre ungebrochen: Der Bundesstaat mischte sich mit ganz wenigen Ausnahmen nicht in die Bildungspolitik der Kantone ein.

c) In den hier bearbeiteten Zeitraum der 1960er- und 1970er-Jahre fallen allerdings erste wesentliche Koordinationsprojekte, insbesondere im Bereich der allgemeinbildenden Schulen und der Universitäten. An einzelnen Stellen wird darauf zu verweisen sein.

KONTEXTE: BILDUNGSEXANSION UND BILDUNGSREFORMEN

Wie auch in andern Ländern begann das Schweizer Bildungssystem in den 1950er-Jahren und zu Beginn der 1960er-Jahre zu wachsen. Dies hatte zunächst vorwiegend demografische Gründe: Die Geburtenrate war seit den Kriegsjahren angestiegen und durch die gute Wirtschaftslage wurden in den 1950er-Jahren so genannte „Fremdarbeiter“ angezogen. Aber in den 1960er-Jahren beschleunigten zwei weitere Faktoren die Bildungsexpansion massgeblich: Erstens zeichnete sich seit Ende der 1950er-Jahre ein Nachwuchsmangel an qualifiziertem Personal ab, der in einem von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Bericht erstmals 1959 für den wissenschaftlichen und technischen Bereich konstatiert wurde (Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung, 1959), sich aber schnell verallgemeinerte (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963).

Die „Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses“ (Neue Helvetische Gesellschaft, 1961) schürten Ängste, dass nämlich die Schweiz im internationalen Wettbewerb nicht bestehen könne, und führten zu einer grundlegenden Kritik am Bildungssystem. „Schulnot im Wohlfahrtsstaat“ (Häsler, 1967) war die (zwar weniger radikale) Schweizer Variante zu Georg Pichts „deutscher Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964), gibt aber die sehr verbreitete Einstellung zum Schweizer Bildungswesen in den

1960er-Jahren gut wieder.

Die ökonomische Dynamik, gekoppelt mit nationalen Existenzängsten im Kalten Krieg, wurde zweitens in den 1960er-Jahren ergänzt durch eine gesellschaftspolitische Dynamik: Vor dem Hintergrund internationaler Diskussionen über bessere Bildungschancen für mehr Kinder und Jugendliche (OECD, 1967/1961) forderte die erstarkende politische Linke eine bessere Beteiligung aller Sozialschichten an den ‚Früchten‘ des Wirtschaftswachstums, insbesondere eine bessere Beteiligung am höheren Bildungswesen. Die Rekrutierung neuer Begabungstypen und begabter Schülerinnen und Schüler, die bisher wegen „sozialer Schranken“ (Hess, Latscha & Schneider, 1966) von der höheren Bildung ausgeschlossen waren, wurde zum Programm einer modernen Bildungspolitik. Zwar wollte man in der Schweiz nicht so weit gehen wie Ralf Dahrendorf mit seiner Forderung nach „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1965), aber die Diskussionen um den fehlenden qualifizierten Nachwuchs und diejenigen um mehr Chancengleichheit konvergierten in den Forderungen nach Öffnung des höheren Bildungswesens und nach Bildungsexpansion.

„Wir können die vielfältigen Aufgaben der Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses nur dann richtig lösen, wenn wir nicht darauf hinausgehen, ein irgendwie zum voraus fixiertes, be-

stehendes ‚Reservoir‘ an Menschen nocheinmal und nocheinmal nach besonderen wissenschaftlichen und technischen Begabungen auszukämmen. Wir müssen etwas ganz anderes tun: Wir müssen die menschliche Basis verbreitern; wir müssen auf einem umfassenden, durch gründliche Erhebungen festgestellten und durch gute Grundschulung vorbereiteten Fundament von Menschen, die zu irgendwelchen qualifizierten Tätigkeiten geeignet sind, aufbauen und jedes Talent und jede Fähigkeit dort einsetzen, wo sie am besten zur Wirkung kommen“ (Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung, 1959, S. 6; Hervorh. im Orig.).

Die Ausschöpfung von Begabungsreserven¹ wurde also zum expliziten Ziel der Bildungsreformen: Das Problem des akademischen Nachwuchses sei nur durch die Mobilisierung eines „ungenutzten ‚Reservoirs‘ an Nachwuchskräften“ und „eine entschiedene Förderung des bildungsmässigen Aufstiegs von Personen, die bisher durch ihre gesellschaftliche oder geographische Herkunft benachteiligt worden sind“, zu lösen (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963, S. 197; Hervorhebung im Original).

Während die Bildungsexpansion auf der Sekundarstufe I zu einer breiten und bis heute nicht abgeschlossenen Diskussion über die Struktur dieser Schulstufe führte (verkürzt als „Gesamtschuldiskussion“ in Erinne-

¹Vgl. unter anderen Steiner (1971) oder etwa die beiden Aufsätze von Richard Meili „Was heisst Begabung und wo finden wir Begabte in der Schweiz?“ (Meili, 1967) und Jacques Vontobel „Soziale Herkunft und Bildungschancen“ (Vontobel, 1967)

nung; vgl. Kussau, Oertel & Wohlgemuth, 1998; Lüscher, 1997; Oertel, 1997), leitete die Bildungsexpansion auf der Sekundarstufe II in der Schweiz einen Prozess der Systemdifferenzierung ein: Im Gymnasium wurde der mathematisch-naturwissenschaftliche Maturitätstypus dem altsprachliche Maturitätstyp und dem Latein- Gymnasium gleichgestellt und zwei neue Maturitätstypen, mit wirtschaftlichem und neusprachlichem Schwerpunkt, wurden eingeführt. Die Diplommittelschule wurde ebenso etabliert wie in einigen Kantonen die so genannte „Lehrmatur“, ein Maturitätstyp, der spezifisch auf die Lehrerbildung vorbereiten sollte. Zudem konnten der sog. „gebrochene Bildungsweg“² als Alternative zum Langgymnasium (7 bis 8 Jahre Dauer) stark erweitert und öffentliche Angebote zur Verfügung gestellt werden, die Matur im Erwachsenenalter nachzuholen (sog. Erwachsenenmaturität oder Zweiter Bildungsweg genannt). Im dualen Berufsbildungssystem wurden neue Lehrberufe geschaffen und die Berufslehre differenziert: Für schulisch leistungsstarke Lehrlinge und Lehrtöchter entstand die Berufsmittelschule, als niederschwelliges Angebot die Anlehre (Criblez, 2001; 2002a).

Ähnliches trifft für den tertiären Bildungsbereich zu. Mit dem Ausbau der Höheren Technischen Lehr-

anstalten und der Einführung weiterer Ausbildungsgänge auf dem Niveau der Höheren Fachschulen, u.a. in den Bereichen Wirtschaft, Soziales, Gestaltung und Landwirtschaft, wurden Strukturen geschaffen, die in den 1990er-Jahren zu Fachhochschulen weiterentwickelt wurden. Die grösste Herausforderung bestand in den 1960er- und 1970er-Jahren jedoch darin, hinreichend Studienplätze an den Universitäten zur Verfügung zu stellen. Gefordert wurde deshalb ein starker Ausbau des schweizerischen Hochschulwesens, denn in der ersten Hälfte der 1960er-Jahre erwartete man eine Verdoppelung der Anzahl Studierender bis Mitte der 1970er-Jahre (Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen, 1963, S. 158ff.). Diese Forderung nach einem starken Ausbau der Hochschulen wurde insbesondere vom 1965 eingesetzten Schweizerischen Wissenschaftsrat vertreten (Schweiz. Wissenschaftsrat, 1967, 1972, 1978). Aber auch die Kantone sahen sich in der Pflicht: Die Kantone Aargau, Luzern und Tessin planten in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre je eine neue Hochschule zu gründen.

Die Bildungsexpansion war zunächst eine Folge grösserer Schülerjahrgänge, aber im Verlaufe der 1960er- und 1970er-Jahre verstärkten strukturelle Massnahmen, insbesondere die Öffnung der höheren Bildung und der Ausbau des Bildungs-

²Mit „gebrochenem Bildungsweg“ wird in der deutschsprachigen Schweiz eine Schullaufbahn bezeichnet, die nicht über den Weg des traditionellen Langgymnasiums im Anschluss an die Primarschule (in der Regel im Anschluss an das 6., in einzelnen Kantonen an das 5. Schuljahr) führt, sondern über die Sekundar- bzw. Bezirksschule und ein daran (ans 8. oder 9. Schuljahr) anschliessendes Kurzgymnasium von meist 4½ oder 4 Jahren Dauer.

systems nach unten und oben, damit verbunden aber die Verlängerung der Bildungslaufbahnen, die demografischen Veränderungen. Dazu zählten neben den erwähnten Veränderungen im Bereich der Sekundarstufe II und im tertiären Bildungsbereich die starke Erweiterung des Kindergartenangebots (*Lüscher, Ritter und Gross, 1972; Rüfenacht, 1984*), die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit von sieben oder acht Jahren auf neun Jahre und erste Bestrebungen in Richtung „*éducation permanente*“ (*Bottani et al., 1975; Gretler et al., 1971*) Die höhere Bildung, insbesondere die universitäre Bildung und deren Basis, die Gymnasien, galten jedoch als Kernzonen der Expansion.

Abschliessend soll darauf hingewiesen werden, dass der Strukturwandel trotz Bildungsexpansion zum Teil nur zögerlich realisiert wurde. Als die Hochkonjunktur zwischen 1973 und 1975 u.a. wegen der Ölkrise rasch zu Ende ging, blieben Reformprojekte unvollendet, wurden auf die lange Bank geschoben oder scheiterten. Die Schulversuche auf der Sekundarstufe I, in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre begonnen, wurden bis in die 1990er-Jahre fortgesetzt, ohne dass politische Entscheide gefällt wurden. Das Zukunftsprojekt für die Maturitätsreform unter dem Titel „Mittelschule von morgen“ (Expertenkommission, 1972) versandete ebenso wie dasjenige zur Lehrerbildungsreform unter dem Titel „Lehrerbildung von

morgen“ (*Müller et al., 1975*). Und alle drei Projekte zur Neugründung von Hochschulen wurden um die Mitte der 1970er-Jahre eingestellt. Erst in den 1990er-Jahren konnten diese Reformen wieder aufgenommen und weitgehend realisiert werden.

AUFSCHWUNG DER BILDUNGSFORSCHUNG UND DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Das Wirtschaftswachstum, der wissenschaftliche und technologische Wandel, die Entwicklung hin zum Sozial- und Wohlfahrtsstaat sowie die weitreichende Bildungseuphorie förderten in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren eine Grundstimmung der Machbarkeit und der Planbarkeit. Um die Expansion im Bildungsbereich überhaupt bewältigen zu können, wurden Instrumente der Bildungsplanung eingeführt (*Kussau und Oertel, 2001*).

Bildungsplanung sollte zu einer „rationalen Bildungspolitik“ (*Widmaier, 1966*) führen, die Bildungsforschung wurde als unabdingbare Grundlagen der Bildungspolitik und damit der Reform interpretiert (*Widmer, 1976*). Unter dem Slogan „Die Zukunft ist errechenbar“ (*Stettler, 1994*) wurden sowohl auf Bundesebene als auch in den Kantonen verschiedene Planungsstudien vorgelegt, thematisch vor allem fokussiert auf die Gymnasien, auf die Universitäten und, weil die Bildungsexpansion zu einem sehr grossen Lehrermangel ge-

³Für einen Überblick zur damaligen Gymnasialpolitik vgl. *Meylan und Ritter (1985)*, zur Lehrerbildungspolitik vgl. *Criblez (2002b)* und zur Hochschul- und Forschungspolitik vgl. *Brunner (2009)*, *Herren (2008)* und *Horvath (1998)*.

führt hatte, auf die Lehrerbildung³.

„Die Entwicklung und der Ausbau der Bildungsforschung liegen in unserem Land um mindestens fünfzehn Jahre hinter vergleichbaren Staaten zurück“ (Bruppacher, 1973, S. 471), analysierte der eingangs zitierte Bruppacher 1973. Und der Schweizerische Wissenschaftsrat postulierte etwa gleichzeitig: „Die Bildungsforschung bedarf eines substantziellen Ausbaus an allen Hochschulen“ (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973a, S. 111). Die Bildungsforschung hatte in der Schweiz bis in die 1960er-Jahre tatsächlich einen eher bescheidenen Ausbau erlebt (Hofstetter et al., 2011) und der Entwicklungsstand wurde insbesondere im Hinblick auf die weitreichenden Bildungsreformen als unzureichend eingestuft.

Es scheint deshalb nicht mehr als folgerichtig, dass die Jugendfraktion der Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei 1969 in ihrer Volksinitiative für eine stärkere Koordination des Schulwesens zwischen den Kantonen verlangte, dass mit der Änderung der Bildungsartikel der Bundesverfassung auch die Förderung der Bildungsforschung durch den Bund in der Bundesverfassung (Grundgesetz) verankert würde. Der Bundesrat unterstützte zwar das Anliegen materiell. Die bisherigen Anstrengungen an Universitäten und an ausseruniversitären Institutionen sollten deshalb verstärkt und neue Zentren zur Bewältigung der dringlichen Aufgaben geschaffen werden. Allerdings sollte aus Sicht der Regierung auch ein besonders wichtiges Forschungsanliegen wie dasjeni-

ge der Bildungsforschung nicht explizit in der Bundesverfassung verankert werden, sondern nur als „allgemein formulierte Ermächtigung des Bundes zur Forschungsförderung“ (*Bericht Schulkoordination*, 1971, S. 1013). Mit der Verabschiedung eines allgemeinen Forschungsförderungsartikels in der Bundesverfassung 1973 wurde diese Lösung denn auch institutionalisiert (Herren, 2008, S. 239.).

Der Schweizerische Wissenschaftsrat bezeichnete die Bildungswissenschaften explizit als entwicklungsbedürftig und als Bereich, der zusätzlicher Impulse bedürfe, empfahl nachdrücklich den Einsatz von Sondermitteln für dringliche Förderungsmassnahmen (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973a, S. 108; 1973b, S. 21) und eine „Verknüpfung von Bildungsreform und Bildungsforschung“ (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973a, S. 108). Wegen des ausgewiesenen Bedarfs an Bildungsforschung und im Hinblick auf die anstehenden Probleme in der Bildungsplanung entstanden in kurzer Zeit verschiedene neue Institutionen:

– 1971 wurde in Aarau die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) im Rahmen des Projekts für eine Bildungshochschule Aargau gegründet (SKBF, 1996). Nach dem Scheitern des Hochschulprojekts wurde die Koordinationsstelle in die Trägerschaft von Bund und Kantonen überführt.

– 1975 entstand die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) (SGBF, 1988, S. 33) als akademische Gesellschaft. Initiativen

dafür entstammten aber nicht etwas vorwiegend aus der Erziehungswissenschaft, sondern aus der Bildungssoziologie und den neu entstandenen Bildungsplanungsstellen der Kanton.

– 1969 wurde das Institut romand de recherches et documentation pédagogiques (IRD) der EDK-Regionalkonferenz Westschweiz und Tessin in Neuchâtel (Cardinet-Schmidt et al., 1994, S. 42ff.) und 1974 der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (vgl. ZBS, 1985). Beide Institute waren auf Bildungsforschung und -entwicklung ausgerichtet, gleichzeitig aber stark in die Bildungspolitik der Trägerkantone eingebunden.

– Gleiches gilt für die verschiedenen kantonalen Bildungsplanungsstellen, die meist in der ersten Hälfte der 1970er-Jahre entstanden (vgl. unten).

– Als letztes Beispiel ist auf das Projekt einer Hochschulgründung im Kanton Aargau hinzuweisen. Neben den Kantonen Luzern und Tessin wollte auch der Kanton Aargau als grösster Nicht-Hochschulkanton Verantwortung beim Ausbau der Hochschulen übernehmen. Es sollte jedoch nicht eine Volluniversität entstehen, sondern eine Hochschule, die sich auf Themenbereiche spezialisierte, die von besonderer Bedeutung sind und für die grosse Nachfrage besteht. In der Diskussion um die thematische

Ausrichtung standen neben der Klinischen Medizin vor allem die Bildungswissenschaften und die Planungswissenschaften im Vordergrund. 1978 stellte der Aargauer Regierungsrat die Planungsarbeiten nach 15jähriger Vorbereitung jedoch nach ein, nachdem sich politische Akzeptanzprobleme gezeigt hatten (Fricker, 2001).

Um die Bildungsexpansion zu bewältigen, expandierte auch die Bildungsverwaltung (Criblez, 2012). Ein neues „Instrument“ dieser Bewältigungsstrategie waren Bildungsplanungsstellen oder pädagogischen Abteilungen, später auch Pädagogische Arbeitsstellen genannt (Bain et al., 2001): Die Einrichtung solcher Dienststellen wurde damit begründet, „dass die Möglichkeiten der Erziehungsdirektion⁴⁴, Probleme der Bildung und des Unterrichts in Angriff zu nehmen, oft nicht mehr ausreichen“ (*Pädagogische Abteilung*, 1974, 523). So richtete der Kanton Zürich 1971 die Pädagogische Abteilung ein, die Erziehungsdirektion des Kantons Bern im gleichen Jahr das Amt für Unterrichtsforschung und -planung. Diese neuen Verwaltungseinheiten insbesondere rationale Grundlagen für die Bildungspolitik beschaffen. Die folgende Tabelle zeigt die Aufgabenbereiche des Berner Amtes und der Zürcher Abteilung im Vergleich (vgl. Criblez, 2012, S. 123ff.).

⁴⁴Anmerkung des Verfassers: Die Erziehungs- oder Bildungsdirektion ist die Bildungsverwaltung auf der Ebene der Kantone.

Tabelle 1: *Aufgabenbereiche des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern sowie der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Quellen: Dekret Organisation Erz 1971, Art. 15; Pädagogische Abteilung 1974, 526)*

Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern	Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich
Beratung der Direktion in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fragen	Bearbeitung von pädagogischen Problemen innerhalb der Verwaltung
Sammlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, deren Auswertung sowie Weitervermittlung	Dokumentations- und Informationsverarbeitung
Verbindung zu wissenschaftlichen Institutionen und zur Schulpraxis	Koordination
Anregung von Untersuchungen und Versuchen, deren Durchführung und Überwachung; Kontrolle und Auswertung dieser Vorhaben	Erarbeiten von Planungsgrundlagen in einzelnen Bereichen des Bildungswesens, spezielle Untersuchungen und Erhebungen
Mitarbeit in allen Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung	
	Bildungsstatistik

Vergleicht man diese formalen Aufgabenzuordnungen mit den von den beiden Bildungsplanungsstellen publizierten Ergebnissen ihrer Arbeiten zeigen sich drei Schwerpunkte: Bildungsstatistik, Bildungsdokumentation und -planung sowie konzeptionelle Studien. Die Erziehungsdirektionen integrierten damit eine wissenschaftliche Funktion, der aber wegen ihrer Politiknähe ein permanent hybrider Status zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Politik zukam (Kussau und Oertel, 2001). Nicht Forschung, sondern eher Entwicklung und Politikberatung war (und ist) jedoch die zentrale Aufgabe dieser Dienststellen, und sie können per definitionem ein Kriterium von Wissenschaft sicher nur bedingt erfüllen: dasjenige der Objektivität.

Das Jahrzehnt zwischen Mitte der 1960er- und Mitte der 1970er-Jahre kann also – zumindest aus der institutionellen Perspektive – als eigentliche Phase der Neukonstituierung der Bil-

dungsforschung in der Schweiz gelten (SGBF, 1988, 31ff.). Wie aber reagierte die akademische Disziplin auf diese Entwicklungen bzw. wie war sie an ihr beteiligt? Eine kurze Übersicht über die Entwicklung der Pädagogik in Basel, Bern und Zürich zeigt drei wesentliche Entwicklungen (Criblez, 2002)

Erstens war die universitäre Pädagogik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als Disziplin im Dienste der akademischen Lehrerbildung (Sekundarlehramt und Höheres Lehramt) entstanden und blieb bis Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend auf darauf ausgerichtet. Erst allmählich wurde ein eigenständiges akademisches Fach Pädagogik aufgebaut, das zunächst als Nebenfach, später auch als Hauptfach studiert werden konnte. Und erst mit dem stärkeren Zustrom von Studierenden an die Universitäten in der Bildungsexpansionsphase seit den 1960er-Jahren, dem Ausbau der sozialwissenschaftlichen Fächer

an den Universitäten und den Tendenzen zur

‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Pädagogik gelang ein Ausbau der wissenschaftlichen Disziplin. Allerdings blieb die Anzahl der Studierenden im Vergleich insbesondere mit der Psychologie eher bescheiden. Mit der teilweisen Emanzipation der Disziplin von der akademischen Lehrerbildung, also der Ausbildung von Professionellen, waren allerdings auch Legitimationsproblemen verbunden, weil die ursprünglichen Legitimationen zumindest teilweise entfielen. Da in der Schweiz die Integration der Volksschullehrer-Ausbildung in die Universitäten in den 1970er-Jahren – anders als in andern europäischen Ländern – ausblieb, erlebte die Disziplin an den Universitäten trotz Bildungsexpansion nur einen bescheidenen Ausbau.

Zweitens war die akademische Pädagogik traditionell – wie die Psychologie auch – Teil der akademischen Philosophie. In dieser Tradition wurde sie von Vertretern der Philosophie gelehrt: In Bern versah bis 1955 Arthur Stein einen Lehrstuhl für Philosophie, theoretische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik (Hager, 1985, S. 131). In Zürich war erst 1946 ein von der Philosophie unabhängiger Lehrstuhl für Pädagogik geschaffen worden. In Basel dagegen wurde der Lehrstuhl 1948 mit der Berufung von Karl Jaspers mit einem Lehrauftrag für Philosophie einschliesslich Psychologie und Soziologie versehen (Kreis, 1986, S. 94). Die Pädagogik konnte sich deshalb in Basel

kaum weiterentwickeln (Campana und Criblez, 2011). Versuche, in Basel eine Professur für Pädagogik zu schaffen scheiterten in den 1960er-Jahren ebenso wie 1971 Versuche, eine Fakultät für Erziehungswissenschaften einzurichten. Bis heute ist die Erziehungswissenschaft an der Universität Basel nicht mit Konstanz vertreten.

In Bern (1955: Jakob Rudolf Schmid) und Zürich (1949: Leo Weber) dagegen waren die Lehrstühle mit erfahrenen Seminardirektoren besetzt worden, die allerdings einer systematischen und historischen Tradition verpflichtet blieben. Das Legitimationsdefizit der Disziplin wurde also durch eine stärkere Praxisfeldorientierung der Professoren zu kompensieren versucht. Hier zeigt sich aber auch eine dritte Entwicklungslinie: In den 1960er- und 1970er-Jahren setzte ein erster wissenschaftlicher Spezialisierungsprozess ein: Sowohl in Bern als auch in Zürich wurden neue Lehrstühle für Pädagogische Psychologie geschaffen, in Zürich auch ein Lehrstuhl für Sozialpädagogik. Insbesondere die Lehrstuhlvertreter der Pädagogischen Psychologie waren einer schulnahen Forschung verpflichtet. In Bern richtete Hans Aebli zudem einen speziellen Studiengang das Personal der Lehrerbildung ein (Criblez, 2006, S. 103ff.).

Allerdings blieb die Weiterentwicklungen der akademischen Disziplin eher bescheiden und das Verhältnis zwischen Bildungsadministrationen und Bildungspolitik einerseits und der akademischen Disziplin andererseits blieb ambivalent: Die Päd-

agodik konnte die direkten Nützlichkeitsersparungen von Bildungspolitik und –verwaltung nicht erfüllen, obwohl (oder gerade weil?) sie sich zur Erziehungswissenschaft zu wandeln begann. Die Einrichtung ausseruniversitärer Bildungsforschungsstellen und das Ausbleiben der Integration der Volksschullehrer-Ausbildung in die Universitäten verhinderten aber auch einen weiteren Ausbau der Disziplin.

**KURZER EXKURS: WIE
ERFORSCHT MAN
BILDUNGSREFORMEN UND
DARAUF BEZOGENER
BILDUNGSWISSENSCHAFT
HISTORISCH?**

Ich bin gebeten worden, auch einige methodologische Hinweise vorzutragen. Bevor ich zum Ausblick komme, will ich dieser Aufforderung gerne kurz nachkommen. Wie eingangs erwähnt gehe ich davon aus, dass die Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft und die Bildungsgeschichte aufs engste miteinander verbunden sind. Das eine kann deshalb historisch nicht ohne das andere analysiert werden. Mit anderen Worten: Eine Beschäftigung mit der Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung der 1960er- und 1970er-Jahre setzt eine Beschäftigung mit der Geschichte der Bildungsexpansion voraus.

Dies macht Forschung schwierig, weil zwei unterschiedliche Bereiche

parallel und aufeinander bezogen analysiert werden müssen.

In unseren Projekten⁵ kombinieren wir in aller Regel drei unterschiedliche Zugänge; bei Projekten mit lebenden Zeitzeugen werden diese drei Zugänge wenn immer möglich mit Interviews mit Akteuren ergänzt. Zudem werden wenn immer möglich serielle Quellen ausgewertet. Aus seriellen Quellen lassen sich sehr viel einfacher Entwicklungslinien herausarbeiten als aus nicht kontinuierlich vorliegendem Quellenmaterial. Serielle Quellen bieten zudem eine bestimmte Gewähr, dass nicht wichtige Aspekte vergessen werden. Folgende drei Zugänge werden in der Regel miteinander verbunden:

– Analyse der normativen Quellen, heisst: der gesetzlichen Grundlagen, der organisatorischen Festlegungen, der Reglemente, Vorgaben und Vorschriften; serielle Quellen sind hier insbesondere Rechtssammlungen, Parlamentsdebatten, Rechenschaftsberichte der Regierungen, Lehrpläne usw. (die in der Schweiz in der Regel ab den 1830er-Jahren, also für lange Zeiträume, vorliegen); – Analyse der entsprechenden Fachdiskurse, die insbesondere in Zeitschriften geführt werden; solche Quellen liegen seriell und mit Kontinuität seit etwa den 1860er-/1870er-Jahren vor (zum Beispiel die Schweizerische Lehrerzeitung bzw. ihre Vorgänger); – Wo immer möglich werden diese beiden Zugänge mit quantitativen Daten ergänzt. Dazu haben wir ein spezielles Web-Portal geschaffen

⁵vgl. <http://www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung.html>

(www.bildungsgeschichte.uzh.ch) geschaffen. Hier werden verschiedenste quantitative Datenreihen aus einem grösseren Projekt zur Inventarisierung bildungsstatistischer Daten öffentlich zur Verfügung gestellt.

Mit einer solchen Zugangsweise sind wir einerseits einer sozialwissenschaftlich orientierten Historiografie, verpflichtet, andererseits stellen wir uns sehr deutlich auch in eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition: Erst die Kombination unterschiedlicher Informationen und Zugänge erlaubt eine seriöse Interpretation historischer Entwicklungen im Bildungsbereich.

AUSBLICK

Als 1975 die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) gegründet wurde, stand deren Name zur Diskussion. Bildungsforschung wurde gewählt, weil der Begriff der breitest mögliche war und zugleich einen „Anspruch auf Einheit (des damit bezeichneten Bereichs)“ (Gretler, 1982, S. 117) formulierte. Der Begriff „Erziehungswissenschaft“ – im Singular wie im Plural – wurde ausgeschieden, weil er zu stark an die Erziehung von Kindern und Jugendlichen erinnerte. In der Bildungsforschung sollten jedoch auch die Berufsbildung, die Erwachsenenbildung, die Weiterbildung, aber auch die Bildungsökonomie und Ähnliches ihren Platz finden. Daneben sollte Bildungsforschung die Interdisziplinarität kennzeichnen, also die Tatsache, dass Bildungsprozesse und de-

ren institutionelle Rahmenbedingungen nicht von einer akademischen Disziplin allein wissenschaftlich erforscht werden können und sollen. Pädagogik kam als Begriff vor allem nicht in Frage, weil damit eine normative Wissenschaft assoziiert und mit der Bildungsforschung gerade auch „die Öffnung der Pädagogik auf die Sozialwissenschaften hin“ angestrebt wurde (Gretler, 1982, S. 118).

Ein zweiter Aspekt ist für das Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz während deren Neukonzeption in den 1970er-Jahren entscheidend: Mit der Gründung der Zeitschrift „Bildungsforschung und Bildungspraxis“ 1978 wurde das wissenschaftliche Publikationsorgan der SGBF nicht einfach auf die Wissenschaft hin orientiert, sondern mit ihr wurde der Anspruch verbunden, zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen „Bildungsforschung“ und „Bildungspraxis“ zu vermitteln. Von der Zeitschrift wurde erwartet, dass sie Transfer- und Distributionsfunktion gegenüber der politischen und pädagogischen Praxis wahrnehme (Criblez und Manz, 2008). Das Programm, das der Titel „Bildungsforschung und Bildungspraxis“ formulierte, war ambitioniert: Die Lehrerschaft aller Schulstufen wurden als „Mittler“ zwischen Grundlagenforschung und pädagogischer Praxis angesehen (De Landsheere, 1978). Bildungsforschung wurde also vorwiegend utilitär legitimiert. Gleichzeitig wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als eines von Erkenntnisproduktion und Anwen-

dung konzipiert, wobei dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber dem praktischen Wissen eine dominante Rolle zugesprochen wurde. Diese Suprematie-Annahme und die einfachen Transfer-Vorstellungen zwischen Wissenschaft und Praxis wurden erst Ende der 1980er-Jahre im Kontext von Forschungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in unterschiedlichen Praxisfeldern (Beck und Bonss, 1989) in Frage gestellt.

Dieses Selbstverständnis der sich etablierenden Bildungsforschung, die Tatsache der eher zögerlichen Entwicklung und Differenzierung der Erziehungswissenschaft während der Bildungsexpansionsphase und der Umstand, dass wichtige personelle und finanzielle Ressourcen für den Aufbau verwaltungsinterner Forschungs- und Entwicklungsstellen verwendet wurden, können zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden: Der Auf- und Ausbau der Bildungsforschung erfolgte in den 1960er- und 1970er-Jahren zunächst ohne klare Anbindung an eine wissenschaftliche Disziplin; die disziplinäre Verankerung der Bildungsforschung innerhalb der Universitäten blieb deshalb fragil, teilweise bis heute, wie das Beispiel Basel zeigt.

„Die wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Praxis wird fortschreiten“ (Gründungsausschuss, 1974, S. 10) prognostizierte 1974 der Gründungsausschuss der Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften. Diese Fortschritte sind bis Anfang der 1990er Jahre eher bescheiden ausgefallen. Erst als zu Beginn

der 1990er-Jahre eine ‚Koalition‘ von Wirtschaftspolitik und Europapolitik das Bildungswesen in der Schweiz zu bewegen begann, wurde die Diskussion um die Lehrerbildung auf tertiärem Fachhochschulniveau mit verstärktem Wissenschaftsbezug wieder ernsthaft aufgenommen. Profession und Disziplin sind sich mit der Einbindung der gesamten Lehrerbildung in den Hochschulbereich wieder näher gekommen. Dass aber für die Lehrerbildung teilweise eigenständige Hochschulformen – die Pädagogischen Hochschulen – geschaffen wurde, hat auch neue Konkurrenzsituationen zwischen der hochschulförmigen Lehrerbildung und der Disziplin Erziehungswissenschaft geschaffen.

QUELLEN UND LITERATUR

Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung (1959): *Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. Schlussbericht.* s.n., Bern.

Bain, D., Brun, J., Hexel, D. und Weiss, J. (2001): *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000 – Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960–2000.* IRDP, Neuchâtel.

Beck, U. und Bonss, W. (1989, Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens.* Suhrkamp, Frankfurt/M.

Bericht Schulkoordination (1971): Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über das Volksbegehren für Schulkoordination vom 27.

September 1971. *Bundesblatt*, **123**. II. 1001–1032.

Bottani, N., Egger, U., König, J., Rauh, C. und Huberman, M. (1975): *Rekurrente Bildung in der Schweiz. Entwicklungstendenzen und Perspektiven*. Wissenschaftsrat, Bern.

Brunner, L. (2009): *Kompetenzen, Koordination und Katerstimmung. Von den Anfängen einer schweizerischen Hochschulpolitik bis zum Bundesgesetz über die Hochschulförderung*. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Bern.

Bruppacher, M. (1973): Bildungswissenschaften im Dienst der Bildung. *Schweizer Monatshefte*, **53**. 459–471.

Campana, S. und Criblez, L. (2011): Pädagogik an der Universität Basel. In: R. Hofstetter et al.: *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. hep, Bern. 69–62

Cardinet-Schmidt, G., Forster, S. und Tschoumy, J.-A. (1994). *Le passé est un prolog. 25 ans Coordination scolaire romande*. IRDP, Neuchâtel.

Criblez, L. (2001): Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, **23**. 95–118.

Criblez, L. (2002a): Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse – Zeitschrift für Geschichte*, **9**. 3. 29–40.

Criblez, L. (2002b): *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der Schweiz seit 1960*. Habilitationsschrift. s.n., Wabern.

Criblez, L. (2002c): *Fragil und uns-*

tet. Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In: R. Hofstetter und B.Schneuwly (Hrsg.): *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles*. Lang, Bern. 425–453.

Criblez, L. (2006): Hans Aeblis Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In: M. Baer et al. (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage* hep., Bern. 97–107.

Criblez, L. (2012): Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In: M. Geiss und A. De Vincenti (Hrsg.): *Verwaltete Schule, Geschichte und Gegenwart*. Springer VS, Wiesbaden. 109–129.

Criblez, L. und Manz, K. (2008): Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, **3**. 419–445.

Crotti, C. (2008): Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz*. Haupt, Bern 131–154.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen, Bramsche, Osnabrück.

De Landsheere, G. (1978). *Pourquoi la recherche en éducation? Bildungsforschung und Bildungspraxis* **1**. 1. 9–11.

Dekret Organisation Erz (1971).

Dekret über die Organisation der Erziehungsdirektion vom 22. September 1971. Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern, 1971. 302–310.

Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen (1963): *Bericht*. EDMZ, Bern.

Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen (1972): *Mittelschule von morgen. Bericht*. Huber, Frauenfeld.

Fricker, M. (2001): „Das Aargauer Volk braucht keine Hochschule, das Aargauer Volk will keine Hochschule. Das Aargauer Hochschulprojekt 1962–1978. *Argovia. Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau*, 113 1–120.

Gretler, A. (1982): Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4. 117–123.

Gretler, A., Haag, D., Halter, E., Kramer, R., Munari, S. und Stoll, F. (1971): *La Suisse au-devant de l'éducation permanente*. Payot, Lausanne.

Gründungsausschuss (1974). *Aufgaben für Forschung und Lehre an der Hochschule Aargau. Materialien*. s.n., o.O. (=Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften, Vorbereitungsstufe: Arbeitsberichte Nr. 11).

Hager, F.P. (1985). Zur Geschichte der pädagogischen Historiographie in der Schweiz seit 1945. In: M. Heine mann (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA, Teil 2*. Klett-Cotta, Stuttgart. 125–148.

Häsler, A.A. (1967, Hrsg.): *Schulnot im Wohlstandsstaat*. Ex Libris, Zürich.

Herren, M. (2008): Die nationale

Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: L. Criblez (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz*. Haupt, Bern. 219–250

Hess, F., Latscha, F. und Schneider, W. (1966): *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken zur Höheren Bildung*. Olten, Freiburg.

Horvath, F. (1998): Im Windschatten der Wissenschaftspolitik. Ständisch-föderalistische Interessenentfaltung im Zeichen des „Bildungsnotstandes“. In: M. König, G., Kreis, F. Meister und G. Romano (Hrsg.): *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 60er und 70er Jahren*. Chronos, Zürich 81–93.

Hofstetter, R. et al. (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. hep, Bern.

Kreis, G. (1986): *Die Universität Basel 1960–1985*. Helbing und Lichtenhahn, Basel.

Kussau, J. und Oertel, L. (2001): Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23. 137–163.

Kussau, J., Oertel, L. und Wohlgemuth, A. (1998): *Reform und Immobilismus im Schulwesen. Eine Politikstudie über Strukturreformen anhand der Kantone Basel-Stadt, Bern, Genf, Tessin und Zürich*. s.n. [Polykopie], Zürich.

Lüscher, K., Ritter, V. und Gross, P. (1972): *Vorschulbildung – Vorschulpolitik*. Benziger, Sauerländer, Zürich, Aarau.

Lüscher, L. (1997): *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988*. Lang, Bern.

- Meylan, J.-P. und Ritter, V. (1985): Das schweizerische Gymnasium. Wachstum und Reformen der letzten 15 Jahre. In: EDK (Hrsg.): *Materialien zur Entwicklung des Mittelschulunterrichts*. EDK, Bern. 28– 43.
- Meili, R. (1967): Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerische Lehrerzeitung*, **112**. 759–763.
- Müller, F. et al. (1975): *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Comenius, Hitzkirch.
- Neue Helvetische Gesellschaft (1961): *Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Atlantis, Zürich.
- OECD (1967): *Begabung und Bildungschancen*. Diesterweg, Frankfurt/M.
- Oertel, L. (1997): *Schulreform – ein Zürcher Politikversuch*. Orell Füssli, Zürich.
- Pädagogische Abteilung (1974): Die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. *Schulblatt des Kantons Zürich*, **89**. 523–535.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter, Olten.
- Rüfenacht, P. (1984): *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Haupt, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1967): *Ausbau der Schweizerischen Hochschulen*. [Schweiz. Wissenschaftsrat], Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1972): *Zweiter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973a): *Forschungsbericht. Bd. 1*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973b): *Beilagen zum Forschungsbericht. Sektorielle Forschungsberichte. Bd. 2*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978): *Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen. Beitrag zu einer bildungspolitischen Gesamtperspektive*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- SGBF [Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung] (1988): *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. SGBF, Aarau.
- SKBF [Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (1996): *Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. SKBF, Aarau.
- Steiner, H. (1971): *Nachwuchsförderung für akademische Berufe. Pädagogische, kulturpolitische und begabungstheoretische Aspekte der Begabtenförderung*. Bern, Haupt.
- Stettler, N. (1994): „Die Zukunft ist errechenbar ...“. In: D. Blanc und Ch. Luchsinger (Hrsg.): *achtung: die 50er Jahre!*. Chronos, Zürich. 95–117.
- Vontobel, J. (1967): Soziale Herkunft und Bildungschancen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, **112**. 895– 901.
- Widmaier, P. (1966): *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Klett, Stuttgart.
- Widmer, K. (1976): *Bildungsplanung und Schulreform*. Haupt, Frau-

enfeld/Stuttgart.

ZBS (1985): *Schulkoordination und Schulreform in der Zentralschweiz. Fest-*

schrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK. ZBS, Luzern.

Erziehungswissenschaftliche Lexika als Material zur Erforschung der Disziplingeschichte? Theoretisch-methodologische Überlegungen und inhaltliche Einblicke

ANNE HILD UND ANNA STISSER

Georg-August-Universität Göttingen

Eine etablierte erziehungswissenschaftliche Lexikonforschung gibt es noch nicht. Doch haben einige Studien in den letzten Jahren auf den besonderen Stellenwert von Lexika (vgl. z. B. *Lenzen* und *Rost*, 1999; *Brachmann* 2008; *Tenorth*, 2001; *Herzog*, 2005, *Rost*, 2008; *Großkopf*, 2012), Handwörterbüchern und Enzyklopädien im wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang hingewiesen. Demnach können (fach-)lexikalische Formate als Wissensspeicher beschrieben werden, die sie für verschiedene Analysen fruchtbar macht. Wir wollen hier der Frage nachgehen, inwiefern sich Lexika für die Erhellung disziplingeschichtlicher Fragestellungen eignen.¹

ZUNÄCHST werden wir die Eignung von Lexika, ihre Charakterisierung als Wissensspeicher und Indikatoren für disziplinäre Kommunikation beschreiben, um anschließend Einblicke in unsere laufenden Dissertationen zu geben. Dazu werden wir zunächst unser Korpus – deutschsprachige pädagogische und erziehungswissenschaftliche Le-

xika aus dem Zeitraum von 1774 bis 1989 – vorstellen. Beispielhaft für die Differenzierung der Lexika nach ihren Merkmalen rekonstruieren wir die von den Herausgebern in Vorwörtern dargestellten wissenschaftstheoretischen Positionierungen in den 1970er Jahren. In einem weiteren Schritt bieten wir methodische Einblicke – auch in die Virtuelle For-

¹Überarbeitete Fassung des Vortrags zur Wissenschaftlichen Tagung am Lehrstuhl für historische Pädagogik der Pädagogisch-Psychologischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität Budapest vom 16. bis 17. Mai zum Thema: „Modelle der Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – Forschungsergebnisse, theoretisch-methodologische Annäherungen“

schungsumgebung für Erziehungswissenschaftliche Lexikonforschung, kurz VFU ELF, die unsere Projekte rahmt und uns als Analyse- und später auch als Präsentationstool dienen soll. Im fünften Schritt präsentieren wir Ergebnisse, die aus quantitativen wie qualitativen Analysen der in Lexika beschriebenen Personen stammen. Dazu wird die Gruppe der Frauen fokussiert, die eine marginale Stellung innehat, nichtsdestotrotz aber interessante Einsichten bietet. Daran schließt sich unser Fazit an.

I. LEXIKA ALS WISSENSSPEICHER

Fachnachschlagewerke bieten ihrem eigenem Anspruch nach einen repräsentativen, der Logik und internen Systematik des fachlichen Zusammenhangs folgenden Begriffsapparat. Sie umfassen in der Regel die Grundtatbestände des Feldes, beziehen sich auf legitimierte Strategien zur Untersuchung und Darstellung strukturell typischer, institutionell verstetigter Handlungspraktiken, und sie informieren schließlich über favorisierte Motive, Figuren, Topoi, Heuristiken und Semantiken einer Wissenschaft. Lexikalische Formate bilden das Fachspracheninventar eines Diskussionszusammenhangs mit einem hohen Anspruch an Vollständigkeit und Differenziertheit ab. Demgegenüber stehen die in der Wissenschaftsforschung vielfältig analysierten Periodika (z.B. *Keiner*, 1999; *Brachmann*, 2008; *Tenorth*, 1986; *Stroß* und *Thiel*, 1998), deren Beiträge eher dazu die-

nen, neue, unter Umständen noch vage Erkenntnisse schnell der wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft zugänglich zu machen (vgl. etwa *Brachmann*, 2008. S. 331.; *Keiner*, 1999. S.17.).

Daher kann ihre Analyse Aussagen über wissenschaftliche Interaktionen zwischen forschenden Gruppen und ihren Kommunikationsstrukturen ermöglichen. Auf der inhaltlichen Ebene sind Aussagen über schnelllebige thematische Konjunkturen und Innovationen möglich. Dagegen zeigen Stichworte in Lexika einen zum Herausgabezeitpunkt möglichst *abschließenden* Wissensstand an. Diese „abschließende Modellierung“ (*Brachmann*, 2008. S. 331.) kann als Indikator für einen Übergang von Ergebnissen aus ihrem in den schnelllebigeren Periodika abbildbaren Produktionszusammenhang in einen konsolidierten, konsensuell geteilten Zustand eingestuft werden (ebd., S. 331.).

Dieser Funktion der Repräsentation eines Konsens an Wissen kann eine zweite, zukunftsorientierende, diskursbestimmende, setzende Funktion, nämlich die der Kanonisierung von Erkenntnissen, beigeordnet werden. Fachlexika repräsentieren Inhalte, die eine Aura des Gewichtigen umgibt – Herzog spricht vom „mainstream“ der Disziplin. Von daher seien Lexika sehr geeignet, die „kognitive Gestalt“ der Disziplin (*Herzog*, 2005. S. 676.) zu untersuchen. In Lexika wird dasjenige Wissen versammelt, das als wahr, anerkannt und relevant gilt.

Auch die verlegerischen Hürden bei einem solchen Prestigeobjekt sind

hoch². Meist sind an der editorischen Bearbeitung eines Lexikons mehrere Personen beteiligt – und nimmt man die Autoren hinzu –, kommt man sogar auf mehrere hundert Personen, die sich über Jahre hinweg damit beschäftigen. Trotz des Anspruches Gesamtheit abzubilden, wird schon bei der Auswahl der Themen und der Autoren zwangsläufig selektiert. Häufig mit ideologischem, konfessionellem und/oder wissenschaftsprogrammatischem Hintergrund. Dieser Hintergrund ist dann oft durchgängig nachvollziehbar und macht die Untersuchung ertragreich.

Friedrich Rost (2008), macht darauf aufmerksam, dass insbesondere moderne Fachlexika meist als Auftragswerke entstehen und für Verlage mit hohem Kostenrisiko verbunden sind; in der Folge müssten seines Erachtens die Inhaltssetzungen weniger als Aussagen über die disziplinäre Formierung interpretiert werden, denn als Aussagen über ihre Marktkonformität. Außerdem würden sie vorwiegend für Laien, Lerner und die Profession konzipiert und nicht (unbedingt) für die Disziplin.

Auch diese Einwände liefern wertvolle Hinweise für die Eignung von Lexika als Analysegegenstand: Sie weisen nämlich darauf hin, dass die Lexika unbedingt in ihrem Entstehungszusammenhang betrachtet werden müssen. Ohne den Einbezug qualitativer Rahmendaten, also etwa Angaben zu den Zielgruppen, zu den durch Herausgeber oder Autoren vertretenen Schulen und wissenschafts-

theoretischen Positionen oder weltanschaulicher Bindungen, ist die Analyse der in den Lexika repräsentierten Inhalte nur bedingt aussagekräftig.

II. PÄDAGOGISCHE UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FACHLEXIKA VON 1774 BIS 1989

Insgesamt erscheinen uns Lexika in ihrer Eigenschaft als Wissensspeicher, deren serielle Analyse Aussagen über die epistemologische Dimension disziplinärer Entwicklung möglich macht, geeignet, um die Disziplingeschichte zu erforschen.

Auf der Grundlage von *Lenzen und Rost* (1999) und *Brachmann* (2008) haben wir für den uns gemeinsam interessierenden Zeitraum bis 1989 77 Auflagen von deutschsprachigen Nachschlagewerken identifiziert, die eine allgemeinpädagogische, das heißt wenigstens eine nicht-teildisziplinäre Orientierung, haben und nicht (allein) ratgebenden Charakter aufweisen.

In dem Dissertationsprojekt „Erziehung in Lexika“ geht es um die Rekonstruktion dessen, was als Wissen der Disziplin zum zentralen Begriff der Erziehung in Fachlexika der Erziehungswissenschaft repräsentiert wird. Insbesondere werden Konjunkturen, (Dis-)Kontinuitäten, Aneignungen und Grenzmarkierungen dieses Wissens analysiert. Dabei werden die Veröffentlichungen zwischen 1895 und 1989 fokussiert. Ziel des Promotionsvorhabens „Helden und Denker“ ist es, alle Personen in pädagogischen

² Häufig kann man in Vorworten davon einen Eindruck bekommen.

und erziehungswissenschaftlichen Lexika für den Zeitraum von 1774 bis 1945 zu erfassen, die mit einem eigenen Stichwort vertreten sind.

Der Zeitraum beginnt also mit dem von *Carl Daniel Küster* herausgegebenen Band „Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlanständigen Sitten können angeführet werden“ aus dem Jahr 1774 (*Küster*, 1774). Es ist das erste Werk, das als pädagogisches Fachlexikon gelten kann (vgl. *Brachmann* 2008. S. 340.).

Am Ende des von uns untersuchten Zeitraums steht die mit zwei Bänden handlichere Ausgabe der großen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (*Lenzen* und *Mollenhau-*

er, 1982–86), nämlich die „Pädagogischen Grundbegriffe“, von *Lenzen* unter Mithilfe von *Rost* (1989). Nicht nur die politische Zäsur lässt uns unsere Erhebung zu diesem Zeitpunkt beenden: Ende der 1980er Jahre ist die nach realistischer und kritischer Wende expandierte Disziplin allgemein etabliert, sie erscheint zu diesem Zeitpunkt gut gesättigt, vielfältig und breit aufgestellt.

Wir haben nur Erstauflagen und solche Auflagen aufgenommen, die von seiten des Verlags als verändert und/oder überarbeitet markiert wurden. Bündelt man die Erscheinungsdaten der Lexika in Jahrzehnten und bezieht sich jeweils auf die letzte Ausgabe eines mehrbändigen Werks, ergibt sich folgende Verteilung (Abbildung 1)³.



Abbildung 1: Verteilung der Lexika von 1774–1989

³ Von den 77 Auflagen, werden insgesamt 51 vom jeweiligen Verlag als 1. Auflage bezeichnet. Ganz aussagekräftig ist dies allerdings nicht, denn darunter fallen auch Reihen, die von denselben Herausgebern und unter denselben Titeln firmieren, aber je als Erstauflage gekennzeichnet werden, obwohl etwa im Vorwort explizit auf die Vorgängerwerke Bezug genommen wird (etwa die Lexika von *Roloff*, *Spieler*, *Rombach*) als auch Lexika, die vollständig überarbeitet werden, mitunter sogar den Herausgeber wechseln, die sich aber als „vollständig überarbeitete Auflage“ bezeichnen (*Hehlmann*, *Böhm*).

Zunächst fällt die gleichmäßige Publikation von nur etwa einem Lexikon pro Jahrzehnt bis Ende der 1830er Jahre auf. In den 1840er erscheinen dann gleich zwei mehrbändige Auflagen von Münchs „Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre“ (Münch, 1840–42) sowie Hergangs zweibändige „Pädagogische Real-Encyklopädie“ (Hergang, 1843–47). Der nächste Gipfel wird in den 1880er Jahren erreicht; zwei vielbändige Lexika werden vervollständigt (Rolfus' Werk (1863–66), katholisch, und Schmidts (1859–78), evangelisch).

Danach erscheinen im Mittel immer etwa ein bis zwei Werke pro Jahrzehnt bis zum Zweiten Weltkrieg. In den 1950er und 1960er Jahren steigen die Neuauflagen dann auf fünf und zwölf Auflagen. Für die 1970er Jahre verdoppelt sich diese Zahl auf 24 Nachschlagewerke. Diese besonders hohe Erscheinungsquote in den 1970er Jahren, kann nicht nur als Zeichen der Expansion der Erziehungswissenschaft gelesen werden – sondern auch als symptomatisch für eine in der epistemologischen Dimension feststellbare Diversifizierung innerhalb der nun flächendeckend institutionalisierten Erziehungswissenschaft. Dieser Peak provoziert also die Frage: Ist es schlicht mehr Wissen, das in mehr Lexika mündet – oder ist es vor allem diverseres Wissen, welches zu ganz unterschiedlich orientierten Lexika mit ganz unterschiedlichen Wis-

sensbeständen führt?

III. POSITIONIERUNGEN IN VORWORTEN VON FACHLEXIKA DER 1970ER JAHRE

Berücksichtigt man, dass die hier untersuchten Lexika sich nicht primär an pädagogisch Handelnde richten, wird man annehmen, dass innerwissenschaftliche Gründe und Diskussionen um die sich wandelnde Erziehungswissenschaft – beispielsweise die zunehmende Orientierung am sozialwissenschaftlich-empirischen Paradigma oder die aufstrebende kritische Erziehungswissenschaft – eine besondere Rolle spielen. Überprüfen lässt sich das (zumindest der Tendenz nach) durch die Lektüre der Vorworte, Einleitungen, Geleitworte und Klappentexte.⁴

Für die Motivation, ein Lexikon herauszugeben, lassen sich dort vereinfacht zwei Argumentationslinien identifizieren, die beide als zentrales Moment den aktuellen Wandel der Erziehungswissenschaft betonen. Im ersten Fall werden die sich wandelnden Erziehungs- und Bildungspraxen herangezogen, um den wissenschaftlichen Wandel zu begründen. Je nach wissenschaftstheoretischer Grundlegung hat Erziehungswissenschaft hier die Aufgabe, diese Praxis zu begründen, zu beobachten oder zu reformieren.

Die zweite Argumentationslinie

⁴ Dass die Gattung des Vorworts insbesondere geeignet ist, um programmatische Muster herauszuarbeiten, konnte für verschiedene Formate gezeigt werden: Vgl. z. B. für Geschichten der Pädagogik Bühler 2012, für Einführungswerke in die Pädagogik Bühler 2014, für Deutsch-Lesebücher Selbmann 2006, für Schulgeschichtsbücher Jacobmeyer 2011.

folgt dem Muster etwas verschoben: Es ist hier nicht primär die Praxis, die sich verändert, sondern die Wissenschaft selbst, weil sie sich von ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition löst, sich Nachbarwissenschaften gegenüber öffnet und sich gesellschaftspolitisch positioniert. Damit öffnet sie sich auch gegenüber neuen Gegenständen und Methoden und erweitert so ihr Spektrum. In beiden Fällen wird die Neuherausgabe durch einen erweiterten erziehungswissenschaftlichen Wissensbestand gerechtfertigt. Daran schließt sich die Folgefrage an, inwiefern die Diversität des Wissens eine Rolle spielt.

Im Folgenden wollen wir dieser Frage anhand der von den Herausgebern⁵ angegebenen Selbstpositionierungen im wissenschaftstheoretischen Diskurs der 1970er Jahre nachgehen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Lexika so – über ihre bereits im Titel enthaltenen Setzungen und ihre je unterschiedlichen strukturellen Merkmale hinaus – in Cluster unterscheiden lassen.

Die Herausgeber selbst nehmen in immerhin zwölf der 24 Lexika⁶ in den Vorworten Stellung zu Fragen der wissenschaftlichen Grundhaltung. Allerdings – und anders, als man erwarten könnte – ordnet sich ein Großteil der Lexika in den 1970er Jahren überhaupt keiner Richtung explizit

zu – sondern grenzt sich höchstens von bestimmten Auslegungen ab. Ein Beispiel dafür sind erziehungswissenschaftliche Lexika in konfessioneller Tradition.

In den Jahren 1952 bis 1955 bringt das katholische Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIwP) in Münster in Verbindung mit dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Salzburg (IVE) ein mehrbändiges „Lexikon der Pädagogik“ heraus. Im Geleitwort betonen die Institute, dass der „Unordnung im Erziehungs- und Bildungswesen“ (DIwP/IVE 1952. S. V) nur „vom Boden gesicherter und das Werk einheitlich tragender Grundanschauungen“ (ebd.) begegnet werden könne. Diesen Boden biete „eine[...] bereits kraftvoll und vielseitig entwickelte[...] Erziehungswissenschaft, die ihre philosophisch begründeten Wahrheitsgehalte im christlichen Denken gesichert weiß“ (ebd.). 1964 erscheint ein Ergänzungsband; auch er bekennt sich zu einer „weltanschaulich geschlossene[n] Orientierung“ (Schneider und Haase, 1964. S. V).

Im selben Jahr, 1964, formulieren die Herausgeber des katholischen Ergänzungsbands ihre Überzeugung, dass es „einen Grundbestand zeitlos gültiger Erziehungsaufgaben“ (Schneider und Haase, 1964. S. V) gebe. Die „christliche Erziehungswissenschaft“

⁵ Es handelt sich im gesamten betrachteten Zeitraum durchgehend um Herausgeber und nicht um Herausgeberinnen.

⁶ Lexika in konfessioneller Tradition: 4 (DIwP/Speck/Wehle 1970, Rombach 1970/1971, Groothoff/Stallmann 1971, Rombach 1977); Lexika zur Kritischen Erziehungswissenschaft: 3 (Rauch/Anzinger 1973, Rauch/Anzinger 1975, Speichert 1975); sonstige Lexika: 5 (Horney u. a. 1970; Weber u. a. 1974, Wulf 1974, Roth 1976, Hierdeis 1978). Im Zeitraum davor werden nur vereinzelt Angaben zur wissenschaftstheoretischen Positionierung unternommen.

(ebd.) soll diese beschreiben. *Groothoff* und *Stallmann* gehen schon einen Schritt weiter; hier hat sich erziehungswissenschaftliche Arbeit von der normsetzenden, konfessionell gebundenen Aufgabe entfernt. Christliche Normen sind aber auch bei ihnen grundlegend für „pädagogisches Denken“; sie postulieren: „Glauben und Erziehung haben etwas miteinander zu tun: Wenn es darum geht, die erzieherische Wirklichkeit zu begreifen und der erzieherischen Verantwortung gerecht zu werden, dann tun Pädagogik und Theologie gut, aufeinander zu hören“ (*Groothoff* und *Stallmann*, 1961. o. S.; ebenso 1964).

Auch von evangelischer Seite ist in den 1960er Jahren von einer engen Bindung an das Christentum die Rede. Dem „Pädagogischen Lexikon“ von *Groothoff* und *Stallmann* 1961 (und der nur wenig überarbeiteten 2. Auflage 1964) ist ein Geleitwort des Präsidenten des Deutschen Evangelischen Kirchentags beigegeben. Hier heißt es, das Lexikon bemühe sich „mit anerkannter Ernsthaftigkeit, über den derzeitigen Stand der Pädagogik [...] umfassend, objektiv und in evangelischer Sicht zu unterrichten“ (*Thadden-Trieglaff*, 1961).

Wissenschaftlichkeit wird auch hier mit der konfessionellen Bindung in Einklang gebracht. Interessanterweise widersprechen *Groothoff* und *Stallmann* in beiden Auflagen dem Geleitwort, indem sie unterstreichen, dass sie sich „nicht in der Lage sehen, aus unserem evangelischen Bekenntnis allgemeingültige Antworten auf pädagogische Fragen herzuleiten. Wir

meinen, daß der Versuch einer ‚Evangelischen Pädagogik‘ der Vergangenheit angehört“ (*Groothoff* und *Stallmann*, 1961. o. S.; ebenso 1964).

Katholische und evangelische Lexika in den 1960er Jahren sind – trotz der Differenzen bei der Zuschreibung der Aufgaben einer christlichen Erziehungswissenschaft – wenigstens insofern noch eng an ihre Konfessionen gebunden, als *pädagogisches* Handeln und Denken jeweils nur als christlich gedacht werden können. In den 1970er Jahren ändert sich das.

So schließt *Rombach* 1970 eine „weltanschaulich geschlossene“ Orientierung, wie sie noch für den Ergänzungsband von 1964 des „Lexikons der Pädagogik“ propagiert wird, kategorisch aus: Das Lexikon „gehört nicht selber einer ‚Richtung‘ an; jedoch mutet es sich wohlwollendere Urteile über strittige Fragen zu“ (*Willmann-Institut*, 1970. S. V).

In der Neuauflage von *Groothoff* und *Stallmann* von 1971 geben die Herausgeber an, es sei „ein immer deutlicher sich abzeichnendes neues Selbstverständnis pädagogischer Wissenschaft im ganzen“ (*Groothoff* und *Stallmann*, 1971. o. S.), zu erkennen; dies äußere sich vor allem darin, dass die „im Vorwort zur ersten Auflage [...] betonte Verpflichtung gegenüber der christlichen Tradition neu zu bestimmen“ (ebd.) sei. Lemmata mit evangelischem Inhalt würden nun durch solche ersetzt, in denen das Verhältnis von Theologie und Pädagogik allgemein erläutert werde (ebd.).

Die Lexika in konfessioneller Tradition grenzen sich also angesichts

der sich wandelnden Erziehungswissenschaft von ihren eigenen konfessionellen Bindungen ab. Sie schreiben sich aber nicht definitiv einer anderen Richtung – etwa einer empirischen oder kritischen – zu, sondern beschränken sich auf die Markierung des Wandels oder wehren durch Abgrenzung mögliche Klassifizierungen ab.

So heißt es im „Handbuch pädagogischer Grundbegriffe“ von 1970 (Speck und Wehle, 1970), die Herausgeber wollten „die Kritik der Sozialwissenschaften und der modernen Wissenschaftstheorie als Herausforderung“ (Speck und Wehle, 1970. S. V-VI) verstehen. Vor allem aber wollen sie sich von einem „urgeschichtlichen und naiven Aktualismus“ (ebd., S. VI) abgrenzen. Es wird also Position bezogen, aber keine definitive Aussage zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung des gesamten Lexikons unternommen.

Auch für die anderen erziehungswissenschaftlichen Lexika in den 1970er Jahren gilt: Nur wenige beziehen eine eindeutige Position. Zu diesen gehören Lexika, die einen dezidiert sozialwissenschaftlichen Anspruch haben und sich aktiv von einer geisteswissenschaftlichen Ausrichtung abgrenzen⁷. Würde man sich diese Einschreibungen genauer ansehen ergäben sich – so der durch grobe Sichtung gewonnene Eindruck – aber hier stark differierende Vorstellungen davon, was das heißt. In ei-

nigen Lexika wird nämlich damit der Anspruch verbunden, empirische und kritische oder empirische und normative oder verstehende und erklärende Ansätze zusammen zu denken. Erziehungswissenschaft kann innerhalb eines einzigen Vorworts, als „Erziehungswirklichkeit erforschende Erfahrungswissenschaft“ (Keller und Novak, 1979. S. 7.), als „Geistes- und Sozialwissenschaft“ (ebd.), als „normative Wissenschaft“ oder als „Handlungsforschung“ (ebd.) beschrieben werden. Wie auch in den Lexika in konfessioneller Tradition werden entweder verschiedene, auch einander ausschließende Charakterisierungen unternommen, ohne sich einer dieser Vorstellungen anzuschließen, oder aber vor allem Abgrenzungen betont.

Diesem Muster widersprechen schließlich nur die insgesamt zwei Lexika mit drei Auflagen, die ihren Gegenstand in dezidiert kritischer Perspektive betrachten und schon im Titel ihre Position Das „Kritische Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik“, herausgegeben von der Zeitschrift päd. extra unter Leitung von Horst Speichert (1975) und die beiden Auflagen des „Wörterbuchs Kritische Erziehung“ von Rauch und Anzinger aus den Jahren 1972 und 1975.

Ansonsten dominiert die Angabe, das Lexikon selbst nehme keine definitive Position im Streit um die wissenschaftstheoretische Grundlegung ein. Dabei wird aber häufig betont, dass

⁷ Diesen Bezug findet man etwa in den Vorworten von Groothoff und Reimers 1973, Horney u. a. 1970, Wulf 1974 und Weber und Domke 1974 – bei letzteren sogar im Titel: „Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen“.

den Autorinnen und Autoren freigestellt sei, Stellung auch zu solchen Fragen zu beziehen: „Im übrigen“, betont Rombach, „trägt jeder Mitarbeiter die Verantwortung für seinen namentlich gekennzeichneten Beitrag selbst“ (Rombach, 1977. o. S.)⁸.

Die Spannungen zwischen den Artikeln werden so zum besonderen Potential des jeweiligen Lexikons (sie seien, auch das wird mehrfach betont, ein Alleinstellungsmerkmal unter den vielen Neuerscheinungen). Freilich weisen die Herausgeber in diesem Zusammenhang nur selten explizit darauf hin, dass sie ja schon mit der Auswahl der Autorinnen und Autoren eine inhaltliche Schwerpunktsetzung vornehmen.

Diese Verantwortungsverschiebung befreit die Herausgeber möglicherweise davon, *selbst* eine eindeutige Stellung zu beziehen – hier mögen die Hinweise von Rost (2008), ein Lexikon sei eben immer auch ein kostenintensives und risikoreiches verlegerisches Großprojekt und müsse vor allem unter marktpolitischen Gesichtspunkten vertretbar sein, eine Begründung liefern.

Der hier auf die 1960er und 70er Jahren bezogene Einblick in den Versuch, die Lexika in ihren Rahmenbedingungen, ihren Intentionen und Positionierungen in unterscheidbare Gruppen einzuteilen, zeigt, dass weniger trennscharfe denn feingliedrige Abgrenzungen der Lexika untereinander rekonstruiert werden können. Gruppierungen und Typen von Lexika kön-

nen nur für je ein untersuchtes Moment gebildet werden. Und neben den hier nicht weiter dargestellten strukturellen Merkmalen – Zeiträume, Staaten, monographisches Format oder eine Vielzahl von Autoren, der Hintergrund der Herausgeber und die thematischen Schwerpunkte eines Werks, Angaben zur Auflage oder in Rezensionen – müssen Intentionen, Motivationen, Positionierungen aufgenommen werden. Aber auch die anvisierte Zielgruppe und Zuschreibungen über die Aufgaben der Erziehungswissenschaft sind relevant. Nur dann können auch die Wissensbestände in den Lexika sinnvoll eingeordnet werden.

IV. METHODOLOGIE

Wir analysieren die Fachlexika inhaltlich auf mindestens drei unterschiedlichen Forschungsebenen.

Auf einer ersten Ebene werden die Lexika als Gesamtdatum betrachtet, das je für sich für eine bestimmte Zeit, eine bestimmte Schule oder Richtung steht. Hier bieten sich inhaltsanalytische Untersuchungen beispielsweise der Vorworte an. Darüberhinaus ist für diese Ebene der Entstehungskontext des Lexikons interessant.

Auf der zweiten Ebene spielen die Wissensbestände in den Lexika eine Rolle, die wir synchron und diachron zu anderen Einzelinhalten in Bezug setzen. Die Analyseeinheit ist hier das konkrete Lemma, das inhaltsanalytisch ausgewertet wird: Welche theore-

⁸ Ähnliche Aussagen finden sich auch z. B. bei Groothoff und Stallmann 1961, Ipfling 1974, Wulf 1974 und Roth 1976.

tischen Bezüge sind erkennbar? Welche Personen werden überhaupt beschrieben? Wie werden sie beschrieben?

Auf der dritten Ebene steht der beschriebene Inhalt – beispielsweise die in verschiedenen Lexika beschriebenen Personen – unabhängig von ihrer lexikalischen Beschreibung. Die Person wird mit Kontextdaten angereichert, die aus der Literatur oder den Lemmata selbst stammen (z. B. ihre Tätigkeit, Geburts- und Sterbedaten, Konfession).

Auf der ersten Ebene kann man die Lexika gruppieren, Fälle kontrastieren oder vergleichen, und weiterführende Thesen im Anschluss formulieren. Auf der zweiten Ebene kann man die Wissensbestände in Bezug setzen zu den Gruppen, man kann Wissensbestände über Zeiträume – oder eben in Lexika mit ähnlichen oder stark voneinander abweichenden Merkmalen – vergleichen.

In der seriellen Analyse kann man schon an dieser Stelle herausfinden, welche Themen wann gesetzt werden, welche Personen wann als relevant markiert werden oder welche der interessierenden Begriffe vor welchem Hintergrund verschwinden oder (wieder) auftauchen. Auf der dritten Ebene lassen sich dann – wieder in Bezug zu den anderen Ebenen – auch quantifizierende Aussagen machen: Z. B.: Wann dominieren Personen, die

der Reformpädagogik zugeschrieben werden können? Auf allen Untersuchungsebenen wird kontextuelles Wissen (also beispielsweise über Zuschreibungen von Schulzugehörigkeiten etc.) mit einbezogen.

Zur Bewältigung eines solchen Datenaufkommens empfiehlt sich eine mächtige und flexible Datenbank (vgl. *Gast und Leugers-Scherzberg*, 2010). Daher bot es sich an, dass wir mit der Virtuellen Forschungsumgebung VFU ELF auf Grundlage von Semantic CorA arbeiten, die es als Semantic MediaWiki-Plattform ermöglicht, Relationen zwischen Entitäten semantisch zu beschreiben.

Mir ihr können formale Beschreibungen und Annotationen erstellt werden, worauf strukturierte, frei kombinierbare Abfragen auch nach Eigenschaften und/oder Metadaten durchgeführt und dynamische Sichten – wie beispielsweise Tabellen, Zeitleisten oder auch Landkarten – erzeugt werden können. Mit ihren technischen Funktionalitäten beantwortet die VFU methodologische Fragen danach, wie große Mengen digitaler Ressourcen verwendet werden können, die bereits weltweit zur Verfügung stehen, ohne die ebenfalls bereits vorhandenen relevanten Metadaten zu verlieren.

Die Software kann – gerade angesichts standardisierter Datenmassen – an individuelle Anforderungen und

⁹ Diese Plattform ist zur Zeit noch in Entwicklung. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF), des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und des Arbeitsbereichs Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen mit dem Ziel, mit der Erweiterung Semantic CorA eine Software zur Verfügung zu stellen, mit der Virtuelle Forschungsumgebungen für die Historische Bildungsforschung realisiert werden können. Das Projekt wird von der DFG unter

Eigenschaften der Daten angepasst werden⁹.

Zur qualitativen Auswertung bietet die VFU ein Kodierungswerkzeug, mit dem relevante Passagen markiert und mit Codes oder beschreibenden Texten angereichert werden können. Diese Kodierung kann je nach gewählter Forschungsmethode in unterschiedlichen Verfahren vergeben werden.

Für explorierende und induktive Vorgehensweisen können die Codes je neu und blind vergeben werden, d.h. man sieht die bereits vergebenen Codes nicht.

Aber man kann auch mit deduktiven Verfahren bereits angelegte Codes oder Kategoriensysteme vergeben und kann diese aus einer Vorschlagsliste auswählen. Im Anschluss kann man sich die Textstellen zu einem Code gesammelt anzeigen lassen.

Dadurch, dass die VFU online zugänglich ist, können die erarbeiteten und erschlossenen Daten in einer Art wissenschaftlicher Wertschöpfungskette für SekundärforscherInnen erhalten bleiben. Außerdem können mehrere Personen gleichzeitig an demselben Datensatz arbeiten – und so möglicherweise voneinander profitieren. Außerdem ist geplant, dass nach Abschluss der aktuellen Forschungs-

arbeiten die VFU für ForscherInnen freigegeben wird, so dass sie mit den erzeugten Daten weiter arbeiten können, möglicherweise auch nur im Sinne eines weiteren Nachschlagewerkes.¹⁰

V. BEISPIELANALYSEN ZU FRAUEN IN FACHLEXIKALISCHEN FORMATEN VON 1774 BIS 1942

Um alle in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Lexika vorkommenden Personen zu erfassen, wurden soweit vorhanden die Inhaltsverzeichnisse, Register oder die Lexika selbst durchgesehen und alle Personen identifiziert. Danach wurden die Personen bereinigt, beispielsweise Klarnamen und Pseudonyme abgeglichen und einer eindeutigen Person zugewiesen. Aktuell werden alle Personen mit Lebensdaten, Berufen u.a. angereichert.

In den 26 Lexika bis 1945 gibt es 15 Ausgaben, in denen insgesamt 72 Lemmata vorkommen, die Frauen beschreiben. In zwei Lexika des 18. Jahrhunderts des Gesamtkorpus' (nicht in Abb. 2) kommen noch gar keine Personenlemmata vor. Anfang des 19. Jahrhunderts erscheinen bereits vier Lexika mit zum Teil sehr zahlreichen Stich-

dem Titel „Förderung der Entwicklung einer Virtuellen Forschungsumgebung für die Historische Bildungsforschung mit Semantischer Wiki-Technologie – Semantic MediaWiki for Collaborative Corpora Analysis“ im Bereich Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme (LIS) gefördert.

Die Software wurde und wird auf unsere artikulierten Bedürfnisse angepasst, indem wir die unsere Analyseabsichten relevanten Funktionalitäten beschreiben, die anschließend in der Plattform umgesetzt werden. Später werden die so entwickelten Erweiterungen für andere ForscherInnen zur Verfügung stehen. Die VFU ELF ist die erste auf Grundlage von Semantic CorA realisierte Forschungsumgebung. Siehe auch die Projektseite unter www.semantic-cora.org.

¹⁰ Zu näheren Erläuterung siehe Stisser/Hild/Ell/Schindler 2014.

wortsammlungen¹¹ und auch schon Personenlemmata.
 einigen relativ wenigen (22 und 51)

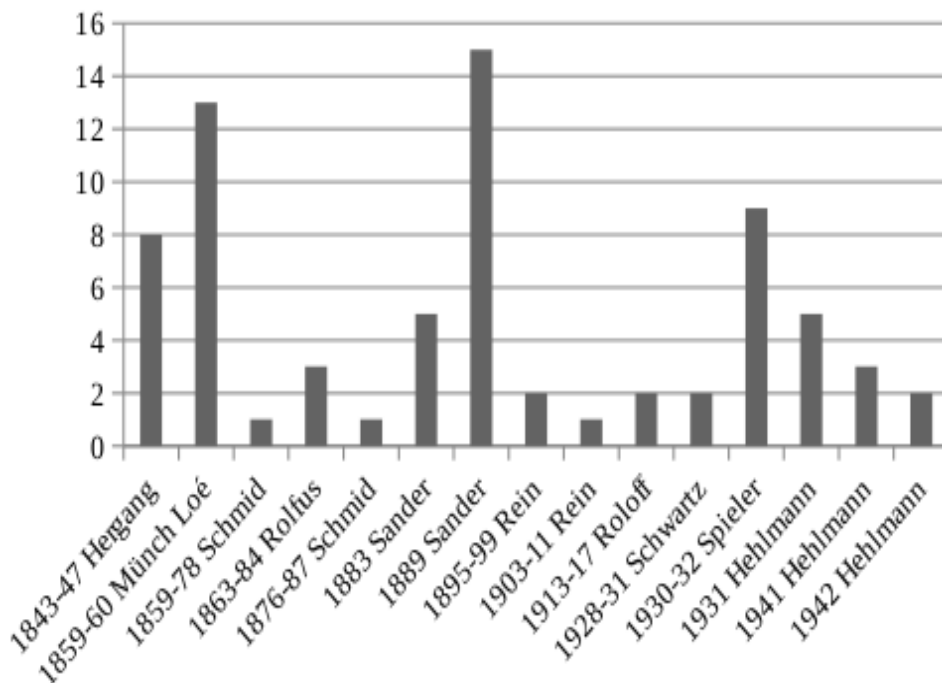


Abbildung 2: Menge der Lemmata, die Frauen beschreiben, für den Zeitraum bis 1945

Das erste einer Frau gewidmete Lemma erscheint dann im zweibändigen Lexikon von *Karl Gottlob Hegang* (1843). Es handelt sich zugleich aber – im Vergleich gesehen – um ein Lexikon mit zahlreichen, nämlich 8 Einträgen zu Frauen: Denn meist führen die Lexika nur sehr wenige Frauen beschreibende Lemmata (zwischen 2 und 4), nur in vier Lexika kommen mehr als 5 Frauenlemmata vor. Dies sind dann auch Lexika,

in denen Personenlemmata durchweg einen großen Anteil an der Gesamtemmamatamenge bilden.

Auf die beschriebenen Personen bezogen heißt das: Von 1.212 Personen, die im untersuchten Lexikonkorpus mit eigenem Stichwort genannt werden, sind 39 Frauen, das entspricht einem Verhältnis von 3,2% Frauen gegenüber 96,8% Männer. Immerhin 18 dieser Frauen werden häufiger als einmal genannt:

¹¹ So hat das Lexikon von Baumgarten (1828) 508 Stichwörter, das von Wörle (1835) 322 Stichwörter und das Lexikon von Münch (1840–42) sogar 1.339 Stichwörter.

Tabelle 1: Auflistung derjenigen Frauen, die mindestens zwei Stichworteinträge in verschiedenen Lexika aufweisen

Lange, Helene	5	Gleim, Betty	2
Lippe, Pauline Christine Wilhelmine zur	4	Ward, Mary	2
Saussure de Necker, Albertine Adrienne	4	More, Hannah	2
Marenholtz-Bülow, Bertha Maria von	4	Schallenfled, Rosalie	2
Key, Ellen	4	Wildermuth, Ottilie	2
Montessori, Maria	4	Hrotsvita (Roswitha von Gandersheim)	2
Rudolphi, Caroline Christiane Louise	3	Maintenon, Françoise D'Aubigny de	2
Maria Theresia	3	Bühler, Charlotte	2
Hamilton, Elizabeth	2		

Die Liste wird in der Reihenfolge der Anzahl der Einträge angeführt von Helene Lange, die seit ihrer Erstnennung 1931 in Schwartz (*Caspar*, 1931) durchweg auch in den folgenden Lexika genannt wird. Auf dem zweiten Platz mit je vier Einträgen folgen: Fürstin Pauline zur Lippe, Albertine Saussure de Necker, Bertha von Marenholtz-Bülow, Ellen Key und Maria Montessori. Den dritten Platz mit je drei Nennungen teilen sich Caroline Rudolphi und Maria Theresia. Zweimal genannt werden neun Frauen¹². Es handelt sich insgesamt um nur wenige Nennungen, so dass sich beispielsweise keine Verläufe feststellen lassen.

Das bis hierhin skizzierte Bild

¹² Mit nur je einer Nennung sind vertreten: Anhalt, Dorothea Maria von; Ausfeld, Regine Johanna; Campan, Jeanne-Louise-Henriette; Dransfeld, Hedwig; Frömmichen, Sophie; Genlis, Stéphanie Félicité de; Gnauck-Kühne, Elisabeth; Gumpert, Thekla von; Halberstadt, Wilhelmine; Hanke, Henriette Wilhelmine; Heinicke, Anna Katharina Elise; Hensel, Luise; Herber, Pauline; Hoffmann, Clementine; Lützens, Dorothea Elisabeth; Paradies, Maria Theresia von; Scheppler, Louise; Schoppe, Amalie Emma; Stetten, Anna Barbara von; Weber, Helene; Zeller, Sophie.

¹³ Es handelt sich um Christiane Dilthey, Rosette Niederer-Kasthofer, Jeanne-Françoise de Chantal, Jeanne-Marie von Gayette-Georgens. Das fünfte nurverweisende Lemma ist Louise Scheppler gewidmet, die aber auch anderer Stelle noch genannt wird, so dass sie in die Reihe der wenigstens zweimal genannten Frauen aufrückte.

kann noch um Einzelergebnisse ergänzt werden. Es gibt zusätzlich zu den 72 Lemmata im Lexikon von Sander (2. Aufl. 1889) noch 5 Lemmata, die eine Frau in der Spitzmarke (also dem meist fettgedruckten oder andersartig hervorgehobenen Teil) führen, aber keinen Erläuterungstext haben. Sie verweisen dafür auf die Stichworteinträge der Ehegatten bzw. geistigen Freunde der Frauen¹³. In diesen werden sie dann mit einem oder zwei Sätzen beschrieben. Das ist interessant, da beispielsweise eine der Frauen, Rosette Niederer-Kasthofer, als Schülerin und Kollegin Pestalozzis zu ihrer Zeit doch eine bekannte Frau war. Sie hatte die Leitung des 1806 von Pestalozzi gegründeten Töchterinsti-

tutes ab 1809 inne, das Pestalozzi ihr 1813 schenkte, so dass sie ab dann formal alleinige Inhaberin war (vgl. *Leimgruber*, 2006, S. 54ff., 64ff.). Das heißt, dass es neben den 39 genannten Frauen noch weitere, nur versteckt beschriebene Frauen in den Lexika gibt.

In einem qualitativen Zugang ist die Frage interessant, welche acht Frauen im ersten Lexikon (*Hergang*, 1843–47) genannt werden. Den Genannten könnte man eine doppelte Pionierfunktion zuschreiben. Einmal mit Blick auf die Frage, wer es als Erste schafft und warum. Außerdem ist in vielen Vorwörtern zu lesen, dass man sich in der Arbeit auch auf vorangegangene Lexika stütze und sich also dort Anregungen holt. Deshalb könnte man annehmen, dass eine bereits einmal platzierte Frau höhere Chancen hat, wieder aufgenommen zu werden.

Dem scheint nicht so zu sein, denn vier der acht ersten Frauen werden in keinem der nachfolgenden Lexika mehr genannt (Anhalt, Hanke, Hoffmann, Schoppe); Elizabeth Hamilton wird noch einmal, Caroline Rudolphi noch zweimal und Albertine Adrienne Saussure de Necker und Pauline zur Lippe werden je noch drei Mal aufgeführt. Bei diesen acht Frauen handelt es sich um fünf Deutsche, eine Schweizerin, eine Britin und eine Polin, davon sind zwei, zum Zeitpunkt der Herausgabe des Lexikons, noch lebende Zeitgenossinnen. Die meisten sind evangelischen Glaubens. Beruflich sind vier Frauen als Erzieherin oder Lehrerin tätig, also aus heutiger Sicht in einem klassisch pädago-

gischen Beruf, drei Frauen (Rudolphi, Schoppe, zur Lippe) haben Anstalten gegründet; die meisten allerdings, insgesamt sechs Frauen werden als pädagogische Schriftstellerinnen gewürdigt, hierin liegt oft die Rechtfertigung für ihre Aufnahme in das Lexikon „unter die Reihen der Männer“ (*Hergang*, 1847, S. 369.). Das heißt, die Tatsache, dass sie etwas über Erziehung geschrieben hat, scheint das stärkste Motiv gewesen zu sein, eine Frau in Hergangs Lexikon aufzunehmen. Das liest sich dann bei Caroline Christiane Louise Rudolphi (1753–1811) beispielsweise folgendermaßen: „Hier [in Heidelberg] fing die Dichterin ein Werk an, auf das sie lange zuvor mit Liebe gesonnen, und das ihr einen ehrenvollen Platz in der Reihe pädagogischer Schriftsteller gibt“ (ebd., S. 537.). Demnach ist es „ehrenvoll“ in diesen Kreis aufgenommen zu werden. Diese Ehre wird ebenso Elizabeth Hamilton (1756–1816) zuteil, die mit nur wenigen Zeilen gewürdigt wird, wobei drei ihrer Schriften im Besonderen aufgeführt sind.

Die anderen vier Schriftstellerinnen sind Henriette Wilhelmine Hanke, geb. Arndt (1785–1862), die als „[e]ine durch ihre Schriften um die Förderung weiblicher Geistes- und Herzensbildung sehr verdiente Frau“ (ebd., S. 13.) gerühmt wird; Clementine Hoffmann, geb. Tanska (1798–1845) gilt den Herausgebern „als eine um die Verbesserung des weiblichen Erziehungswesens in Polen hochverdiente Frau und ausgezeichnete Schriftstellerin“ (ebd., S. 41.; Sperrung im Original); Alber-

tine Adrienne Saussure de Necker (1766–1841) wird mit einem Buch über die früheste Kindheit bis drei Jahre und einem über die Erziehung von Mädchen vorgestellt; und Amalie Emma Schoppe (1791–1858) wird für ihre Jugendschriften gerühmt. Geschätzt wird bei fast allen (fünf von sechs), dass ihre Schriften relevant für die Praxis sind, sie also beispielsweise „in dem Garten der Jugendbildung nützlich gewirkt haben“ (ebd., S. 619.) oder aber „wohltätig auf die sittliche Bildung“ (ebd., S. 47.) wirkten. Auch die Sittlichkeit und Moralität der Frauen bzw. ihrer Schriften wird besonders unterstrichen, so bei Hanke: „Alle ihre Erzählungen und Romane zeichnen sich durch ... die reinste Moral und Religiosität auf das Rühmlichste aus, und sind daher allen jungen Mädchen und Frauen als wahre Lehrbücher zur Vervollkommnung ihrer sittlichen und geistigen Bildung zu empfehlen“ (S. 14.).

Dieser deutlichen Empfehlung steht entgegen, dass Hanke in keinem anderen Lexikon mehr genannt wird. Genauso ergeht es Amalie Schoppe, bei der in Hergang noch eine ausführliche Werkszusammenstellung mit 30 Literaturangaben aufgelistet wird. Eine weitere interessante Beobachtung ist, dass zwei dieser sechs Frauen eigene Erziehungspensionate hatten, was zwar gewürdigt wird – auch mit lobenden Worten – aber nicht ausschlaggebend für das Verdienst ist, in *Hergangs* Pädagogische Real-

Encyclopädie aufgenommen zu werden. D. h. sie werden sowohl als Heldinnen der Praxis¹⁴ als auch als Denkerinnen beschrieben, da deren Werke und Reflexionen – und das wird als wichtig herausgestellt – sich eignen die Praxis zu verbessern.

Als Kontrast zu diesem ersten frauenbeschreibenden Lexikon werfen wir im Folgenden noch einen Blick auf die drei letzten Lexika des Untersuchungszeitraums. Sie stammen alle vom Herausgeber *Wilhelm Hehlmann*, dessen *Wörterbuch der Pädagogik* bis heute neu aufgelegt wird, inzwischen unter Herausgeberschaft von *Winfried Böhm*¹⁵. Das Wörterbuch wurde in erster Auflage 1931, in zweiter 1941 und dritter Auflage 1942 herausgegeben, damit lassen sich die Wissensbestände diachron vergleichen. Hier kommt interessantes zutage: In der ersten Auflage finden sich fünf Frauen, in der zweiten drei und der dritten zwei.

Gertrud Bäumer, Charlotte Bühler, Helene Lange, Ellen Key und Maria Montessori werden von Hehlmann als wichtigste Vertreterinnen für das Gebiet der Erziehungswissenschaft vorgestellt. Zumindest kann man sie nach Wilhelm Hehlmanns Vorwort so bezeichnen, da er dort angibt, „... ein handliches und ... erschwingliches Taschenbuch ... über die wichtigsten Gebiete des Bildungswesens und seiner Organisation, der Theorie der Bildung und Erziehung, ... u.a.“ herauszugeben.

¹⁴ Vgl. für den Sprachgebrauch von Helden und Denkern Dolch 1931.

¹⁵ Die aktuellste Ausgabe ist die 16. Auflage: Böhm, 2005.

Tabelle 2: Lemmata zu Frauen in den ersten drei Auflagen des Wörterbuchs von Wilhelm Hehlmann

	Hehlmann 1931	Hehlmann 1941	Hehlmann 1942
Bäumer, Gertrud (1873–1954)	x		
Bühler, Charlotte (1893–1974)	x		
Lange, Helene (1848–1930)	x	x	x
Key, Ellen (1849–1926)	x	x	
Montessori, Maria (1870–1952)	x	x	x

Die Erscheinungsjahre der Auflagen bieten einen möglichen Ansatz, um zu erklären, warum ein Teil der Frauen nicht durchgängig aufgeführt wird: Gertrud Bäumer als linksliberale Politikerin und Charlotte Bühler als Jüdin waren keine nationalsozialistisch anerkannten Persönlichkeiten.

Und Hehlmann bekennt sich in seiner zweiten Auflage nicht nur zum Nationalsozialismus, sondern möchte mit dem Wörterbuch sogar einen Beitrag leisten, den Nationalsozialismus langfristig zu etablieren (vgl. *Hehlmann*, 1941. S. VII f.). So erscheint in den Auflagen von 1941 und 1942 das Lemma ‚Juden‘, das in der ersten Auflage noch nicht vorkam. In diesem Lemma beschreibt Hehlmann die angebliche jüdische „Zersetzung der erzieherischen Werte“ (*Hehlmann*, 1942. S. 206.) und zählt jüdisch WissenschaftlerInnen auf. Dabei betont er, dass insbesondere in der Psychologie viele Juden tätig waren, und hier findet sich dann auch Charlotte Bühler¹⁶ als eigens genannte Kinderpsycholo-

gin wieder, obwohl sie kein eigenes Lemma mehr besitzt.

Warum allerdings Ellen Key¹⁷ in der Auflage von 1942 verschwindet, bleibt noch etwas rätselhaft. Um zu prüfen, welche der fünf Frauen nach dem Zweiten Weltkrieg sozusagen rehabilitiert wurde, wurde die nächste Auflage des Hehlmann’schen Wörterbuchs von 1953 herangezogen. Es zeigt sich, dass alle fünf Frauen wieder mit eigenem Stichwort genannt werden. Demnach eignen sich die Wörterbücher von Hehlmann, um zu zeigen, wie die Geschichte der Erziehungswissenschaft in ihrer Darstellung an ein Regime angepasst wird. So wird das Bild der RepräsentantInnen der Disziplin verändert dargestellt, ebenso passte Hehlmann die Literaturangaben an und zitierte NS-konforme Autoren.

VI. FAZIT

Zwar ist die Geschichte der Theorien und Begriffe der Pädago-

¹⁶ Hier ohne Verweis auf ihren Mann Karl Bühler, der sonst immer einen eigenen Eintrag nach seiner Frau hat (vgl. Hehlmann 1931, 1953).

¹⁷ Möglicherweise könnte ein Grund sein, dass sie nicht aus einem der mit Deutschland aktiv verbündeten Staaten stammte.

gik/Erziehungswissenschaft gut erforscht, etwa in Form von Theorie- und Begriffsgeschichten oder Klassikerkompendien. Auch die Disziplingeschichte ist insbesondere mit einem Fokus auf Strukturen und Institutionen bereits gut erhellt. Mit einem Fokus auf die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände in fachlexikalischen Formaten können die beiden Dimensionen von Theorien und Begriffen der Disziplin sowie der Disziplingeschichte aber noch ergänzt werden.

Notwendig, das zeigte der Versuch, die Lexika in ihren Intentionen und Positionierungen im wissenschaftstheoretischen Diskurs der 1970er Jahren zu verorten, ist es aber immer, die Heterogenität der Lexika zu beachten. Für die Ebene der Wissensbestände ergeben sich hieraus leitende Fragen, zum Beispiel: Werden einzelne Wissensbestände von bestimmten Gruppen oder zu bestimmten Zeiten unter anderen Stichworten subsumiert? Oder verschwinden mit Begriffen auch die ihnen zugeordneten Theorien und Ideen, wandern sie ab? Konkurrieren Begriffe um dieselben Wissensbestände? Werden die gesetzten und in der Analyse rekonstruierbaren Wissensbestände von je unterschiedlichen Herausgebern unterschiedlich formiert? Die Vielfalt der Programmatiken, die sich für das Jahrzehnt der 1970er Jahre zeigte, lässt sich nach einer ersten Durchsicht auch für andere Zeitabschnitte feststellen.

Am Beispiel der Frauen in den Lexika fällt etwas auf: In der moder-

nen Debatte um Klassiker und Klassikerinnen wird häufig gefragt, wer denn nun zu dieser Gruppe gehört. Ohne eine Antwort auf diese Frage geben zu wollen, kann im Vergleich für die Frauen festgestellt werden, dass in heutigen KlassikerInnensammlungen (vgl. *Tenorth*, 2010 u.a.) z.B. Alice Salomon und Jane Addams aufgeführt werden, die in den Lexika nicht auftauchen. Diese Leerstellen lassen die Frage nach dem Warum aufkommen. Eine vorläufige, noch zu erhärtende Antwort auf diese Frage wäre: Die Klassikerzuschreibung erfolgt wohl erst in späteren Generationen – und wird nicht von Zeitgenossen geteilt. Eine intensivere Forschung hierzu und auch zu den männlichen Personen in Lexika mag einen Beitrag zur Klassiker-Debatte in der Erziehungswissenschaft bieten. Eine Sichtung und Auswertung von ausgewählten Personenartikeln zeigte bereits, dass diese wiederum zur Erläuterung des Theoriebestandes der Disziplin genutzt werden können, da dort nicht nur Biografisches, sondern auch theoretische und begriffliche Inhalte präsentiert und diskutiert werden.

Durch die serielle Analyse von fachlichen Nachschlagewerken über große Zeiträume und unterschiedliche wissenschaftstheoretische und -programmatische Hintergründe hinweg, kann die Frage nach dem Stellenwert einzelner Wissensbestände – etwa des Begriffs Erziehung oder der verhandelten Personen – in der sich zur Disziplin entwickelnden Erziehungswissenschaft, nach Kontinuitä-

ten, Diskontinuitäten und Konjunkturen bearbeitet werden. Die Diskussion der Wissensbestände kann so als *disziplinäres* Phänomen analysiert werden.

VII. LITERATUR

Baumgarten, J. C. F. (1828): *Handwörterbuch für Volksschullehrer oder Belehrungen über Erziehung und Unterricht [...]. Zwei Theile.* Quedlinburg, Leipzig.

Böhm, W. (2005): *Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollst. überarb. Auflage.* Stuttgart.

Brachmann, J. (2008): *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte.* Bad Heilbrunn.

Bühler, P. (2012): „Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben.“ Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichten der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 48. 5. 676–691.

Bühler, P. (2014): Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung. In: Fatke, R. und Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart.* 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u. a. 33–46.

Caspar, A. (1931): Lange, Helene. In: Schwartz, H. (Hrsg.) (1928–31): *Pädagogisches Lexikon. Vierter Band. Rechtschreibung – Zwingli.* Bielefeld, 1376–1379.

Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster) (DI-wP), Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Salzburg) (IVE) (1952): Geleitwort. In: Deutsches In-

stitut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster), Rombach, H. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik. Bd. 1: Systematischer Teil Abb – Fertigkeit.* Freiburg im Breisgau, V–VI.

Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster) (DI-wP), Speck, J. und Wehle, G. (1970): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. 2 Bde.* München.

Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster), Rombach, Heinrich (1952–55/1964): *Lexikon der Pädagogik.* Freiburg im Breisgau.

Dolch, J. (1930): Gegenstände und Formen der Pädagogischen Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, 20. 1, 275–300.

(online: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-6489033>, letzter Zugriff 08.03.2012)

Gast, H., Leugers, A. und Leugers-Scherzberg, A. H. (2010): *Optimierung historischer Forschung durch Datenbanken. Die exemplarische Datenbank „Missionsschulen 1887–1940“.* Bad Heilbrunn.

Groothoff, H.-H. (1964): Einleitung. In: Groothoff, H.-H. und Reimers, E. (Hrsg.): *Das Fischer-Lexikon. 36. Pädagogik.* Frankfurt am Main. 7–10.

Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (1961): Vorwort der Herausgeber. In: Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder.* Stuttgart, o. S.

Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (1971): Vorwort. In: Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (Hrsg.): *Neues pädagogisches Lexikon*. Stuttgart, Berlin, o. S.

Groothoff, H.-H. und Reimers, E. (1973): *Das Fischer-Lexikon*. 36. Pädagogik. Frankfurt am Main.

Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (1961): *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart.

Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (1971): *Neues pädagogisches Lexikon*. Stuttgart, Berlin.

Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (1964): *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart.

Großkopf, S. (2012): *Industrialisierung der Pädagogik. Eine Diskursanalyse*. Würzburg.

Hehlmann, W. (1931): *Pädagogisches Wörterbuch*. Leipzig.

Hehlmann, W. (1941): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart.

Hehlmann, W. (1941): Vorwort. In: Hehlmann, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart. VII–IX.

Hehlmann, W. (1942): Juden. In: Hehlmann, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart. 206–207.

Hehlmann, W. (1942): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart.

Hehlmann, W. (1953): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart.

Hergang, K. G. (Red.) (1843–47): *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Päd-*

agogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. 2 Bde. Grimma.

Hergang, K. G. (Red.) (1847): *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern*. Zweiter Band Haas – Ulrich Zwingli. Grimma.

Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 51. 673–693.

Hierdeis, H. (1978): *Taschenbuch der Pädagogik*. 2 Bde. Baltmannsweiler.

Horney, W., Ruppert, J. P., Schultze, W. und Scheuerl, H. (1970): *Pädagogisches Lexikon*. 2 Bde. Gütersloh.

Ipfing, H.-J. (1974): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München.

Jacobmeyer, W. (2011): *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. 3 Bände. Berlin.

Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim.

Keller, J. A. und Novak, F. (1979): Vorwort. In: Keller, J. A. und Novak, F. (Hrsg.): *Kleines pädagogisches Wörterbuch*. 55 Hauptartikel, 502 Definitionsartikel; ausführliches Verweisregister, aktuelle Literaturhinweise. Freiburg im

Breisgau. 7–8.

Küster, C. D. (1774): *Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlstandigen Sitten können angeführet werden*. Magdeburg.

Leimgruber, Y. (2006): In *pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer (1779–1875) und ihr Wirken für ein „frauengerechtes“ Leben in Familie und Gesellschaft*. Bad Heilbrunn.

Lenzen, D. und Rost, F. (1999): *Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. In: Hoffmann, Kalverkämper und Wiegand, 2. Halbband. Berlin u.a.. 2013–2036.

Lenzen, D. und Mollenhauer, K. (1982–86): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband*. 12 Bde. Stuttgart.

Lenzen, D. und Rost, F. (1989): *Pädagogische Grundbegriffe*. 2 Bde. Reinbek bei Hamburg.

Münch, M. C. (1840–42): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*. 3 Bde. Augsburg.

Münch, M. C. (1844–45): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Schulkatecheten, Geistliche und Erzieher*. Augsburg.

Münch, M. C. und Loé, H. T. (1858–60): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*. Augsburg.

Rauch, E., und Anzinger, W.

(1973): *Wörterbuch kritische Erziehung*. Starnberg.

Rauch, E. und Anzinger, W. (1975): *Wörterbuch kritische Erziehung*. Starnberg.

Rein, W. (Hrsg.) (1895–99): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 7 Bde. Langensalza.

Rein, W. (Hrsg.) (1903–11): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 10 Bde. Langensalza.

Rolfus, H. und Pfister, A. (1863–66): *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. Unter Mitwirkung von geistlichen Schulmännern für Geistliche, Volksschullehrer, Eltern und Erzieher*. 4 Bde. Mainz.

Roloff, E. M. (Hrsg.) (1913–17): *Lexikon der Pädagogik*. 5 Bde. Freiburg im Breisgau.

Rombach, H. (1977): Vorwort. In: Willman-Institut München – Wien, Rombach, H. (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik. Band 1: Abendschulen bis Genetische Methode*. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien. o. S.

Rost, F. (2008): Zur Lemma- und Inhaltsanalyse pädagogischer Nachschlagewerke. In: Ehrenspeck, Y./Haan, G. de/Thiel, F. (Hrsg.): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden, 141–158.

Roth, L. (1976): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. München.

Sander, K. H. P. F. (1883): *Lexikon der Pädagogik: Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik*. Leipzig.

Sander, K. H. P. F. (1889): *Lexikon der Pädagogik: Handbuch für Lehrer*

und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht. Leipzig.

Schmid, K. A. (Hrsg.) (1859–78): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, unter Mitwirkung von Palmer, Wildermuth, Hauber u.a. 11 Bde.* Gotha.

Schmid, K. A. (Hrsg.) (1876–87): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, unter Mitwirkung von Palmer, Wildermuth, Hauber u.a. 2., verb. Auflage. 10 Bde.* Gotha.

Schneider, F. und Haase, K. (1964): Vorwort. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster)/Rombach, H. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik. Bd. 5: Ergänzungsband.* Freiburg im Breisgau, V.

Schwartz, H. (Hrsg.) (1928–31): *Pädagogisches Lexikon. 4 Bde.* Bielefeld.

Selbmann, R. (2006): „Zur Hebung des Natur-, Heimats- und Vaterlandsgefühls“. Lesebuch-Vorworte zwischen Kaiserreich und Drittem Reich; eine Fallstudie. In: Korte, H. (Hrsg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Vorträge des 2. Siegerner Symposiums zur literardidaktischen Forschung.* Frankfurt am Main. 261–273.

Speck, J. und Wehle, G. (1970): Vorwort der Herausgeber. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIwP), Speck, J. und Wehle, G. (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1.* München, V–VIII.

Speichert, H. (1975): *Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.* Reinbek bei Hamburg.

Spieler, J. (Hrsg.) (1930–32): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2 Bde.* Freiburg im Breisgau.

Stisser, A., Hild, A., Schindler, C. und Ell, B. (2013): Neue Forschungswerkzeuge in der Historischen Bildungsforschung. Die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA für die kollaborative Analyse und Auswertung umfangreicher digitalisierter Quellen. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 19. 305–325.

Stroß, A. M. und Thiel, F. (1998): Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987–1994. In: Stroß, A. M., Thiel, F. und Appelsmeyer, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren.* Weinheim. 9–32.

Tenorth, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Fatke, R. (Hrsg.): *20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister. Jahrgang 1–30 (1955–1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse.* Weinheim.

Tenorth, H.-E. (2001): Zynismus – oder das letzte Wort der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. 4. 439–453.

Tenorth, H.-E. (2010, Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange.* München.

Thadden-Trieglaff, R. von (1961): Geleitwort des Präsidenten des Deutschen Evangelischen Kirchentages. In: Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder*. Stuttgart. o. S.

Weber, E., Domke, H. und Gehlert, S. (1974): *Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen*. Donauwörth.

Willman-Institut München, Wien (1970): Vorwort. In: Willman-Institut München – Wien, Rombach, H. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Erster Band. ABC – Frankl*. Freiburg im Breisgau. V–VI.

Willmann-Institut München, Wien,

Rombach, Heinrich (1977): *Wörterbuch der Pädagogik. 3 Bde*. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien.

Willmann-Institut München, Rombach, Heinrich (1970–71): *Lexikon der Pädagogik in vier Bänden. 4 Bde*. Freiburg im Breisgau.

Wörle, J. G. C. (1835): *Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik; zum Behuf des praktischen Lehrfachs, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volks-Lehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur*. Heilbronn.

Wulf, C. (1974): *Wörterbuch der Erziehung*. München.

Erziehungswissenschaft in Deutschland – nationale Form, kulturelle Differenzen

Heinz-Elmar Tenorth

Humboldt-Universität zu Berlin

Disziplingeschichte wird bisher vorrangig auf nationale Kontexte bezogen und wenn kulturell, dann in Sprachkulturen und Theorietraditionen diskutiert und für das Hochschulsystem erforscht, wie sie für den deutschsprachigen Bereich typisch sind. Die Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland zeigt demgegenüber, dass jenseits nationaler Einheitsformen, wie sie durch die Sprache, die Struktur der Universitäten und durch die Ordnung der Lehrerbildung erzwungen werden, weitere kulturelle und soziale Differenzen bedeutsam bleiben. Der Vortrag soll vor allem die fortdauernde Bedeutung der Konfession und die politische und gewerkschaftliche Organisation von Lehrern und Parteien als Differenzmerkmal herausarbeiten und die Mechanismen klären, wie diese Faktoren wirksam werden.

VORBEMERKUNG - THEMA UND THESE

DIE DISZIPLINGESCHICHTE der Erziehungswissenschaft argumentiert und analysiert bisher vorwiegend in nationalen Kontexten und Referenzen, auch unsere Konferenz thematisiert regionale und nationale Phänomene. Dafür gibt es gute Gründe, denn zentrale Bedingungen der Institutionalisierung der Disziplin, die ja meist den Ausgangspunkt ihrer Geschichte markiert, sind ebenso national bestimmt, nämlich durch das Wissenschaftssystem, wie offenbar bis heute auch ihre soziale Gestalt und ihre Theorietraditionen.

Selbst für die Zeit nach 1945 und in den totalitär oder demokratisch regierten Staaten Mittel- und Osteuropas dürften neben den Gemeinsamkeiten vor allem die nationalen Differenzen von Bedeutung sein. Auch grundsätzlich sind wesentliche Faktoren der Dynamik der Wissensproduktion und ihrer Referenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum zu denken, ohne z.B. nationale Bildungssysteme und die Ausbildung der Lehrerberufe in den Blick zu nehmen. Die Konzentration auf nationale Referenzen wurde auch nicht nur historisch, sondern durch die empirische Wissenschaftsforschung auch aktuell bestätigt, konnte sie doch zeigen, dass

sich selbst Argumentationskulturen in nationaler Referenz (jetzt allerdings nach sprachlich bestimmten Ländergruppen) unterscheiden und stabil behaupten, so dass sich – mancher Gemeinsamkeiten ungeachtet, wie man sie z.B. vom Herbartianismus aus zeigen kann - eindeutige Unterschiede z.B. zwischen dem deutschsprachigen, anglophonen oder frankophonen Erziehungswissenschaften ebenso herausarbeiten lassen wie zwischen den Ländern, für die sie dauerhaft oder in bestimmten Phasen der Geschichte jeweils Vorbildfunktion hatten. Japan ist ein Beispiel dafür, wie eine nationale Erziehungswissenschaft im ausgehenden 19. Jahrhundert u.a. aus dem Kontakt mit der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie entsteht und sich universitär entfaltet, aber nach 1970/80 zunehmend den Anschluss an us-amerikanische und anglophone Traditionen sucht.

Mit dem hier folgenden Beitrag will ich diese nationale (und sprachräumlich-regionale) Referenz für die Konstitution und Dynamik der Erziehungswissenschaft nicht etwa dementieren – und aus der Erziehungswissenschaft in Deutschland eine internationale Kommunikationsgemeinschaft ohne nationale Spezifik machen -, sondern die nationale Re-

ferenz selbst präzisieren, und zwar dadurch, dass ich sie dekomponiere. Meine These ist, dass die deutsche Erziehungswissenschaft (ich ignoriere jetzt einmal die Schweiz und Österreich) in ihrem theoretischen Status und in ihrer methodisch organisierten Dynamik, z.T. auch nach ihrer Institutionalisierung, nicht angemessen verstanden ist, wenn man nicht die kulturelle Dimension mit berücksichtigt, und das heißt dann für Deutschland, dass man dann vor allem die konfessionelle und die gewerkschaftlich-parteilpolitische Dimension in ihrer Bedeutung sehen muss. Diese Faktoren sind für die Rolle der Religion z.T. ja auch schon analysiert worden¹ (Osterwalder, Oelkers und Tenorth, 2003; Osterwalder, 1999; Tenorth, 1999; Bühler, Bühler und Osterwalder, 2013) auch für die Frühgeschichte des Denkens über Erziehung, sie bleiben aber bedeutsam auch im 19. Jahrhundert und sie sind folgenreich wirksam bis weit ins 20. Jahrhundert, sogar latent auch aktuell noch von Bedeutung, und zwar sozial wie epistemisch.

An dieser Stelle kann ich den Zusammenhang von Konfessionalität, Politik und Professionspolitik mit den Theiestrukturen der Erziehungswissenschaft natürlich nicht insgesamt diskutieren. Ich konzentriere mich

¹ Ich erinnere nur an die folgenden Arbeiten: Fritz Osterwalder, Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth (2003, Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim, Basel (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 25), auch an die Diskussion von Osterwalders generalisierenden Thesen in Neue Pestalozzi-Blätter 5 (1999)2 sowie meine dortige Stellungnahme: Heinz-Elmar Tenorth: Rettungslos der Religion verfallen? Fritz Osterwalder als Propagandist säkularer Pädagogik. In: Neue Pestalozzi-Blätter 5 (1999)2, S. 21-23. Für den argumentativen Kontext relevant auch Patrick Bühler, Thomas Bühler und Fritz Osterwalder (2013, Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Haupt Verlag, Bern, und dazu meine Rezension In: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2014-1-167>, die zeigt, dass pädagogische Klassizität in Formen religiöser Erlöserfiguren konstruiert wird.

nach eher knappen und nur einleitenden und retrospektiven Hinweisen (1.) vielmehr auf das 20. Jahrhundert, dann zuerst auf die katholische Seite (2.), danach auf die protestantische (3) und schließlich auf das latente, aber wirkungsvolle Fortleben von Religion und religiösen Denkformen im politischen und bildungstheoretischen Kontext (4.). Die Indikatoren für die hier zu diskutierende Entwicklung suche ich zum einen in institutionellen Mustern der Etablierung von Pädagogik im nationalen Bildungssystem, dann auch kommunikativ, vor allem aber in der publizistischen und sozialen Infrastruktur für die Produktion von Erziehungswissen und erziehungswissenschaftlichem Wissen und schließlich in den Produkten selbst, die dabei erzeugt worden sind, d.h. in deren theoretischen Eigenarten, Prämissen und Argumenten.

BILDUNGSSYSTEM, PROFESSION UND KONFESSION – DIE TRADITIONSLINIEN BIS 1933

Einige knappe historische Erinnerungen sollen die große Bedeutung der Konfessionsreferenz erläutern, und zwar für die soziale und theoretische Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft und auch für die damit unmittelbar verbundene Organisationsfrage der Lehrerberufe und ihre professionelle Identität. *Diesterweg* (1852) z.B., um im 19. Jahrhundert einzusetzen, beschreibt den Weg der Emanzipation des Lehrers und der Pädagogik als Weg von der „Kirchenlehre zur Pädagogik“ und entspre-

chend definiert er – folgenreich bis in den liberalen Deutschen Lehrerverband (DLV) bis 1933, und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) bis heute – die Organisationsfrage für den Lehrerberuf als Prozess der Emanzipation von fremden Gewalten. Er ignoriert und toleriert dabei aber die Konfessionalität der Lehrerbildung und handelt sich zugleich den christlich-nationalen Etatismus ein, der für den liberalen Protestantismus in Deutschland im Bündnis von Thron und Altar, Bildungssystem und Bildungstheorie typisch war und dort als theoretisch legitim begründetes Verhältnis zur Welt ausgegeben wurde. Die Fixierung auf den Staat wurde zumindest im streng protestantischen Milieu schon historische als Fehler codiert und mit einem staats- bzw. bürokratiekritischen Modell öffentlichen Unterrichts konfrontiert, in dem das Bildungssystem und die Identität der Profession anders definiert wurden – *Dörpfeld* mag dafür als Beleg heute ausreichen. Aber die Alternative bekräftigte den Konfessionalismus eher als dass sie ihn abschwächte, denn die Alternative wird zugunsten der alten Kirche und ihrer autonomen Gemeinden entwickelt, religiös traditionell und konservativ, wie manche Rezipienten in ihrer Freude an dieser Staats- und Bürokratiekritik gern vergessen. Zum Glück haben die staatskritischen liberalen und laizistischen demokratischen Opponenten des 19. Jahrhunderts, allen voran der neukantianische Philosoph und *Schulmann*

Friedrich Albert Lange², diese schlechte Pointe gesehen und scharf kritisiert (vgl. Tenorth, 1989).

Auf der katholischen Seite ist der Primat des Konfessionellen nicht so konflikthaft gespalten, sondern bis ins 20. Jahrhundert eindeutig, bevor auch hier – nach 1960 – innerkirchliche Kritiker des Konfessionsprinzips auftreten. Zunächst hat – theoretisch und professionspolitisch – z.B. der rheinische Schulmann und Lehrerbildner Lorenz Kellner (1811-1892)³ im 19. Jahrhundert eine vergleichbare Bedeutung wie Diesterweg. Auch

die katholischen Verbände für Lehrer- und Lehrerinnen und die von gepflegte theoretische Pädagogik sind vergleichbar gut identifizierbar (und dann theoretisch eher nah bei Pestalozzi und Diesterweg als bei Dörpfeld – ohne den preußischen Staat, zumal den des Kulturkampfes – umstandslos zu akzeptieren) (Cloer, 1977; Heinemann, 1977). Die eigene Systematik einer katholischen Pädagogik, fehlt aber nicht. Sie schreibt im ausgehenden 19. Jhd. Otto Willmann, in seinem Alterswerk, aristotelisch-thomistisch und als Weisheitslehre,

² Vgl. Heinz-Elmar Tenorth (1989): Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Wiesbaden 1989, S. 413 - 431 sowie die Daten zu Langes Biographie: Lange seit 1841 in Zürich, Studium 1848-1851 in Bonn (Theologie, Philosophie und Philologie), Dr. phil. 1851 (*Questiones Metricae*), von 1852 bis 1855 Gymnasiallehrer in Köln, ab 1857 Privatdozent für Philosophie und Pädagogik in Bonn, bis 1861 Gymnasiallehrer Duisburg. Aus Protest gegen die Politik Bismarcks trat Lange 1862 aus dem Schuldienst aus, weil er sich gegen ein königliches Rundschreiben wehrte, das Lehrer von jeglicher politischer Agitation abhalten sollte. Nach 1862 publizistische Tätigkeit in Duisburg, seit 1866 Gymnasiallehrer in Zürich bzw. Winterthur, 1869 Habil. Philosophie an der Universität Zürich, dort auch 1872-1875 Prof. für Philosophie, 1875 in Marburg a.d. Lahn gestorben.

³ Lorenz Kellner: 1828-1831: (protestantisches!) Lehrerseminar Magdeburg (bei Zerener!), 1831-1836 Lehrer an Volksschulen in Mackenrode und Erfurt, dort ab 1833 Rektor; 1836-1848 Heiligenstadt (an seines Vaters Arbeitsort), 1848 Regierungs- und Schulrat im Kreis Marienwerder (Westpr.), 1848-1849 Mitglied des Preußischen Abgeordnetenhauses (wie Diesterweg); 1855-1886 Regierungs- und Schulrat in Trier, 1867-1870 Abgeordneter des Wahlkreises St. Wendel im Preußischen Landtag. 1863 Dr.phil.h.c. Akademie Münster, 1871 Geh. Regierungsrat, seit 1872 Mitglied der preuß. Kommission für die Beratung des Volksschul- und Seminarwesens (Plan Falk). Im Kulturkampf trotz seiner kirchentreuen Einstellung infolge guter Beziehungen zu den Trierer Regierungspräsidenten unangetastet. Der Katholische Lehrerverband ernannte ihn 1891 zum Ehrenmitglied. (vgl. zu diesen Daten E.M.Roloff: Lorenz Kellner. In: Lexikon der Pädagogik, 2. Bd., Freiburg 1913, Sp. 1163-1170, und dort zur Qualifizierung seiner Bedeutung: „der hervorragendste der praktischen katholischen Pädagogen der Neuzeit“ (1167). Schriften: „Aphorismen zur Pädagogik“ – 1850, 17. Aufl. 1907; „Volksschulkunde“ – 1855, ⁸1886, „Was K.s Schriften ... besonders auszeichnet, ist die ausgereifte, wohlthuende Ruhe u. Überlegenheit, die sie dem Leser als eine Labsal empfinden lässt zu einer Zeit, in der das aufdringliche u. verworrene Phrasentum moderner Überpädagogen die Welt mit seinen Disharmonien u. Bizarrerien erfüllt.“ (1170)

Weitgehend vergessen, wird Kellner jüngst neu entdeckt bei Patrick Bühler: Stets „konservativ katholisch; Lorenz Kellners moderne Pädagogik. In: Bühler u.a.: Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. 2013, S. 225-240 – mit der These, dass der Autor und seine politische Position katholisch gewesen sein mag, seine Pädagogik, in der Pestalozzi-Nachfolge, als „pädagogische Opfer- und Liebesemantik“ (235) dem mainstream der Zeit aber entsprochen habe, weder reformiert noch katholisch, sondern wie alle eine „diffus christliche Innerlichkeitspädagogik ... , die ... als genuin katholisch reklamiert wird“ (ebd.)

nachdem er sich von der „Socialforschung“ verabschiedet hatte⁴ (Brezinka, 2003). Danach gibt es den einschlägigen Versuch von *Joseph Göttler* (1915)⁵, Professor an der Katholischen Philosophisch-Theologischen Hochschule in Freising, dann in der Theologischen Fakultät der Universität München, dessen „System der Pädagogik“ Neuauflagen noch nach 1950 erlebt (die 12. Auflage stammt von 1964) (Göttler, 1915).⁶ Auch dieses Disziplin-konzept mischt Bekanntes und Eigenes: Pädagogik ist bei ihm natürlich, wie sonst meist auch, eine „normative“ Wissenschaft (14f.), die er dann methodisch zu den Geisteswissenschaften rechnet (15f.), die ja auch eine normative Basis hatten. Die katholische Lehre reicht aber bis in die Grundbegriffe hinein: die grundbegrifflich für die Pädagogik seit *Herbart* zentrale Bildsamkeits-Thematik wird u.a. von „Erbsünde und Gnade“ aus erläutert (S.98f.), „Gott“ gilt in einem ganz umfassenden Sinne „als Urquell aller Erziehungsautorität und

als Erziehungsfaktor“, denn „in seiner Hand liegt die Wirksamkeit aller Erzieher und Erziehungsfaktoren ... er wirkt nicht neben, sondern in ihnen allen und durch sie.“ (S. 133ff.) Staat und Kirche werden als „Erziehungsgewalt und Erziehungsfaktor“ (S. 135ff.) einander konfrontiert, die beide – wenn der Staat nur „Kulturstaat“ (136) ist – ein Erziehungsrecht haben, mit dem Primat der Kirche in Sachen der Religion und Sittlichkeit, neben Familie, Natur und Kultur. Nicht nur institutionell, auch theoretisch gibt es also eine katholische Pädagogik, philosophisch und systematisch vor allem, und natürlich auch eine kirchennahe protestantische, von Palmer bis Schmid im 19. Jahrhundert, später auch in den Thesen von Kittel bis Delekat auch im 20. Jahrhundert. Diese Pädagogik gesteht dem Staat ein eigenes Erziehungsrecht erst nach 1950 zu und kämpft genauso wie die Katholische Pädagogik für das Konfessionsprinzip in der Elementarschule und ihrer Lehrerbildung (vgl.

⁴Zu Willmann jetzt Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck. Wien 2003, S. 21ff., auch für den Wandel „zu einem katholischen Weltanschauungsphilosophen“ (38), der eine „Weisheitslehre“ aufbaut, die Wissensbestände rezipiert, ohne Theoriestandards zu genügen: „ohne zwischen rationalen Erkenntnissen und Glaubensüberzeugungen, zwischen Wissenschaft, Philosophie und Weltanschauung klar zu unterscheiden. ... dominiert breites historisches Normen- oder „Prinzipienwissen“ aus natürlichen und übernatürlichen Quellen der „Weisheit“ in Gegnerschaft zu Aufklärung, Modernismus, Neuheidentum und „positivistischer“ Wissenschaft“ (so Wolfgang Brezinka, unpubliziertes Ms. 2015, S. 18).

⁵ Joseph Göttler: 1874-1935, 1898 kath. Priester, 1904 Habil. und 1909 Prof. Theologische Hochschule Freising, 1911 Prof. Pädagogik und Katechetik, Univ. München. Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003 nennt Göttler nicht, sondern rechnet ihn der Theologie zu (vgl. S. 28 sowie 67, Anm. 147), für die Wirkung in der Disziplin nennt er allerdings Göttlers Assistenten bis 1935, Joseph Dolch (Horn 2003, S. 28, 131, 215).

⁶ Joseph Göttler: System der Pädagogik. (1915), neu bearb. und erw. von Johann B. Westermayr [Prof. an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Freising]. München ⁷1947, im Verlag Kösel erschienen, der neben dem Herder-Verlag in Freiburg und dem Verlag Auer in Donauwörth zu den für die katholische Pädagogik wichtigen Verlagen gehört. Pädagogik gilt für Göttler natürlich als eine „normative“ Wissenschaft (14f.), die er methodisch zu den Geisteswissenschaften rechnet (15f.).

Müller-Rolli, 1999).⁷

Politisch, für die andere Seite meiner Dekomposition, wird die Theoriefrage von Erziehung und Erziehungsreflexion spätestens seit der Revolution von 1848 geschrieben, wo sie natürlich als „Staatspädagogik“ und etatistisch bereits vorgefunden wird, dann aber in kritischer Wendung und in der Absicht der Autonomisierung gegen den Staat, gelegentlich auch laizistisch, immer aber gegen die staatsgestützte Kirche und ihre Rolle im Bildungswesen. Solche Argumente finden sich früh nicht nur bei *Marx*, auch bei *Weitling* in der Revolution von 1848 und vorher schon in den bekannten diversen Utopien. Professionspolitisch folgenreiche Positionen der Sozialisten dominieren dabei. Liberale und demokratische Theoretiker wie etwa *Friedrich Albert Lange* haben in der Theorie oder in der Lehrerschaft und auch im Staat keine Anhänger, auch die radikalen Anarchisten nicht. Die Positionen der Sozialisten können

sich an den Universitäten bis 1918 natürlich nicht ausbreiten, sie werden organisatorisch auch innerhalb der Lehrerschaft erst seit dem frühen 20. Jahrhundert vertreten (*Breyvogel*, 1977; *Trube*, 1977, *Hoffmann* 1977; *Stöhr*, 1978); dann aber breit in allen Lehrergruppen bis zu den Gymnasial- und Hochschullehrern; der „Bund Entschiedener Schulreformer“⁸ mag als Beleg reichen (*Uhlig*, 1979). Die hier, im sozialistischen Milieu, propagierten bildungspolitischen Positionen – in der Ordnung von Weltlichkeit und Staatlichkeit, Unentgeltlichkeit und Einheitlichkeit – entstammen zwar der parteipolitischen sozialistischen Kritik der Schule des Untertanen und der dazugehörigen kritischen Argumentation der Lehrer⁹ (*Sack*, 1961; *Günther*, 1988; *Rang*, 1982) sie werden aber schon bald einer theoretischen Veredelung und argumentativen Verselbständigung zugeführt. Frühe Versuche einer Soziologie der Erziehung verdanken sich ebenso

⁷Vgl. die einschlägigen Dokumente und Kommentare in: „Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. Dokumente und Darstellung. Hrsg von *Sebastian Müller-Rolli* unter Mitarbeit von *Reiner Anselm* und einem Nachwort von *Karl Ernst Nipkow*. Göttingen 1999.

⁸Dazu gehört ja nicht nur der Gymnasiallehrer Paul Oestreich, sondern auch bekannte Hochschullehrer, vgl. die Literatur seit Winfried Böhm: Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1973 bis zu Christa Uhlig: Theoretische Auffassungen Paul Oestreichs zur Entschiedenen Schulreform. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 19(1979) S.53-67; die Arbeiten von Reintges oder Eierdanz sind weniger empfehlenswert.

⁹Exemplarisch dafür Eduard Sack: Die preußische Schule im Dienste gegen die Freiheit. Schulpolitische Kampfschriften. Ausgew. und eingel. von K.-H.Günther. Berlin 1961; für die Rezeption der alten Utopien, der ‚fortschrittlichen‘ bürgerlichen Theorie und der neuen Sozialisten von Liebknecht zu Neubauer oder Oestreich, in der DDR-Tradition u.a. Karl-Heinz Günther: Über pädagogische Traditionen. Berlin 1988. Solche Analysen werden zugleich als Texte zur Theorie der Erziehung und als soziologische Analyse ausgegeben und lösen entsprechende Theoriekontroversen in der DDR aus, wie Brita Rang gezeigt hat: B.R.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Frankfurt a.M./New York 1982. Rang zeigt, dass in der DDR nach 1945/50 in der pikanten Konstellation diskutiert wird, dass man die erziehungssoziologischen Positionen des Nationalsozialisten Ernst Krieck und des Kommunisten und Nazi-Opfers Robert Alt über die gesellschaftliche Funktion von Erziehung gegeneinander abgleichen muss, wenn man kritische Geschichte der Erziehung schreiben will.

diesem angelagerten Theoriekontext wie Studien zur Berufsbildung oder zur Lage der Kinder oder zum Klassencharakter des Bildungswesens und zur Realisierung oder Behinderung von Bildungschancen. Man findet diese Thesen – deutschsprachig - in den Schriften von Rühle bis Kanitz, von Löwenstein bis Glöckel, von Anna Siemsen bis Hoernle, von Alfred zu Max Adler et.al.¹⁰, und natürlich ist auch Bernfeld¹¹ (1925) nicht zu vergessen, auch wenn seine Reflexionen deutlich theoretischer ambitioniert sind. Die Argumente bleiben bis heute, wenn auch deutlich gemildert, in der Bildungspolitik der SPD präsent, parteihistorisch gut dokumentiert in den Texten von Heinrich Schulz bis Clara Zetkin und Konrad Haenisch (1921). Sie sind auch virulent in den Abgrenzungs- und Ausschließungsprozessen, die bis zum Ausschluss der Jungsozialisten und zum Godesberger Programm dieser Theorie-, Reflexions- und Agitationsarbeit parallel gehen. Diese Ideen

werden zugleich aber sowohl schulpolitisch als auch erziehungstheoretisch von Leonard Nelson weiter angereichert und von Heinz-Joachim Heydorn philosophisch veredelt (gelegentlich vielleicht auch nur in Schwundstufen tradiert). Sie bleiben dadurch bedeutsam bis in die Debatten über Schulreform, Schulstruktur und Chancengleichheit in der Bildungsreform euphorie noch nach 1970 und in der GEW und bei gesellschaftskritischen Kollegen – man lese die Texte von Gruschka bis Sünker - hier und da bis heute. Um 1970 galten sie als Theorie, heute eher als politische Statements, aber mit ihren Thesen bestimmen sie immer noch die Frage mit, wie innerhalb der Pädagogik über „Gleichheit“ diskutiert wird. Denn das geschieht nach wie vor relativ untheoretisch, z.B. schon, ohne pädagogische und gesellschaftliche Gleichheit zu unterscheiden. Aber die alten Thesen beflügeln das politisch-praktische und kritische Selbstverständnis großer Frak-

¹⁰ Die Studentenbewegung und die Pädagogik haben diese Texte nach 1970 neu entdeckt und ediert, vgl. u.a. (nur als Auswahl): Alice und Otto Rühle: *Erziehung und Gesellschaft*. Berlin 1972 (Raubnachdruck der fünf Hefte der Zeitschrift „Am andern Ufer – Blätter für sozialistische Erziehung. Dresden/Leipzig (1924-1926) – mit dem ehrgeizigen Versuch „Gesellschaftsleben und Seelenkunde, Marxismus und Individualpsychologie (zu) verbinden“ (zit. S. 15); Otto Rühle: *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*. (1925) Hrsg. von L.v.Werder und R.Wolff, Frankfurt a.M. 1969; Edwin Hoernle: *Grundfragen proletarischer Erziehung*. (1929 – und andere Texte) Ffm. 1969/tb-Ausgabe 1973; Otto F. Kanitz: *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. (1925 u.a. Aufsätze) Ffm. 1970; Kurt Löwenstein: *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933*. Hrsg. von F.Brandecker/H.Feidel-Merz. Berlin/Bonn 1976; Anna Siemsen: *Beruf und Erziehung*. Berlin 1926; dies: *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*. Hamburg 1948 sowie für manche weniger beachtete Autoren, die Analysen und Quelleneditionen für die Zeit bis 1918 in Christa Uhlig: *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*. Frankfurt a.M. 2006.

¹¹ Exemplarisch steht für seine theoretisch andauernde Geltung natürlich Siegfried Bernfeld.: *Sisyphos oder die Grenzende der Erziehung*. Wien 1925. Für die Studentenbewegung war die dreibändige Edition von Lutz von Werder und Reinhart Wolff inspirierend (Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. 3 Bde, Frankfurt a.M. 1969), Ulrich Herrmann ediert z.Zt. das Gesamtwerk von Siegfried Bernfeld (vgl. „Sämtliche Werke“, zuerst Weinheim/Basel, jetzt Gießen, seit 1991, z.Zt. 8 Bde, geplant 11 Bde).

tionen einer Erziehungswissenschaft, die sich selbst als „kritisch“ versteht.

Nicht nur bei den Lehrerverbänden nach 1900 haben diese Texte auch für lange Zeit die Annahme bekräftigt, dass zwischen einer Bildungspolitik ihren Mustern und der (empirischen) Erziehungswissenschaft ein natürliches, systematisch begründetes Konsens-Verhältnis besteht. *Ernst Meumann* hat mit seinen Vorträgen diesem Verständnis ebenso Vorschub geleistet wie andere Teile der Reformpädagogik oder die „Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins“ (*Tenorth*, 2013). Dieses Bündnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbewegung besaß durchaus auch Macht im Wissenschaftssystem: Der Lehrstuhl von *Ernst Meumann* in Hamburg z.B. kann nach dessen Tod 1916 nur mit Beteiligung und Zustimmung der örtlichen Lehrer (in der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ organisiert, wie die seit 1805 bestehende Vorläuferorganisation der GEW früher hieß) besetzt werden. *Spranger* sagt deswegen entrüstet ab, weil er den Streit mit den Lehrern und deren politische Macht, die theoriestrategisch im Verweis auf empirische Forschung und Reformpädagogik begründet und auch theoretisch gegen ihn gewendet wurde, schon aus Leipzig kannte und in der Kritik seiner Lehrpraxis und Bildungspolitik bereits leidvoll erfahren hatte.

Das wollte er sich nicht noch einmal antun (und die Hamburger handeln sich neben dem erst 1929 kommenden *Wilhelm Flitner* – 1923 zuerst *Gustav Deuchler* ein, der zwar empirisch forschte, sich aber auch bald den Nationalsozialisten zuwandte) (*Scheuerl*, 1991).

Aber *Sprangers* Pädagogik war natürlich selbst nicht frei von Politik, sondern staatsfixiert, preußisch und protestantisch (*Himmelstein*, 2013) – und das führt zurück in die Konfessionsfrage, jetzt nach 1920. Die Fortsetzung der Konfessionalität der Elementar-Lehrerbildung innerhalb der Lehrerbildung generell und auch in den neu gegründeten Pädagogischen Akademien nach 1918/20 schreibt zunächst in diesem Revier auch theoretisch die alten Verhältnisse der konfessionsorientierten Spaltung der begleitenden Reflexion fort. Selbst die universitären Referenzen sind eindeutig konfessionell geprägt, wenn auch nicht so manifest. Neben den in Mittel- und Norddeutschland dominierenden Protestanten haben die Katholiken z.B. in Preußen nach 1810/14 erst nur in Bonn und Breslau, später auch in Münster, ihre Ausbildungs- und Rekrutierungsorte, weil man schlecht ignorieren konnte, dass es katholische Preußen gab, die auch der Erziehung, einschließlich der Universitäten, bedurften; diese Repräsentanz in Preußens Universitäten wurde 1919 von *Konrad Adenauer* um Köln erweitert. Die Katholiken haben

¹²Dort dann auch mit den Konkordatsproblemen, vgl. dazu *Marjorie Lamberti*: *The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany*. New York/Oxford: Berghahn 2002 /paperback: 2004.

natürlich Bayern und Baden (*Lamberti*, 2004)¹² Diese Zuschreibung konfessioneller Reviere gilt auch nicht nur institutionell, universitär und für die Elementarlehrer, sondern auch kommunikativ und theoretisch für die gesamte Disziplin.

Man kann die Wirkungen dieser Lage in der begrifflichen und semantischen Opposition von „Erziehungswissenschaft“ vs. „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ beobachten. Die Frage der Konfessionalität reicht als bis in den Kern der Disziplin hinein und zeigt dort die Folgen des Schismas zwischen katholischer und protestantischer Pädagogik. Eine solche konfessionsbasierte grundlagentheoretische Stilisierung des Schismas ist auch trotz der Tatsache möglich, dass die protestantische Seite auf den Universitäten sich selbst nicht als protestantisch versteht, sondern als rein wissenschaftlich - das werde ich noch diskutieren. Publizistisch ist die Sachlage aber ganz eindeutig: Das katholische Sammelwerk über

das disziplinäre Wissen erscheint als (unvollendetes) „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ (1928-1934)¹³, die preußisch-protestantische Pädagogik sammelt sich im „Handbuch der Pädagogik“¹⁴ von *Herman Nohl* und *Ludwig Pallat* (1928-1933), einem leitenden Mitarbeiter des staatlichen preußischen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht; das katholische „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“¹⁵ wiederum, ediert von *Karl-Josef Spieler* (1930-32), konkurrierte mit dem „Pädagogischen Lexikon“ (1928-1931), das *Hermann Schwartz*¹⁶ im Auftrag des „Vereins für evangelische Pädagogik“ herausgegeben hat. Bei den Zeitschriften ist die konfessionelle Fraktionierung nicht anders: Im Herausgeberkreis der „Erziehung“ sitzt niemand, der auch katholische Zeitschriften oder vergleichbare Standardwerke ediert, und die „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ ist natürlich auch frei von Protestanten und belegt noch einmal die Randstellung katholischer Pädagogik; denn ihre Au-

¹³ Handbuch der Erziehungswissenschaft. Hrsg. im Auftr. d. Dt. Inst. f. wiss. Pädagogik, Münster i. W., v. Franz Xaver Eggersdorfer, Max Ettlinger, Josef Schröteler [u. a.], 4 Bde, München (Kösel) 1928-1934. Von den geplanten fünf Teilen und insgesamt 28 Bänden (vgl. Müller S. 92ff.) sind 11 Bände erschienen: Thematisch präsentiert es die folgende Ordnung der Erziehungswissenschaft: I. Teil (geplant: 4 Bde): Allgemeine Erziehungslehre. II. Teil (3 Bde), Pädagogische Hilfswissenschaften; III. Teil (7 Bde): Pädagogik und Didaktik der Altersstufen; IV. Teil (10 Bde): Besondere Bildungslehre; V. Teil (4 Bde): Geschichte der Erziehung und der Theorie der Erziehung..

¹⁴ Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bde und Register, Langensalza (Beltz) 1928-1933, 1. Bd.: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens (1933); 2. Bd.: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik (1929); 3. Bd.: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre (1930); 4. Bd.: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau (1928); 5. Bd.: Sozialpädagogik (1929).

¹⁵ Karl Josef Spieler (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2 Bde., Freiburg (Herder) 1930/1932 „im Lichte katholischer Weltanschauung“ (Vorwort) – und der Herausgeber war im Übrigen Mitglied der NSDAP (Müller, S. 89, Anm. 180) – zu den Autoren ebd., S. 90 und Anm. 185, wo die „Vielschreiber“ genannt werden, von denen niemand auch außerkatholisch schreibt, viele zwar promoviert, aber nicht im Universitätssystem selbstständig lehrend tätig sind.

¹⁶ „Pädagogisches Lexikon“, Hrsg. von Hermann Schwartz in Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 4 Bde (alphabetisch geordnet), 1928-1931.

toren sind deutlich weniger an den renommierten norddeutschen Universitäten vertreten (etc.).

Zwischen den konfessionell markierten kommunikativen Netzwerken gibt es im Alltag der Wissensproduktion so gut wie keine Überschneidungen.¹⁷ Man stößt vielmehr auf geschlossene Zirkel der Kommunikation, die sich auch milieuspezifisch und theoriebestimmt unterschiedlich rekrutieren und – trotz mancher Überschneidungsmengen – auch systematisch und argumentativ abgrenzend definieren. Denn sie codieren auch die Erziehungswissenschaft bzw. die wissenschaftliche Pädagogik anders, modern und erfahrungswissenschaftlich bei den Katholiken, dann auch in Verwendung des Begriffs Erziehungswissenschaft, wofür *Joseph Dolch* (1933), Assistent bei *Göttler*, Beleg ist¹⁸, geisteswissenschaftlich, traditional und in der Abwehr der Erziehungswissenschaft innerhalb des protestantischen Milieus -, wie man in der

Nohl-Schule oder bei *Spranger* sehen kann, die sich damit zugleich von den Lehrgewerkschaften und deren Wissenschafts- und Bildungspolitik, distanzieren. „Erziehungswissenschaft“, so habe ich *Wilhelm Flitner* selbst noch in Tübingen in den 1970er Jahren klagen gehört, „das hat uns die Gewerkschaft eingebrockt“.

Einzig *Aloys Fischer* (1880-1937, katholisch) lässt sich nicht eindeutig zuschreiben, sondern kann mit jeder Konfession, aber auch mit den unterschiedlichen theoretischen Schulen, empirisch oder geisteswissenschaftlich, selbst mit den Soziologen und Philosophen (die sonst nur *Litt*, *Spranger* oder *Nohl* akzeptieren). Fischer arbeitet auch praktisch und politisch sowohl mit dem Staat – in Bayern- wie mit den reformpädagogischen Bewegungen, deren Hauszeitschrift er zusammen mit *Otto Scheibner* (evangelisch) edierte¹⁹. Aber die Ausnahme bestätigt nur die Fraktionierung, die *Aloys Fischer* ja auch selbst als Zersplit-

¹⁷ Aber natürlich gibt es einzelne Ausnahmen: Über die Geschichte der katholischen Bildung schreibt in Bd. 1 von Nohl&Pallat Siegfried Behn. Jonas Cohn, eine Sonderfigur im nicht-preußischen Milieu, schreibt über Aufklärung und Idealismus. In Bd. 2 kann man lernen, dass Ernst Kriek zum Nohl-Milieu gehört, in Bd. 3 schreibt der Jesuit Dunin-Borkowski über katholische religiöse Erziehung, in Bd. 4 schreibt bildungspolitisch folgenreich tätige Katholik Eugen Löffler (Stuttgart) über die Schulreform in den Ländern, die Sozialpädagogik in Bd. 5 ist fest in protestantisch-preußischer Hand.

Umfassende statistische Analysen dieser Netzwerke, basierend auf den Autoren der nachstehend genannten Handbücher und Lexika, den Herausgebern der einschlägigen Zeitschriften und der Auswertung publizistischer Kooperationen für die Zeit bis 1933 verdanke ich u.a. Swetlana Nordheimer und Thomas Baldauf – und der Förderung durch die DFG.

¹⁸ Joseph Dolch: Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1933. München 1933; ders.: Lesebuch zur Erziehungswissenschaft. 1940; noch nach 1945 - ders.: Aufgaben und Aufbau der Pädagogik, einer umstrittenen Wissenschaft. (1952) ND in: H.Röhrs (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main 1967, S. 123-136.

¹⁹ Scheibner (1877-1961) wiederum war 1910 Mitgründer die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung“ und Schriftleiter der Zeitschrift „Die Arbeitsschule“ seit 1923, deren Mitherausgeber Aloys Fischer war (zusammen mit Georg Kerschensteiner, Ludwig Pallat und Richard Seyfert).

terung und damit als Theorie- und Statusproblem der wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Kongress über „Neue Erziehung“ 1928 kritisch notiert hat (Fischer, 1928).

Diese Fraktionierung basiert auf auch seit langem etablierten, eindeutig zurechenbaren materialen kommunikativen Infrastrukturen: Die Handbücher und Zeitschriften haben ihre eigenen Verlage, nahe beim protestantischen Milieus wie Beltz oder Klinkhardt, Quelle & Meyer oder Velhagen & Klasing, und natürlich, auf der Gegenseite, auch die katholischen: Herder in Freiburg natürlich, auch bei Pustet oder Kösel in München oder bei Auer in Donauwörth. Das preußische Kultusministerium publizierte in der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin, die Schriften des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht erscheinen bei Mittler & Sohn (Tenorth, 1996) und dort werden auch seine reformpädagogischen Aktivitäten betreut, z.B. die Erörterung der Sexualpädagogik.²⁰ Die katholische Seite dagegen publiziert natürlich, wenn auch etwas später, zum selben Thema ebenfalls, allerdings im „Pädagogischen Verlag“ in Düsseldorf (und nicht ohne Imprimatur des Kölner erzbischöflichen General-

vikariats)²¹ (Schröteler, 1921).

Diesen Text wie andere betreut das für die Propagierung ihrer Pädagogik – und explizit als Gegenpol zum protestantisch-preußischen Publikationskartell und gegen die Macht des preußischen Zentralinstituts – gegründete „Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik“²² in Münster (mit Zweigstellen im Reich) (Müller, 2014; Tenorth, 2014)). Das bleibt – bis in die Gegenwart des späten 20. Jahrhunderts – die zentrale Institution des Katholizismus, um auch in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft mit dem eigenen erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Standpunkt präsent zu sein. Spätestens hier, beim Blick auf die kommunikative Infrastruktur, wie sie die Verlage und Organisationen repräsentieren, sieht man auch unmittelbar die Kontinuitätslinien in die Zeit nach 1945: Der Herder-Verlag ist immer noch als katholischer Verlag präsent und als solcher der Öffentlichkeit bewusst, genauso wie Kösel oder Pustet oder Auer oder Schöningh. Auch die protestantische Seite verliert ihre publizistische Basis in der Pädagogik nicht, denn Beltz wie Quelle & Meyer pflegten und pflegen z.T. auch diese Traditionen.

²⁰ Vgl. z.B. Einführung in die Sexualpädagogik.- Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Berlin (Mittler & Sohn) 1921.

²¹ Joseph Schröteler (Hrsg.). im Auftrag der Zweigstelle Düsseldorf des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik und in Verbindung mit anderen Fachleuten: Die geschlechtliche Erziehung. Beiträge zur Grundlegung einer gesunden Sexualpädagogik. Düsseldorf 2. Aufl. 1929. – und die Autoren stammen nur aus dem katholischen Milieu.

²² Dazu jetzt Markus Müller: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922-1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Reihe B: Forschungen, Bd. 126), Paderborn: Schöningh 2014 sowie meine Rezension In: Theologische Literaturzeitung 139 (2014) 12, Sp. 1476-1478 und die Besprechung von Fritz Osterwalder in Bildungsgeschichte IHE 5(2015)1, S. 100-104.

Die Stabilität der Konfessionszurechnung in der Konstruktion von Erziehungswissen bleibt also noch lange nach 1945 bestehen, wie es die noch in schöner Parallelität 1970/71 erschienenen konfessionell divergenten Lexika zeigen: Bei Herder erscheint das katholische „Lexikon der Pädagogik“ und setzt damit die Herder-Roloff-Tradition der Zeit des endenden Kaiserreichs und den „Spieler“ aus der Weimarer Republik fort (²³ Beim – evangelischen - Kreuz-Verlag in Stuttgart und Berlin gibt es jetzt – als Nachfolger von Schwarz - das „Neue Pädagogische Lexikon“²⁴ (Groothoff und Stallmann, 1971), das (erstmalig 1961 erschienen) die protestantische Tradition fortsetzt, beide in enger Kooperation mit Institutionen der jeweiligen Kirchen, hier mit dem deutschen Evangelischen Kirchentag. Solche Publikationen führen also in die Zeit nach 1945. Ich diskutiere hier zuerst die katholische Seite der Pädagogik in ihrer weiteren kommunikativen Infrastruktur und institutionellen Verankerung sowie in den Konsequenzen für den spezifischen Stil der Kommunikation über Erziehungsfragen.

²³ Vgl. E.A. Roloff (Hrsg.), im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Otto Willmann: Lexikon der Pädagogik. 5 Bde., Freiburg, Herder, 1913-1917. Jetzt: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Hrsg. vom Willmann-Institut München/Wien; Ltg. der Herausgabe Heinrich Rombach. Freiburg/Basel/Wien 4 Bde., 1970/2. Aufl. 1971 – aber jetzt gibt es Überschneidungen bei Themenbetreuern, Karl Abraham, der Wirtschaftspädagoge, arbeitet hier wie bei Groothoff/Stallmann mit, Martin Stallmann selbst betreut die ev. Religionspädagogik, Albert Reble zählt zum Litt-Kreis (etc.)

²⁴ Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin (Kreuz-Verlag) 5. Aufl. 1971 Kreuz (Stuttgart) 1970 – und Überraschendes auch hier: Wolfgang Brezinka schreibt das Stichwort „Wandern und Reisen“, Karl Erlinghagen über „Kirche und Schule, kath.“, Doris Knab (Berlin) über „Curriculumforschung“, - ansonsten findet sich die GWP von Klafki (und seinem Mitarbeiter Jürgen Diederich!) bis Mollenhauer, Roeder, Scheibe und Weniger, A. Flitner, Scheuerl, Theodor Schultze, Hans Thiersch oder Gerhard Wehle.

²⁵ Doris Knab – am Deutschen Institut von 1971-1982 Abteilungsleiterin - wird nach 1980 zugewählt, für den Wandel der Zeitschrift

STABILITÄT UND WANDEL DES KATHOLISCHEN MILIEUS: GESELLSCHAFTEN, ZEITSCHRIFTEN, KOMMUNIKATIONSPRAXIS NACH 1950

In seiner Analyse der Arbeit des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik bis zu seiner Auflösung 1980 hat Markus Müller diesen Prozess als Weg von der „Katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken“ stilisiert, freilich in eigener Ambivalenz. Er zeigt einerseits die Annäherung an die neuzeitlichen Wissenschaften und sogar – mit Doris Knab - an die empirische Bildungsforschung sowie, ebenfalls in der Person von Doris Knab, die Vernetzung mit dem alten protestantisch-geisteswissenschaftlichen Milieu, das sich in der „Zeitschrift für Pädagogik“ sein neues Organ geschaffen hat²⁵ (sich freilich allmählich gegenüber den Gründern verselbständigt hatte) (Tenorth, 1986; Oelkers, 2004). Müller belegt andererseits aber auch die andauernden Konflikte mit dem Episko-

pat über die Möglichkeiten einer derart offen definierten katholischen Pädagogik und schließlich auch den allmählichen Bedeutungsverlust des Instituts in der Öffentlichkeit, nicht allein in der Öffentlichkeit der Kirche, sondern damit auch in der Wahrnehmung katholischer Pädagogik in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Öffentlichkeit.

Müller verweist in seinen Analysen zugleich auch auf den innerkirchlichen wissenschaftlichen Disens über die Aufgabe des Instituts und die Möglichkeiten einer konfessionell geprägten Sozial- bzw. Erziehungswissenschaft. Der Münsteraner (später Würzburger) Kritiker der Knab-Position, *Wilhelm Dreier* (1928-1993), expliziter Vertreter einer christlichen Sozialwissenschaft, lehnt z.B. scharf die relative Autonomisierung gegenüber Amtskirche und Episkopat ab und vertritt ganz offenkundig eine wissenschaftstheoretisch konservative Position. In wissenschaftstheoretischer Hinsicht war die Möglichkeit einer kirchlich-konfessionell gebundenen, hier also „katholischen“, Wissenschaft, konkret Erziehungswissenschaft dagegen – außerhalb des In-

stituts - schon 1959 scharf attackiert worden. Das geschah in der Antrittsvorlesung, die *Wolfgang Brezinka* – katholisch! - 1959 zum Dienstantritt seiner Professur für Pädagogik an der – katholisch gebundenen – Pädagogischen Hochschule in Würzburg gehalten hatte²⁶ -zum Ärger seiner katholischen Zuhörer und des zuständigen Episkopats (*Tenorth*, 2004). Sie sehen nur die Differenz von Katholizität und Erziehungswissenschaft, aber nicht die von Brezinka hier und in der Folgezeit gleichzeitig bestärkte starke Verbindung von Konfessionalität und praktischer Pädagogik.

Wissenschaftstheoretisch hat Brezinka damit eine länger andauernde Diskussion²⁷ angestoßen, in der er die strikte Differenz zwischen den Geltungsfragen von Wissenschaft und den – praktisch-normativen – Geltungsfragen von Erziehungswelten und den sie begründenden Weltanschauungen, Ideologien und Doktrinen, gleich welcher Provenienz, betont hatte. Hierin, in dieser wissenschaftstheoretischen Abgrenzung, ist *Brezinka* einer Position verwandt, die auch der als Erziehungswissenschaftler lehrende Je-

²⁶ Wolfgang Brezinkas Antrittsvorlesung von 1959 hatte den Titel „Aufgaben und Probleme der Pädagogischen Hochschule in Bayern“. Seine Kritik galt dem Anspruch, „konfessionelle Wissenschaft“, also auch eine „katholische Erziehungswissenschaft“, begründen zu können;

²⁷ Prominent geworden ist seine Kritik an konfessionell gebundenen Lehrbüchern (von Hubert Henz bis Fritz März) und die anschließende Debatte mit Heinrich Rombach, dem Herausgeber des Herder-Lexikons Pädagogik, der auch – als Philosoph, der von Haus aus ist, - Brezinka wissenschaftstheoretisch zu entkräften suchte, vgl.W.B: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 53-88 und gegen Rombach W.B.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 135-168; dagegen kritisch Heinrich Rombach: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft (Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung). In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 37-69; die breite Anschlussdiskussion ist u.a. dokumentiert bei Wilhelm Büttemeyer (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1976.

suit *Karl Erlinghagen* ebenfalls eingenommen hatte. Der konnte, wie *Brezinka*, den Erkenntnisgewinn einer autonomen Wissenschaft anerkennen und nutzen und zugleich – normativ dann in katholischen Traditionen verankert – in praktischen Erziehungsfragen z.B. die Notwendigkeit einer religiös gebundenen Erziehung propagieren, dabei auch das deutsche Staatskirchenrecht verteidigen und eine laizistische Erziehung scharf ablehnen. Das alte Programm hätte sich damit wissenschaftstheoretisch, programmatisch und in der Forschung erledigt, politisch-weltanschaulich aber erhalten, wie manche Kontinuitätsaspekte zeigen. Auch der Jesuitenorden lässt sich ja seine Hochschulen staatlich bezahlen, so wie die katholische Kirche in Bayern ihre Konkordatslehrstühle, die es ja auch in der Pädagogik gibt, nicht nur in der Geschichte, Philosophie oder Soziologie.

Im katholischen Milieu wird diese Differenz von theoretischer und praktischer Geltung aber keineswegs generell so gesehen (und auch im Kontext politisch engagierter Erziehungswissenschaft nicht, die schon *Brezinkas* Position entschieden attackierte - von dieser Fraktion wird noch die Rede sein). Nach wie vor gibt es das Programm einer im Glauben, d.h. konfessionell und d.h. christlich oder ka-

tholisch geprägten Wissenschaft, und nicht nur für die Erziehungswissenschaft. Signifikant dafür ist für die katholische Seite v.a. die Position und Praxis der Görres-Gesellschaft.²⁸ Sie ist relevant für die Wissenschaften und die Wissenschaftspolitik generell und natürlich auch für die Pädagogik wie für die anderen ideologiebrisanten Geisteswissenschaften, aber auch verantwortlich für das „Staatslexikon“ (dessen protestantisches Gegenstück natürlich auch nicht fehlt Kunst und Grundmann, 1966). Die Görres-Gesellschaft versteht sich heute „christlich“, und zwar, so die aktuelle Selbstbeschreibung, auf der Basis des „Bekenntnisses zum christlichen Glauben und Menschenbild in der Tradition der Katholizität, zur Freiheit als personaler und sozialer Kategorie der Staats- und Gesellschaftsgestaltung“. Sie rekrutiert ihre Mitglieder katholisch, organisiert für ihre Mitglieder Tagungen, verleiht Stipendien und ediert Zeitschriften, erziehungswissenschaftlich bis heute aktuell die „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Dabei hat sie sich – grundsätzlich - zum „Ziel gesetzt, in Bewahrung ihres im katholischen Glauben wurzelnden Gründungsauftrages wissenschaftliches Leben auf den verschiedenen Fachgebieten anzuregen und zu fördern und die

²⁸ Basal kennt ihre Geschichte schon wikipedia: „Die Görres-Gesellschaft wurde am 25. Januar 1876 von katholischen Gelehrten und Publizisten in Koblenz unter der Bezeichnung *Görres-Gesellschaft zur Pflege der katholischen Wissenschaften* gegründet. Mitbegründer und Hauptinitiator war der spätere bayerische Ministerpräsident und deutsche Reichskanzler Georg von Hertling, der auch erster Präsident der Görres-Gesellschaft wurde.“

²⁹ Selbstbeschreibung Web-Site, 29.08.2015: „Die „Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft“ ... dient dem Zusammenschluss aller wissenschaftlich Interessierten, deren Denken und Forschen die verpflichtende Bedeutung der christlichen Tradition anerkennt. Das wissenschaftliche Weltbild,

Gelegenheit zum interdisziplinären Austausch zu bieten.“²⁹ Zielsetzung wie Praxis entsprechen also dem Normalmodell einer Gemeinschaft von Wissenschaftlern, die ihre eigenen Interessen und ihre genuinen theoretischen Programme durch Verbandsaktivitäten forcieren und öffentlich vertreten wollen. In ihrer Geschichte (Morsey, 1986)³⁰ bildete die Pädagogik zwar erst spät eine eigene Sektion, aber sie zeigt, wie sich katholische Pädagogik heute stilisiert, um in den Wissenschaften kommunikationsfähig zu bleiben – und das ist dann doch überraschend, wie sich am Selbstverständnis und der publizistischen Pra-

xis der pädagogischen Zeitschrift der Görres-Gesellschaft belegen lässt.

Diese Zeitschrift, die Vierteljahrschrift, schon vor 1945 gegründet, heute im 91. Jahrgang, war schon immer argumentativ ein Organ der Erziehungsphilosophie, in der operativen Pädagogik eher traditional, nah bei den Herbartianern, vom katholischen Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik gegründet und in den ersten Herausgebern eindeutig kirchlich bestimmt (Müller, 2014) Nach 1945 zunächst von Alfred Petzelt und seiner (neukantianischen) Schule geprägt, aber auch bestimmt von dessen katholischen

das die Neuzeit beherrscht hat, befindet sich in einer Krise; sowohl die naturwissenschaftlichen wie die geisteswissenschaftlichen Disziplinen erleben einen Umwandlungsprozess, in dem neue Möglichkeiten der Erkenntnis sich abzeichnen. ... Die der Wissenschaft gesetzten Aufgaben sollen hier den modernen Anforderungen entsprechend auf christlichem Boden erfüllt werden. ...“

³⁰ Zur Geschichte vgl. Rudolf Morsey: Görres-Gesellschaft. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.), Staatslexikon — Recht Wirtschaft Gesellschaft, 2.Bd., 7. Aufl. 1986, Freiburg im Breisgau]. Die website nennt die relevanten Kontexte und Funktionen: „Unbeschadet ihrer Gründung als eine Art von Not- und Verteidigungsgemeinschaft ... durch den Abbruch des Kulturkampfes erleichtert ... Aktivität als „Laienorganisation“ von Gelehrten ... ohne eigene Theologische Sektion und ohne Konkurrenz zum neu gestärkten kirchlichen Lehramt ... geistige Auseinandersetzung mit den Problemen der modernen Welt ... auf dem Fundament des „Bekenntnisses zum christlichen Glauben und Menschenbild in der Tradition der Katholizität, zur Freiheit als personaler und sozialer Kategorie der Staats- und Gesellschaftsgestaltung“ sowie aus der Überzeugung, daß der Verdacht einer Unvereinbarkeit von wissenschaftlicher Rationalität und christlichem Glauben überholt ist (L. Boehm). Die G.-G. begann ... ihre Arbeit in vier Fachsektionen: für Rechts- und Sozialwissenschaft (seit 1877), Philosophie (seit 1877), Geschichte (seit 1878) und Naturwissenschaften (seit 1906). ... gegen staatliche Omnikompetenz konzipierte „Staatslexikon“ (1. Auflage 1889-1897; 6. Auflage 1951-1971) ... Zu den rasch begründeten Zeitschriften der G.-G., die bis heute erscheinen, ... „Historische Jahrbuch“ (seit 1880), die „Römische Quartalschrift für christliche Altertumskunde und Kirchengeschichte“ (seit 1887), das „Philosophische Jahrbuch“ (seit 1888), ... inzwischen zahlreiche weitere ... Errichtung neuer Sektionen ... Kirchenmusik, Pädagogik, Psychologie und Psychotherapie ... von vorneherein ein „interdisziplinäres Element ... Beitrag zur wissenschaftlichen Pluralität. ... Ihrer Zielsetzung entsprechend war die G.-G. – die vor dem 1. Weltkrieg an der römischen Kurie zu Unrecht in den Verdacht „modernistischer Häresie“ geraten war – nach 1933 den nationalsozialistischen Machthabern verhasst. ... zunächst noch – insbesondere wegen ihrer Auslandsinstitute und des internationalen Ansehens ihres Präsidenten Finke – geduldet, allerdings in ihrer Arbeit erheblich behindert, am 11. Juni 1941 dann vom Reichsminister des Innern aufgelöst und ihr Vermögen beschlagnahmt.“

³¹ Zu Petzelt u.a. Peter Vogel: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: J. Oelkers, W.K. Schulz und H.-E. Tenorth (1989, Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim, Basel, S. 127-164, bes. S. 152ff.

Grundüberzeugungen³¹, wird sie seit 1969 „in Verbindung mit“, dann „Im Auftrag der Görres-Gesellschaft herausgegeben“, aktuell von *Winfried Böhm*, *Ursula Frost* (geschäftsführend), *Volker Ladenthin*, *Gerhard Mertens*. In der Redaktion arbeiten noch *Matthias Burchardt* und *Dr. Markus Rieger-Ladich* mit, beide nicht ganz so eindeutig in ihrer Theoriepraxis konfessionell-katholisch zurechenbar. Das Programm lautet, jetzt anscheinend ganz ohne Bezug auf die katholische Referenz.³²

„Die Zeitschrift . . . bietet Einblick in aktuelle wissenschaftliche Diskussionen in der ganzen Breite des Faches, wobei der Schwerpunkt in einer philosophischen und zeitdiagnostischen Reflexion besteht. Pädagogik als Wissenschaft und als gesellschaftliche Praxis soll hier in einer Weise zur Sprache kommen, die die Sensibilität in der Wahrnehmung von Gegenwartsphänomenen schärft und den Umgang mit ihnen verantworten hilft. . . . bildet die Zeitschrift ein Forum, das eine Auseinandersetzung

mit den gesellschaftlich-kulturellen Bedingungsgefügen von Erziehung und Bildung und eine Analyse ihrer Schauplätze ebenso ermöglicht wie eine Klärung pluraler wissenschaftlicher Zugangsweisen und eine Stärkung pädagogisch reflektierter Positionen, die eine Perspektive der Verantwortung eröffnen.“

Das liest sich nun keineswegs typisch katholisch, selbst die Kategorie der „Verantwortung“ findet sich andernorts, sogar in der Bildungsreflexion von *Max Horkheimer*. Auch die Basisprämisse der Görres-Gesellschaft – „Das wissenschaftliche Weltbild, das die Neuzeit beherrscht hat, befindet sich in einer Krise“ – stiftet nicht sofort eine kirchlich-katholische Identität, „Zeitdiagnose“ scheint eher die zentrale Intention. Das bestätigt auch ein eigenes „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ (*Mertens, Frost, Böhm, Koch und Ladenthin*, 2007), das aus diesem Kreis ediert wurde, ausdrücklich gegen sozialwissenschaftliche „Modeerscheinungen“ inszeniert. Schon in der Frage nach der „Ein-

³² Auszüge aus der Selbstbeschreibung, website Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, eingesehen 2015, vollständig: „Die Zeitschrift wendet sich an alle, die pädagogische Themen aus Theorie und Praxis reflektieren möchten. Sie bietet Einblick in aktuelle wissenschaftliche Diskussionen in der ganzen Breite des Faches, wobei der Schwerpunkt in einer philosophischen und zeitdiagnostischen Reflexion besteht. Pädagogik als Wissenschaft und als gesellschaftliche Praxis soll hier in einer Weise zur Sprache kommen, die die Sensibilität in der Wahrnehmung von Gegenwartsphänomenen schärft und den Umgang mit ihnen verantworten hilft. Erziehungs- und Bildungsprozesse in unterschiedlichen Kontexten als solche zu beschreiben und zu unterstützen, ist keineswegs mehr eine klar zu bestimmende Aufgabe. Einerseits werden durch Politik und Ökonomie, Medien und verschiedenste gesellschaftliche Gruppen zunehmend Realitäten geschaffen, die die Prozesse unabsehbar bestimmen und verändern, so daß pädagogische Intentionen fragwürdig werden. Andererseits erfolgen die Beschreibungen und Aufgabenformulierungen innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zunehmend getrennt und verschieden. In dieser Situation bildet die Zeitschrift ein Forum, das eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich-kulturellen Bedingungsgefügen von Erziehung und Bildung und eine Analyse ihrer Schauplätze ebenso ermöglicht wie eine Klärung pluraler wissenschaftlicher Zugangsweisen und eine Stärkung pädagogisch reflektierter Positionen, die eine Perspektive der Verantwortung eröffnen.“

heit“ des Pädagogischen gegen die „Heterogenität“ des aktuellen Diskurses, wie sie für die „Moderne im Umbruch“ charakteristisch sei, ist das Unternehmen leicht als Projekt der Bildungs- und Erziehungsphilosophie identifizierbar. Die sieht sich auch generell angesichts der Karriere empirischer Bildungsforschung im Abseits versucht und neue Anstrengungen, die jetzt „in der Tiefe des jüdisch-christlich geprägten abendländischen Denkens verwurzelt“ sein sollen (Bd. 1, S. XII). das nähert sich der katholischen Tradition, verstärkt auch durch die, natürlich möchte man sagen, intensiv reklamierte „präskriptive Dimension“ (S. XIII), die hier für grundlegend erklärt wird. Auch in dieser Lagebeschreibung wie in der „zeitdiagnostischen“ Absicht erinnern die programmatischen Sätze zum eigenen Selbstverständnis und in der Lagebeschreibung der Erziehung in Theorie und Praxis deshalb auch bald eher an Traditionen der kritischen Erziehungswissenschaft und insbesondere der „Kritischen“ Theorie in der Pädagogik.³³ Insgesamt spiegelt sich in dieser Programmatik also eine neue Fraktionierung innerhalb der Erziehungswissenschaft, die primär von Argumentformen bestimmt scheint, aber in einer eigenartigen Weise den alten Traditionalismus des konfessionell geprägten Abwehrkampfes gegen

die Moderne mit Argumentationsformen und Gruppierungen verbindet, die früher jeweils selbst zur Gegenseite gerechnet wurden, nämlich mit politischen Gruppierungen, die sich selbst auf der linken Seite des ideologischen und politischen Spektrums platzieren und platziert werden. Man darf, so würde ich es zuspitzen, auf der katholischen Seite der erziehungswissenschaftlichen Tradition eine offene Politisierung des konfessionellen Standpunktes erkennen, zeitdiagnostisch diagnostizieren, um in der Argumentation zu bleiben.

Solche – in der historischen Dimension dann doch überraschende Bündnisse – zeigen sich in vielen aktuellen Themen, die hier behandelt werden, u.a. in der Opposition gegen „Bologna“, also Trends der Hochschul- und Universitätspolitik, in der Kritik an Bildungsstandards (*Ladenthin*), in Abgrenzungspraktiken gegenüber der Bildungspolitik und in eigener Bündnispolitik z.B. mit der GEW oder mit linker Zeitdiagnostik (Frost, 2006). Das soziale Netzwerk der aktuellen Herausgeber zeigt aber, dass es hier Grenzen nach links gibt, allerdings gleichzeitig ein breites Bündnis in der Erziehungsphilosophie: *Winfried Böhm*, selbst Heitger-Schüler seit seinem Studium in Bamberg³⁴, verweist bereits auf das Salzburger Symposium, das dort seit mehr als 50 Jahren

³³ Andreas Gruschka's Zeitschrift „Pädagogische Korrespondenz“ (vom „Institut für Pädagogik und Gesellschaft“ herausgegeben) versteht sich – in der Nachfolge der Theorie Adornos – als „Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft“, ausgehend von „Kältestudien“ (dazu meinen Kommentar HET: Adorno, das Wetter und wir. In: Pädagogische Korrespondenz H.7, 1990, S. 41 – 49).

³⁴ Böhm ist nur zufällig in Würzburg gelandet und bei Albert Reble promoviert, weil Marian Heitger, sein Erstbetreuer, in Bamberg, an einer PH, nicht promovieren konnte.

veranstaltet wird, transzendental-kritisch, vereint zwischen den beiden Fraktionen, die diese erziehungswissenschaftliche Theorieschule zwischen *Marian Heitger* einerseits, *Wolfgang Fischer* und *Jörg Ruhloff* andererseits aufweist. Beide sind aber nah an der, jetzt wieder katholischen, im Detail franziskanischen, von *Petzelt* inspirierten Tradition des Neukantianismus zu platzieren. Salzburg wiederum lädt auch andere Gäste ein, früh schon aus der geisteswissenschaftlichen Tradition, auch dann aber in kritischer wissenschaftstheoretischer Wendung und schon immer „zeitdiagnostisch“, jedenfalls in der Argumentation philosophisch und grundagentheoretisch (*Kauder*, 1925).

Die Herausgeber belegen zugleich dennoch, dass es weiterhin auch „katholische“ Kontakte gibt, international, wie sie *Böhm* nach Frankreich (*Michel Soëtard*), Italien, Argentinien oder Polen unterhält, wobei dann auch die theoretischen Differenzen zum linken erziehungswissenschaftlichen Lager deutlicher sichtbar werden. Sein theoretischer Grundbegriff, der der „Person“, die als Referenz in *Karol Wojtyła* auch einen veritablen Papst hat (*Johannes Paul II*), findet sich in anderen Fraktionen der erziehungs- und bildungsphilosophischen Tradition in dieser Weise nicht, obwohl auch sie

von „Person“ reden (*Eykmann* und *Böhm*, 2006).³⁵ Die Netzwerke funktionieren aber nicht nur theoriestrategisch, sondern auch ganz pragmatisch, berufungspolitisch z.B., wie sich bei einer anderen Herausgeberin, *Ursula Frost*, zeigt. Sie ist Professorin in Köln³⁶, dort lehrt auch, in der Philosophie, der Leiter der „Sektion Pädagogik“ der Görres-Gesellschaft *Prof. Dr. Michael Obermaier*, zusammen mit *Professor Dr. Gerhard Mertens*, einem Herausgeber des „Handbuchs“; *Frau Rita Molzberger*, ebenfalls in der Görres-Gesellschaft leitend aktiv, gehört zum universitären Personal von *Frau Frost* (etc.).

Versucht man ein Fazit, dann kann man für den theoretischen und reflexiven Kontext der katholischen Pädagogik sagen: Ihren frühen und folgenreichen Ausdruck findet sie zuerst – immer noch als katholische Pädagogik verstanden – in *Otto Willmanns* Idee einer *paedagogia perennis*, die sich aristotelisch-thomistisch begründet (als Argumentfigur im katholischen Milieu nie ganz aufgegeben³⁷) und die in der Katholizität die „Vollendung des Menschentums“ sieht. Aktuell ist sie aber erziehungswissenschaftlich, allerdings mit eindeutigem Profil, dann aber auch in politisch überraschenden Bündnissen, thematisch sogar offen nach links. In-

³⁵ Dazu die Beiträge in *W. Eykmann/W. Böhm* (Hrsg.): *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg 2006. Der Band zeigt, dass Böhms katholisch begründeter Personbegriff deutlich unterschieden ist von einer sozialwissenschaftlichen Argumentation z.B. bei *N. Luhmann/K.E. Schorr* (Hrsg.): *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1992.

³⁶ „Lehrgebiete“, lt. Website: „Historisch-systematische Pädagogik, philosophische Grundlegung der Pädagogik, insbesondere Bildungs- und Erziehungstheorie, interdisziplinäre Aspekte zwischen Theologie und Pädagogik“.

³⁷ Böhm erwähnt das Thema, bei *Hubert Henz*: *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Freiburg 1964 regiert er noch, *Otto Willmann* gab ihm zuletzt theoretische Kontur.

stitutionell ist sie in den Filiationen des deutschen Universitätssystems abgesichert, verstärkt auch dank der Prämissen des bayerischen Konkordats mit dem Vatikan von 1924 (das mit der Abschaffung der Konfessionsschulen nach 1967/68 dann 1974 bestätigt wurde), auf dessen Grundlage bis heute in Bayern mindestens ein Lehrstuhl für allgemeine Pädagogik (und für Soziologie und mittelalterliche Geschichte und für Philosophie) an jeder bayerischen Universität nach Konfessionskriterien katholisch besetzt wird und nur mit dem notwendigen „nil obstat“ des jeweiligen Landesbischofs in Bamberg oder München, Regensburg, Bayreuth oder Würzburg besetzt werden darf.³⁸ Konkordate sichern aber auch die Katholisch-Theologischen Hochschulen, damit auch deren Religionspädagogik, aus der vor 1945 und dann nach 1945 die folgenreiche eigene Systematik katholischer Pädagogik wie die von Göttler kam. Aber sowohl innerhalb der katholischen „christlichen Sozialwissenschaft“ von *Wilhelm Dreier*, als auch beim Episkopat ist eine selbstbewusst-autonome Form von Wissenschaft, wie sie z.B. nach 1970 im Kontext der Bildungsreform im Deutschen Institut entwickelt wird, schon bald wenig geachtet, sie gilt als zu distanziert, und zugleich in Bezug auf die erwarteten Leistungen von Wissenschaft zwischen unmittelbarer Handlungsorientierung und Normbe-

gründung nicht den kirchlichen und konfessionellen Erwartungen entsprechend. 1980 findet diese Praxis einer auch extern anerkannten Wissenschaft an den internen Querelen im Katholizismus ein Ende, jetzt gilt institutionell und kirchlich eher wieder „Wagenburg-Mentalität“, allenfalls in der Görres-Gesellschaft relative Offenheit in die gesamte erziehungswissenschaftliche Diskussion hinein, wenn man – anders als vor 1993 bei *Dolch* und *Fischer* - die empirische Bildungsforschung ausnimmt.

PROTESTANTISMUS IN DER PÄDAGOGIK NACH 1950: MOTOR DES FORTSCHRITTS

Institutionell natürlich abgesichert wie die katholische, also in Lehrerseminaren, Pädagogischen Hochschulen und theologischen Fakultäten, damit auch in der Religionspädagogik oder praktischen Theologie, theoretisch aber eher sektenspezifisch ausgefächert zwischen „christlicher Pädagogik“ und strenger Kirchenbindung, ist die einschlägig evangelische Theoriefraktion der Erziehungswissenschaft heute eher implizit protestantisch.³⁹ Das galt im disziplinären Selbstverständnis schon für die preußische, staatsnahe, geisteswissenschaftliche, sich selbst als „christlich“ verstehende Pädagogik in der Nohl-Flitner-Tradition. Das gilt heute systematisch

³⁸ Berufungen zeigen dann die Netzwerke, die man z.B. auf der Rheinschiene von Koblenz über Köln nach Neuss und Bonn oder Duisburg verfolgen kann, auch in Bayreuth (bei Lutz Koch) oder in Würzburg, wo Duisburg und Böhm sich arrangieren, wenn Dörpinghaus berufen wird (etc.).

³⁹ Einschlägige Thematisierungen von Religion zeigen das, wie sie sich von Hentig bis Oelkers oder Benner finden.

vor allem in der theoretischen Grundbegrifflichkeit, die frei von aller Kirchlichkeit rein säkular vorliegt, aber implizit doch christlich imprägniert ist. Dieses quasi-neutrale, nicht offen kirchlich gebundene Selbstverständnis wird institutionenpolitisch natürlich durch das andere Kirchenverständnis im Protestantismus gestützt, es findet aber auch erziehungswissenschaftlich seine eigene theoretische Begründung. Man kann sie vor allem im Verständnis der Bildungstheorie suchen, wie sie in den Theorietraditionen vorliegt, die ich dem Protestantismus zurechne und die sich selbst, im Konfliktfall, auch so outen.

Zwischen dem Funktionsprimat von „Bildung“ – klassisch ja die Selbstbildung des Subjekts in einem freien, autonomen Weltzugang – und dem kirchlich erwarteten „Bekenntnis“ besteht nämlich für die protestantisch infizierte Bildungstheorie und Religionspädagogik kein Spannungsverhältnis und schon gar kein Widerspruch, wie er für die Bekenntnistheologie des Katholizismus von den Protestanten durchaus unterstellt wird. In diesem Verständnis protestantischer Religiosität werden die theoretischen

Implikationen der Innerlichkeitspädagogik, die pikanterweise aus dem französischen Jansenismus geborgt sind⁴⁰, und die praktischen Implikationen der Gleichsetzung von Bildung und Bekenntnis aber überhaupt nicht mehr diskutiert, sondern positiv, gelegentlich auch nur implizit, reklamiert (vgl. Tenorth, 1997, 1999, 2012).⁴¹ Gesellschaftsgeschichtlich und –politisch wird auch die Funktion von Bildung als säkulare „Bildungsreligion“⁴² damit weiter bekräftigt, auch in dem Glauben, Bildung und Bekenntnis, Wissenschaft und praktische Normierung von Erziehungsverhältnissen ließen sich im Protestantismus und seinem Freiheitspathos in ihrer Funktionslogik harmonisch vereinbaren – wie man von Nipkow, Dreesen und Schweitzer bis zu Hentig hören kann, also bei religionspädagogischen Experten und gläubigen Laien, im Allgemeinen also.

Auch der Protestantismus ist natürlich nicht nur theoretisch und in Einzelpersonen, sondern in eigenen kommunikativen Organisationen und Netzwerken öffentlich folgenreich präsent. Die kommunikativ relevante Organisation ist hier – ne-

⁴⁰ So Fritz Osterwalder.

⁴¹ Belege dafür liefert meine Kontroverse mit Karl-Ernst Nipkow und Schieder, vgl. mit den Verweisen auf die Texte der Opponenten – Heinz-Elmar Tenorth: Reform - Pädagogik - Religion. In: Der Evangelische Erzieher 49(1997), S. 376-384.; ders.: Schule - Religion - Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses. In: Ch.Th. Scheilke und F. Schweitzer (1999, Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster (usw.), S. 175-186, ders.: Bildung und Konfessionalität. Zur Geschichte einer deutschen Tradition oder: vom Bedeutungsverlust einer historisch bedeutsamen Struktur. In: D. Owetschkin (2012, Hrsg.): Tradierungsprozesse im Wandel der Moderne. Religion und Familie im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralisierung. Klartext, Essen, . 75-87.

⁴² Historiker nutzen diesen Begriff, um die Funktion von „Bildung“ im deutschen Kontext und für das Bildungsbürgertum zu charakterisieren. In kritischer Nutzung jüngst z.B. Hans Pechar: Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion. In: Brigitte Kossek und Charlotte Zwiauer (2012, Hrsg.): Universität in Zeiten von Bologna. Wien, S. 69-82.

ben der Tradition, die sich in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit 1918/20, in der Nohl-Weniger-Schule an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im nördlichen, protestantischen Deutschland nach 1945/50 und in der „Zeitschrift für Pädagogik“ ihre Einflusschancen dauerhaft gesichert hat – bis heute das Comenius-Institut, die „Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“ (Elsenbast, Pithan, Schreiner und Schweitzer (Hrsg.) 2004,)⁴³, wie sie sich heute selbst beschreibt. Mich interessiert hier aber nicht primär das programmatische Selbstverständnis und die aktuelle Politik, die erwartbar im Jargon von „Dialog“, „Interdisziplinarität“ und Verantwortung beschrieben wird, aber immerhin, anders als bei den Katholiken, explizit „aus evangelischer Verantwortung“ und auch in „evangelischer Bildungsverantwortung“⁴⁴, ohne die Rhetorik des „jüdisch-christlich-abendländischen“ Horizonts, von der die eindeutige Kirchlichkeit ja nur verdeckt wird.

Mich interessiert hier nur die disziplinäre Rolle des Instituts für die Veränderung der Erziehungswissenschaft nach 1960. Nur am Rande kann ich deshalb erinnern, dass sich auch *Wilhelm Flitners* folgenreiche Diskussion über „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ dem Institut (Flitner, 1956), und zwar der ersten Tagung des Instituts über „Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ vom 5. bis 8. März 1956 in Arnoldshain verdankt und als Band 1 der „Pädagogischen Forschungen“ publiziert wurde. Auf dieser Tagung redete ebenfalls *Hans Mieskes* (aus der Jenaer Winnefeld-Schule der pädagogischen Tatsachenforschung) über „Auftrag und Gegenstand der empirischen Forschung in der Pädagogik von heute“, das basale Thema war das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, die also hermeneutisch-pragmatisch und in empirischer Methodik definiert wird. *Carl Ludwig Furck*, der Mentor der Sache, berichtet davon wiederum unter der Überschrift „Erziehungswissen-

⁴³ Zu seiner Geschichte umfassend Volker Elsenbast, Annebelle Pithan, Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer (2004, Hrsg.): Wissen klären Bildung stärken. 50 Jahre Comenius Institut. Münster, mit einem ausführlichen Abschnitt über „Erziehungswissenschaft und evangelische Bildungsverantwortung“ und analytisch relevanten Beiträgen u.a. von Carl-Ludwig Furck (Die ersten Jahre, 1954-1970. S. 17-45), Nipkow und Schweitzer sowie einem kompletten Verzeichnis der Veröffentlichungen.

⁴⁴ Dafür reicht die Lektüre der website, wo sich u.a. die folgenden Sätze finden (26.09.2015): Zur Gründung: „Das Comenius-Institut wurde 1954 von evangelischen Lehrer- und Erzieherverbänden in Verbindung mit der EKD gegründet als eingetragener Verein mit Sitz in Münster/Westfalen“, Zur Arbeit: „Unser Auftrag ... Forschung und Entwicklung ... Als „Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.“ dient das Comenius-Institut der Förderung von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Lösungen gegenwärtiger Bildungs- und Erziehungsprobleme in Kirche, Schule und Gesellschaft aus evangelischer Verantwortung. ... Das Comenius-Institut bearbeitet Aufgaben im Spannungsfeld von Pädagogik und Theologie, Wissenschaft und Öffentlichkeit, Praxis und Politik, Kirche und Schule. ... Es hat die Funktion, Grundfragen evangelischer Bildungsverantwortung zu klären, Grundlagen für den Dialog zwischen unterschiedlichen Gruppen und Interessenten im Bildungsbereich bereitzustellen, zu beraten, zu koordinieren und zu vernetzen.“

schaft, Theologie und Soziologie“ und für die weitere Arbeit hebt er besonders hervor, dass die Tagungen des Instituts eine wichtige Gelegenheit für den wissenschaftlichen Nachwuchs waren, sich kennenzulernen und frei über ihre Arbeit zu kommunizieren (S. 27f.). Das geschah dann auch. Ein erstes wichtiges Thema hieß 1957: „Formen gültiger erziehungswissenschaftlicher Aussagen“ (ebd., S. 29), dann ging es wiederholt um die „Theorie der Schule“; Wolfgang Kramp (1927-1983) hat hier theoretisch und wissenschaftstheoretisch auch gelernt, bevor er seinen zäsursetzenden Artikel zu diesem Thema schrieb (Kramp, 1970). Alles fand immer in Hofgeismar statt, für die Protestanten ein genauso wichtiger Ort wie für die Jungsozialisten, wie ich doch hervorheben will. 1960 wurde dann die „Studienkommission Pädagogik und Soziologie“ gegründet (S. 30ff.).

Über die Rolle des Comenius-Instituts kann man also historisch schon diskutieren (Zeitgenossen haben das auch getan ⁴⁵), auch methodisch kontrolliert und kann seine Arbeit deshalb auch begründet für bedeutsam erklären. Meine These heißt denn auch, dass sich dieses protestantische Institut mit seinen Aktionen und Publikationen als Motor der Erneuerung der Erziehungswissenschaft, nicht der Abwehr, wie das die katholische Seite in der Bundesrepublik wahrgenommen und ge-

wirkt hat. Mein einziger ausführlich genutzter Beleg an dieser Stelle sollen – schon aus Umfangsgründen – die zehn Bände zum Thema „Gesellschaft und Erziehung“ darstellen, die innerhalb der „Pädagogischen Forschungen“ erschienen sind. Sie stellen insgesamt als „Veröffentlichungen des Comenius-Instituts“ die Teilreihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“ dar, wo auch, in denen auch, um die „Kluft“ zwischen deutscher und amerikanischer Soziologie zu schließen (Furck, ebd., S. 31), z.B. Orville G. Brims „Soziologie des Erziehungswesen“ von Peter Roeder übersetzt erschienen ist.

Die Reihenherausgeber insgesamt waren Carl-Ludwig Furck (1923-2011), Nohl-Schüler, dann in Berlin und Hamburg lehrend und forschend sowie bildungspolitisch-reformerisch im Umkreis der Sozialdemokratie zuerst in Berlin aktiv, Mitgründer der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Berg, Herrlitz und Horn, 2004), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik seit 1966. Zu den Reihenherausgebern gehörte ferner Dietrich Goldschmidt (1914-1998), als „Halbjuden“ von den Nazis verfolgt, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Ingenieur von Beruf, aber in Soziologie bei Helmut Plessner in Göttingen promoviert, in seinen Forschungen eher Soziologe als Erziehungswissenschaftler, sowie die Religions-

⁴⁵ Vgl. Hans Bernhard Kaufmann u.a. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991 – und Kaufmann, Direktor des Comenius-Instituts, betont in seinem Vorwort noch einmal den Konsens zwischen den Disziplinen, wie ihn der Bildungsbegriff und die gemeinsame „Bildungsverantwortung“ stiften.

⁴⁶ Dazu im Einzelnen Dietlind Fischer: Ingeborg Röbbelen (1923-1970), Die erste Direktorin des

pädagogin *Ingeborg Röbbelen*⁴⁶ (1923-1970). Sie war die erste Leiterin des Comenius-Instituts (seit 1956 und bis 1970), auch in Göttingen – in der Theologie - promoviert. Man findet also ein Göttinger Netz, protestantisch und geisteswissenschaftlich, soziologisch und theologisch sozialisiert und durch enge Beziehungen und gemeinsame Interessen verbunden, nahezu ein Leben lang.

Die Autoren der Reihe wiederum belegen einerseits die interdisziplinäre Rekrutierung, zum anderen die auch von *Furck* schon herausgestellte folgenreiche Funktion für den wissenschaftlichen Nachwuchs, für die Erziehungswissenschaft schließlich die zentrale Rolle sowohl im Allgemeine als auch bereichsspezifisch.

Das allgemeine Selbstverständnis, ja die markante Zäsur formuliert und proklamiert der Titel von Band 1: „Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft“. Er ist 1969 erschienen, herausgegeben vom Reihenherausgeber Goldschmidt zusammen mit *Christa Händle*, damals schon im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Mario Rainer Lepsius*, Nestor der deutschen Soziologie, *Peter Roeder* (1927-2011), schon Prof. in Hamburg, seit 1973 am MPI, aber in Marburg bei Froese und *Elisabeth Blochmann* und in engem Kontakt mit Klafki und den Geisteswissenschaften so-

zialisiert, und der Psychoanalytiker *Franz Wellendorf*, damals noch als Soziologe an dem von *Furck* geleiteten Pädagogischen Zentrum tätig. Der gesamte einleitende Text, dem man auch den Übersichtsbeitrag von Wellendorf über „Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD“⁴⁷ zurechnen darf, ist eine scharfe Auseinandersetzung mit der Tradition und im Ergebnis eine explizite Kritik am geisteswissenschaftlichen Programm, immer im Lichte der existenten Soziologien, eingeschlossen die kritische Theorie, die als „kritisch-dialektische Soziologie“ eingeführt wird (S. 36f.). Die Soziologie als Referenz wird dann von Lepsius umfassend kontextualisiert und fortgesetzt in einer luziden soziologischen Kritik von „Bildung und Bildungsbegriff“, die Roeder in einer Weise liefert, dass an diesem Grundbegriff der Tradition nicht viel theoretisch Bewahrenswertes bleibt (und man muss erinnern, dass *Roeder* schon Anfang der 1960er Jahre die spezifische Methodik der Tradition, die historisch-systematische Analyse, am Beispiel *Klafkis* und seiner Rekonstruktion der Bildungstheorie destruiert hatte (*Roeder*, 1961, 1962; *Klafki*, 1961).

Die neun folgenden Bände zeigen, was das eigene Programm im Einzelnen bedeutet und zu bieten hat: Methodologisch, und das macht der So-

Comenius-Instituts. In: Annebelle Pithan (Hrsg.): *Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts*. Göttingen 1997, S.342-356, u.a. mit der starken These, dass sie 1954 Leiterin wurde, weil man keinen renommierten Mann fand, „dem man die Aufbauarbeit zumuten und ihn entsprechend bezahlen konnte“ (S. 346). Sie wurde auch erst 1964 als Direktorin bezeichnet, vorher als „wissenschaftliche Sekretärin“ und Mitarbeiterin des Vorstands“ (ebd.).

⁴⁷ Franz Wellendorf unterscheidet in seinem Beitrag zum Goldschmidt-Band u.a. empirische Sozialwissenschaft, Normwissenschaft und Geisteswissenschaft (68ff.).

ziologe *Werner Mangold*, noch ganz fern der Beschränkung auf statistische Fragen und psychologische Meßprobleme, wie sie aktuell nicht selten mit empirischer Bildungsforschung verwechselt werden, sondern breit in den sozialwissenschaftlichen Methoden, z.B. auch mit Einschluss von Beobachtung oder Gruppendiskussion. *Peter Fürstenau* liefert eine „Soziologie der Kindheit“, die theorie- und stilbildend wirkt und, wie *Furck* stolz rückblickend bemerkt, sogar das Feuilleton der FAZ aufmischt. *C. Wolfgang Müller* eröffnet mit „Jugend. Soziologische Materialien“ ein Thema der Forschung, das bis heute bedeutsam bleibt und methodisch immer innovativ war (auch wenn *Müller* selbst dann eher sozialpädagogisch arbeitete). Für *Klaus Mollenhauers* „Jugendhilfe“ muss man das vergleichbar sagen, auch wenn vielleicht seine Dissertation disziplinär und erziehungspolitisch für die Sozialpädagogik noch folgenreicher war (*Mollenhauer*, 1959; *Aßmann*, 2015).⁴⁸ *Wolfgang Schulz* und *Helga Thomas* schreiben über Schulorganisation und Unterricht und lassen ahnen, was die Studien im Umkreis um *Saul Robinsohn* am MPI dann vertiefen werden. *Hans-Günther Rolffs* Analyse von „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ bestimmt für mehr als eine Generation die soziolo-

gische Betrachtung des Bildungswesens und seiner Effekte auf soziale Schichten und in der Tradierung von Ungleichheit; der Autor präformiert damit unmittelbar auch die politische Argumentation, ja die kapitalismuskritische Agitation und Propaganda der Gesamtschulbefürworter in der Erziehungswissenschaft und in SPD und GEW⁴⁹ - und die Bildungssoziologie löst sich nur mühsam aus diesen Denkfiguren. *Wolfgang Nitsch*, im Sozialistischen deutschen Studentebund (SDS) und dessen Betrachtung der Universität erfahren, argumentiert über die „Hochschule“ (bleibt aber gegenüber der dann bald dominierenden Hochschuldidaktik eher randständig, trotz kontinuierlicher Arbeit im Feld (*Nitsch*, 1973). *Johannes Schwerdtfegers* Analysen über „Arbeit, Beruf, Betrieb“ ist wichtig, erreicht aber nicht die Prominenz und langdauernde Wirkung, die man z.B. der Schule von *Herwig Blankertz* (*Tenorth*, 2000), selbst geisteswissenschaftlich sozialisiert, oder *Martin Baethges* Arbeiten zur Berufspädagogik. Das ist eine Wirkung schließlich, die man – mit Band X – *Willy Strzelewicz* für die Erwachsenenbildung und *Johannes Aufermann* und *H. Bohrmann* für die Analyse von Massenkommunikation wiederum nicht absprechen kann.

Die Herausgeber wissen, dass wei-

⁴⁸ Klaus Mollenhauer: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/Berlin 1959; für die Genese und Wirkung jetzt auch Alex Aßmann: Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie. Paderborn 2015, bes. S. 101ff., bzw. S. 109ff.

⁴⁹ Man lese die frühen Arbeiten von Klaus-Jürgen Tillmann, Herbert Stubenrauch oder Rolff selbst, wo kritische Pädagogik, Kapitalismuskritik und Gesamtschulpropaganda eine seltsame Mischung eingehen.

tere Themen der Erziehung und der Konstitution des Selbst im Lebenslauf fehlen, sie wissen auch, dass weitere ideologiekritische Analysen notwendig sind. Man wird dennoch schwerlich bestreiten können, dass diese Veröffentlichungen eine Zäsur auf dem Weg der alten Pädagogik zu einer modernen Gesellschaftswissenschaft markieren und dass sie zugleich zeigen, dass man diesen Weg auch ohne umfassende Psychologisierung gehen kann, die ja später eher erfolgreich sein wird als eine soziologische Fundierung. Langfristig bedeutsam war diese soziologische Orientierung aber dennoch, theoretisch wie in den personenbezogenen Vernetzungen, allerdings mehr für kritische Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, schon mit *Klaus Mollenhauer*. Diese Richtung, scheinbar ganz fern von allen Konfessionalitätsproblemen, soll deshalb abschließend diskutiert werden, knapp im sozialen Kontext, vor allem unter der Frage, ob damit die Bedeutung des konfessionellen Faktors erhalten bleibt oder geschwunden ist.

„KRITISCHE PÄDAGOGIK“ –
BILDUNGSTHEORIE ALS
„POLITISCHE RELIGION“

Das Thema kann ich hier nur noch knapp abhandeln, kann es aber auch

thesenhaft zuspitzen, weil die historiographischen und theoriekritischen Debatten innerhalb der Pädagogik über „kritische Erziehungswissenschaft“ längst geführt worden sind, von Innen wie von außen. Sie wurden allerdings in dieser Innensicht meist geführt, ohne die Frage der Religion aufzunehmen, meist doch konzentriert auf die Ablösung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und von den wissenschaftstheoretischen Kontroversen aus, die im soziologischen Positivismusstreit und in der Auseinandersetzung mit *Wolfgang Brezinka* vorgetragen wurden. Dann hat man Kritik an diesem Programm vorgetragen und Renaissancen propagiert – das kann ich hier auf sich beruhen lassen (*Sünker und Krüger*, 1999; *Tenorth*, 2016)⁵⁰ Mein Zugang besteht nur in der Frage, ob sich diese Theorietradition und ihren aktuellen Vertreter, wie sie vor allem in der Heydorn-Nachfolge und im Umkreis von *Andreas Gruschka* zu finden sind, tatsächlich vollständig von den alten theologisch-religiösen Traditionen abgelöst haben, die im Protestantismus und latent noch in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in der Bildungstheorie wirksam waren. Meine These ist, dass diese konfessionellen Traditionen fortwirken, und indem man den Modus ihres Überlebens und ihre eher latente Geltung

⁵⁰ Als Einstieg in die Debatte mag ein Band reichen: Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M. 1999*; mein eigene Position findet sich hier auch: *Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen "kritischer Erziehungswissenschaft"*. ebd., S. 135-161; systematisch zur Diskussion von Programmen „kritischer“ Erziehungswissenschaft jetzt auch: *Heinz-Elmar Tenorth: „Kritische“ Bildungsforschung – Überlegungen zur Konjunktur eines Pleonasmus*. In: *Kritische Bildungsforschung*. Hrsg.: Cathleen Grunert, Anne Schippling, Nicolle Pfaff. Festschrift H.-H.Krüger, 2016 (i.Dr.).

zeigt, erkennt man zugleich, dass diese Traditionen in einer spezifischen Form auch in der Pädagogik der DDR und sogar darüber hinaus fortgewirkt haben.

Das verbindende Glied zwischen den zunächst so scheinbar differenten Pädagogiken besteht in der bildungstheoretischen Argumentation und deren politisch-pragmatischen Implikationen, wie sie in der kritischen Erziehungswissenschaft vertreten werden. Es sind Denkformen einer politischen Theologie und einer scharfen Erlösungspädagogik, die ich hier identifiziere und von denen aus ich das Fortleben religiöser Tradition zeigen kann. Sie sind politisch, weil sie nicht auf die Individuen bezogen sind, wie das in den Wirkungsannahmen jansenistisch geht, sondern weil sie auf Annahmen über die kollektive Bedeutung von Bildungsprozessen beruhen. Nur um Einwände vorwegzunehmen: Ich suche die anhaltende Wirkung also nicht primär wissenschaftstheoretisch, obwohl man in der Abwehr einer „(wert)neutralen“ Wissen-

schaft solche fortdauernden Gemeinsamkeiten auch finden könnte, genauso wie im Begriff der „Verantwortung“ der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft⁵¹ (Gruschka, 2012). Auch das gibt es, es ist mir zu wenig, die theologische Basis reicht tiefer und sie vereint sich mit der politischen Implikation.

Heinz-Joachim Heydorn ist das verbindende Glied zwischen kritischer Theorie, politischer, hier: sozialistischer, Programmatik und religiöser Fundierung (Titz, 1999; Koneffke, 2004)⁵² Seine Schriften werden explizit von der These aus geschrieben, dass die Arbeit der Pädagogik nur als „Erlösung“ angemessen verstanden ist.⁵³ Damit ist auch die Arbeit des Lehrers nur als aktuelle Form der Leistung des biblischen Moses angemessen gedeutet, der das Volk Israel aus dem Exil ins gelobte Land führte. Exodus ist also die Hintergrund-Metapher, in der sich Religion und sozialistische, ja alle utopische Politik der Neuzeit zur Einheit bringen, Pädagogik ist das Vehikel der Einlö-

⁵¹ Diesen Begriff sucht z.B. Andreas Gruschka, wenn er betont, dass „auch die wissenschaftliche Pädagogik eine advokatorische Verantwortung übernommen hat“, und zwar „im Interesse der nachwachsenden Generation“, sogar als „Bringepflicht zur Besserung“, in: A.G.: „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche? In: BMBF (Hrsg.). Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012. Bonn/Berlin 2014, S. 375-385, S. 385.

⁵² Meine Heydorn-Interpretation folgt der Arbeit von Ewald Titz (1999): Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim, Basel; zu einem m.E. gescheiterten, weil in der Konzentration auf Politik für die Probleme der Denkform völlig blind - Versuch einer Verteidigung Heydorns gegen diese Analyse Gernot Koneffke (2004): Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits – gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz H. 33, 2004/05, S. 15-41.

⁵³ Deshalb ist es verwunderlich, dass Bühler u.a. in der Diskussion von „Erlöserfiguren“ nicht nur Heydorn ignorieren, sondern den gesamten Strang dieser pädagogisch-bildungstheoretischen Tradition ausblenden und sich stattdessen mehrheitlich auf brave Reformpädagogen konzentrieren.

⁵⁴ Gottfried Küenzlen: Der Neue Mensch. Ein Kapitel der säkularen Religionsgeschichte (1982); die Buchversion: Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der

sung. Die Konstruktion des „Neuen Menschen“⁵⁴ (Küenzlen, 1982, 1994) ist dabei das Ziel, der sich aus der Verblendung löst und zum wahren Bewusstsein seiner wirklichen, zweiten Natur geführt wird (Bernhard, 2014)⁵⁵, in Heydorns Worten: „Mit dem Begriff der Bildung ... begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, dass ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, dass es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue, geistige Geburt, kein naturalistischer Akt; mit ihr muß sich der Mensch noch einmal über sein Bewußtsein einholen, sich selbst repetieren.“ (Heydorn, 1979, 9-10.)

In sozialistischen Bildungsprogrammen generell, nicht nur bei Heydorn, ist das die systematisch zugrundeliegende Überzeugung. Entsprechend finden sich auch in der Bildungsreflexion und Bildungspolitik der DDR diese Formeln. Hier ist der „Kommunist“ das Idealbild des neuen Menschen, der zu erziehen ist, damit er der Welt das Heil bringt. Die pädagogische Praxis kennt entsprechend auch ihren eigenen Kult der eigenen Heiligen: Gedenckecken für Thälmann in Schulen sind als Altarbilder gebaut, das Blutopfer des Stifters beglaubigt sein Erlösungswerk

und scharft die Gemeinde anbetend um ihn (etc.). Nicht zufällig wird vom Gedanken der „politischen Religion“ (Maier, 2003) aus aktuell der Versuch unternommen, die Praxis der totalitären Staaten des 20. Jahrhunderts zu verstehen und die funktionale Äquivalenz linker wie rechter Utopien zu belegen (Harten, 1997; Harten, Neirich und Schwerendt, 2006, Tenorth, 2003). Die Abwehr des sozialistischen Lagers, im Westen wie im Osten, gegen diese Interpretation rührt primär daher, dass damit strukturelle Vergleiche der sozialisatorischen Alltagspraxis und des jeweiligen Heldenkultus zwischen sozialistischen und nationalsozialistischen Staaten so eindeutig naheliegen, dass sie gefährlich für das eigene Selbstbild werden. Dabei gibt es, wenn man diese Praxis in allen anderen Aspekten zu vergleichen sucht, natürlich keine Gleichsetzung oder eine Identitätsbehauptung, sondern den Befund von Differenzen, wie ich n erst vergleiche sichtbar machen. Dass aber letztlich die Konstruktion von Erziehungsstaaten die politische Realität war (Benner, Schriewer und Tenorth, 1998; Horn u.a., 2006)⁵⁶ und „Gewalt“, d.h. im Kontext des Erziehungssystems zumindest die systematisch ansetzende pädagogische Überwältigung der heranwachsenden die

Moderne. 2. Aufl. München 1994. Dort finden sich neben Nietzsche u.a auch die Psychoanalyse, die Jugendbewegungen des 20. Jahrhunderts und die russische „Revolution“.

⁵⁵ Die jüngste Aneignung, erneut im Modus des Bekenntnisses: Armin Bernhard, unter Mitarbeit von Sandra Schillings: Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Hohengehren 2014.

⁵⁶ Für diese Untersuchungsperspektive und ihre starke historische Plausibilität in rechten wie linken Diktaturen des 20. Jahrhunderts vgl. Dietrich Benner, Jürgen Schriewer und Heinz-Elmar Tenorth (1998, Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten. Weinheim, Basel, sowie Klaus-Peter Horn u.a. (2006, Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn.

Konsequenz einer solchen Praxis ist, das kann man auch erkennen (*Tenorth*, 2003).

Bildungstheorie in den weltlichen Varianten und pädagogische Reflexion wiederum sind in diesen Kontext sowohl legitimatorisch wie operativ eingebaut. Als säkulare Theologie adaptieren sie die Denkform religiöser Welten und übersetzen sie in einen verweltlichten Kontext, operativ legitimieren sie den Zugriff auf die Subjekte. Insofern findet sich hier, und jetzt nicht nur in Deutschland, sondern in allen sozialistischen Traditionen (deren Denkform selbst sich neben den alten Utopien aber vor allem deutschen Quellen verdankt) diese Konvergenz des religiösen und des politischen Arguments in der pädagogischen Reflexion. Sie entfaltet sich als säkularisierte Religion, wo Bekenntnis und Milieubindung immer noch theoretische Geltungsgründe, methodische Skepsis und die Erfahrung konstraintentionaler Effekte entwerfen kann. Das ist also nicht mehr nur ein deutsches Syndrom, sondern sozialistisches Erbe, gesamteuropäisch und weltweit anzutreffen, aber offenbar auch nach der Erfahrung des NS, des Gulag, von Pol Pot und der Regime nach 1945 und ihrer Unterdrückung oppositioneller und Freiheitsbewegungen in bestimmten Milieus bleibend attraktiv. Dieses Syndrom ist anscheinend immer und systematisch mit Erziehungsreflexion verbunden und mit der Liebe zur „Er-

ziehungsdiktatur“, die dieser Reflexion offenbar notorisch innewohnt.

In einer Bildungstheorie, die sich als Utopie, als politische Ideologie und als Religion des Pädagogischen versteht und als Erlösungstheorie begründet, scheinbar legitimiert durch das Versprechen einer neuen Welt und der Konstruktion eines neuen Menschen – in diesen Denkformen kommen die religiöse und die politische Tradition in der Moderne zur Einheit. Und natürlich: Distanz und Skepsis, kritische Prüfung und die Unterscheidung von Geltungsgründen in Theorie und Praxis haben hier so wenig Platz wie die dazu konträre, andere sozialphilosophische Grundüberzeugung der Moderne. Schon die liberale Grundprämisse z.B., dass Menschenrechte die Rechte des je individuellen Menschen sind, nicht die von Kollektiven oder von sozialen Bewegungen als Basis der Veränderung, wird als liberalistisch abgewertet (und die Kommunitarismus-Debatte wird nicht ernsthaft geführt, damit auch nicht die Kritik der Implikationen, die mit dem pädagogisch so beliebten Begriff der Gemeinschaft verbunden sind (vgl. *Brumlik* und *Brunkhorst*, 1993)⁵⁷. Pädagogik kennt diese unterschiedlichen Referenzen aus ihrer eigenen Geschichte und sie muss sich entscheiden, theoretisch wie praktisch. Zumindest das kann man im Rückblick auf das 20. Jahrhundert lernen.

⁵⁷ Für eine erste, stark liberalismuskritische Präsentation und Diskussion der Probleme vgl. u.a. Micha Brumlik und Hauke Brunkhorst (1993, Hrsg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. .

LITERATUR

- Aßmann, A. (2015): *Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie.* Paderborn.
- Benner, Schriewer J. und Tenorth, H.-E. (1998, Hrsg.): *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten.* Weinheim, Basel.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. und Horn, K.-P. (2004): *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik.* Wiesbaden.
- Bernfeld, S. (1925): *Sisyphos oder die Grenzender Erziehung.* Wien.
- Bernhard, A. (2014): *Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heyerdorns.* Schneider Verlag, Hohengehren.
- Brezinka, W. (1966): Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. *Zeitschrift für Pädagogik*, 12, 53–88
- Brezinka, W. (1967): Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 135–168.
- Brezinka, W. (2003): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. In: *Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck.* Wien.
- Breyvogel, W. (1977): „Zum Ansatz des historischen Materialismus in der Lehrerforschung“. In: Heine mann, M. (Hrsg. 1977): *Der Lehrer und seine Organisation.* Stuttgart, 477–493.
- Bühler, P., Bühler T. und Osterwalder, F. (2013, Hrsg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren.* Haupt Verlag, Bern.
- Büttemeyer, W. (1976, Hrsg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft.* München.
- Brumlik, M., und Brunkhorst H. (1993, Hrsg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a.M.
- Cloer, E. (1977): *Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik.* Ratingen.
- Diesterweg, F. A. W. (1852): *Kirchenlehre oder Pädagogik?* (1852) In: ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. IX, 375–472.
- Dolch, J. (1933): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1933.* München.
- Dolch, J. (1940): *Lesebuch zur Erziehungswissenschaft.*
- Dolch, J. (1952): *Aufgaben und Aufbau der Pädagogik, einer umstrittenen Wissenschaft.* In: Röhrs, H. (1967, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit.* Frankfurt am Main, 123–136.
- Eggersdorfer, F. X., Ettliger, M. und Schröteler, J. (1928-1934): *Handbuch der Erziehungswissenschaft.* Kösel, München.
- Elsenbast, V., Pithan A., Schreiner, P. und Schweitzer, F. (2004, Hrsg.): *Wissen klären Bildung stärken. 50 Jahre Comenius Institut.* Münster.
- Eykman, W. und Böhm, W. (2006, Hrsg.): *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik.* Würzburg.

- Fischer, A. (1928): Die pädagogische Wissenschaft in Deutschland. In: *Die neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928*. Herausgegeben von der Kongreßleitung. Comenius Verlag, Berlin, 76–93.
- Flitner, W. (1956): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg (4. Aufl. 1966).
- Frost, U. (2006, Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn 91–104.
- Groothoff, H.-H. und Stallmann, M. (1970, Hrsg.): *Neues Pädagogisches Lexikon*. Kreuz Verlag, Stuttgart, Berlin.
- Göttler, J. (1915/1947): *System der Pädagogik*. Verlag Kösel, München.
- Gruschka, A. (2012): „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche? In: BMBF (Hrsg.): *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012. Bonn, Berlin 2014, 375–385.
- Günther, K.-H. (1988): *Über pädagogische Traditionen*. Berlin
- Haenisch, K. (1921): *Neue Bahnen der Kulturpolitik. Aus der Reformpraxis der deutschen Republik*. Stuttgart/Berlin.
- Harten H.-C. (1997): *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen.
- Harten, H.-C., Neirich, U. und Schwerendt, M. (2006): *Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs: Bio-bibliographisches Handbuch*. Edition Bildung und Wissenschaft, Berlin.
- Heinemann, M. (1977, Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart.
- Henz, H. (1964): *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Freiburg.
- Heydorn, H.-J. (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.
- Himmelstein, K. (2013): *Das Konzept Deutschheit, Studien über Eduard Spranger*. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Hoffmann, V. (1977): „Der „Rauschmeißer Paragraph“ – zur Geschichte einer Unvereinbarkeitsklausel im Deutschen Lehrerverein (LV) der Weimarer Republik“. In: Heinemann, M. (1977, Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart.
- Horn, K.-P. u.a. (2006, Hrsg.): *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*. Bad Heilbrunn.
- Kanitz, O. F. (1925): *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Urania-Verlagsgesellschaft, Jena.
- Kauder, P. (1925): Die Petzelt-Schule in der deutschsprachigen Pädagogik: Personen — Kriterien — Programm — Entwicklung — Wirkungen. Spurensuche aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91, 217–242.
- Kaufmann, H. B. u.a. (1991, Hrsg.): *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen*. Weinheim, Basel
- Klafki, W. (1961): Zu Peter Roeders

Bemerkungen. *Die Deutsche Schule*, 53. 582–593.

Koneffke, G. (2004): Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits – gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie. *Pädagogische Korrespondenz* 33. 05. 15–41.

Kramp, W. (1970): Theorie der Schule. In: Speck, J. und Wehle G. (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. München, Bd. 2. 529–589.

Kunst, H. und Grundmann, S. (1966, Hrsg.): *Evangelisches Staatslexikon*. Kreuz-Verlag, Stuttgart, Berlin.

Küenzlen, G. (1994): *Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne*. München.

Lamberti, M. (2002): *The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany*. Berghahn, New York.

Löwenstein, K. (1976, Hrsg. von Brandecker, F. und Feidel-Merz, H.): *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933*. Berlin/Bonn.

Maier, H. (2003, Hrsg.): *Totalitarismus und Politische Religionen. Konzepte des Diktaturvergleichs. Band III: Deutungsgeschichte und Theorie*. Paderborn.

Mertens, G., Frost, U., Böhm, W., Koch, L. und Ladenthin, V. (2007, Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Görres-Gesellschaft, Paderborn.

Mollenhauer, K. (1959): *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Den-*

kens und Handelns. Weinheim, Berlin.

Morsey, R. (1986): Görres-Gesellschaft. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): *Staatslexikon - Recht Wirtschaft Gesellschaft*, Freiburg im Breisgau.

Müller, M. (2014): *Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922-1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte)*. Paderborn.

Müller-Rolli, S. (1999, Hrsg.): *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung*. Göttingen 1999.

Nitsch, W. (1973): *Die soziale Dynamik akademischer Institutionen*. Weinheim, Basel.

Nohl, H. und Pallat, L. (1928–1933, Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Beltz, Langensalza.

Oelkers, J., Schulz, W. K. und Tenorth, H.-E. (1989, Hrsg.): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim, Basel.

Osterwalder, F., Oelkers, J. und Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim, Basel.

Oesterwalder, F. (1999): Pädagogik – Ein Bekenntnis. Zur Architektur pädagogische Diskurse und ihrer Geschichte. *Neue Pestalozzi-Blätter. Zeitschrift für Historiographie*, 5. 1. 21–25.

Pechar, H. (2012): Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion. In: Kossek, B. und Zwiauer, C. (Hrsg.): *Universität in Zeiten von Bologna*. Wien, 69–82.

Pithan, A. (1997, Hrsg.): *Religions-*

pädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Göttingen, 342–356.

Rang, B. (1982): *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR*. Frankfurt a.M., New York.

Roeder, P. M. (1961): Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis. Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die kategoriale Bildung.“ *Die Deutsche Schule*, 53. 572–581.

Roeder, P. M.: (1962): Zur Problematik der historisch-systematischen Methode. *Die Deutsche Schule*, 54. 39–44.

Rühle, O. (1925/1969, Hrsg. von Werder, L. v. und Wolff, R.): *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*. Frankfurt a.M.

Rühle, A. und Rühle, O. (1972): *Erziehung und Gesellschaft*. Berlin.

Sack, E. (1961): *Die preußische Schule im Dienste gegen die Freiheit. Schulpolitische Kampfschriften*. Ausgew. und einged. von K.-H.Günther. Berlin.

Scheuerl, H. (1991): Zur Geschichte des Seminars für Erziehungswissenschaft. In: Krause, E., Huber, L. und Fischer, H. (Hrsg.): *Hochschulalltag im „Dritten Reich“*. Die Hamburger Universität 1933-1945, Bd. 3, Teil II: Philosophische Fakultät rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät. Hamburg. 519–535.

Schwartz, H. (1928-1931, Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon in Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik*. Velhagen & Klasing, Bielefeld.

Siemsen, A. (1926): *Beruf und Erziehung*. Berlin.

Spieler, K. J. (1930-1932, Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Herder, Freiburg.

Stöhr, W. (1978): *Lehrer und Arbeiterbewegung Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1921 bis 1923*. Marburg.

Sünker, H. und Krüger H.-H. (1999, Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* Frankfurt a.M.

Tenorth, H.-E. (1986): *Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik*.

Tenorth, H.-E. (1989): Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: K.-E. Jeismann, K.-E. (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Wiesbaden, 413–431.

Tenorth, H.-E. (1990): Adorno, das Wetter und wir. *Pädagogische Korrespondenz*, 7. 41–49.

Tenorth, H.-E. (1996): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: G. Geißler und U. Wiegmann (1996, Hrsg.): *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. Frankfurt a.M., 113–135.

Tenorth, H.-E. (1997): Reform - Pädagogik - Religion. *Der Evangelische Erzieher*, 49. 376–384.

Tenorth, H.-E. (1999): Rettungslos der Religion verfallen? Fritz Osterwalder als Propagandist säkularer Pädagogik. *Neue Pestalozzi-Blätter*, 5. 2. 21–23.

- Tenorth, H.-E. (1999): Schule - Religion - Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses. In: Ch.Th. Scheilke und F. Schweitzer (Hrsg.): *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*. Münster, 175–186.
- Tenorth H.-E. (2000): Karrierekatalysator und Theoriediffusion. Notizen zur Blankertz-Schule in der Erziehungswissenschaft. In: Adick, C., Kraul, M. und Wigger L. (Hrsg.): *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck*. Donauwörth, 97–126.
- Tenorth, H.-E. (2003): Erziehungsutopien zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich. In: Hardtwig, W. (Hrsg.): *Utopie und politische Herrschaft in Europa der Zwischenkriegszeit*. München, 175–198.
- Tenorth, H.-E. (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 9. 7–36.
- Tenorth, H.-E. (2012): Bildung und Konfessionalität. Zur Geschichte einer deutschen Tradition oder: vom Bedeutungsverlust einer historisch bedeutsamen Struktur. In: Owetschkin, D. (Hrsg.): *Tradierungsprozesse im Wandel der Moderne. Religion und Familie im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralisierung*. Klartext, Essen, 75–87.
- Tenorth, H.-E. (2013): Erziehungswissenschaft - Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In: Keim, W. und Schwerdt, U. (Hrsg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland*. 2 Bde, Frankfurt am Main (usw.) Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. 293–326.
- Tenorth, H.-E. (2014): Müller, Markus: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922-1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. *Theologische Literaturzeitung*, 139. 12. 1476–1478.
- Tenorth H.-E. (2016): „Kritische“ Bildungsforschung – Überlegungen zur Konjunktur eines Pleonasmus. In: Grunert, K., Schippling, A. und Pfaff, N. (Hrsg.): *Kritische Bildungsforschung*. (i.Dr.).
- Tenorth, H.-E. und Brezinka, W. (2004): Wissenschaftliche Pädagogik im Spiegel ihrer ungelösten Probleme. *Pädagogische Rundschau*, 58. 453–465.
- Tenorth, H.-E. und Oelkers, J. (2004): 50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. 791-797.
- Titz, E. (1999): *Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns*. Weinheim, Basel
- Trube, M. (1977): „Zur Auseinandersetzung um Gewerkschaft und Streik im deutschen Lehrerverein (DLV) 1918-1922“. In: Manfred Heinemann (Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart, 167–176.
- Uhlig, C. (1979): Theoretische Auffassungen Paul Oestreichs zur Entschiedenem Schulreform. *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 19. 53–67.
- Uhlig, C. (2006): *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*. Frankfurt a.M.

Pädagogik in Österreich

Beatrix Vincze

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Wolfgang Brezinka (2014): *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4. Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz.* Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

WOLFGANG BREZINKA (geb. 1928, Berlin), der deutsch-österreichische Erziehungswissenschaftler, unternimmt in seinem vierbändigen Lebenswerk, die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten, vom 18. bis zum 20. Jahrhundert darzustellen. In dem im Jahre 2014 beendeten vierten Band handelt es sich um den Unterricht der Pädagogik an der Wiener Wirtschaftsuniversität und an der Klagenfurter Universität. Der Autor gibt einen Überblick über die Entwicklung und Akademisierung der Wirtschaftspädagogik als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, spricht über die Rolle und Funktionsänderung der Klagenfurter pädagogischen Lehranstalt, zieht eine Bilanz über die heutige Lage der Erziehungswissenschaft und schließt sein einzigartig riesengroßes Werk mit dem Anspruch auf einen zusammenfassenden Überblick.

Der Verfasser mit dem 1072 seitigen vierten Band gibt über die Ent-

wicklung der österreichischen Erziehungswissenschaft ein fast globales Panorambild. Seine vorigen drei Bände waren gleichartig umfangreiche Werke. Der erste Band mit dem Titel *Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik* erschien im Jahre 2001. Der zweite Band folgte im Jahre 2003 als *Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck*, der dritte Band *Pädagogik an den Universitäten Czernowitz, Salzburg und Linz* wurde 2008 veröffentlicht.¹

Der Leser kann in seiner Hand ein unikales systematisches historisches Werk über die Geschichte der österreichischen Pädagogik halten. Der Band stellt basierend auf ein einmalig reiches Quellenmaterial den Prozess dar, wie die Pädagogik zur Disziplin und zum Fach an den Universitäten wurde. Die von W. Brezinka geschriebene Entwicklungsgeschichte der österreichischen Pädagogik weitaus übertritt die Grenze von Österreich, bzw. von dem Habsburgischen Reich. Das

¹ Rezensionen über Brezinka: Németh, András, *Magyar Pedagógia* (Ungarische Pädagogik), 2002, 4. S. 520. und 2009. 4. S. 429-431.

Unternehmen kann auch als ein pädagogisches Grundwerk von Zentral-europa betrachtet werden. Der Autor ist bestrebt, in seinen Darlegungen konsequent möglichst die meisten zur Verfügung stehenden Quellen und Angaben zu benutzen. Der Vorteil des präzisen Werkes, das auch sprachlich mit hohem Niveau geschrieben ist, liegt in seinem kritischen Standpunkt. Das ist besonders gültig für die Bewertung der pädagogischen Änderungen in den letzteren Jahrzehnten und für den Zweifel im Hinblick auf die Zukunft der Erziehungswissenschaft.

Im Vorwort des vierten Bandes (S. I–VI.) unterstricht der Verfasser sein Ziel darin, Pädagogik als Wissenschaft kritisch darzustellen. In seiner Person macht das nicht ein Historiker, sondern ein Erziehungswissenschaftler, der seit 1946 permanent im Dienst dieses Faches steht. Brezinka war schon als Student mit dem Unterricht des Faches von Pädagogik unzufrieden und in dieser Zeit formulierte er seinen Wunsch, auf jeden Fall zur Verbesserung der Pädagogik beizutragen. Seine Absicht besteht darin, im Spiegel der permanenten Änderungen die Position der Pädagogik und ihre Kritik folgerichtig zu zeigen. Aber parallel betont er auch die Tatsache, dass es mit/trotz der gehäuften Wissensmenge nicht gelungen ist, den erhofften Fortschritt zu erreichen. Allerdings erkennt Brezinka an, dass die Pädagogik zwischen 1965 und 1990, unerwartet schnell aus einem Neben-

fach zu einem von Massen studierten Hauptfach wurde.

Die bis heute dauernde starke Spezialisierung führt fortwährend zur Entstehung der immer wieder neueren Teilbereiche und aus der Über-spezialisierung ergibt sich die Geburt von zahlreichen sogenannten Pseudo-Disziplinen. Brezinka meint wie seine vielen anderen Kollegen, dass die Erziehungswissenschaft wegen ihrer Vervielfachung bei den Studenten geringe dauerhafte Spuren lässt und ihre praktische Nützlichkeit auch von Vielen angezweifelt wird (Vorwort, S. VI.).

Brezinka beantwortet auch die Frage, was einen (nicht österreichischen) Erziehungswissenschaftler motiviert, mit einem so riesengroßen Werk anzufangen. Der Verfasser betrachtet Österreich als seine selbstgewählte Heimat². Er lebt zurzeit in Tirol. Neben den persönlichen Anregungen findet er es wichtig, auch die fachwissenschaftlichen Gründe zu erwähnen. Die systematische, umfangreiche und kritische Analyse der Pädagogik von Österreich wurde nach Brezinka durch folgende Faktoren beeinflusst und unterstützt: 1. In Österreich wurde im Jahre 1805 (erstens in der Welt) Lehrkanzel für Pädagogik aufgestellt. 2. Die Schulverwaltung des zentralisierten Habsburger Reiches hinterließ ein überschaubares und reiches Archiv. 3. Die Zahl der für Pädagogik zuständigen Professoren und Dozenten ist nicht zu groß, so kann man

² Beruflicher Lebenslauf von Brezinka war mehrmals mit der Universität von Innsbruck verbunden, wo er im Jahre 1952 promovierte und im Jahre 1954 habilitierte. Dann arbeitete er dort zwischen 1960–67 als Professor.

auch Details studieren. 4. Der Austausch der pädagogischen Gedanken und Personen zwischen Österreich und Deutschland war so intensiv, dass eine Fachgeschichte der Pädagogik von Österreich auch für Deutschland repräsentativ gelten kann (S. VII.).

Das Ziel des Autors hat M. Heinemann in folgenden Worten zusammengefasst (S. VII.): *„Empirisch, nüchtern, kritisch, polemisch ohne unsachlich zu werden, hält das Werk der Disziplin Spiegel vor.“* Brezinka verschönert die Tatsachen nicht, objektiv stellt gleich, analysiert und kritisiert. Einerseits betont er, dass die Pädagogik von Österreich in der untersuchten Zeit, im Vergleich zu den anderen Staaten ein hohes Niveau vertrat und die Pädagogik zu einem anerkannten Fach der Lehrerbildung wurde. Andererseits gerieten die alten und angesehenen Traditionen der Pädagogik in Vergessenheit. Nach der Meinung von Brezinka spielten in diesem Prozess die überhastete Expansion und der Mangel am gebildeten Nachwuchs eine wichtige Rolle und diese Erscheinungen betrafen nicht nur die Pädagogik der deutschsprachigen Gebiete sondern auch die internationale Pädagogik ebenso. Das Werk von W. Brezinka mit der Überwachung der Krise und Wandlungen von der Erziehungswissenschaft (d.h. Pädagogik) hilft den Interessenten bei der gründlichen Ori-

entierung. Der Band kann auf jeden Fall für als grundlegendes Werk eingeschätzt werden.

Der größte Teil des vierten Bandes (S. 6-184), (der 8. Kapitel des ganzen Werkes) überblickt die Geschichte der Wirtschafts- und Handelspädagogik (und Lehrerbildung für Wirtschaftspädagogik). Brezinka stellt ausführlich den Prozess dar, wie die österreichische Handelslehrerbildung - nach deutschem Muster - von der *Real-Handlungs-Academie* von Maria Theresia (gegründet 1770) bis zur Akademisierung gelangte. Die erste bedeutende Periode in dem Handelsschulwesen, die durch die rasche industrielle und technische Entwicklung generiert wurde, war zwischen 1870 und 1883³. Mit der Gründung der Wiener Wirtschaftsuniversität (1898) und infolge ihrer Änderungen begannen die Lehrerbildungskurse für Handelslehrer.

Trotz zahlreicher Reformvorschläge fehlte noch in dieser Zeit die Wirtschaftspädagogik, die als eine spezielle Disziplin hätte zum Unterricht der Wirtschaftsfächer eine Brücke bilden können. Zwischen 1938 und 1945, nach dem Anschluss wurde die Bildung durch die Übernahme der deutschen Richtlinien und Prüfungsordnung bestimmt. Nach dem zweiten Weltkrieg (1945-1951) kam ein Stillstand, dann entstand die erste Ha-

³ Diese Periode bestimmte gleichzeitig bis 1918 auch die ungarischen Handelsschulen. (Österreich und Ungarn bildeten zwischen 1867 und 1918 eine dualistische Monarchie mit gemeinsamer Außen- und Verteidigungspolitik).

⁴ Hans Krasensky (1903-2006), als Gründer der Wirtschaftspädagogik war von 1951 bis 1973 Ordinarius für Bankbetriebslehre und gleichzeitig von 1951 bis 1971 Ordinarius für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Welthandel. Bereits 1935 veröffentlichte er das Werk „Grundzüge der Wirtschaftspädagogik, entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre“.

bilitationsarbeit von Hans Krasensky⁴ in Betriebswirtschaft. So kam eine neue Zeitrechnung: im Jahre 1951 wurde der erste (Teil)Lehrkanzel unter Krasensky gegründet, der der Pionier der Wirtschaftspädagogik war und die Integration der Allgemeinbildung und Berufsbildung forderte. Hierbei zeigte es sich als Urproblem, ob die fachspezifische (extremwissenschaftliche) oder die allgemeinpädagogische Inhalte eine Dominanz haben sollten. Im Jahre 1968 wurde die Lehrkanzel für Allgemeine Pädagogik unter Walter Schöler⁵ errichtet und die Allgemeine Pädagogik als Grundlage der Spezialdisziplin Wirtschaftspädagogik aufgewertet. Kurz danach wurde die Entscheidung getroffen, eine unabhängige Lehrkanzlei für Wirtschaftspädagogik zu errichten.

Neben den inhaltlichen und persönlichen Relationen (Biographien von den Professoren und Dozenten) der Wandlungen der Bildung in bestimmten Perioden bekommt der Leser einen Einblick über die Richtlinien und Verordnungen und über den wissenschaftlichen Hintergrund (mit der vergleichenden Analyse der Habilitationsarbeiten zwischen 1950 und 1971). Die Darstellung endet mit dem Ergebnis des Bologna-Prozesses. Seit 2003 wurde aufgrund des neuen Cur-

riculum eine neue wirtschaftspädagogische Bildung mit neun Semestern eingeführt, die infolge der europäischen Vereinheitlichung zur Stufe MA wurde.

Die nächste Einheit des Bandes, der 9. Kapitel des ganzen Werkes (S.195-800) fasst die wichtigsten historischen Änderungen der Klagenfurter Hochschule für Pädagogik (seit 1993 Universität) zusammen. Der Verfasser stellt den Lesern die Umstände der Gründung der Universität im Land von Kärnten vor. Während der Krise des Unterrichts bedurfte man ein Bildungsforschungszentrum für die empirischen Untersuchungen, über dessen Gründung schon viel früher in der Geschichte der Pädagogik mehrmals Ideen entstanden. Das größte Ergebnis hat das Bundesgesetz „über die Gründung der Hochschule für Bildungswissenschaften“⁶ in Klagenfurt“ aus dem Jahre 1970 erzielt. Aber die ursprüngliche Vorstellung wurde bald modifiziert, die örtlichen Erwartungen wollten lieber zu dem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft einer allgemeinbildenden Universität die Bildungsforschung zu ordnen, die in kurzer Zeit nicht mehr im Mittelpunkt des Interesses gestanden hat. Die seit 1993 „Universität Klagenfurt“ hat neues Profil mit der Fakultät der Kulturwissenschaften (aus ihrer 11 In-

⁵ Walter Schöler (1928-1994), ein deutsch-österreichischer Erziehungswissenschaftler, dessen Karriere die deutsche Geschichte widerspiegelt. In der DDR promovierte er, dann arbeitete in der BRD, später in Österreich.

⁶ Das Wort „Bildung“ in der deutschen Sprache (aufgrund Duden) hat mehrere Bedeutungen: 1. die Erziehung, 2. das Ausgebildetsein (Allgemeinwissen), 3. das Formen/ das Bilden. Dadurch ist es schwer, in anderen Fremdsprachen die Bedeutungen richtig zu interpretieren. In diesem Fall markiert die Gründungsurkunde, dass das Wort Bildung hier Erziehung und Ausbildung bedeutet. (Brezinka, S. 237.)

stituten ist eins als *Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* genannt) und mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Informatik erhalten. Obwohl Klagenfurt nicht zum Mekka der europäischen pädagogischen Forschungen werden konnte, konnte (und kann) es längere Zeit eine größere Konzentration von den Vertretern der Erziehungswissenschaftler führen (S. 204).

Der Verfasser macht ausführlich die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Klagenfurter Lyzeum von den Anfängen an bekannt. Es ist beachtenswert, dass es zwischen 1817-1848 neben den Vorträgen der Philosophischen Fakultät auch pädagogische Vorlesungen gehalten wurden. Danach begann der Kampf, eine ländliche Hochschule zu gründen und aufzubauen. Der Rektor von der Gründungszeit, W. Schöler (1970 -1986) machte darauf aufmerksam, dass die Idee eines nationalen Bildungszentrums in Klagenfurt ins Leben zu rufen, überdimensioniert und unreal sei.

Brezinka beschreibt die institutionelle Umstrukturierung, die Erweiterung der Lehrkanzele, die Integration (Bildungsökonomie und Bildungssoziologie, pädagogische Psychologie, aber spricht er auch über die Reduktion der Bildungsfächer, über die interdisziplinären und parallelen Bildungsformen. Die Lehrerfortbildungen, die Fernstudien, die Heilpädagogik, die pädagogischen Forschungen, die Analyse der Habilitationsarbeiten und die seit 2000 eingeführten neuen Maßnahmen werden auch behandelt. Der Au-

tor schließt damit, dass die Gegenwart immer mehr durch die Innovationen, die Schulentwicklung und Qualitätssicherung und die empirischen Forschungen bestimmt wird.

Das 10. Kapitel (803-933) gibt einen Überblick über die zwei Jahrhunderte der Pädagogik an den österreichischen Universitäten. Die Institutionalisierung der pädagogischen Lehrkanzele wird in drei Etappen erklärt: 1. praktische Pädagogik (1805-48); 2. philosophische Pädagogik (1865-1964); 3. nach 1965 Erziehungswissenschaft. Die Rolle der Pädagogik an den Universitäten der deutschsprachigen Länder wurde auch vorgestellt.

In dem letzten Teil des Bandes (933-949) macht der Autor einen Rückblick über die wichtigsten Änderungen der Geschichte von der Pädagogik und fasst seine Schlussfolgerungen auf die Gegenwart und kritischen Bemerkungen zusammen. Er stellt fest, dass die Pädagogik fast 150 Jahre lang an den österreichischen, schweizerischen und deutschen Universitäten die Zeitperiode *eines vernachlässigten Nebenfaches* hatte, in der das Bildungswesen sowohl quantitativ als auch qualitativ einen riesengroßen Aufschwung erlebte. Die Zahl der Lehrer und Erzieher haben sich vervielfacht, aber die Erziehungswissenschaftler an den Universitäten sind in der Minderheit geblieben, sie sind auf ihre Aufgaben nicht fachmäßig vorbereitet und sind überfordert. So erschien die Pädagogik als eine rückständige Vor-Disziplin. Im 19. Jahrhundert musste die Pädagogik da-

für kämpfen, um unter den Disziplinen Recht haben zu können. Brezinka meint, dass die Einführung des Faches der Pädagogik an den Universitäten - im Grunde genommen ein praktisches Ziel hatte. Den Pfarrern, Gymnasiallehrern und Privatlehrern musste man pädagogische Kenntnisse vermitteln, damit sie auf die Erziehungskunst vorbereitet werden. Die Pädagogik enthält entsprechend den praktischen erzieherischen Zielen gemischte Kenntnisse: normative und empirische Wissenselemente, deren Auswahl vom Trio von Ziel-Mittel-Schema bestimmt wurde.

Die Verwissenschaftlichung der Pädagogik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist überraschend schnell zustande gekommen. Sie wurde aus einem Nebenfach zu einem Hauptfach, das über alle Befugnisse eines normalen universitären Faches verfügt. (Gesetzlich anerkannte Lehrpläne, Lehr- und Prüfungsordnung, Promotionsrecht, Lehrkanzeln, Forschungsinstitute, Bibliotheken, Fachzeitschriften, Vereine, internationale Vernetzung.)

Gemäß Brezinka war die Entwicklung der Pädagogik zwischen 1965 und 1970 eher quantitativ und die qualitativen Phänomene waren weniger charakteristisch. Mindestens zwei Sachen als Störfaktoren sind erschienen: geringere Erkenntnisfortschritte in den Grundlagenforschungen und die unzureichende Nutzbarkeit des Faches bei den Arbeiten der Lehrer und Erzieher. Dadurch hat die fünfzigjährige Verwissenschaftlichung

kein entsprechendes Ergebnis mitgebracht, wobei höchstwahrscheinlich auch die Tatsache eine Rolle gespielt hat, dass die Verwissenschaftlichung der Pädagogik kein klares Programm hatte. Ferner lebt die naive Auffassung weiter, dass die Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus in sich selbst die Verbesserung des pädagogischen Wissens bedeutet. Die Veränderung der wissenschaftlichen Position von der Pädagogik hat einige berufspolitischen Konsequenzen mitgebracht: das Einkommen und die Prestige der Grundschullehrer bedeutend erhöht; die Fachbildung-Institute wurden zu wissenschaftlichen Hochschulen organisiert; die Zeit und die Kosten der Ausbildung wurde erheblich größer. Die Expansion der Bildung hat die Akademisierung des Faches der Pädagogik mitgebracht (S. 936-939).⁷

Brezinka meint, dass das Fach Pädagogik in theoretischer Hinsicht noch weit von der Idealvorstellung entfernt liegt und diese Wertstellung mit der neuen Benennung „*Erziehungswissenschaft*“ nicht geändert hat. Brezinkas Bewertung stellt fest, dass das Fach Pädagogik seine Sonderstellung zwar bewahren konnte, aber entsprechend den Bedürfnissen der mobilen individuellen Konsumgesellschaft ist der Anspruch an die universelle Humanwissenschaft erschienen. Das Fach Pädagogik ist im Sinne der modischen Losung von der Interdisziplinarität zu einem Sammelbecken („*Sammelurium*“) des unüberschaubaren differenzierten Wissens geworden, in dem

⁷ In der Schweiz wurde der Prozess als Tertiärisierung genannt.

die Grundlagen der Pädagogik nicht mehr erkennbar sind und die Kenntnisse der Randwissenschaften für die praktischen Erzieher zum größten Teil schon totes Wissen sind (S. 943.)

In seinem Ausblick betont Brezinka, dass sich das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Lernenden auch geändert hat. Früher ist unter ihnen ein enger fachlicher kollegialer Kontakt entstanden, heute kann man eher Entfremdung und Isoliertheit beobachten. Der Grund kann darin liegen, dass sich die Zahl der Erziehungswissenschaftler bedeutend erhöht und so eine Überproduktion von Schriften erfolgt. In den pädagogischen Facharbeiten werden eher die persönlichen Interessen der Verfasser widerspiegelt. Die Mehrheit der Werke gehört zu den Randgebieten der Erziehungswissenschaft und sie passen sich selten den früheren Forschungsergebnissen an. Die ehemaligen Meister der Erziehungskunst werden heute von erziehungswissenschaftlichen Spezialisten abgelöst. Dadurch wird der Nachwuchs der universitären Pädagogen nicht aus den Lehrern rekrutiert. Als Auswahlkriterium gilt, eher

zum Gelehrten/Forscher kompetent zu sein. So entsteht eine erhebliche Kluft zwischen den Erziehungswissenschaftlern und den praktischen Erziehern (S. 944-45.).

Brezinka schlägt die Systematisierung des pädagogischen Wissens vor, damit die künftigen Spannungen abgebaut werden können. Er unterscheidet drei Grundformen der Erziehungstheorien: 1. empirische Erziehungswissenschaft; 2. Erziehungsphilosophie; 3. praktische Pädagogik. Bei der Auswahl der inhaltlichen Elemente muss man mutig kritisieren, vereinfachen, und das Wesen herausheben, um das Fach von Oberflächen retten zu können und dadurch die Pädagogik zu einer fruchtbaren Oase zu entwickeln.

Den mutigen kritischen Standpunkt des Werkes von Brezinka stützen die umfangreichen Anlagen des Bandes: Portraits von Erziehungswissenschaftler, Literaturverzeichnis, Personen- und Sachregister helfen den Lesern bei der Orientierung. Die Größe des Bandes sollte keine Angst machen, niemand wird enttäuscht sein.

International databases and instructions for use

Marta Brunelli

Editorial Manager of History of Education & Children's Literature (HECL)
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism,
Università di Macerata

This document has been designed as an agile memorandum aimed to support the journals in field of humanities – whether the journals of longer tradition, or those that were born in the latest years – which intend to undergo the evaluation process for inclusion in the most important international databases such as Web of Science and Scopus.

The memorandum has been prepared by ideally retracing all the steps and phases that the journal "History of Education & Children's Literature" (HECL) has gone through since it was born in 2006 – some of which it is still going through. All the information, then, have been checked on the databases' websites, and updated with the latest developments.

MINIMUM CRITERIA NECESSARY FOR BEING INCLUDED IN THE INTERNATIONAL DATABASES

1. Explicitly clarify the procedures, and the main responsibility, of the peer-review procedures of the journal;
2. Publish the names of the Referees' Committee acting as referees for each time considered (for each year; or for each two-year period; or three-year period etc.);
3. Provide the journal with an ISSN (or an e-ISSN, for the online journals) and make it visible on the journal's website;
4. Publish the journal on a regular basis;
5. Provide, for any article published, all the bibliographic information in English language too (i.e.: article titles, abstracts, keywords);
6. A sufficient number of articles should be written in English language (from *at least one third* of the articles, to *a half* of the articles);
7. For any author, the complete data (author affiliations, addresses and emails) should be provided in Roman script (in the paper-journal) and, if possible, should be publicly available (e.g. accessible through the journal's website);

8. Publish in the website the journal's own "Publication code of ethics and malpractice statement based on the guidelines of the COPE-Committee of Publication Ethics."¹

THE CRITICAL FIRST TWO YEARS

Scopus suggests to submit a journal only if the journal has a publication history of at least two years. In fact: "A journal suggestion may be rejected for review if the publication history is too short to review"²

For this reason, it is recommended to suggest a journal for the evaluation process only if the journal has accumulated a sufficient number of issues to be submitted for evaluation over the past two years – i.e. corresponding to: n. 2 issues of a yearly journal; or n. 4 issues of a half-yearly journal; and so on.

In this case, it is preferable to prepare in advance the pdfs referring to all the issues published in the last two years (i.e.: n. 2 pdfs for a yearly journal; n. 4 pdfs for a half-yearly journal; etc.) so that you will be ready when you are requested to submit pdfs (or to upload the pdfs on the online platform, such as in the case of SCOPUS) for evaluation process.

¹<http://publicationethics.org/resources/guidelines>

²https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0006/95118/SC_FAQ-content-selection-process-22092014.pdf

³ Please note: the following deadlines have been settled just following this suggestion coming from Scopus, i.e. taking for granted that other databases also can request to analyse at least two years of publication history, in order to assess the quality of a journal.

⁴<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/faqs.asp>

⁵<http://www.ebscohost.com/>

THE "0 PHASE" (I.E. AFTER PUBLISHING THE FIRST ISSUE)³

Ulrich's

If your journal is an open-access journal, all the titles in the Directory of Open Access Journals (DOAJ) are already included in Ulrich's.

If your serial publication is not already tracked by Ulrich's, you can bring that title to the attention of the Ulrich's editorial team by sending an email to ulrichs@proquest.com.

In your email you have to include the name of the journal and any other information you may know about that publication – such as the name of the publisher or the provider who makes it available. An editor will follow up with the publisher or provider, and will attempt to get the most recent information about the publication.⁴

EBSCO

The international publisher EBSCO⁵ manages several databases – and when you get in touch with them, they will signal to you what databases are the most suitable to your journal. They are very interested in expanding the coverage of Ebsco's databases to new journals across the world.

FIRST PHASE (AFTER 2 YEARS OF LIFE)

ERIH Plus

The new *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* is now open for new submissions of journals. On their website, in fact, they state that "new scientific journals can be submitted continuously".

Criteria for inclusion: ERIH Plus also states that, in order to assess a journal and in particular to determine its international nature (see: authorship), they need to review "the issues published during the last two years".⁶

Please note: for being included in this database it is very important that a journal does not have a local authorship but at least *a national authorship*, i.e. no more than two thirds of the authors published in the journal can be from the same institution.⁷

Admission procedures: the submission can be made from editors, researchers and librarians, but anyone else can suggest a new journal for evaluation by submitting a proposal through the online form (that is very easy to use). The only prerequisite is that that "the suggestor" must register into the website to create a user account.

Submission of new journals through the online form: the submission of a new journal must contain the following information: 1. ISSN, title, URL and language; 2. Suggested discipline(s) of the journal (for a list of disciplines click here). It is possible to indicate two disciplines if a journal covers more than one.⁸

SCOPUS⁹

Before suggesting a new journal please check if the journal possesses all the requirements needed, as illustrated above (see the aforementioned *minimum criteria*), i.e.:

The title should publish peer-reviewed content.

The title should be published on a regular basis.

The title should have an ISSN that has been confirmed by the ISSN International Centre.

The title should have English language abstracts and article titles.

The title should have references in Roman script.

The title should have a publication ethics and publication malpractice statement.

Submission of new journals: journals can be suggested for inclusion in Scopus through an online suggestion form.¹⁰

⁶With regard to the criteria for inclusion see the web-page: https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/about/criteria_for_inclusion

⁷see also the *Approval procedures*: https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/about/approval_procedures

⁸To suggest the title you have to register and, subsequently, to login in this page: <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/login>.

⁹About the Scopus selection process see: http://www.elsevier.com/___data/assets/pdf_file/0017/234332/SC_FAQ-content-selection-process-22092014.pdf.

¹⁰<http://suggestor.step.scopus.com/suggestTitle/step1.cfm>

Please note that: "After suggesting a journal, you will receive an immediate acknowledgement email that confirms that the journal suggested has been received and will be considered for review. [...] I will take 6-12 months before the review process is completed".

In this regard, remember that SCOPUS does not offer any tool (for example an online form, which is offered, on the contrary, by Thomson Reuters. On this, see below), which allows publishers or editors to verify the status of the evaluation process. Consequently, after suggesting a title, you simply have to wait for being contacted by Scopus.

WEB OF SCIENCE (WOS)¹¹

In general we can divide this long process into two steps.

WOS-Step n. 1: the evaluation of a journal for coverage in Web of Science begins with the signalling of the current issue of a journal. From this moment on, the publisher will deliver to Thomson Reuters three consecutive issues, each one as soon as published. The publisher can choose whether to deliver a paper-copy¹², or to deliver a digital copy¹³. The observation of these (at least) three consecutive issues is aimed to establish the *timeliness* of the journal.

Once timeliness has been established, Thomson Reuters has the option to

proceed with the other aspects of the evaluation process. In other words, Thomson Reuters *has the option* to proceed with what we call the **WOS-Step n. 2** (see here below).

SECOND PHASE (AFTER 3 YEARS OF LIFE)

ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

In this phase you should have already submitted the journal. So please wait for being contacted by ERIH Plus.

SCOPUS

In this phase you should have already submitted the journal. Please wait for being contacted by Scopus.

WEB OF SCIENCE (WOS)

In this phase you should have already submitted the journal, and Thomson Reuters should have established the timeliness of the journal.

As already said, once timeliness has been established, Thomson Reuters has the option to proceed with the other aspects of the evaluation process (**WOS-Step n. 2**). They clearly underline that this process rarely begins immediately, due to the high volume of journal submissions and the editorial priorities set

¹¹ About the Thomson Reuters selection process see: <http://wokinfo.com/essays/journal-selection-process/>.

¹² See the instructions in: http://wokinfo.com/publisher_relations/journals/

¹³ See the following submission form: <http://ip-science.thomsonreuters.com/info/journalsubmission-front/>.

by Thomson Reuters for Web of Science coverage.

I suggest – after submitting that *at least* the sixth published issue of your journal – to request which is the state of the evaluation process.¹⁴ They will immediately reply to your request, and suggest what steps are necessary to be taken further.

WOS-Step n. 2. At the end of this phase of the evaluation process, they will inform you if your journal:

1. can not be indexed because it needs further adjustments;
2. can be accepted for indexation in one of the databases of WOS (such as, for the humanities sector, the "Arts and Humanities Index");
3. can be accepted for indexation *also* in JCR (the Journal Citation Reports, which assigns the Impact Factor).

If your journal meets all the requirements needed, the phase n. 2 could be completed within a short-time (i.e. within two or three years).

The acceptance in JCR too, on the contrary, could need it may involve the extension of the "observation" by ISI because of many reasons – first of all, a low level of external citations (i.e. a low number of citation of the authors/articles published in your journal, by authors/articles published in journals indexed in WOS).

For journals in humanities field, entering into the last and final phase (JCR) could imply to wait for diverse years. But the most important thing, anyway, is *to enter in the phase WOS-Step n. 2* and to remain in WOS, i.e. to carefully work in order to maintain all the requirements needed.

¹⁴ This is possible by filling out the online form "Journal evaluation state form": <http://ip-science.thomsonreuters.com/info/jrneval-status/>.