

152. In: Pädagogische Rundschau 64, 2010, 701-724

WILFRIED DATLER / MICHAEL WININGER

Gefährdet das Interesse an Empirie die disziplinäre Identität der Bildungswissenschaft?

Einige Anmerkungen unter besonderer Bezugnahme
auf die Diskussion um das Verhältnis von Psychoanalyse
und Pädagogik

Einführende Überlegungen

Das Ringen um die disziplinäre Identität der Bildungswissenschaft ist eines der Standardthemen der – insbesondere deutschsprachigen – Bildungswissenschaft. In einschlägigen Untersuchungen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Schwierigkeit der Bildungswissenschaft, sich als eigenständige Disziplin zu begreifen und als solche wahrgenommen zu werden, auf das Engste mit der Nähe der Bildungswissenschaft zu anderen Disziplinen zusammenhängt, die in den 1960er und 1970er Jahren mit der Hinwendung der Bildungswissenschaft zu empirisch arbeitenden Disziplinen eine besondere Intensivierung erfahren hat.

Im vorliegenden Artikel wird unter besonderer Bezugnahme auf die Auseinandersetzung der akademischen Pädagogik mit Psychoanalyse in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gezeigt, dass sich die Schwierigkeiten, die sich aus der Hinwendung zu empirisch arbeitenden

Disziplinen für die Ausbildung von disziplinärer Identität für die Bildungswissenschaft ergeben, aus mehreren Aspekten speisen. Zu diesen zählen – neben der Herkunft der Bildungswissenschaft aus der Philosophie und Theologie – insbesondere folgende Aspekte, die miteinander eng verschränkt sind und in Hinblick auf ihre Wirkmächtigkeit in zu geringem Ausmaß bedacht werden: der Pluralismus bildungswissenschaftlicher Theorien; die Spannung zwischen Professions- und Theoriewissen; das Fehlen empirischer Großtheorien, die auf dem Boden der Bildungswissenschaft entstanden sind; und der Mangel an transdisziplinärer Kompetenz. Abschließend werden zwei Möglichkeiten skizziert, die der Bildungswissenschaft offen stehen, um in einschlägigen Diskussionen und Auseinandersetzungen jenes Maß an Souveränität zu gewinnen, das etwa von Reinhard Fatke in der Diskussion um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik 1984 eingefordert wurde.

1. Psychoanalyse – eine Grundlagenwissenschaft der Pädagogik?

Im Rahmen des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der 1984 in Kiel stattfand, hatten Günther Bittner und Christoph Ertle ein Symposium unter dem Titel „Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?“ veranstaltet. Reinhard Fatke, der zum „Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht“ referierte, bestritt keineswegs, dass zahlreiche Beiträge der Psychoanalyse von pädagogischer Relevanz sind, kritisierte aber zweierlei:

- (a) Unter Bezugnahme auf Fritz Redl¹ problematisierte er die Haltung mancher Psychoanalytiker, die meinen, am reich gedeckten Tisch umfassender psychoanalytischer Erkenntnisse zu sitzen, und sich gelegentlich dazu herablassen, den „armen Pädagogen“ ein paar Krümel zukommen zu lassen, zu denen Reinhard Fatke etwa die Konzepte der frühkindlichen Sexualität, des Narzissmus oder des szenischen Verstehens, aber auch zahlreiche Aussagen über spezifische pädagogische Belange zählt, zu denen sich Psychoanalytiker immer wieder äußern. Zugleich kritisierte er jene Pädagoginnen und Pädagogen, die sich eifrig an das Auflesen dieser Krümel machen und es verabsäumen, sich am „Gefälle“ und an der „Einbahnigkeit“ zu stoßen², die sich dabei im Verhältnis beider Disziplinen zueinander zu etablierten droht.
- (b) Daran anknüpfend (und auf das Thema des Symposium unmittelbar Bezug nehmend) kritisiert er heftig die – auch von manchen Pädagogen geteilte – Vorstellung, Psychoanalyse könne eine „Grundlagenwissenschaft der Pä-

dagogik“ sein; denn wenn es um pädagogische Fragestellungen gehe, könne die „Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik“ nur die „Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin selbst“ sein.³ Und Fatke ergänzt und präzisiert: „Folglich kann das, was die Psychoanalyse für die Pädagogik zu leisten vermag, nicht von der Psychoanalyse bestimmt werden, sondern nur von der Pädagogik“⁴.

Diese Ausführungen Fatkes verweisen auf das weitverzweigte Feld der Rezeption der Psychoanalyse durch die Pädagogik und sind dazu angetan, die Aufmerksamkeit auf einige grundlegende Probleme zu lenken, welche die Ausbildung der „disziplinären Identität“ der Bildungswissenschaft betreffen. In der Absicht, dies zu verdeutlichen, werden wir auf die beginnende Rezeption der Psychoanalyse durch die akademische Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückblicken, um an diesem Beispiel deutlich zu machen, in welcher Weise das Interesse an Empirie einerseits dem Bemühen der Bildungswissenschaft entspricht, sich als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, zugleich aber andererseits das Gelingen dieses Unterfangens gefährdet (3. Kapitel). Anschließend werden wir erläutern, weshalb das, was wir an diesem Beispiel zu verdeutlichen versuchen, generell für die gegenwärtige Situation der Disziplin der Bildungswissenschaft gelten dürfte (4. Kapitel). Anschließend werden einige Schlussfolgerungen skizziert, welche den Aspekt der Stärkung der disziplinären Identität von Bildungswissenschaft betreffen (5. Kapitel). Zuvor möchten wir (im 2. Kapitel) allerdings einige Begriffsklärungen vornehmen und in Hinblick auf den weiteren Gang unserer Argumentation darauf zu sprechen kommen, welchen Stellenwert wir dem Bereich des Universitären im Prozess der Konstituierung ei-

ner wissenschaftlichen Disziplin beimessen.

2. Begriffliches: Bildungswissenschaft, Disziplin und Universität

2.1 Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Pädagogik

Die Begriffe „akademische Pädagogik“, „Erziehungswissenschaft“ und „Bildungswissenschaft“ verwenden wir im vorliegenden Text zur Bezeichnung jener wissenschaftlichen Disziplin, die heute zusehends „Bildungswissenschaft“ genannt wird, im Wissen darum, dass diese Begriffe in diversen Phasen des 20. und 21. Jahrhunderts in unterschiedlichen Kontexten bevorzugt verwendet wurden.⁵ Dass wir dem – lange Zeit hindurch gängig gewesenen – Begriff „Pädagogik“ das Attribut „akademisch“ voran stellen, soll einerseits die Differenz zum Ausdruck bringen, die zwischen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen und dem praktischen Vollzug von Pädagogik sowie dem Alltagsdiskurs über Pädagogik besteht.⁶ Andererseits möchten wir mit der Verwendung des Attributs „akademisch“ dem Umstand Rechnung tragen, dass die Etablierung einer Disziplin eng mit der Frage verbunden ist, ob und in welcher Form sie auch an Universitäten und Hochschulen vertreten ist.

2.2 Was ist eine „wissenschaftliche Disziplin“?

Dieser Grundgedanke, der für den Fortgang unserer Überlegungen nicht unbedeutend ist, speist sich aus den Bemühungen verschiedener Vertreter der Wissenschaftsforschung um eine möglichst präzise Bestimmung wesentlicher Merkmale wissenschaftlicher Disziplinen. In

Anknüpfung daran kann unter einer wissenschaftlichen Disziplin ein institutionalisierter Verbund von Menschen verstanden werden, der zumindest vier Charakteristika aufweist⁷:

- (a) Dieser Verbund von Menschen ist damit befasst, auf der Basis identifizierbarer erkenntnisleitender Interessen über einen bestimmten Gegenstand unter Einsatz von Methoden, die innerhalb der *scientific community* als wissenschaftlich gelten, Aussagen und Aussagensysteme mit begründetem Geltungsanspruch zu generieren, um auf diese Weise die Erkenntnisse, die über diesen Gegenstand bislang erarbeitet wurden, kontinuierlich auszuweiten⁸ und zu verwalten⁹.
- (b) Der Zusammenhalt, der innerhalb dieses Verbundes von Menschen über längere Zeitspannen hinweg besteht, wird insbesondere dadurch sichergestellt, dass innerhalb dieses Verbundes
 - ein Korpus von disziplinspezifischem Basis- oder Standardwissen publiziert wird und in Handbüchern, Lehrbüchern oder Lexika nachgelesen werden kann;
 - ein reger Austausch zwischen Mitgliedern dieses Verbundes besteht, der unter anderem in der expliziten Bezugnahme dieser Mitglieder aufeinander zum Ausdruck kommt und sich disziplinspezifischer Fachzeitschriften oder Buchreihen sowie Veranstaltungsformaten wie Tagungen oder Kongressen bedient;
 - disziplinspezifische Reproduktionsprozesse existieren, zu denen nicht zuletzt Studiengänge zählen, nach denen künftige Angehörige einer Disziplin sozialisiert, selektiert und an disziplinspezifische Standards herangeführt werden;

- und die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der jeweiligen Disziplin und ihrer Geschichte gepflegt wird, die nach innen das gemeinsam geteilte Gefühl von „historischer Identität“¹⁰ und nach innen wie außen den Eindruck von – oft weit zurückreichender – Kohärenz und Stabilität vermittelt.
- (c) Innerhalb dieses Verbundes von Menschen werden überdies Normen und Werte wie jene des Universalismus¹¹ oder des organisierten Skeptizismus¹² geteilt, die auch von Vertretern anderer Disziplinen als verbindlich erachtet werden.
- (d) Mitglieder dieses Verbundes von Menschen werden auch von relevanten Umwelten als Experten für die Erkenntnisse angesehen, die den Gegenstand der Disziplin betreffen, insbesondere was die Verwaltung und Vermehrung dieser Erkenntnisse und gegebenenfalls auch das gegenstandsadäquate „Nutzbarmachen“ dieses Wissens betrifft. Zu diesen relevanten Umwelten zählen u.a. Vertreter anderer Disziplinen; Institutionen, die Forschung sowie disziplinbezogene Aus- und Weiterbildung betreiben respektive finanzieren; Personengruppen, die disziplinrelevante Beratung in Anspruch nehmen oder Gutachten in Auftrag geben; sowie Institutionen und Personengruppen wie etwa Journalisten, die dazu beitragen, dass Angehörige dieses Verbundes von Menschen auch von einer breiten Öffentlichkeit einen entsprechenden Expertenstatus zugesprochen erhalten.

Teilt man dieses Verständnis der Charakteristika wissenschaftlicher Disziplinen und bedenkt man überdies, dass die Entstehung neuer Disziplinen zumeist über den Weg der Herauslösung und Abgrenzung von bereits bestehenden Disziplinen

erfolgt¹³, so wird deutlich, dass Prozessen der Konstituierung von wissenschaftlichen Disziplinen meist komplexe soziale Vorgänge inhärent sind, in denen die Institution der Universität eine große Rolle spielt. Denn wenn eine Disziplin an Universitäten vertreten ist, kommt darin im Regelfall die Anerkennung der jeweiligen Disziplin seitens anderer Disziplinen, die an Universitäten repräsentiert sind, zum Ausdruck, was damit einher geht, dass die Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich der Disziplin sowie die Reproduktion und Selektion des wissenschaftlichen Nachwuchses durch die Einrichtung von Studien ebenso auf Dauer gestellt werden wie der disziplininterne Austausch, der in Gestalt von wissenschaftlichen Publikationen oder der Teilnahme an Tagungen seitens der Universitäten gefördert und gefordert wird. Dazu kommt, dass es seitens außeruniversitärer relevanter Anderer eine hohe Bereitschaft gibt, Repräsentanten von Disziplinen, die an Universitäten vertreten sind, Expertenstatus zuzuschreiben.

3. Die frühe Rezeption der Tiefenpsychologie durch die akademische Pädagogik

3.1 Zur Verfasstheit der Bildungswissenschaft in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts

Vor dem Hintergrund des eben Skizzierten nimmt es nicht wunder, dass die beginnende Etablierung der Bildungswissenschaft, die im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert einsetzte und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zügig voranschritt, eng mit dem Ausbau von bildungswissenschaftlichen Professuren und der Einrichtung pädagogischer Institute an Universitäten verbunden war. Gleichwohl sind sich Wissenschaftsfor-

scher darüber einig, dass sich die Bildungswissenschaft in diesen Jahrzehnten mit einer Fülle von Herausforderungen konfrontiert sah, zu denen unter anderem die Hinwendung zu verstärkter empirischer Forschung zählte.¹⁴

Ein Grund für diese Entwicklung bestand im Ausbau des Schulwesens und etwas später im Ausbau anderer pädagogischer Einrichtungen in Verbindung mit der Erwartung, dass seitens der akademischen Pädagogik in zunehmendem Ausmaß gesicherte Wissensbestände über die verschiedenen Bereiche der „pädagogischen Wirklichkeit“ generiert werden können, die einer kritischer Überprüfung standhalten und zugleich helfen, im Bereich der pädagogischen Praxis erfolgreich zu sein.¹⁵ Das wachsende Interesse an empirischer Forschung und die damit verbundene Hoffnung, sich als neu entstehende Disziplin Anerkennung von innen wie außen zu verschaffen, wurde weiters durch die Kritik an den überkommenen pädagogischen Systementwürfen des 19. Jahrhunderts beflügelt, die in enger Anbindung an Theologie respektive Philosophie entstanden waren und denen in zunehmendem Ausmaß der Vorwurf des Dogmatismus sowie der Praxis- und Empirieferne gemacht wurde. Vor diesem Hintergrund stieg nach 1918 das Verlangen nach einer empirischen Forschung, deren Ergebnisse die professionelle Bewältigung pädagogisch-praktischer Probleme ermöglicht, nochmals, als deutlich wurde, in welchem Ausmaß mit der allgemeinen Verelendung, die der Erste Weltkrieg mit sich gebracht hatte, auch pädagogische Notstände verbunden waren, und der Wunsch Verbreitung fand, dass die reformpädagogischen Bemühungen „vom Kinde aus“ die Heranbildung von Staatsbürgern gewährleisten sollte, die in der Lage waren, die neu aufzubauenden demokratischen Strukturen

im Sinne des Gemeinwohls ebenso zu nützen wie zu stützen.

Es ist hinlänglich bekannt, dass das Bemühen, diesen Erwartungen durch den Aufbau einer „experimentellen Pädagogik“ in Anlehnung an die damals aufkommende akademische Psychologie zu entsprechen, kein durchschlagender Erfolg beschieden war. Nach Kümmel¹⁶ hing dies nicht zuletzt damit zusammen, dass es der damaligen akademischen Pädagogik am „methodischen Instrumentarium für eine empirische Erforschung des menschlichen Seelenlebens und Sozialverhaltens“ gemangelt habe, während Brezinka methodologische Mängel ortet und darauf verweist, dass ein Gutteil der damaligen empirischen Forschungsbemühungen dem Konzept eines „naiven Empirismus“ folgte, demnach theoriefrei an die Beschreibung der Wirklichkeit heranging und in einer „verständlichen Wertschätzung der Erfahrung übersehen [hätte], dass man von der Wirklichkeit nur etwas erfährt, wenn man gezielte Fragen an sie richtet“¹⁷. Hofstetter und Schneuwly halten fest, dass die Entfaltung der empirischen Erziehungswissenschaft überdies durch das „Aufkommen [...] rechtskonservativer und nationalsozialistischer Bewegungen“ entscheidend behindert wurde¹⁸, während man der Analyse Oelkers entnehmen kann, dass die empirische Pädagogik in ihrer Gestalt als experimentelle Pädagogik mit den großen Systementwürfen, die sich auch philosophisch mit der Frage nach dem rechten Sinn von Pädagogik befassten, zu konkurrieren hatte, in diesem Zusammenhang „zuviel versprach und dann ihre eigenen Versprechungen nicht durchhalten konnte“¹⁹.

Die Orientierung an der Erfolgsgeschichte der empirischen Psychologie, die sich abzuzeichnen begann, hatte somit dazu geführt, dass an die empirische erziehungswissenschaftliche Forschung

und an die damit verbundene Positionierung der Erziehungswissenschaft innerhalb des weitverzweigten Netzes der anerkannten wissenschaftlichen Disziplinen hohe Erwartungen gerichtet wurden – und führte die Erziehungswissenschaft zugleich in eine veritable Krise²⁰: Weder konnte sich die Erziehungswissenschaft im Kanon der Disziplinen als empirische „Normalwissenschaft“ positionieren, noch gelang es ihr, sich als Professionswissenschaft zu etablieren, die den praktisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen half, schwierige Alltagssituationen unter Bezugnahme auf differenziert ausgearbeitete Theorien zu bewältigen.

Letzteres konnte auch nicht von den Herbartianern oder den Vertretern der großen Systementwürfe des 19. Jahrhunderts und auch nicht von der aufkommenden Reformpädagogik geleistet werden: Deren vermeintlich empirisch valide Aussagen über die „Natur des Kindes“ und das darauf aufbauende Eintreten für eine Erneuerung der Erziehung „vom Kinde aus“ halfen Pädagoginnen und Pädagogen in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und deren Eltern im Regelfall genau dann nicht weiter, wenn sie sich mit erheblichen Lernstörungen oder mit Phänomenen konfrontiert sahen, die einige Jahrzehnte später mit dem Begriff der „Verhaltensstörungen“ belegt wurden. Dies erwies sich im Kontext vieler reformpädagogischer Bemühungen als besonders prekär, da etwa die Realisierung des Konzepts der Arbeitsschule davon abhing, dass Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Lernbereitschaft, Selbstständigkeit und sozialer Kompetenz an den Tag legten, während die überwiegende Mehrheit der Heranwachsenden, die im Sinne der damaligen Diktion als verwahrlost, nervös, psychopathisch oder lerngehemmt galten, genau dies nicht leisten konnten. In diesem Sinn resümiert etwa Fritz Redl, der über die

Ethik Kants dissertiert²¹ und sich bereits als junger Gymnasiallehrer mit dem Thema der „Gemeinschaftserziehung“, einem zentralen Anliegen der Reformpädagogik, befasst hatte, 1929 unter Bezugnahme auf Publikationen der akademischen Psychologie und vor allem der akademischen Pädagogik: „Bei all meiner Gebundenheit an die so genannte wissenschaftliche Psychologie und Pädagogik aber muss ich gestehen: sooft irgendein Junge zu mir kam, hilflos, gequält, ohne selbst zu wissen, was ihm fehle – und noch mehr: sooft irgendein Junge nicht zu mir kam, während ich zusehen musste, wie er hilflos war und gequält, ohne dass ich selbst ahnte, was er eigentlich brauchte –, da blätterte ich vergeblich in allen möglichen Abhandlungen über das Wesen der Erziehung im allgemeinen und im besonderen und auch unter den vielen Zahlen, Kurven, Statistiken über psychische Abläufe usw., von denen unsere psychologischen Fachzeitschriften so übervoll sind, fand ich nichts.“²²

3.2 Die Attraktivität der aufkommenden tiefenpsychologischen Schulen

In seinem Artikel über „Die Idee der Erziehungsgemeinschaft und ein Versuch ihrer Verwirklichung“, aus dem eben zitiert wurde, setzte Redl mit folgenden Bemerkungen fort: „Ich blieb für den betreffenden Fall so klug als wie zuvor, und meine Hilflosigkeit unterschied sich von der meines Schülers höchstens dadurch, dass sie womöglich noch qualvoller war. Da ich aber auch nicht ziellos herumprobieren wollte, so blieb mir denn nichts anderes übrig, als mich umzusehen [...] So hat mir denn tatsächlich sowohl die Psychoanalyse als auch die Individualpsychologie eine unendliche Fülle der wertvollsten Beobachtungsgesichtspunkte an die Hand gegeben und mir zunächst einmal ermöglicht, vieles zu *sehen*, von dem wir uns

sonst nicht gerne sehr viel träumen lassen.“²³ Fritz Redl stand mit dieser Auffassung nicht alleine. Denn eine wachsende Zahl von Pädagoginnen und Pädagogen registrierte in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts mit wachsendem Interesse das Aufkommen der beiden tiefenpsychologischen Schulen der Psychoanalyse und der Individualpsychologie²⁴, die unter Berücksichtigung der oben angeführten Charakteristika wissenschaftlicher Disziplinen sowie in Hinblick auf die Beziehung der beiden tiefenpsychologischen Schulen zur Pädagogik folgendermaßen charakterisiert werden können:

(a) Beide tiefenpsychologischen Schulen befassten sich von Beginn an mit Themen von pädagogischer Relevanz und widmeten einen Gutteil ihrer diesbezüglichen Bemühungen der Untersuchung von empirisch ausmachbaren Phänomenen unter Einbeziehung verschiedener Forschungsmethoden, zu denen insbesondere die Dokumentation und Analyse jener Erfahrungen zählten, die von psychoanalytisch qualifizierten Personen in der konkreten Fallarbeit gemacht werden.²⁵

Diese Bezugnahme auf Themen von pädagogischer Relevanz erfolgte zum Teil in impliziter Weise, wenn unterschiedliche Zusammenhänge zwischen der Ausbildung psychischer Strukturen und der innerpsychischen Verarbeitung von – nicht zuletzt frühen – Beziehungserfahrungen untersucht wurden, führte aber bald auch zur expliziten Thematisierung von pädagogischen Fragen, was im Fall der Individualpsychologie etwa im Erscheinen des Sammelbandes „Heilen und Bilden“ im Jahre 1914²⁶ oder im Fall der Psychoanalyse in der Herausgabe der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ zwischen 1926 und 1937 zum Ausdruck kam.

In diesem Zusammenhang wurde in beiden tiefenpsychologischen Schulen ein breites Spektrum an Themen und Fragestellungen behandelt, in dem Psychopathologisches ebenso thematisiert wurde wie Alltäglich-Normales, Intrapsychisches ebenso wie Interaktionelles, Intrafamiliäres ebenso wie Gesellschaftlich-Kulturelles. Dies geschah durchwegs in der Absicht, die Bedeutung und das Zustandekommen von schwer verstehbaren Phänomenen des Erlebens und Verhaltens verständlich zu machen und in Verbindung mit der Ausarbeitung von Theorien zur Genese psychischer Strukturen zu erklären, weshalb sich so viele Persönlichkeitseigenschaften von Menschen als so stabil und schwer veränderbar erweisen.²⁷ Darauf aufbauend wurde untersucht, wie auf die Genese respektive Veränderung psychischer Strukturen auch durch pädagogische Arbeit Einfluss genommen werden kann und welchen Arbeitskonzepten insbesondere dann gefolgt werden sollte, wenn etwa dem Zustandekommen von Lernstörungen und Erziehungsschwierigkeiten vorgebeugt oder bereits ausgebildete Verhaltensauffälligkeiten gelindert oder gar beseitigt werden sollen.

(b) Beide tiefenpsychologischen Schulen etablierten sich zunächst außerhalb von Universitäten, begannen aber bald ähnliche Strukturen wie jene Disziplinen auszubilden, die an Universitäten bereits fest verankert waren.²⁸ In diesem Sinn begannen Psychoanalytiker und Individualpsychologen, in Lehrbüchern und lehrbuchähnlichen Artikeln schulenspezifisches Standardwissen zu publizieren. Über die Gründung von nationalen und internationalen Vereinigungen, über die Herausgabe von Fachzeitschriften und über die Abhaltung von Vorträgen, Tagungen und Kongressen wurden – ähnlich wie in anderen Disziplinen – Kommunika-

tionsstrukturen aufgebaut, in denen die Dokumentation und Diskussion von Erkenntnissen über empirisch fassbare Phänomene von Beginn an breiten Raum erhielten, Phänomene von pädagogischer Relevanz mit eingeschlossen. Dazu kam, dass der Zulauf zu beiden Schulen bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts durch die Einrichtung von tiefenpsychologischen Aus- und Weiterbildungen geregelt wurde, zu denen auch Personen Zugang hatten, die in außertherapeutischen pädagogischen Feldern arbeiteten. In diesen Aus- und Weiterbildungsgängen wurde dem Ringen um das Verstehen der Erfahrungen, die in der praktischen Arbeit gemacht wurden, und somit der Thematisierung von konkreter Praxis großer Raum gegeben. Damit war der Anspruch verbunden, Beiträge zur Steigerung pädagogischer Professionalität zu leisten und Praktiker unter Bezugnahme auf tiefenpsychologische Erkenntnisse so zu qualifizieren, dass diese in die Lage geraten, nach psychoanalytischen Konzepten erfolgreich zu arbeiten oder gar selbst solche Konzepte zu entwickeln.²⁹

c) Die Vertreter der Psychoanalyse und der Individualpsychologie publizierten nicht nur in schulinternen Publikationsorganen, sondern auch in Verlagen oder Fachzeitschriften, in denen Repräsentanten anderer Positionen veröffentlichten. Sie brachten damit implizit zum Ausdruck, dass sie jene Werte und Normen des wissenschaftlichen Arbeitens teilten, die auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen als verbindlich galten³⁰, und steigerten zugleich die Aufmerksamkeit, die von Seiten verschiedener Disziplinen den beiden tiefenpsychologischen Schulen geschenkt wurde. Dies förderte den Bekanntheitsgrad tiefenpsychologi-

scher Ansätze auch unter Pädagoginnen und Pädagogen.

(d) All diese Aktivitäten und Entwicklungen trugen dazu bei, dass Vertreter der Psychoanalyse und Individualpsychologie auch in pädagogischen Belangen von relevanten Umwelten³¹ in wachsendem Ausmaß als Experten wahrgenommen wurden. Dies hing auf das Engste damit zusammen,

- dass Autoren wie Siegfried Bernfeld, Hans Zulliger, August Aichhorn, Anna Freud oder Oskar Spiel Konzepte ausarbeiteten, die sich insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit lerngestörten oder erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen als hilfreich erweisen sollten³²;
- dass sie sich zu damit verbundenen pädagogischen Themen nicht nur aus nobler Distanz äußerten, sondern sich empirisch vorfindbaren Problemen selbst widmeten und unmittelbar „Hand anlegten“;
- dass sie dies in ihren Publikationen detailreich dokumentierten, somit häufig auf kasuistisches Material Bezug nahmen, dabei lebendige Einblicke in ihre Denk- und Arbeitsweisen eröffneten und am Beispiel konkreter Einzelfälle demonstrierten, dass es tatsächlich äußerst hilfreich sei, sich in pädagogischen Situationen generell und in schwierigen pädagogischen Situationen im Besonderen an tiefenpsychologischen Konzepten zu orientieren;
- und dass sie überdies darum bemüht waren, in den oben erwähnten Aus- und Weiterbildungsgängen konkret vorliegende Fallprobleme zu besprechen: Auf diese Weise versuchten sie Praktikern erfahrbar zu machen, in welcher Weise die kontinuierliche tiefen-

psychologische Beschäftigung mit dem empirisch Vorfindbaren hilft, konkret vorliegende pädagogische Einzelprobleme besser zu verstehen und ihnen professionell zu begegnen.

3.3 Die frühe Rezeption der Psychoanalyse durch die akademische Pädagogik

Die skizzierten Aspekte führten dazu, dass sich ab den 1920er-Jahren auch Vertreter der akademischen Pädagogik zusehends mit Psychoanalyse und Individualpsychologie auseinandersetzten und zu deren Theorien und Ergebnissen Stellung nahmen. In welchem Umfang und mit welchen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen diese Diskussion geführt wurde, beleuchtet eine jüngere Studie, in der die Rezeption der Psychoanalyse durch die akademische Pädagogik zwischen 1900 und 1945 am Beispiel von mehreren Auflagen von sechs facheinschlägigen Enzyklopädien und Wörterbüchern untersucht wurde.³³ Über die Sichtung und inhaltsanalytische Auswertung von etwa 20.000 Seiten an Nachschlagwerken machte diese Untersuchung u.a. Folgendes deutlich:

- Geht man die Artikel, in denen auf Psychoanalyse Bezug genommen wird, durch, so fällt das Fehlen eines ebenso kohärenten wie ausgewiesenen pädagogischen Theoriesystems als Bezugsrahmen von Rezeptionsprozessen auf. In diesem Sinn plädiert etwa Linus Bopp in seinem Artikel über „Psychoanalyse und Pädagogik“ dafür, einzelne Ergebnisse und Theorien aus der Psychoanalyse „heraus zu brechen“ und als psychoanalytische Versatzstücke der pädagogischen Theorie einzufügen, ohne darauf hinzuweisen, auf welche pädagogischen Theorien er sich dabei bezieht.³⁴

Von deutlich anders akzentuierten erziehungswissenschaftlichen Theorien scheinen hingegen andere Autoren auszugehen, wenn sie zu gegenläufigen Einschätzungen gelangen und in deutliche Distanz zu Psychoanalyse gehen. Allerdings weisen auch sie ihre erziehungswissenschaftlichen Bezugssysteme nicht aus, wenn sie Psychoanalyse pauschal kritisieren³⁵, unter ästhetischen Gesichtspunkten beurteilen³⁶ oder auf der Basis weltanschaulicher Gesichtspunkte problematisieren³⁷.

- Werden psychoanalytische Konzepte kritisiert, die sich auf empirisch ausmachbare Phänomene, deren Zustandekommen und deren Veränderbarkeit beziehen, so geht dies nicht mit Verweisen auf Alternativtheorien einher, die als empirisch besser fundiert ausgewiesen werden, sondern allenfalls mit Hinweisen auf alternative Ansichten, denen der Charakter ungeprüfter Alltagsüberzeugungen innewohnt. In E. Jahns Artikel über „Psychoanalyse“ folgt etwa auf die kritische Bemerkung, dass das psychoanalytisch-therapeutische Vorgehen durch ihre Beschäftigung mit dem „Ich“ nicht die Heilung, sondern die Entstehung von Hysterie begünstige, der Hinweis auf die nicht näher belegte „pädagogische Erfahrung“, wonach die „Ablenkung“ von „Seelenhemmungen“ im Falle des Vorliegens entsprechender Probleme erfolgreicher sei als Formen der „Hinwendung“ zum Ich, wie sie die Psychoanalyse pflege.³⁸ In ähnlicher Weise wird in einem Lexikonartikel über „Psychotherapie“ die Methode des psychoanalytischen Gesprächs kritisiert und ohne Verweis auf eine fundierte Alternativtheorie behauptet, dass eine „gesunde häusliche Atmosphäre, das gute Beispiel, das Nichtbeachten oder stillschweigende

Ablehnen“ im Fall des Vorliegens von erheblichen Entwicklungs- und Erziehungsschwierigkeiten „viel eher, viel natürlicher bessern“ würden „als das Reden“. ³⁹ Und in einem anderen Artikel, in dem gegen körperliche Züchtigung als Erziehungsmethode ins Feld gezogen wird, findet sich nach mehreren zustimmenden Äußerungen zu tiefenpsychologischen Phänomenen die kritische Feststellung, dass nicht alle „Fehlhandlungen“ auf innerpsychische Prozesse zurückgeführt werden dürften, da alternativ dazu auch „angeborene Ungezogenheit“ existiere, ohne dabei freilich auf eine empirisch gut abgestützte Theorie zu verweisen. ⁴⁰

- Weiters fällt auf, dass die Rezeption und Kommentierung von psychoanalytischen Theorien in den untersuchten pädagogischen Nachschlagwerken primär von Personen vorgenommen wurden, die sich durch Lektüre mit Psychoanalyse befasst hatten, nicht aber mit psychoanalytischer Forschung oder Praxis selbst: Aus dem Kreis der psychoanalytisch qualifizierten Pädagogen wurde niemand eingeladen, auf der Basis elaborierter psychoanalytischer Kompetenzen einen Artikel zur pädagogischen Relevanz der Psychoanalyse zu veröffentlichen. Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass Autoren wie August Aichhorn, Hans Zulliger oder Anna Freud über kein akademisches Studium verfügten, an keinen Universitäten lehrten und deshalb auch nicht der akademischen Pädagogik zugeordnet wurden, deren Repräsentanten es vorbehalten war, sich in den diversen Lexika und Handbüchern zu erziehungswissenschaftlichen Themen zu äußern. Zum anderen wurde aber auch darauf verzichtet, den akademisch qualifizierten Siegfried Bernfeld

zur Mitarbeit zu gewinnen, der sich zur damals etabliert gewesenen Erziehungswissenschaft wohl zu kritisch geäußert hatte. ⁴¹ Dies hatte zur Folge, dass die Autoren, die über die pädagogische Relevanz von Psychoanalyse befanden, mit der Disziplin der Psychoanalyse bloß „aus zweiter Hand“ vertraut waren, selbst keine Beiträge zur psychoanalytischen Pädagogik geleistet hatten und somit auch nicht über jene Befähigungen verfügten, die wir im weiteren Verlauf des Artikels mit dem Begriff der „transdisziplinären Kompetenz“ bezeichnen werden.

- Gerade die Aktivitäten der psychoanalytisch qualifizierten und in vornehmlich außeruniversitären Feldern tätigen Pädagogen dürften allerdings maßgeblich dazu beigetragen haben, dass sich die akademische Pädagogik auch in ihren Lexika und Nachschlagewerken mit Psychoanalyse befassten. Denn zu einer nennenswerten Rezeption der Psychoanalyse innerhalb der akademischen Pädagogik kam es erst in den 1920er Jahren, als sich Psychoanalytiker intensiv mit empirisch fassbaren Phänomenen der pädagogischen Praxis und der damit verbundenen Frage befassten, wie Praktikern geholfen werden kann, pädagogischen Herausforderungen professionell zu begegnen.

3.4 Über die Grenzen der Auseinandersetzung mit Psychoanalyse hinaus

Bedenkt man verschiedene Analysen und Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und angrenzenden Disziplinen, wie man sie etwa bei Oelkers oder Tenorth findet ⁴², so liegt die Annahme nahe, dass am spezifischen Beispiel der Psychoanalysezepktion eine Problemkonstellation deutlich wird, die für die Phase der Herauslösung der Erziehungs-

wissenschaft aus der Philosophie und Theologie sowie für den damit verbundenen Konstituierungsprozess generell von Bedeutung war. Pointiert und nahezu thesenhaft formuliert kann diese Problemkonstellation folgendermaßen umrissen werden:

Die Art und Weise, in der sich Vertreter der akademischen Pädagogik zur pädagogischen Relevanz von empirischen Forschungsergebnissen anderer Disziplinen in bewertender Weise äußerten, verweist darauf, dass sich die Disziplin der Erziehungswissenschaft in ihrem Prozess der Herauslösung aus Philosophie und Theologie jedenfalls als jene Disziplin begriff, die sich auch für Erkenntnisse zuständig sah, die den pädagogisch relevanten Bereich von Empirie betreffen und in zentraler Weise Themen und Fragestellungen tangieren, mit denen sich Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer pädagogischen Praxis konfrontiert sehen. Diesem Anspruch konnte die Erziehungswissenschaft aber aus eigener Kraft bloß bedingt nachkommen, da sie (a) selbst nur in Ansätzen empirische Erkenntnisse der skizzierten Art sowie damit verbundene Theorien und Konzepte hervorbrachte. Dies eröffnete anderen Disziplinen – etwa der Psychoanalyse – die Möglichkeit, sich dieser Themenfelder anzunehmen, was zur Folge hatte, dass Gruppen von Praktikern und Praktikerinnen ebenso wie Vertretern und Vertreterinnen der Disziplin der Erziehungswissenschaft die Position von Rezipierenden bezogen.

Die affirmative Rezeption und somit Übernahme von Theorieteilern und Konzepten anderer Disziplinen, die sich mit empirisch fassbaren Phänomenen insbesondere solcher Art befassten, mit denen sich pädagogische Praktiker konfrontiert sahen, wurde zwar zum Teil als Bereicherung der eigenen Disziplin begriffen. Zugleich verwies die Notwendigkeit des Re-

zipierens aber auf die Schwäche der eigenen disziplinären Identität, die in der geringen Koinzidenz zwischen dem zum Ausdruck gebrachten Zuständigkeitsanspruch und der eigenständigen Bearbeitung der empirischen Dimensionen ihres Gegenstandsbereiches zum Ausdruck kam. Das zeigte sich (b) auch darin, dass es Erziehungswissenschaftlern, die Kritik an empirisch gestützten Theorien und Konzepten anderer Disziplinen übten, kaum möglich war, auf besser abgestützte Alternativtheorien zu verweisen, die von Vertretern der Erziehungswissenschaft entwickelt worden waren. Dazu kam (c), dass im Rezeptionsprozess die Pluralität erziehungswissenschaftlicher Ansätze deutlich wurde, ohne dass im Einzelfall oft erkennbar war, auf der Basis welchen Selbstverständnisses von Erziehungswissenschaft welches – mitunter anderen erziehungswissenschaftlichen Aussagen widersprechende – Rezeptionsergebnis zustande kam, während es (d) gleichzeitig den Vertretern der Erziehungswissenschaft nicht gelang, von Repräsentanten anderer Disziplinen als empirisch arbeitende Wissenschaftler wahrgenommen zu werden, mit denen sich ein ernsthafter Dialog über empirische Gegenstandsaspekte der Erziehungswissenschaft oder anderer Disziplinen lohnen würde.

4. Ein Blick in die Gegenwart

In Anknüpfung an unseren historischen Rückblick möchten wir uns im Folgenden nochmals der Auseinandersetzung der Bildungswissenschaft mit Psychoanalyse zuwenden, werden dabei allerdings auf jüngere Entwicklungen Bezug nehmen und die These zur Diskussion stellen, dass das Interesse der Bildungswissenschaft an Erkenntnissen über empirisch vorfindbare Phänomene von pädagogischer Relevanz nach wie vor die Potenz in

sich trägt, die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft zu schwächen. Um diese These zu stützen, werden wir die eben skizzierten Punkte (a) bis (d) in den folgenden Abschnitten nochmals aufgreifen und vertiefen (wenngleich in einer etwas anderen Reihenfolge als in den beiden Absätzen zuvor) und werden den Fokus, den wir zunächst auf Psychoanalytische Pädagogik richten, gegen Ende eines jeden Abschnittes weiten, um zu etwas allgemeiner gehaltenen Aussagen zu gelangen.

4.1 Zur weiteren Entwicklung der Erziehungswissenschaft und dem Pluralismus ihrer Grundkonzeptionen

Zwischen den Jahrzehnten der Psychoanalyse-Rezeption, die in den Kapiteln zuvor thematisiert wurde, und dem Artikel Reinhard Fatkes, auf den wir uns zu Beginn des Artikels bezogen haben, liegt nicht nur in zeitlicher Hinsicht eine weite Spanne. Vor dem Hintergrund der Thematik des vorliegenden Artikels ist in diesem Zusammenhang etwa

- auf die enorme Expansion der Erziehungswissenschaft zu verweisen, die an den Universitäten des deutschsprachigen Raumes in den späten 1960er Jahren eingesetzt hatte,
- auf die Gründung der kontinuierlich wachsenden Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) als bedeutende außeruniversitäre wissenschaftliche Gesellschaft, in der Angehörige von nahezu allen erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fakultäten deutschsprachiger Universitäten vertreten sind⁴³,
- auf die Zunahme empirischer Forschung im Kontext der Erziehungswis-

senschaft, die nicht zuletzt durch die intensive Rezeption sozialwissenschaftlicher und psychologischer Ansätze in den späten 1960er und 1970er Jahren beflügelt wurde,

- sowie durch die beginnende Renaissance Psychoanalytischer Pädagogik⁴⁴, die auch an Universitäten Fuß gefasst⁴⁵, innerhalb der DGfE zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft (und späteren Kommission) Psychoanalytische Pädagogik⁴⁶ sowie zur Herausgabe einschlägiger Periodika geführt hat.⁴⁷

Dem Artikel Reinhard Fatkes, der als Teil dieser Entwicklungen zu begreifen ist, kann zugleich entnommen werden, dass *ein* kohärentes erziehungswissenschaftliches Theoriesystem in diesen Jahrzehnten allerdings nicht entstanden ist. Wenn er davon spricht, dass die Disziplin der Erziehungswissenschaft selbst zu entscheiden habe, welche Aspekte von Psychoanalyse von pädagogischer Relevanz sind, so sieht er sich unversehens mit der Frage konfrontiert, was denn nun im ausgehenden 20. Jahrhundert unter Erziehungswissenschaft zu verstehen sei, und verbindet dies mit der Forderung, die Erziehungswissenschaft möge sich (wiederum) verstärkt um ihre Grundlegung als Disziplin zu bemühen.⁴⁸ Damit trägt er dem Umstand Rechnung, dass die Frage, welche empirisch abgestützten Konzepte der Psychoanalyse von der Erziehungswissenschaft zu übernehmen sind, auf ein hohes Maß an Uneindeutigkeit darüber stößt, was unter Erziehungswissenschaft angesichts eines Pluralismus an Grundauffassungen und Konzepten zu verstehen ist, die noch weiter gestreut sind, als dies in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegeben war.⁴⁹

4.2 Das Fehlen originär erziehungswissenschaftlicher empirischer Großtheorien

Wenn Reinhard Fatke in seinem Artikel manchen psychoanalytischen Konzepten durchaus als Bereicherung für die Erziehungswissenschaft ausweist, so ist dies mit dem Umstand kompatibel, dass Reinhard Fatke selbst maßgeblich an der Einrichtung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik beteiligt war.⁵⁰ Dies entspricht auch der Tatsache, dass Psychoanalytische Pädagogik im ausgehenden 20. Jahrhundert von mehreren Repräsentanten der Erziehungswissenschaft explizit als Teilbereich der wissenschaftlichen Pädagogik anerkannt wird.⁵¹ Allerdings stößt diese Auffassung innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht durchgängig auf Konsens, wie etwa Brezinkas kritischer Kommentierung der Tatsache zu entnehmen ist, dass die *venia legendi*, die im Rahmen zweier Habilitationsverfahren an der Universität Wien seit 1995 vergeben wurden, explizit „Psychoanalytische Pädagogik“ enthält.⁵²

Vergegenwärtigt man sich kritische Stellungnahmen dieser Art, fällt allerdings auch im ausgehenden 20. und frühen 21. Jahrhundert das Fehlen von Verweisen auf alternative Theorien auf, die als originär erziehungswissenschaftliche Theorien – oder gar Großtheorien – bezeichnet werden könnten und denen in Hinblick auf das Erfassen empirischer Gegebenheiten der Vorzug gegenüber der kritisierten Theorien einzuräumen wäre. In diesem Zusammenhang bezeichnen wir Theorien dann als „empirischen Großtheorien“,

- wenn sie auf der Basis eines ausgewiesenen Systems von Kernannahmen und Kernaussagen ein breites Spektrum an empirisch fassbaren Phänomenen sowie Zusammenhängen zwischen diesen Phänomenen behandeln,

- an denen ein weit verzweigtes Netz an Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen oft über mehrere Generationen hinweg mit wiederkehrenden Verweisen auf den Begründer oder die Begründerin dieser Theorie arbeiten
- und die von Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Disziplinen zumindest rezipiert und somit als bedeutsam anerkannt werden.

Sieht man erziehungswissenschaftliche Publikationen durch, so fällt auf, dass solche „Großtheorien“ zwar in erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern und Einführungswerken vorgestellt werden⁵³, zugleich aber von Personen wie Piaget oder Parsons, Bourdieu oder Bernstein, Freud, Erikson oder Winnicott außerhalb des Bereiches der Erziehungswissenschaft begründet wurden.⁵⁴ Darin kommt zum Ausdruck, dass diese Theorien, obgleich sie keine originären erziehungswissenschaftlichen Theorien darstellen, dem disziplinspezifischen Basis- oder Standardwissen der Bildungswissenschaft zuzurechnen sind, während keine namhaften empirischen Großtheorien vorliegen, die originär auf dem Boden der Erziehungswissenschaft entwickelt worden wären. Erziehungswissenschaftler sind demnach angehalten, sich solcher, ursprünglich disziplinfremder Großtheorien zu bedienen, wenn sie sich im Zuge der Entwicklung empirischer Forschungsdesigns oder im Zuge der Interpretation empirischer Einzelergebnisse auf weithin anerkannte und ein breites Spektrum an Phänomenbereichen erfassende Theorien beziehen möchten. Das Interesse an der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem empirisch Vorfindbaren verdeutlicht auf diese Weise, wie verschwommen die Konturen sind, die in diesem Bereich zwischen der Disziplin der Bildungswissenschaft und anderen Disziplinen gezogen werden können.

4.3 Zur Perspektive transdisziplinärer Forschung

Diese Konturen könnten gestärkt werden, wenn es Vertretern der Bildungswissenschaft gelänge, entweder selbst empirische Großtheorien in der Gestalt von „originär *erziehungswissenschaftlichen* Großtheorien“ in die Welt zu setzen (was sich vermutlich kaum planen und wenn, dann nur innerhalb langer Zeiträume realisieren lässt). Alternativ dazu könnte die Auseinandersetzung mit bestehenden Großtheorien aber auch so geführt werden, dass dies zu einer Weiterentwicklung dieser Großtheorien führt, die sowohl auf Seiten anderer Erziehungswissenschaftler als auch auf Seiten von Vertretern anderer Disziplinen auf Anerkennung stößt. Dies setzt allerdings das Zustandekommen von transdisziplinären Auseinandersetzungen voraus, die an den Problem- und Theoriebeständen von zumindest einer Disziplin ansetzen, zugleich aber die Potenz in sich tragen, Weiterentwicklungen in beiden Disziplinen nach sich zu ziehen.⁵⁵

Damit transdisziplinäre Forschung aus bildungswissenschaftlicher Sicht in Gang kommen kann, ist es allerdings nötig, dass auch bei Vertretern anderer Disziplinen das Interesse an der Auseinandersetzung mit Bildungswissenschaftlern in Verbindung mit der Erwartung geweckt wird, von solch einer Auseinandersetzung profitieren zu können. Alternativ dazu ist es auch denkbar, dass Bildungswissenschaftler zumindest auf Teilgebieten zweier Disziplinen so kompetent sind, dass sie diesen transdisziplinären Dialog selbst führen können. Am Beispiel der Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft würde dies bedeuten, dass Bildungswissenschaftler in der Lage wären, Forschungsergebnisse hervorzubringen, die sowohl von bildungswissenschaftlicher als auch von psychoanalytischer Relevanz sind.

An der aktuellen Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Bildungswissenschaft kann allerdings abgelesen werden, in welchem geringem Ausmaß Bildungswissenschaftler in solche transdisziplinären Dialoge eingebunden sind. Denn obgleich die bereits erwähnte Renaissance Psychoanalytischer Pädagogik und die Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der DGfE denkbar günstige Bedingungen für das Zustandekommen solcher transdisziplinärer Auseinandersetzungen abzugeben scheinen, halten sich die psychoanalytisch-pädagogischen Beiträge, die innerhalb der Disziplin der Psychoanalyse rezipiert und als Weiterentwicklung psychoanalytischer Theorien wahrgenommen werden, ebenso in Grenzen wie die Zahl der Vertreter der akademischen Psychoanalytischen Pädagogik, die über psychoanalytische Ausbildungen und somit auch in formaler Hinsicht über ausgewiesene Kompetenzen in den Bereichen Erziehungswissenschaft *und* Psychoanalyse verfügen. In diesem Sinn hat eine jüngere Erhebung⁵⁶ zur Situation der Psychoanalytischen Pädagogik im Bereich der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ergeben, dass nur 66% der Personen, die an Universitäts- und Hochschulstandorten zu einschlägigen Themen lehren bzw. forschen, tiefenpsychologische Aus- und Weiterbildungen absolviert und weniger als 50% psychoanalytisch-psychotherapeutische Qualifikationen erworben haben; wobei sich wiederum nur etwa 35% der Befragten als Mitglied in tiefenpsychologischen Vereinigungen oder Arbeitsgemeinschaften engagieren. Nicht weniger als 24% der befragten Lehrenden gaben an, selbst noch nie Erfahrungen mit tiefenpsychologisch orientierter Einzel- oder Gruppenselbsterfahrung respektive Supervision gemacht zu haben, und charakterisierten des eigene Wissen über bzw. ihr Interesse an Psy-

choanalyse als vorwiegend oder gar ausschließlich theoretischer Natur.

4.4 Zur Professionalisierung pädagogischer Praxis

Die Akademisierung der Psychoanalytischen Pädagogik, die sich nicht zuletzt in der Zahl der Universitäts- und Hochschulstandorte ausdrückt⁵⁷, an denen zu Fragen der Psychoanalytischen Pädagogik gelehrt wird, geht allerdings damit einher, dass sich auch aktuell im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik ein Teil jener Entwicklung wiederholt, die bereits im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert als Anstoß und Erschwernis im Prozess der Konstituierung der der Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin auszumachen war. Denn während das Aufkommen der Psychoanalytischen Pädagogik in den 1920er und 1930er Jahren eng mit dem Aus- und Weiterbildungsangebot verbunden war, das von psychoanalytischer Seite nicht zuletzt auf die Bearbeitung empirisch vorliegender Fallprobleme abgestellt war und mit dem Anspruch der Förderung der Professionalität pädagogischer Praxis entwickelt wurde, tritt genau dieser Aspekt im Bereich der akademisierten Psychoanalytischen Pädagogik spürbar in den Hintergrund. Im Bereich der akademischen Lehre von Psychoanalytischer Pädagogik finden sich zwar nach wie vor überdurchschnittlich viele Seminare, in denen pädagogische Praxis analysiert und reflektiert wird; und an einigen wenigen Universitäten sind postgraduale Lehrgänge eingerichtet, in denen in theoriebezogener Weise psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen mit praxisleitender Relevanz vermittelt werden.⁵⁸ Dessen ungeachtet ist allerdings festzustellen, dass psychoanalytisch-pädagogische Fähigkeiten, die dem Verstehen und Bearbeiten empirisch vorliegender Fallprobleme dienen, in gezielter

Weise vor allem in Einrichtungen erworben werden können, die im außeruniversitären Feld angesiedelt sind und mit der Disziplin der Erziehungswissenschaft nur in loser Verbindung stehen.⁵⁹

Während diese Zusammenhänge und Aufgabenverteilungen im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik noch klar ausgemacht werden können, stellt sich die Situation in anderen Bereichen der Bildungswissenschaft komplexer dar. Zwar vertreten Repräsentanten der Erziehungswissenschaft nach wie vor und mit guten Gründen die Position, dass die Erziehungswissenschaft neben allfälligen Fachwissenschaften eine der Leitdisziplinen in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, allen voran von Lehrerinnen und Lehrern darstellen sollte. Vergewärtigt man sich dann aber die Bemühungen mancher Repräsentanten der DGfE um die Definition eines „Kerncurriculums Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung“, so bleibt offen, ob diese Repräsentanten der Vorstellung folgen, dass die Aneignung erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse und Kompetenzen mit der Ausbildung der Fähigkeit einhergehen sollte, empirisch vorliegende Sachverhalte (auch in Gestalt von konkret gegebenen Fallproblemen) so zu bearbeiten, dass die Ergebnisse dieser Bearbeitung in professionelle pädagogische Praxisgestaltung übergeführt werden können.⁶⁰ Bedenkt man, welch geringer Raum in diesen Kerncurricula der methodisch angeleiteten Verknüpfung von Theorie- und Praxisreflexion eingeräumt wird, so verdeutlicht dies eindrucksvoll, wie stark das Ausmaß an Unklarheit über das Selbstverständnis der Bildungswissenschaft in diesem Feld ausgeprägt ist. Vor diesem Hintergrund wundert es auch nicht, wenn diverse Entwicklungen in Deutschland darauf hinauslaufen, die die Disziplin der Erziehungswissenschaft als pädagogische Leitwissenschaft der Lehrerbildung durch

eine ebenso neu erfundene wie diffus konzipierte „Lernwissenschaft“ zu ersetzen, zu deren Aufgabe nicht zuletzt die Rezeption von neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen zählen soll⁶¹, die letztlich das Niveau populärwissenschaftlicher Auseinandersetzung kaum übersteigen wird können⁶², oder wenn in Österreich von polischer Seite ernsthaft zur Diskussion gestellt wird, ob der Bereich jener pädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, der bislang an Universitäten angesiedelt war, nicht besser an Pädagogische Hochschulen verlagert werden sollte. Damit wäre unbeschadet der Frage, unter welchen Gesichtspunkten dies zu begrüßen ist oder nicht, jene Differenz institutionell abgebildet, die der – begrifflich vielleicht etwas unglücklich gewählten⁶³ – Unterscheidung zwischen Theoriewissen und Professionswissen entspricht: Universitäten wären demnach der Ort, an dem „Theoriewissen“ generiert und gelehrt wird, während Pädagogische Hochschulen, die in Österreich in weit geringerem Ausmaß als Universitäten zu erziehungswissenschaftlicher Forschung verpflichtet sind, primär „Praxiswissen“ verwalten und weitergeben sollten – was als weiterer Beitrag zur Schwächung der Identität der Erziehungswissenschaft begriffen werden kann.

5. Resümee und Ausblick

Die bislang vorgestellten Ausführungen knüpfen an Studien an, in denen der Prozess, in dem sich die Erziehungswissenschaft im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert zu etablieren begann, genauer untersucht und gezeigt wurde, dass in dieser Zeit auch das Interesse der Erziehungswissenschaft an Erkenntnissen über empirisch vorfindbare Phänomene stieg. Dies veranlasste die Erziehungs-

wissenschaft, so wurde insbesondere unter Bezugnahme auf Psychoanalyse gezeigt, sich anderen empirisch arbeitenden Disziplinen zuzuwenden und die Ergebnisse der Forschungsbemühungen dieser Disziplinen zu rezipieren. Dies hatte und hat allerdings nicht nur eine Bereicherung der Erziehungswissenschaft zur Folge, sondern nährt und verdeutlicht auch Schwächen ihrer disziplinären Identität,

- da solche Rezeptionsprozesse auf die Vielzahl unterschiedlicher bildungswissenschaftlicher Theorien und damit verbundener Grundverständnisse von Erziehungswissenschaft aufmerksam machen, die zu verschiedenen – und einander mitunter widersprechenden – Bewertungen und Gewichtungen von Erkenntnissen angrenzender Disziplinen führen;
- da insbesondere die Auseinandersetzung mit Konzepten und Theorien, welche den Anspruch oder gar die Potenz in sich tragen, von pädagogisch praxisleitender Bedeutung zu sein, auf die Unentschlossenheit der Erziehungswissenschaft verweist, ob und in welcher Weise sie zur Steigerung pädagogischer Professionalität im Bereich pädagogischer Praxis beitragen möchte;
- da insbesondere die kritische Rezeption von „empirischen Großtheorien“ verdeutlicht, dass die Erziehungswissenschaft selbst „originär bildungswissenschaftliche empirische Großtheorien“ bislang nicht hervorgebracht hat und deshalb darauf angewiesen ist, sich auf „empirischer Großtheorien“, die auf dem Boden anderer Disziplinen entwickelt wurde, zu beziehen, wenn sie daran interessiert ist, sich auf Forschungsergebnisse zu stützen oder eigene Forschungsergebnisse in Theorien einzubetten, deren Gegenstand ein breites Spektrum

an empirisch vorfindbaren Gegebenheiten umfasst und die vor allem über die Grenzen verschiedener Disziplinen hinweg auf Beachtung und Anerkennung stoßen;

- und da es in umgekehrter Richtung Repräsentantinnen und Repräsentanten der Erziehungswissenschaft kaum gelingt, transdisziplinäre Kompetenzen auszubilden, die dazu führen, dass Bildungswissenschaftler vor dem Hintergrund elaborierter Qualifikationen auf dem Feld angrenzender Disziplinen über die pädagogische Relevanz empirischer Forschungsbemühungen dieser Disziplinen entscheiden oder gar selbst bildungswissenschaftliche Beiträge einbringen, die von Vertretern angrenzender Disziplinen als Bereicherungen für ihre Disziplinen selbst aufgenommen und in deren Theoriekorpus integriert werden.

Knapp gefasst lautet daher unsere These, dass am Entstehen der Schwierigkeiten, die sich für die Erziehungswissenschaft aus der verstärkten Hinwendung zu anderen empirisch arbeitenden Disziplinen und deren Forschungsergebnissen seit dem ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in Hinblick auf die Ausbildung ihrer disziplinären Identität ergeben haben, vier Aspekte maßgeblich beteiligt sind, die miteinander eng verschränkt sind: der Pluralismus bildungswissenschaftlicher Theorien; die ungelöste Spannung zwischen der Entwicklung von Theoriewissen und dem Anliegen, Beiträge zur Steigerung der Professionalität pädagogischer Praxis zu leisten; das Fehlen empirischer Großtheorien, die auf dem Boden der Bildungswissenschaft entstanden sind; und der Mangel an transdisziplinärer Kompetenz.

Diese These bedarf zweifellos weiterer Diskussionen und eingehender Prüfungen. Sollte sich dabei diese These weiter

stützen lassen und sollten weitere Überlegungen darüber angebracht sein, wie die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft unter Beibehaltung ihres Interesses an Erkenntnissen über empirisch fassbare Phänomene gestärkt werden kann, so kann diesbezüglich bereits jetzt auf zwei Optionen hingewiesen werden:

- (1.) Die eine Option lässt Reinard Fatke anklingen, wenn er 1985 davon spricht, dass sich die Pädagogik „als wissenschaftliche Disziplin ... wieder konstituieren muss“⁶⁴. Die gewählte Formulierung lässt die Vorstellung erkennen, dass Pädagogik als Wissenschaft bereits konstituiert war, ehe eine zufriedenstellend etabliert gewesene Klarheit ihres Selbstverständnisses verloren ging, weshalb es nun nötig sei, sich neuerlich um eine Grundlegung von wissenschaftlicher Pädagogik zu bemühen, die ein hohes Maß an geklärter Identität und Souveränität mit sich bringt und es ihr erlaubt, mit anderen Disziplinen gleichsam an einem Tisch zu sitzen, dort aus einem Mund zu sprechen und wohlüberlegt zu entscheiden, welche Erkenntnisse anderer Disziplinen in das eigene Theorie- und Konzeptportfolio passen und folglich übernommen werden sollen.

Unbeschadet der Frage, ob eine solche Entwicklung als wünschenswert anzusehen ist oder nicht⁶⁵, ist die Realisierung und Durchsetzung dieser Option ebenso unwahrscheinlich wie die Annahme, dass es der Erziehungswissenschaft in absehbarer Zeit gelingen könnte, zur Stärkung ihrer Identität empirische Großtheorien im hier skizzierten Sinn zu entwickeln, die sie von den empirischen Forschungsergebnissen anderer Disziplinen weniger abhängig macht.

(2.) Die andere und vermutlich eher realisierbare Option besteht für die Gemeinschaft der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler darin⁶⁶, die Pluralität bildungswissenschaftlicher Theorien und Konzepte explizit anzuerkennen und sich ausdrücklich als einen Verbund von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu begreifen,

- der sich um den Ausweis dieser unterschiedlichen Grundpositionen und ihrer Voraussetzungen ebenso bemüht wie um die Prüfung der Argumente, die für oder gegen bestehende Positionen oder gegebenenfalls auch für die Entwicklung neuer Positionen sprechen, ohne dabei die Frage zu vernachlässigen, welche Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen diesen Grundpositionen bestehen;
- der in seinen Untersuchungen, insbesondere auch in seinen empirischen Untersuchungen, immer wieder ausweist, auf der Basis welches Grundverständnisses von Bildungswissenschaft sowie unter Bezugnahme auf welche bestehenden Theorien und Konzepte Forschungsergebnisse generiert, interpretiert und integriert werden;
- der in diesem Zusammenhang immer wieder Verbindungen zu bestehenden und zum Teil historisch weit zurückreichenden Theorie- und Diskurstraditionen der Erziehungswissenschaft herstellt und auch mit Hilfe dieser theoriegeschichtlichen Rückbezüge die Zusammengehörigkeit verschiedener Forschungsbemühungen ausweist;
- und der mit Verweis auf die jeweils vorgenommene Positionierung im vielgliedrigen Feld der

Bildungswissenschaft die Auseinandersetzung mit anderen Disziplinen und ihren empirischen Forschungsergebnissen sucht und sich in diesem Zusammenhang im Wissen um die Angewiesenheit auf empirische Forschungsergebnisse anderer Disziplinen um einen Zuwachs an transdisziplinärer Kompetenz bemüht, um (a) auf der Basis von elaborierten Fachkenntnissen auf dem Gebiet der Bildungswissenschaft *und* auf den Gebiete angrenzender Disziplinen kundig entscheiden zu können, welche empirischen Forschungsergebnisse anderer Disziplinen in welcher Weise zu rezipieren und gegebenenfalls in bildungswissenschaftliche Theorien und Konzepte zu integrieren sind, und um (b) vielleicht auch in die Lage zu geraten, Ergebnisse bildungswissenschaftliche Untersuchungen anderen Disziplinen gegenüber als rezeptionswert auszuweisen zu können.

Vermutlich spricht einiges dafür, die hier skizzierte Form der Auseinandersetzungen mit anderen Disziplinen nicht bloß auf den Bereich der Generierung von Erkenntnissen über empirisch Vorfindbares zu begrenzen. Die Diskussion dieses Gedankens muss allerdings ebenfalls künftigen Untersuchungen überantwortet werden.

Anmerkungen

- 1 Redl, F.: Preface. In: The Reiss-Davis Clinic Bulletin, 1. Jg. (1964), S. 2-5. Fritz Redl zählt zu den Klassikern der Psychoanalytischen Pädagogik. Vgl. dazu insbesondere Fatke, R.: Fritz Redl. In: Fatke, R./Scarbath, H. (Hrsg.): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik.

- gogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1995, S. 83-107.
- 2 Vgl. Fatke, R.: „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G./Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg: Königshausen & Neumann 1985, S. 47-60, hier S. 48.
 - 3 Ebd., S. 53.
 - 4 Ebd.
 - 5 Einen bis in das 18. Jahrhundert zurückreichenden Überblick über die Verwendung der Begriffe Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft gibt Tenorth, H.-E: Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 2004, S. 341-382. – Wenn wir im vorliegenden Text geradezu beliebig zwischen der Verwendung der Begriffe Bildungs- und Erziehungswissenschaft wechseln, so soll damit bloß dem Umstand entsprochen werden, dass zur Zeit beide Begriffe zur Bezeichnung der Disziplin sowie disziplinspezifischer Einrichtungen verwendet werden, ohne dass im Einzelnen klar ersichtlich wäre, weshalb im Einzelfall der einen oder anderen Begriffsverwendung der Vorzug gegeben wurde. Keinesfalls wollen wir hier die Auffassung vertreten, zwischen den Begriffen „Erziehung“ und „Bildung“ wäre nicht zu differenzieren. Vgl. dazu etwa Datler, W.: Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Gießen: Psychosozial-Verlag 1995, S. 239ff.
 - 6 Vgl. dazu etwa Böhm, W.: Entwürfe einer Pädagogik der Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 169f.
 - 7 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Annäherung an den Begriff der wissenschaftlichen Disziplin, der v.a. auf den Seiten 51-54 zu finden ist bei Datler W./Felt U.: Psychotherapie – eine eigenständige Disziplin? In: Pritz, A. (Hrsg.): Psychotherapie – eine neue Wissenschaft vom Menschen. Wien: Springer 1996, S. 45-73.
 - 8 Wir sprechen hier von „ausweiten“ und folgen dennoch nicht der naiven Fortschrittsvorstellung, dass wissenschaftliche Praxis, die als erfolgreich gilt, zu einem ebenso kontinuierlichen wie ungebrochenen Anwachsen von Erkenntnissen über einen Gegenstand führt. Dagegen spricht etwa der Umstand, dass Entwicklungen, die innerhalb einer Disziplin Paradigmenwechsel nach sich ziehen, jeweils den Grundstein für die Generierung von Erkenntnissen legen, die an jene Theorien, die auf der Basis anderer paradigmatischer Annahmen erarbeitet wurden, gar nicht
 - anschlussfähig sind (vgl. dazu Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976). Weiters kann ins Treffen geführt werden, dass wissenschaftliche Leistungen nicht nur auf das Hervorbringen von „positivem Wissen“ abzielt, sondern auch problematisiert, Irrtümer aufdeckt oder vermeintlich gesichertes Wissen als ungesichert entlarvt (siehe dazu Fischer W./Ruhloff J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Academia 1993). Schließlich ist auf die Interdependenz zwischen Methode und Gegenstand und somit darauf zu verweisen, dass Erkenntnisse, die etwa mit Hilfe des Einsatzes von neu entwickelten Forschungsmethoden gewonnen werden, mitunter gar nicht Erkenntnisse über den selben Gegenstand darstellen, der mit Hilfe älterer Methoden untersucht wurde (siehe dazu mit Hinweis auf die Problematik von Inter- und Transdisziplinarität in dem Artikel von Breinbauer, I.M.: Vom Nutzen und Nachteil der [transdisziplinären] Alterforschung für das Leben. In: Breinbauer, I.M./Ferring, D./Haller, M./Meyer-Wolters, H. (Hrsg.): Transdisziplinäre Altersstudien als disziplinäre Ko-Konstruktion. Würzburg: Königshausen & Neumann 2010, in Druck). Dass wir dennoch die Redefigur des „Ausweitens wissenschaftlicher Erkenntnisse“ verwenden, hängt mit der Beobachtung zusammen, dass sich Angehörige einer Disziplin, die an der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse arbeiten, darum bemühen, dem aktuell gegebenen Erkenntnisstand, der auf einen Gegenstandsbereich bezogen ist, und die damit verbundenen Bemühungen um die Gewinnung von Erkenntnissen etwas ebenso Neues wie möglichst Bedeutungsvolles *hinzuzufügen* – und sei es durch das Widerlegen von bislang als bewiesen Geltendem, durch das Identifizieren von bislang Ununtersuchtem oder durch das Bemühen, „Anomalien“ durch das Verfolgen neuer paradigmatischer Grundannahmen beizukommen und den Gegenstandsbereich einer Disziplin somit neu zu fassen.
 - 9 Der Begriff des „Verwaltens“ meint in diesem Kontext, dass es auch zu den Aufgaben der Angehörigen von Disziplinen gehört, bislang erarbeitete Erkenntnisse zu bewahren, in Erinnerung zu halten, an nachfolgende Generationen von Wissenschaftlern lehrend weiterzugeben (vgl. dazu die unten stehenden Anmerkungen über Selektion und Reproduktion) oder durch populärwissenschaftliche Darstellungen einem breiteren Kreis von Personen zugänglich zu machen. Die Erfüllung solcher Aufgaben zielt in vielen Fällen nicht

- auf die Generierung von neuen Erkenntnissen ab, benötigt aber einen Sachverstand disziplinspezifischer Art und kann deshalb nur unter besonderen Bedingungen an disziplinfremde Personen weitergegeben werden.
- 10 Vgl. dazu Felt, U./Nowotny, H./Taschwer, K.: Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt a. M./New York: Campus 1995, S. 172 unter Bezugnahme auf Lepenies, W. (Hrsg.): Geschichte der Soziologie, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981.
 - 11 Der Begriff des Universalismus bezeichnet die normative Übereinkunft, dass wissenschaftliche Behauptungen „unabhängig von sozialen Merkmalen (Rasse, Geschlecht, Religion, Nationalität) zur Kenntnis genommen“ werden und „überall gleichermaßen zu gelten“ haben (Felt u.a.: Wissenschaftsforschung, a.a.O., S. 63).
 - 12 Der Begriff des organisierten Skeptizismus besagt, dass es innerhalb der Wissenschaften für nötig erachtet wird, wissenschaftliche Ergebnisse kontinuierlich kritisch zu überprüfen, und dass zu diesem Zweck „Strukturen“ wie Begutachtungsverfahren, Evaluationen, vorgesehene kontroverse Diskussionen oder Fachzeitschriften mit Rezensionsteilen eingerichtet und auch genutzt werden (ebd.).
 - 13 Vgl. etwa Ruhloff, J.: Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: Ruhloff, J./Bellmann, J. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 33-44; Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994; sowie Stichweh, R.: Profession und Disziplin. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, K./Jütting, D./Kornig, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1987, S. 210-267.
 - 14 Die folgenden Ausführungen stützen sich einerseits auf Studien wie jene von Oelkers, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft 1989; oder Brezinka, W.: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Band 1. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften 2000, v.a. S. V-175, sowie andererseits auf Übersichtsartikel wie jene von Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft, a.a.O., oder Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich 1999.
 - 15 Siehe dazu Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland, a.a.O., S. 117; sowie Oelkers, J.: Die große Aspiration, a.a.O., S. 176.
 - 16 Kümmel, F.: Pädagogik als empirische Wissenschaft. In: Giel, K. (Hrsg.): Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg i. Br.: Herder 1976, S. 84-107, hier S. 85.
 - 17 Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz 1971, S. 48f.
 - 18 Hofstetter, R./Schneuwly, B.: Einleitung. Entstehung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Herausforderung und aktuelle Fragen. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2002, S. 33-73, hier zit. von S. 44.
 - 19 Oelkers, J.: Die große Aspiration, a.a.O., S. 11.
 - 20 Oelkers, J.: Die große Aspiration, a.a.O., S. 176.
 - 21 Redl, F.: Die erkenntnistheoretischen Grundlagen in der Ethik Kants. Dissertation an der Universität Wien, 1925.
 - 22 Das Zitat findet sich auf S. 420 in Redl, F.: Die Idee der Erziehungsgemeinschaft und ein Versuch ihrer Verwirklichung. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 7. Jg. (1929), S. 419-432.
 - 23 Ebd.
 - 24 Das wachsende Interesse jener, die pädagogische Praxis zu leisten hatten, kann zum einen der ansteigenden Zahl an psychoanalytischen und individualpsychologischen Vorträgen, Veröffentlichungen und Kursen entnommen werden, die sich an „pädagogische Praktiker“ wandten und die in der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“, in der „Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse“ sowie in der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ aufgelistet wurden. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang etwa an das Angebot von „Pädagogen-Kursen“ seitens der Psychoanalyse in Wien und Berlin oder an die steigende Popularität Adlers in den 1920er- und 1930er Jahren erinnert, die nicht zuletzt in seiner Publikations-, Vortrags- und Beratungstätigkeit gründete, die an Eltern und professionell tätige Pädagogen gerichtet war. Zum anderen spiegelt sich das Interesse der „pädagogischen Praktiker“ an Psychoanalyse und Individualpsychologie in manchen Stellungnahmen der etablierten Erziehungswissenschaft oder Psy-

- chiarie. Siehe zum erstgenannten Punkt etwa Aichhorn, T.: Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bis 1938. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse, 17. Jg. (2004), Heft 34, 2004, S. 7-34; Datler, W.: Bilden und Heilen, a.a.O., S. 27f.; Datler, W./Gstach, J./Wininger, M. (Hrsg.): Alfred Adler: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009; sowie die Endnote 31. Zum zweitgenannten Punkt finden sich Hinweise bei Göppel, R.: „Der Friederich, der Friederich ...“ Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg: Edition Bentheim 1989, insbes. S. 239ff.; sowie bei Wininger, M.: Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums 1900-1945. Eine rezeptionshistorische Studie am Beispiel pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher. Dissertation Universität Wien 2009 (zur Veröffentlichung im Verlag Barbara Budrich in Vorbereitung).
- 25 Siehe dazu Datler, W.: Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W./Müller, B./Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). Gießen: Psychosozial-Verlag 2004, S. 9-41.
- 26 Adler, A./Furtmüller, C.: Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. München: Bergmann 1914.
- 27 Vgl. dazu Steinhardt, K.: Zeit, Struktur und Lebensalter: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, C./Brachet, I./Moser, V./von Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC 2001, S. 147-156; sowie Datler, W.: Zeit, Struktur und Lebensalter: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, C./Brachet, I./Moser, V./von Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC 2001, S. 157-166.
- 28 Siehe dazu etwa Bruder-Bezzel, A.: Die Geschichte der Individualpsychologie. Frankfurt a. M.: Fischer 1991; sowie trotz einiger Unschärfen Kurzweil, E.: Freud und die Freudianer. Geschichte und Gegenwart der Psychoanalyse in Deutschland, Frankreich, England, Österreich und den USA. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse 1993.
- 29 Vgl. dazu die Endnoten 24 und 31.
- 30 An dieser Stelle könnte eingewandt werden, dass tiefenpsychologische Theorien „dogmatisch“ vertreten wurden und dass deshalb in tiefenpsychologischen Kontexten „organisierter Skeptizismus“ in geringer Weise ausgebildet gewesen wäre. Ohne Immunisierungsstrategien leugnen zu wollen, die in beiden tiefenpsychologischen Schulen gegeben gewesen waren (vgl. Datler, W.: Bilden und Heilen, a.a.O., S. 54ff.), sei darauf hingewiesen, dass keine Untersuchungen darüber vorliegen, dass das Niveau an organisiertem Skeptizismus in anderen Disziplinen der damaligen Zeit höher gewesen wäre als in den tiefenpsychologischen Schulen, deren Tagungen und Publikationsorgane regelmäßig den Ort für kontrovers geführte Diskussionen abgaben. Vgl. dazu Diercks, Ch./Schlüter, S.: Die großen Kontroversen in der Psychoanalyse. Wien: Mandelbaum 2009.
- 31 Zu diesen „relevanten Umwelten“ zählten neben diversen Gruppen von pädagogischen Praktikern (vgl. Endnote 24) vor allem auch Vertreter der Schulaufsicht und der Schulverwaltung. Dies gilt insbesondere für das sozialdemokratisch regierte Wien der Zwischenkriegszeit, wo vornehmlich Vertreter der Individualpsychologie unter Otto Glöckel an zentralen Stellen in die Wiener Schulreform eingebunden waren. Siehe dazu Wittenberg, L.: Geschichte der individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie. Wien: WUV 2002; sowie Datler, W./Gstach, J./Wininger, W. (Hrsg.), Alfred Adler, a.a.O., v.a. S. 15ff. und S. 138ff. Zu Anna Freuds Arbeit mit Kindergärtnerinnen im Auftrag des Jugendamts der Stadt Wien siehe Freud, A.: Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer (1922-1935). In: Die Schriften der Anna Freud, Band I. München: Kindler 1990, S. 3-138, v.a. S. 3f. und S. ff.
- 32 Vgl. dazu Fatke, R./Scarpath, H. (Hrsg.): Pioniere. Psychoanalytischer Pädagogik, a.a.O.; sowie etwa die Einzelpublikationen Bernfeld, S. (1921): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ersten Versuch mit neuer Erziehung. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Siegfried Bernfeld: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933. Weinheim: Beltz 1996, S. 9-155; Zulliger, H.: Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bern: Bircher 1921; Aichhorn, A. (1925): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Für-

- sorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. 9. Auflage. Bern: Huber 1977; Freud, A.: Einführung in die Psychoanalyse, a.a.O., S. 11ff.; oder Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. 3. Auflage. Wien: Empirie Verlag 2005.
- 33 Wininger, Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik des deutschen Sprachraums 1900-1945, a.a.O.
- 34 Bopp, L.: Psychoanalyse und Pädagogik. In: Spieler, J. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2. Freiburg i. Br.: Herder 1932, S. 628.
- 35 Siehe dazu etwa von J. Lindworsky in: Roloff, E. M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 5. Freiburg i. Br.: Herder 1917, S. 1164f., der im Artikel „Psychoanalyse“ generalisierend sowie ohne ausgewiesene Argumentation festhält, dass die Psychoanalyse in „eines der schwierigsten Gebiete ein völlig unwissenschaftliches Verfahren und eine jede Kritik vergessende phantastische Deutungskunst eingeführt“, „das Wühlen im Sexuellen unter dem Namen der Wissenschaft zum Sport gemacht“, „dem Scharlatanismus schlimmster Art die Tore geöffnet“ habe und insofern „nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Ver-sündigung“ darstelle.
- 36 Siehe dazu in Schwartz, H. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 3. Bielefeld: Velhagen & Clasing, 1930, S. 1304, den - weitgehend differenziert gehaltenen - Artikel von E. Jahn über „Psychoanalyse“ und die dort nachlesbare Beurteilung des psychoanalytischen Konzepts des Ödipuskomplexes als „grauenhafteste Theorie der Psychoanalyse“.
- 37 Siehe dazu etwa L. Bopps Feststellung in „Psychoanalyse und Pädagogik“ (a.a.O., S. 632f.), dass „Freuds Panerotismus und Sublimierungslehre dem Geistigen“ und damit der Natur des Menschen nicht gerecht werde, oder E. Jahns Bemerkung in „Psychoanalyse“ (a.a.O., S. 1309f.), dass der „Skeptizismus und Relativismus“ der Psychoanalyse dazu angetan sei, den Menschen in einen „Hohlraum“ zu führen, welcher laut L. Bopp (Psychoanalyse und Pädagogik, a.a.O., S. 631) „sogar tiefere Geister zur Verzweigung drängen“ müsse, weil die Psychoanalyse die menschliche Sehnsucht nach gültigen Werten und Idealen zu unterminieren drohe.
- 38 Jahn, Psychoanalyse, a.a.O., S. 1306.
- 39 von Düring, (Vorname unbekannt): Psychotherapie. In: Schwartz, Pädagogisches Lexikon, a.a.O., S. 1378.
- 40 Glöckler, (Vorname unbekannt): Körperliche Züchtigung (pädagogisch). In: Schwartz, Pädagogisches Lexikon, a.a.O., S. 113-122, hier zitiert von S. 119.
- 41 Dazu passt auch die Art und Weise, in der unter kräftiger Mitwirkung von Eduard Spranger verhindert wurde, dass Siegfried Bernfeld an der Berliner Universität mit einem Lehrauftrag betraut wurde. Vgl. dazu Tenorth, H.-E.: „Unnötig“ und „unerwünscht“ - Siegfried Bernfeld und die Universitätswissenschaft. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied/Berlin/Kriftel: Luchterhand 1992, S. 23-40.
- 42 Siehe dazu Oelkers, Die große Aspiration, a.a.O.; sowie Tenorth, Erziehungswissenschaft in Deutschland, a.a.O.
- 43 Vgl. Scheuerl, H.: Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. (1987), Heft 2, S. 267-287.
- 44 Datler, Bilden und Heilen, a.a.O., S. 77ff.
- 45 Siehe dazu Schrammel, S./Wininger, M.: Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Situation der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im Hochschulbereich. In: Datler, W./Steinhardt, K./Gstach, J./Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Gießen: Psychosozial Verlag 2009, S. 157-168.
- 46 Datler, W./Fatke, R./Winterhager-Schmid, L.: Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: Die Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Datler, W./Finger-Trescher, U./Büttner, C.: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1994, S. 132-161.
- 47 Als periodisch erscheinende Publikationsorgane sind hier das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik sowie die Buchreihe Psychoanalytische Pädagogik zu nennen (beides im Psychosozial-Verlag erscheinend) sowie die 2010 gegründete Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, die im Verlag Barbara Budrich verlegt wird.
- 48 Fatke, Krümel vom Tisch der Reichen, a.a.O., S. 53.
- 49 Dies ist bereits einschlägigen Einführungs-werken zu entnehmen wie etwa Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008; Koller, H.-C.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.

3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2008; oder Breinbauer, I. M.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Wien: WUV 1996. – Zum hohen Ausmaß des Pluralismus an erziehungswissenschaftlichen Theorien und Konzepten siehe insbesondere Petersen, J./Reinert, G. B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth: Auer 1992. Wie schwierig es inzwischen ist, die verschiedenen Grundlegungsversuche, Konzeptionen und Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sowie deren Relationen zueinander in eine übergreifende Systematik einzubinden, wird angesichts der entsprechenden Bemühungen bei Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2002, S. 37 ff. offensichtlich.
- 50 Siehe dazu Datler/Fatke/Winterhager-Schmid, Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik, a.a.O.
- 51 Siehe dazu etwa Petersen/Reinert, Pädagogische Konzeptionen, a.a.O.; Schweim, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim: Juventa Verlag 2010ff. Online unter: <http://www.erzwiss.online.de/#> (Stand: 15.08.2010); Lenzen, Orientierung Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 51; Tenorth, Erziehungswissenschaft in Deutschland, a.a.O., S. 129.
- 52 Brezinka, Pädagogik in Österreich, a.a.O., S. 652ff sowie 661f.
- 53 Siehe dazu etwa Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, a.a.O.; Koller, Grundbegriffe, Theorien und Methoden, a.a.O.; Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.S./Liegler, L.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz 2003.
- 54 Es könnten an dieser Stelle eine Vielzahl weiterer empirische Großtheorien unterschiedlichen Zuschnitts genannt werden, die zwar nicht in Einführungswerken und Lehrbüchern, wohl aber in anderen Publikationen der Erziehungswissenschaft Konjunktur haben, ohne von Bildungswissenschaftlern entwickelt worden zu sein. Exemplarisch seien etwa jene Theorien genannt, die von Merleau-Ponty, Schütz, Wygotsky, Bronfenbrenner, Bowlby, Foucault oder Luhmann begründet wurden.
- 55 Dieses Verständnis von Transdisziplinarität ist näher ausgeführt bei W. Datler: Die Singstunde. Zum Einsatz von Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept zur Untersuchung der Beziehungsdynamik in Alters- und Pflegeheimen aus der Perspektive von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft. In: Breinbauer/Ferring/Haller/Meyer-Wolters, Transdisziplinäre Altersstudien, a.a.O., in Druck.
- 56 Schrammel/Wininger, Psychoanalytische Pädagogik, a.a.O., S. 163ff.
- 57 Die bereits erwähnte Erhebung (Schrammel/Wininger, a.a.O.) hat gezeigt, dass Psychoanalytische Pädagogik heute an nahezu jeder vierten erziehungswissenschaftlichen Universitäts- und Hochschuleinrichtung des deutschen Sprachraums in Lehre und/oder Forschung thematisiert wird. Universitäten und Hochschulen sind mit einschlägig arbeitenden Einrichtungen aber häufig schlecht vernetzt und die Beschäftigung mit Psychoanalytischer Pädagogik ist an Universitäten und Hochschulen kaum institutionell bzw. curricular fest verankert. Personen, die sich an den einzelnen Standorten mit Psychoanalytischer Pädagogik beschäftigen, sind selten aufgrund ihrer tiefenpsychologischen Qualifikationen – sofern sie überhaupt über solche verfügen (s. oben) – eingestellt. Ihre primären Arbeitsaufgaben liegen im Regelfall auch in anderen Feldern, weshalb ihre „Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen“ weniger Folge eines institutionellen Auftrags sein dürften, „als vielmehr ein Ergebnis davon, dass einige arrivierte und fest angestellte Personen ihren vorhandenen Gestaltungsfreiraum nutzen, um psychoanalytisch-pädagogische Aspekte in ihren institutionell determinierten Lehr- und Forschungsbereich einfließen zu lassen“ (ebd., S. 167). Der Fortbestand von Psychoanalytischer Pädagogik scheint angesichts ihrer mangelnden curricularen Verankerung an vielen Hochschuleinrichtungen stark an das Engagement einzelner Personen gebunden und ist damit zurzeit nur bedingt nachhaltig gesichert.
- 58 Man denke etwa an den Masterlehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ der Universität Klagenfurt, der am Standort Wien eingerichtet wurde. Siehe dazu Diem-Wille, G./Steinhardt, K./Reiter, H.: The joys and sorrows of teaching infant observation at the university level. The implementation of psychoanalytic observation in teachers' further education. In: Infant Observation – The International Journal of Infant Observation and its Applications, Vol. 9 (2006), Nr. 3, S. 233-248.
- 59 In diesem Zusammenhang sind etwa der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP); die Wiener Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik (APP, dazu: Figdor, H. [Hrsg.]: Denn Sie können nach ihrem Sinn die Kinder nicht formen ... Zum 10jährigen Bestehen der APP. Wien: Empirie-Verlag 2009); oder der Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Tübingen und Rottenburg) zu nennen.

- 60 Siehe dazu Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 2. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2010; sowie Wigger, L.: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft und die Reform der Lehrerbildung. In: Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 57–77.
- 61 Siehe dazu Casale, R./Röhner, C./Schar-schuch, A./Sünker, H.: Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 21. Jg. (2010), Heft 41, S. 43-66. In diesem Artikel bleibt allerdings unberücksichtigt, dass sich die Erziehungswissenschaft seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts unschlüssig darüber war, mit welcher Intensität und Eindeutigkeit sie sich der Aufgabe widmen sollte, die Professionalität pädagogischer Praxis – auch von Lehrerinnen und Lehrern – so zu steigern, dass dies auch in deren Praxisvollzügen zum Tragen kommt. Dieser Aspekt bleibt auch in Jörg Ruhloffs Auseinandersetzung mit dem Problem der begrenzten „Wirksamkeit pädagogischer Theorie“ unberücksichtigt. Siehe dazu: Ruhloff, J.: Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In: Fischer/Ruhloff, Skepsis und Widerstreit, a.a.O., S. 65-80.
- 62 Dies hängt damit zusammen, dass die Kluft zwischen der empirischen Untersuchung neuronaler Prozesse im engeren Sinn und der Entwicklung von weit ausladenden Modellen und Theorien über *die* Funktionsweise des menschlichen Gehirns weit größer ist, als gemeinhin angenommen wird, und Erziehungswissenschaftler im Regelfall nicht einmal ansatzweise in der Lage sind, sich methodenkritisch mit empirischen Untersuchungen neuronaler Prozesse zu befassen oder solche gar durchzuführen und auf der Basis darauf aufbauender Erkenntnisse zu erkennen, in welcher Hinsicht Ergebnisse neuro-wissenschaftlicher Forschung tatsächlich den Stand jener pädagogisch relevanter Erkenntnisse übersteigen, die bereits zuvor gesicherte Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Psychoanalyse oder Bindungsforschung dargestellt haben. Wie schmal der Grad zwischen der anspruchsvollen Diskussion empirischer Forschungsergebnisse und populärwissenschaftlicher Darstellung ist, kann dem Heft 4 des 50. Jahrgangs der Zeitschrift für Pädagogik entnommen werden, das dem Thema „Gehirnforschung und Pädagogik“ gewidmet war, aber kaum einen Artikel enthält, der in einem einigermaßen anspruchsvollen neurowissenschaftlichen Journal publiziert hätte werden können.
- 63 Zur Frage, ob der Begriff „Wissen“ geeignet ist, um jene Momente zu bezeichnen, die im konkreten Fall praxisleitende Bedeutung erhalten, vgl. insbesondere S. 243f. in Datler, W.: Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M./Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Gießen: Psychosozial-Verlag 2003, S. 241-264.
- 64 Fatke, Krümel vom Tisch der Reichen, a.a.O., S. 53.
- 65 Vgl. dazu Fischer/Ruhloff, Skepsis und Widerstreit, a.a.O., darin insbesondere die Beiträge von Jörg Ruhloff über „Eine Allgemeine Pädagogik?“ (S. 57-64) und „Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik“ (S. 81-96).
- 66 Die Anregungen zu den ersten der folgenden Punkte entstammen diversen Veröffentlichungen von Vertreterinnen und Vertretern der „Skeptischen Pädagogik“. Siehe dazu etwa Fischer/Ruhloff, Skepsis und Widerstreit, a.a.O.; oder Breinbauer, Einführung in die Allgemeine Pädagogik, a.a.O.