Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 13 (2007)
Heft: 1

Rubrik: Diskussion : Disziplin, Fach und Studiengang

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Kommentar zum Beitrag von Sebastian Manhart

■ Claudia Opitz-Belakhal

Zurecht weist Sebastian Manhart in seinem Beitrag auf ein Grundproblem der Disziplingeschichtsschreibung hin – die mangelnde Schärfe der Begrifflichkeit und damit ihres Gegenstandes. Diese ist auch früher schon öfter kritisch hinterfragt worden – nicht zuletzt auch von Seiten der Geschlechterforschung, die ja schon länger anmahnt, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein rein männliche akademische Kultur und Tradition nicht mit dem disziplinären Feld gleichzusetzen. Hier wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, inwiefern diese gleichsam im doppelten Sinn akademische Engführung des Blicks genuine Leistungen von weiblichen Akteuren – etwa in der Geschichtsschreibung, der Philosophie, aber auch in der pädagogischen Forschung und in der Sozialpädagogik bzw. der empirischen Sozialforschung – ausblendet und die Disziplingeschichtsschreibung damit auf eine aus heutiger Sicht inakzeptable männliche Selbstbespiegelung reduziert.

Dieser Zusammenhang interessiert Sebastian Manhart nun zwar weniger, dennoch sind seine Überlegungen gerade auch für eine solche Perspektive wertvoll, weil bzw. insofern er die kontingente Dimension der Etablierung von wissenschaftlichen Disziplinen wie aber auch von Fächern in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt und darüber hinaus auch die habituelle Komponente nicht vergisst (wenn diese auch in seinen Darlegungen eher knapp abgehandelt wird): «Das semantisch-habituelle Bindeglied zwischen studiengangsbasierter Fachorganisation und disziplinärem Feld ist dann das, was man angemessen unscharf als Fachkultur bezeichnet, ein nur schwer abgrenzbares Phänomen zwischen Profession, Universität, Fach und Disziplin, in dem habituell sedimentierte Sozialisationseffekte eines gruppenspezifischen Ausbildungs- und Karriereverlaufs und lokale Traditionen mit übergreifenden Effekten eines oder mehrerer disziplinär-semantischer Felder verschmelzen».

Zu diesen «habituell sedimentierten Sozialisationseffekten eines gruppenspezifischen Ausbildungs- und Karriereverlaufs» gehört bis heute – wenn auch in den diversen Fachkulturen unterschiedlich stark ausgebildet –, die gleichsam «symbolische Männlichkeit» des Fachvertreters, die akademische Karrieren von Frauen weiterhin behindert. Diese lässt sich zwar mit Manharts Beobachtungen nicht gänzlich parallel führen – ist sie doch schon von der mittelalterlichen Universität und ihren kirchlichen Wurzeln her mit-konstituiert und kein Spezifikum der Universitäts- und Wissenschaftsentwicklung der neueren Neuzeit. Dass sie sich bis heute so durchgängig intakt gehalten hat, liesse sich aber durchaus in Manharts Koordinatensystem unterbringen, eben dort, wo er von «Fachkulturen» spricht, in die neben lokalen eben auch sehr stark historische (und das heisst hier auch: geschlechtsspezifische) Komponenten mit hineinspielen.

Insgesamt allerdings verkürzt Manhart im weiteren seine Reflexion meines Erachtens zu sehr auf das Verhältnis von universitärer Organisation und fachlicher Semantik zulasten dieser «fachkulturellen» Komponente. Dies allerdings mit beachtlichen Erkenntnissen bezüglich der inneruniversitären Entwicklungen, die er als Zusammenspiel von äusseren Einflüssen (nämlich hier: der Verknüpfung von Gymnasiallehrerausbildung und universitärer Organisationsstruktur nach 1820) beschreibt, welche nach Manhart produktive Dimensionen für die Herausbildung von Fächern wie aber auch von Disziplinen aufweisen: «Organisationen wie die Universität fördern eine Verengung disziplinär-semantischer Felder, die unter bestimmten Voraussetzungen produktiv ist, weil sie zugleich auch eine Beschleunigung der Rate feldspezifischer Kommunikation und der Reproduktion damit verbundener Wissensbestände hervorruft, was zugleich kumulative Effekte als Voraussetzung einer Zunahme der Komplexität und Spezifizität dieses Wissens wahrscheinlicher werden lässt».

Diese Überlegungen sind gerade auch zum jetzigen Zeitpunkt wichtig und bedenkenswert, wo erneut ausserfachliche und auch ausseruniversitär getroffene politische Entscheidungen massiv auf das fachliche, curriculare – und letztlich damit wohl auch auf das disziplinäre – Geschehen in den Universitäten einwirken. Immerhin, so macht Manhart denn auch deutlich, lässt sich der Prozess der Verdichtung und Spezialisierung von fachlichem Wissen und seiner disziplinären Strukturierung nicht umkehren. Er geht aber davon aus, dass die Reformen eher auf die fachlichen denn auf die disziplinären Strukturen Auswirkungen haben werden. Und er legt die Vermutung nahe, dass die aktuellen curricularen Reformen aus diesem Grund letztlich unerlässlich sind. Beide Schlussfolgerungen erscheinen mir zwar als Mit-Betroffener durchaus nachvollziehbar, aus wissenschaftlicher Sicht indes fraglich.

Die enge Verkoppelung von Fach und Disziplin, wie sie laut Manhart eben gerade auch durch die universitäre Strukturierung in Deutschland historisch «produziert» wurde, muss notwendigerweise Veränderungen auf beiden Ebenen bzw. Feldern generieren, sofern sich in einem der Felder etwas verändert. Der Transfer zum Beispiel von erzie-

hungswissenschaftlichen Themen und Semantiken in den Rahmen anderer Fächer birgt mit Sicherheit «Gefahren» für die erziehungswissenschaftliche Disziplin insofern, als sie damit gleichzeitig in andere «Fachkulturen» überführt werden, die durchaus anderen Semantiken und Logiken folgen als die der Erziehungswissenschaften. Dieser Transfer muss tatsächlich nicht bezüglich der Problemlösung und der Wissenschaftlichkeit ihrer Bearbeitung gefürchtet werden, wohl aber bezüglich der disziplinären Ausrichtung, das heisst der lokalen und historischen Traditionen, mit denen sie bislang in der «Fachkultur» bearbeitet werden konnten und mussten.

Manhart legt diese Problematik selbst nahe, wenn er betont: «Individualisierung und Entfachlichung der Studienabschlüsse», wie sie die gegenwärtigen Reformen an deutschen Universitäten anvisieren, «stellen *scheinbar* gewisse Zustände der alten Philosophischen Fakultäten wieder her». Denn nach Manhart besteht hier doch ein Unterschied ums Ganze insofern, als «das wissenschaftliche Wissen zwischenzeitlich so stark angewachsen [ist] und [...] sich die Semantik so stark spezialisiert [hat], dass standardisierte Verschränkungen von Studiengang, Fach und Disziplin weder den Anforderungen der Berufswelt noch denen der Wissenschaft auf Dauer gerecht werden können.» In der Tat, die disziplinäre Spezialisierung ist in vielen thematischen Feldern so gewaltig, dass sie durchaus dysfunktional oder gar anachronistisch erscheinen mag. Die aktuellen curricularen Reformen zielen aber meines Erachtens erneut nicht nur auf eine Veränderung der Facheinteilungen in den Universitäten, sondern ebenso auf die disziplinäre Strukturierung des universitären Personals, das die akademische Lehre wie aber auch die wissenschaftliche Forschung gestalten soll. Dass hierdurch fachkulturelle, wie aber vor allem auch habituelle Traditionen in Frage gestellt, ja überwunden werden können und wissenschaftliche Sozialisation und schliesslich wissenschaftliche Forschung neu organisiert wird, steht meines Erachtens ausser Frage. Ob bzw. inwiefern diese Veränderungen im komplexen Zusammenspiel von Wissenschaft und Universität in Deutschland letztlich eine notwendige Veränderung, ja eine Verbesserung darstellen, erscheint mir allerdings weiterhin offen und diskutabel. Ich stimme Sebastian Manhart jedoch voll und ganz in seiner Schlussbeobachtung zu, dass «die Facheinteilung [...] ein der menschlichen Beschränktheit geschuldeter organisatorischer Notbehelf» war und bis auf weiteres bleibt. Aber das gilt ja für die meisten der uns umgebenden bzw. strukturierenden Institutionen, Organisationen und Traditionen.

Felder, nicht Systeme? Plädoyer gegen die Überlastung des Disziplinbegriffs

■ Heinz-Elmar Tenorth

«Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung» will der Autor klären, dafür, so sagt er diminuierend, «die schlichte Unterscheidung von Studiengang, Fach und Disziplin» vorschlagen. Aber schon bald erfährt man, dass es nicht allein die «Debatte zu den Grundbegriffen» ist, die ihn interessiert, sondern die Arbeit an «historischen Verlaufskonzepten einer organisations- und kulturtheoretisch anschlussfähigen Wissenschafts- und Disziplingeschichtsschreibung», eine «Prozesstheorie, die es erlaubt, die wechselseitige Beeinflussung der eigenlogischen Dynamiken von Disziplin, Fach und Studienorganisation so zu konzeptualisieren, dass fachübergreifende Längsschnittanalysen und heuristisch gehaltvolle Thesenbildungen möglich werden». Bei so viel Ambition ist man nicht mehr überrascht, dass es letztlich um die «Theorie einer allgemeinen Geschichte der universitären Disziplin- und Fachentwicklung» geht. Das ist erheblich mehr als eine «schlichte Unterscheidung», die angesichts der offenen Diskussion über den Disziplinbegriff ja ganz nützlich sein könnte; aber der Leser erhält nicht allein einen Definitionsvorschlag, sondern sieht bald, dass eine ganze Theorie mit verkauft wird, und zwar eine Theorie mit höchsten Ansprüchen: «Felder» statt «Systeme», das fordert zum Abschied von Luhmann auf, «Felder» als «relativ kohärente symbolische Ordnungen», das erzeugt die Differenz zu Bourdieu, zum Habitusbegriff und zu dem in der Wissenschaftsgeschichte durchaus erprobten Feldbegriff (z.B. Ringer 1992). Im Ergebnis muss man eintauchen in die grundsatztheoretischen Überlegungen über «Sinnformen», die Dirk Rustemeyer vorgelegt hat (u.a. 2001) und sie schon so lesen, wie Manhart sie nutzt, um nur den Sinn seiner «schlichten Unterscheidung» zu verstehen, in der «Disziplinen» als «semantische Felder» und «Fächer» oder «Studiengänge» als Organisationseinheiten der Universität verstanden werden können – und dann hätte es sich ja mit «schlichten Unterscheidungen»; denn wer, auch wenn er Alternativen sich denken könnte, wollte dem als Definitionsvorschlag widersprechen?

Aber das Programm im Ganzen enthält starke

Implikationen, die eine intensive Diskussion verdienen. Am Ende ist es mir dann so gegangen, wie den Nutzern anderer Grosstheorien: Sie sind «immer wieder für einen überraschenden, vielversprechenden und befreienden Anfang gut, (verlieren) jedoch häufig an Überzeugungskraft, je ernster sie als einzig mögliche Theorie genommen» werden. Was Dirk Baecker hier über die Systemtheorie sagt und auf den Konstruktivismus erweitert (Baecker 2000, S. 213), ist auch mein Eindruck mit dem Manhartschen Vorschlag zum Schreiben der Wissenschaftsgeschichte, dass er «nur als Zeichnung, Skizze und Modell, aber nicht in dem Versuch seiner Vervollkommnung zu überzeugen vermag», also an Überzeugungskraft dann verliert, wenn man sich historiographisch und aus der Arbeit an einer konkreten Geschichte nähert.

Dabei rührt meine Skepsis nicht primär daher, dass es offenbar auch hier zu den Eigenarten grosser Theorien gehört, dass sie nachlässig im Detail sind, also zum Beispiel bei der Frage, was denn ein «semantisches Feld» auszeichnet und mithin auch Disziplinen charakterisiert. Zunächst, so liest man, konstituierten sie sich «aus aufeinander bezogenen mehr oder weniger spezifischen Begriffen, Theorien und Methoden» (S. 3), wenig später kommen dann noch «Problemstellungen» hinzu (S. 4), bald aber auch noch «Gegenstandsbezüge» (S. 6) – und was immer man sagen will, «Problemstellungen» und «Gegenstandsbezüge» verdienen mehr an Erläuterung als man hier oder an anderen Orten (Manhart 2006, bes. S. 143 ff.) erhält, wenn «die innere Struktur dieser Semantiken» erläutert wird. Gegenüber Luhmann wird in der Opposition von offen – Felder – vs. geschlossen – Systeme – argumentiert.[1] Generell mag man aber schon deswegen wenig einwenden, weil es kaum konkret oder präzise wird: «Grundsätzlich ist das Feld die Einheit eines Zusammenhangs von Differenzen» (Manhart 2006, S. 151) oder: Felder seien «analytisch konstruierte Beschreibungseinheiten von relativer Kohärenz über Kontingenzspektren mit unscharfen Grenzen» (Manhart/Rustemeyer 2004, S. 1262) – na also! Aber in den Einzelheiten setzt sich die nachlässig-mutwillige Komplizierung fort, denn man liest auch von «Theorien, Methoden, Problemstellungen und Gegenstandsbezügen» als «disziplinaffinen Semantiken», offenbar also noch nicht Disziplinen (Manhart 2006, S. 158). Schliesslich, um welche Felder des Wissens geht es eigentlich, um die ganze Universität und alle Disziplinen oder doch nur um die Philosophische Fakultät und die Kulturwissenschaften, als sie noch Geisteswissenschaften hiessen, aus denen allein die Beispiele stammen?

Mag das alles in der weiteren Arbeit geklärt werden, mit der Gleichsetzung von Feld und Disziplin bleibt das Strukturproblem ebenso erhalten wie mit dem von Luhmann abgelesenen offenen Semantikbegriff. Lässt man die Weite der Semantik hier einmal ausser Acht und auch die Tatsache, dass man von Syntax oder Pragmatik nichts hört, ist es vor allem die fehlende Unterscheidungsmöglichkeit von Feld und Disziplin, die ich für problematisch halte, und zwar aus mehreren Gründen. Definitorisch führt sie zu einer unendlichen Reihe von Tautologien, weil Disziplin durch Feld und Feld durch Disziplin erläutert wird, obwohl erkennbar in der Empirie jedes Beispiel fehlt, in dem ein Feld nur disziplinär bestimmt ist; weder synchron noch diachron kann Manhart das zeigen. Manhart/Rustemeyer (2004) tun zwar so, wenn sie die «Form der Pädagogik» zum Thema machen und mit dem Schematismus «Bildung/Hilfe» arbeiten. Aber schon ihre eigenen Schemata zeigen, dass die Annahme weder für Feld noch für Disziplin funktioniert. Allenfalls wird ihre These von der Konkurrenz über die Definitionsmacht im Feld bestätigt, damit zugleich aber der Disziplinbegriff in der Gleichsetzung zu Feld entwertet, weil das Exempel nicht belegt, dass die Erziehungswissenschaft oder eine andere Disziplin historisch oder aktuell das Feld definieren oder gar repräsentieren kann, das mit Pädagogik als dem «Integrationsdispositiv moderner Gesellschaften» angesprochen wird (Manhart/Rustemeyer 2004, S. 271).

Vor allem problematisch ist aber, dass sie zur Charakteristik jetzt nicht nur und ergänzend auch noch Foucault bemühen müssen und den Begriff des Dispositivs, um ihr Thema zu fixieren, sondern auch zeigen, dass die Referenzen von Manhart – Wissenschaft und Organisation – nicht hinreichend sind für die Geschichte der Pädagogik, denn jetzt tritt noch, endlich, wie man für die Pädagogik sagen muss, die Profession hinzu und damit die Kommunikation über das Thema, die sich nicht in den Grenzen der Disziplin, wie immer sie gefasst werden, erschöpft. Damit wird zugleich bewusst, dass die Verweise auf und die Argumentation mit dem Begriff der «Universität» sich wahrscheinlich auch nur der Nachlässigkeit verdanken, nicht «Wissenschaftssystem» explizit gesagt zu haben, wenn es doch historisch nur gemeint sein kann; denn in der Fixierung auf Universität geht nicht nur die interne Hierarchie des Hochschulsystems verloren, sondern auch die Unterscheidung von universitärer und ausseruniversitärer Forschung und die klare Trennung von institutionellen Mechanismen disziplinärer Reproduktion, wie sie an Universitäten zu finden sind, und der kommunikativen Reproduktion, wie sie auch in eigenen Mustern und Medien zwischen der Profession, etwa der Sozialpädagogik, und – zum Beispiel – der Administration sich vollzieht. Luhmann und Schorr hatten uns mit dem Begriff des Establishments wenigstens dafür ein Angebot gemacht, das man zugunsten der Rhetorik der Felder nicht ignorieren sollte; aber Manhart weiss selbst, dass Disziplinen und/oder semantische Felder «durch globale Kommunikationsgemeinschaften aktualisiert werden» müssen (Manhart 2006, S. 154); aber diese kommunikativen Strukturen sind nicht identisch mit je lokalen oder nationalen Disziplinstrukturen.

Setzt man Disziplin und Feld aber gleich, denkt man zudem nur an die «universitäre» Wissenschaftsgeschichte als Disziplingeschichte, dann hat man alle offenen Fragen zu früh verengt. Statt der Ausdifferenzierung einer Vielfalt von kommunikativen Mustern, Disziplinen und Fächern aus der alten (philosophischen und theologischen, also auch schon disziplinären) Kommunikation über ein Thema und ihrer fortdauernden Konkurrenz analytisch nachzugehen, erzeugt man in der Gleichsetzung von Disziplin und Feld schon begrifflich die Fiktion einer feldstrukturierenden Disziplin. Überzeugender ist es dagegen, im Fall der Pädagogik sogar notwendig, ihre eigene Historizität als Wissensgeschichte zu schreiben, verbunden mit der Frage nach den Voraussetzungen und Formen der Verwissenschaftlichung des Pädagogischen, die erst sehr spät in eine Wissenschaftsgeschichte einmündet, in deren Kontext man dann fragen kann, ob und wie und wann und wofür der Disziplinbegriff historiographisch notwendig ist. Das «semantische Feld» der Erziehung ist aber kontinuierlich allenfalls thematisch strukturiert, nicht fachlich oder disziplinär, also schon mit Begriffen, Theorien und Methoden, gar solchen, die man der Erziehungswissenschaft zurechnen könnte. Es ist nicht einmal heute im Sinn einer Leitsemantik geordnet, zu schweigen von einer Leitdisziplin, gar nicht davon zu reden, dass die Erziehungswissenschaft das wäre. Denn auch der Bildungsbegriff, daran sollte man erinnern, ist nicht auf das Pädagogische beschränkt, er kursiert auch in den Geisteswissenschaften, und zwar für nichtpädagogische Zwecke, fungiert kaum disziplinkonstituierend, nicht einmal in der Erziehungswissenschaft eindeutig, denn andere suchen hier das Lernen, Bernfeld die Institution, die erzieht, gelegentlich gibt es Erziehung, aber nur selten, und nicht ohne Grund müssen Manhart und Rustemeyer (2004) eine eigene «Theorie der Erziehung» entwerfen, um ihr pädagogisches «Dispositiv» einzuführen, und sie formulieren, ironisch genug, einen Begriff allgemeiner Bildung, ohne ihn theoretisch als solchen zu erkennen oder in dieser Tradition zu verorten. Klarheit und Distinktheit gewinnen so weder das Feld noch die Disziplin.

Eine Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik, die dem abhelfen könnte, gibt es bisher nicht, schon gar nicht komparativ, aber es wäre natürlich schön, wenn wir sie hätten – da stimme ich Manhart zu, ohne dass ich erkennen kann, dass seine kursorischen historischen Hinweise oder aktuellen Bemerkungen dazu wesentlich beitragen. Den Disziplinbegriff kann man für das Schreiben dieser Geschichte durchaus brauchen, in welcher Form immer, ethnologisch (wie bei Becher/Trowler 2001), systemtheoretisch (wie bei Stichweh) oder epistemologisch (wie bei Toulmin 1972 oder bei Flach 1994), und man stösst immer auf Alternativen, offene Fragen und alte Einsichten: «Ein sogenanntes wissenschaftliches Fach ist nur ein abgegrenztes und konstruiertes Konglomerat von Problemen und Lösungsversuchen. Was es aber wirklich gibt, das sind die Probleme und die wissenschaftlichen Traditionen» (Popper 1969, S. 108). Aber «Probleme» und «Traditionen», das eröffnet neue Debatten, bedürfen natürlich selbst der Explikation, wie der Disziplinbegriff. Vom *historiographischen* Nutzen eines allgemeinen Disziplinbegriffs, wie er hier zur Debatte steht, hat Manhart mich nicht überzeugt, die Differenz von Feld und Disziplin einzuebnen, halte ich sogar für wissens- und wissenschaftsgeschichtlich selbstdestruktiv. Die Geschichte der Verwissenschaftlichung und der theoretischen, sozialen und institutionellen Disziplinierung der Reflexion von Erziehung in der Moderne, unser zentrales Thema, wird deshalb auch kaum zu schreiben sein, wenn man die Implikationen in Kauf nimmt, die Manharts Vorschlag für eine «schlichte Unterscheidung» mit sich führt.

1 Obwohl das die aus Luhmann (u.a. Luhmann 1990) bemühten Zitate nicht hergeben, vergleicht man damit den Text in Manhart 2006, S. 148 und Anm. 24.

Literatur

Baecker, Dirk: Die Theorieform des Systems. In: Soziale Systeme 6(2000), H2, S. 213–236

Becher, Tony/Trowler, Paul R.: Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines (1989). Buckingham: Open University Press 2001

Flach, Werner: Grundzüge der Erkenntnislehre. Erkenntniskritik, Logik, Methodologie. Würzburg 1994

Luhmann, Niklaus: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1990

Manhart, Sebastian: Absichtlich unabsichtlich. Zum Verhältnis von Politik, Bildung und Pädagogik um 1800. In: Dirk Rustemeyer (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart. Würzburg 2003, S. 95–142

Manhart, Sebastian: Zur Theorie der Disziplinbildung am Beispiel der Geschichts- und Staatswissenschaften im Vormärz. In: Dirk Rustemeyer (Hrsg.): Formfelder. Würzburg 2006, S. 141–176

Manhart, Sebastian/Rustemeyer, Dirk: Die Form der Pädagogik. Der Schematismus «Bildung – Hilfe» als Differential pädagogischer Expansion. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(2004), S. 266–285

Popper, Karl R.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Theodor W. Adorno et al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969, S. 103–124

Ringer, Fritz: Felder des Wissens. Bildung, Wissenschaft und sozialer Aufstieg in Frankreich und Deutschland um 1900 (1992). Weinheim/Basel/Berlin 2003

Rustemeyer, Dirk: Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral. Hamburg 2001

Toulmin, Stephen: Kritik der kollektiven Vernunft (1972). Frankfurt am Main 1978

Disziplin und Fach – Unterscheidungen als Grundbegriffe?

■ Edwin Keiner

«Im Forschungsfeld der Wissenschafts- und ganz speziell der Disziplingeschichtsschreibung gibt es erheblichen begrifflichen Klärungsbedarf» – so beginnt Sebastian Manhart sein Plädoyer für die Unterscheidung von Disziplin und Fach als Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung. Gegen begriffliche Präzisierung ist wenig einzuwenden, insofern begrüsse ich die damit angestossene Diskussion und theoretische Herausforderung. Dies umso mehr, als doch Begriffe und ihr theoretischer Kontext zum grundlegenden Handwerkszeug wissenschaftlicher Arbeit gehören.

Die Diagnose unscharfer Begrifflichkeit, die Manhart vorträgt, ist im Kern zutreffend, das Motiv, sie überhaupt zu stellen, ist aber ebenso unscharf. Auf der einen Seite geht es ihm mit der Einführung neuer Begriffe um eine präzisere, auch für historische Analysen fruchtbarere Konstruktion des wissenschaftsgeschichtlichen Gegenstands, insbesondere der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Auf der anderen Seite – und nicht ganz unähnlich den breiten professions‹theoretischen› Debatten in der Erziehungswissenschaft der 1980er- und 1990er-Jahre – unterliegen dem Plädoyer, wie mir scheint, doch auch einige disziplin-, in seiner eigenen Diktion vielleicht besser: fachpolitische Motive. Sie erschliessen sich vom Ende des Textes her, wenn etwa betont wird, dass «in der gegenwärtigen Debatte um die fachliche Reorganisation der universitären Erziehungswissenschaft» die Verengung des Faches auf die Lehrerausbildung falsch und «die Einführung der BA/MA-Abschlüsse ... eine Gefahr ... für das Fach» seien.

Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik gäbe es viel zu sagen, darauf will ich hier verzichten, wenngleich ich wenigstens die Frage nach den theoretischen Mitteln stellen möchte, die den Sachverhalt des vorliegenden Plädoyers für die Unterscheidung von Disziplin und Fach selbst noch im zeitgeschichtlichen Kontext aufklären können. Ihre Beantwortung lasse ich offen.

Ich konzentriere mich hier also auf die Frage nach der analytischen Fruchtbarkeit der vorgeschlagenen Unterscheidung und erörtere nicht die auch theorie- und rezeptionsgeschichtlich durchaus interessante Frage nach dem Gebrauch dieser Begriffe im ‹disziplinären Feld› bzw. im ‹Fach›. Begriffe, die als basale Unterscheidungen Phänomene in ihrer Systematik und Prozesshaftigkeit fixieren wollen, bilden den kategorialen Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erkenntnis, so meine Auffassung. Ihrer Geltung nach sind es Kategorien, die weder wahr noch falsch noch durch ‹Befunde› bestätigt sein können. Sie sind brauchbar oder weniger brauchbar zur Gegenstandserschliessung und Gegenstandskonstitution. Sie konstituieren den Gegenstand, bringen ihn als ‹Phänomen› erst hervor. Ich frage also nach der Brauchbarkeit der vorgeschlagenen Begriffe/Kategorien für die Disziplingeschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft. Und dem Kriterium der gegenstandserschliessenden und -konturierenden Brauchbarkeit unterliegen freilich auch die Begriffe und Unterscheidungen, die ich selbst nutze oder als Alternativen anspreche. Die mit dem Manhartschen Vorschlag angestossene Diskussion halte ich schon deswegen für fruchtbar, weil sie nicht auf nominalistische Fingerübungen, scholastischen Purismus oder definitorischen Dezisionismus zielt, sondern auf Unterscheidungen, auf Distinktionen als Bedingung der Möglichkeit, Zusammenhänge zu erschliessen. Sie zielt mit ihrer Kritik an alltagssprachlichen, unbefragten Begriffsverwendungen auf die Pflege einer wissenschaftlichen Unterscheidungskultur als Ausgangspunkt auch intersubjektiv teilbaren Wissens. So sehr ich also der Kritik von Manhart an wenig präzisem Gebrauch von Begriffen und Unterscheidungen zustimme, so deutlich scheint mir auch zu sein, dass sein Vorschlag selbst nicht präzise genug unterscheidet. Er lässt sich in mindestens dreifacher Hinsicht lesen.

Zunächst entdecke ich in ihm die klassische Unterscheidung von Theorie und Empirie, Ideengeschichte und Sozialgeschichte, Wissenschaftstheorie/Epistemologie und Sozialwissenschaft. Der Begriff der ‹Semantik› bezeichnet wohl etwas eher Epistemologisches, wenngleich mir nicht klar ist, wie dieser Begriff sich zur Epistemologie, zu dem literaturwissenschaftlichen Begriff des ‹semantischen Feldes› (z.B. Jost Trier) oder zu dem des Diskurses, etwa (aber nicht nur) bei Foucault, verhält oder welche ‹Feld-› oder ‹Raum›konstruktion gemeint ist. Der Begriff der Disziplin, der häufig dem der Semantik assoziiert ist, bezieht sich dann wohl auch eher auf die theoretische, epistemologische, ‹semantische› Seite des ‹wissenschaftlichen Feldes› (Bourdieu). Der Begriff des Faches ist demgegenüber durch die scheinbar ‹materiale›, sozialstrukturelle Seite, durch Fakultäten, Fachbereiche, aber auch Fachzeitschriften gekennzeichnet. Vollends, dann sogar «angemessen unscharf», so Manhart, wird die Unterscheidung freilich, wenn zwischen Fach und Disziplin, genauer: «zwischen studiengangsbasierter Fachorganisation und disziplinärem Feld» die Fachkultur als das «semantisch habituelle

Bindeglied» treten soll.

Eine weitere Lesart der Unterscheidung von Disziplin und Fach lässt sich der von Forschung und Lehre parallel legen. Begriffe, Theorien und Methoden, das heisst auch: die Forschungsseite, gehören zum Feld der Disziplin, deren Vermittlung im Modus der Lehre Sache des Faches ist, so Manhart. Damit stellt sich freilich die Frage nach der «Verknüpfung von disziplinärer Semantik, Fach und einer entsprechenden Nachwuchsrekrutierung über fachbezogene Studiengänge», im Hinblick auf die Reproduktion der Erziehungswissenschaft/Pädagogik. Zählen dann, so lautete die Anschlussfrage, Dissertationen und Habilitationsschriften als Produkte des Faches oder der Disziplin?

Einen erwartbaren Einwand gegen diese Lesarten will ich gleich vorwegnehmen, den nämlich, dass es eben vom historischen Kontext abhänge, welche Unterscheidungen nun anzulegen und wie sie zu gewichten seien. Dem würde ich entgegnen, dass es ja gerade aus epistemologischer Perspektive notwendig ist, einen analytischen Zugang zum Gegenstand mit Hilfe von (brauchbaren und als zeitinvariant konstruierten) Begriffen zu finden, in deren Licht die historischen Variationen und Varianzen erst aufscheinen können. Hier gilt die Methodologie des Vergleichs – die Konstanz des methodischen Zugriffs macht die Variationen des Gegenstands erst sichtbar – auch für den diachronen oder synchronen Vergleich historischer Forschung.

Eine dritte Unterscheidung, die dem Manhartschen Vorschlag innewohnt, ist die von Kommunikation und Organisation. Sie will ich ausführlicher diskutieren. Jürgen Schriewer und ich selbst (1990) haben vor einiger Zeit in historisch-vergleichender Perspektive die Frage danach gestellt, ob man bei der Erziehungswissenschaft eher von einer Disziplin oder einem Fach sprechen müsse.

Wissenschaftliche Disziplinen, so hatten wir in Anlehnung an Stichweh formuliert – sind ein spezifisch modernes Phänomen. Sie gehen hervor aus einem im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert sich vollziehenden Dissoziierungsvorgang zwischen der organisatorischen Infrastruktur und den kommunikativen Kernprozessen der Wissenschaft, zwischen Organisation und Kommunikation also. Universitäten und Hochschulen bieten zwar eine stabile organisatorische Basis für wissenschaftliche Disziplinen, sind aber nicht ihr primäres Kennzeichen. Disziplinen lassen sich fassen als thematisch gebundene Kommunikationszusammenhänge auf der Basis eher institutionenungebundener und selbstregulierter, insofern relativ unaufwändiger und flexibler wissenschaftlicher Gemeinschaften. Das *kommunikative* Basiselement, durch das sich der selbstregulierte Zusammenhang zirkulär reproduziert, ist die Publikation; Forschung ist der spezifische *Handlungstyp*, der die Zirkularität des Publikationsprozesses im methodisch organisierten Durchgriff auf die in ihm thematisierte Welt der Gegenstände unterbricht.

Dieses Konzept hat weitere historische, empirische und nationen- und disziplinvergleichende Analysen geleitet, die zu dem Problem geführt haben, dass offensichtlich die Erziehungswissenschaft nur partiell den analyseleitenden Annahmen von wissenschaftlichen Disziplinen als sich selbst reproduzierenden Kommunikationsgefügen entspricht.

Die im historischen und internationalen Vergleich beobachtbaren Problembearbeitungsmodi und Thematisierungsformen erzieherischer Sachverhalte, so hatten wir dann gefolgert, bilden und tradieren sich in der Erziehungswissenschaft als je variierende Schnittmengen von Realitätskonstruktionen, deren jeweilige Typik sich aus dem Anschluss an die Kommunikationshorizonte unterschiedlicher Bezugssysteme ergibt: an die Orientierungserwartungen und Praxisreflexionen des Erziehungssystems oder an die Forschungslogik des Wissenschaftssystems. Es kennzeichnet wohl die Spezifik erziehungswissenschaftlicher Kommunikationszusammenhänge, dass sie sich auch und gerade im organisatorischen Rahmen von Universitäten nur in Gestalt unterschiedlicher Gemengelagen von Reflexionstheorie des Erziehungssystems und universitärer Wissenschaft oder von «Dogmatik» und «Forschung», so Tenorth, konstituieren und reproduzieren. Und je nach den historisch oder national variierenden Gewichtungen, die solche Gemengelagen annehmen, realisiert sich Erziehungswissenschaft als «akademisches Fach» (wenn sie eher erstere) oder als «interdisziplinäres Fach» (wenn sie vorzugsweise letztere prämiiert).

Eine solche Bestimmung des ‹Faches›, das ist zunächst festzuhalten, zielt ausschliesslich auf die Erziehungswissenschaft in ihrer ausschliesslich wissenschaftlichen Gestalt. Die Lehrgestalt bleibt – schon von der methodischen Konstruktion des Gegenstandes aus – unberücksichtigt. Sie ergibt sich darüber hinaus aus dem historisch informierten internationalen und interdisziplinären Vergleich, der den deutschen Fall kontingent setzt und Angemessenheit und Abbildqualität des Disziplinbegriffs vergleichend prüft. Insofern trägt der Fachbegriff in diesem Kontext zugleich dazu bei, das Disziplinkonzept in seiner analytischen Reichweite historisch und empirisch zu relativieren und zu begrenzen. Eine solche ‹Fach›bestimmung ist – und das spricht für die analytische Fruchtbarkeit differenzierungstheoretischer Überlegungen – keineswegs an Studiengänge oder systematisch und notwendig an Universitäten als Orte der Fachlichkeit gebunden. Im Gegenteil: der Aspekt der Kommunikation/Forschung/Publikation bleibt konstitutiv – auch wenn in dieser Hinsicht Einwände von Kollegen zu erwarten sind, die ‹Disziplinarisierung› an institutionell-organisatorische Einheiten binden (Schneuwly/Hofstetter 2004).

Gegenüber der Relation von Forschung und Publikation bezeichnet das Verhältnis von Forschung und Lehre eine Struktur nicht so sehr von Disziplinen (als Teilsystemen eines gesellschaftsweit ausdif-

ferenzierten Systems für Wissenschaft), sondern von Universitäten (als einer spezifischen Gattung von Organisationen). Letztere platzieren sich gerade im «Überschneidungsbereich» zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem. Ihr Problem ist das der «Funktionenkombination» von ‹Wahrheit› mit ‹Erziehung› im Medium einer der fortlaufenden Erzeugung wissenschaftlicher ‹Wahrheit› entsprechenden Rationalität. Universitäten und Hochschulen fungieren somit bestenfalls als Sekundärattribuierungen von Disziplinen oder Fächern, die doch gerade aus Prozessen der Dissoziation von Kommunikation und Organisation ihr spezifisches Profil gewinnen. Vor diesem Hintergrund lässt sich das ‹Fach› nicht als ein Komplementärkonzept, als Alternative oder Gegensatz zur Disziplin verstehen, sondern als eine Subkategorie mit spezifischen Leistungen der Verschränkung von Praxisreflexion und Forschungswissen. Als Komplementärkonzept könnte allenfalls ‹Profession› gelten, denn komplementär zur Verselbstständigung disziplinär spezialisierter Kommunikationszusammenhänge durchlaufen auch die Professionen Prozesse funktionaler Reinigung. Sie definieren sich über die strukturprägenden Merkmale von Klientenorientierung und Handlungsbezug. Stabilisiert wird diese Rollentypik über lange universitäre Ausbildungsprozesse, Bildungs‹patente› und die Vermittlung ethischer Codes. Über die universitäre Ausbildung ihrer Mitglieder und die Rückbindung dieser Ausbildung an wissenschaftlich produziertes Forschungswissen unterhalten insofern die Professionen auch weiterhin intensive Beziehungen zu Universitäten und Hochschulen. Diese Beziehungen werden aber ihrerseits über organisatorische Lösungen abgesichert, und auch im Blick auf die Wissensformen zeigen sich doch eher Differenzen als Konvergenzen.

Gerade der historische und international-vergleichende Blick zeigt freilich auch zwei relativierende Aspekte des hier knapp skizzierten systemtheoretischen Disziplinkonzepts. Zunächst wird man davon ausgehen können, dass das Disziplinkonzept seine Fruchtbarkeit insbesondere für solche Wissenschaftskulturen erweist, die sich besonders im deutschsprachigen Raum als ‹formalized disciplinary discourses› etabliert haben und deutliche Differenzen zu den ‹comprehensive social science›- des frankophonen oder den ‹pragmatically specializing professions›-Konzepten des angloamerikanischen Raumes aufweisen; dies konnten für die Sozialwissenschaften grossflächig etwa Wagner und Wittrock zeigen (Wagner/Wittrock 1991). Und auch für die Erziehungswissenschaft liessen sich solche Unterscheidungen im internationalen Vergleich nachweisen. Für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft ergibt sich dann zum Beispiel die Schwierigkeit, eine spezifisch ‹erziehungswissenschaftliche› Forschung, die die epistemologische Innenseite der Disziplin zeigen müsste, von einem Gegenstand, der innerhalb der Erziehungswissenschaft – wie immer man sie dann konstruieren mag – bearbeitet wird, begrifflich, konzeptionell und auch in ihren Produkten unterscheiden zu können. Die Differenz von erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, von erziehungswissenschaftlicher Historiographie und der Geschichte der Erziehung oder von *educational research* und *research on educational issues* sind nur einige Beispiele.

Ein zweiter relativierender Aspekt ergibt sich aus gegenwärtigen Entwicklungen der Wissenschaftspolitik, die zum Beispiel über Excellenz- und Wettbewerbsinitiativen und neue Steuerungsmodelle und -praxen eher organisatorische Einheiten in den Blick nimmt als disziplinäre Kommunikationszusammenhänge. Standorte, Universitäten werden damit wichtiger als Disziplinen. Dies zeigt sich auch an den international starken und steigenden Standardisierungserwartungen etwa im Kontext der Vernetzung und Vereinheitlichung von Kriterien der Forschungsförderung oder der Kombination von fachspezifischen, nationalen und europäischen Dokumentationssystemen mit Instrumenten der Messung von Forschungsleistung. Dieser Angleichungsdruck stellt zugleich disziplinäre Identitäten und Eigenheiten, die sich aus national unterschiedlichen Fachtraditionen, akademischen Kulturen und institutionellen Figurationen ergeben haben, auf den Prüfstand.

Verknüpft man diese beiden Aspekte, dann könnten in Zeiten des Umbruchs und der Neuorientierung die genannten unterschiedlichen Wissenschaftskulturen unterschiedliche wissenschaftspolitisch folgenreiche Optionen bieten. Das pragmatische Modell bietet stets die Möglichkeit, die eigene Relevanz durch erneuten Verweis auf praktische und politische Problemstellungen zu begründen. Das interdisziplinäre Modell kann sich neben seiner sozialwissenschaftlich-technologischen Forschungsorientierung auf die Vernetzung von Problemstellungen und Forschungsaktivitäten mit anderen Disziplinen stützen. Beide Varianten wissenschaftspolitischer Entlastung werden von der deutschen Erziehungswissenschaft kaum genutzt, sie stehen in einem strikt disziplinären Modell auch nicht zur Verfügung. Was in einem solchen Modell nur bleibt, ist weitere disziplinäre Differenzierung. Diese ist nicht nur innerhalb von Partialpädagogiken, etwa der Sozialpädagogik, zu beobachten, sondern auch auf allgemeiner Ebene. Die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung scheint vor diesem Hintergrund nicht nur eine semantische Verschiebung zu indizieren. Sie spiegelt auch den Versuch, mit Hilfe des disziplinären Modells die disziplinäre Matrix zu überwinden, um den Anschluss an Forschungsstandards der Sozialwissenschaften und auch an einen europäischen Forschungsraum, der in weiten Teilen nur begrenzt dem disziplinären Modell deutscher Erziehungswissenschaft folgt, zu gewinnen.

Vor dem so skizzierten Hintergrund erschiene dann die Unterscheidung von Disziplin und Fach

vielleicht in historischer Perspektive für erste Differenzierungsprozesse plausibel, und auch für die Gegenwart kann ich – zumindest für den deutschsprachigen Bereich – Manhart zustimmen, dass «unter den durchorganisierten Bedingungen der Gegenwart ... der Stellen- und Organisationsplan der Universität kein Abbild der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen (ist)».

Im Bezug auf die Gegenwart kann die vorgeschlagene Unterscheidung von Disziplin und Fach vielleicht auch als Versuch erscheinen, die disziplinär-wissenschaftliche Form der Erziehungswissenschaft im Umweg über und im Modus ihrer Lehrgestalt zu stärken und wissenschafts-, genauer: hochschulpolitisch abzusichern. Das Plädoyer für die wissenschaftsförmige Unterscheidung kann ja durchaus auch die Funktion der strategischen oder politischen Re-Relationierung übernehmen. Aber auch im historischen Rückblick scheint das Plädoyer für die Unterscheidung von Disziplin und Fach wieder zurückgenommen zu werden, wenn die systemtheoretische Perspektive der Binnendifferenzierung der Wissenschaft beschrieben wird als eine «Bewegung sich überlappender Felder differentiell geteilter Semantiken, die sich grundsätzlich nicht scharf voneinander abgrenzen lassen, sondern erst durch die Verknüpfung mit Organisationen permanent umkämpfte Grenzen ausbilden». Vielleicht liegt die Problematik des Wechsels von Distinktion und Amalgam, von Unterscheiden-müssen und Nichttrennen-können ja auch im metaphorischen Gehalt und Gebrauch von Begriffen, insbesondere dem des Feldes?

Insofern sehe ich noch nicht die Distinktionsgewinne im Vergleich zu systemtheoretischen Angeboten. In diesem theoretischen Kontext erscheint mir Kommunikation/Publikation präziser als Semantik, System klarer als Feld, Organisation eindeutiger als Fach oder fachliches Organisationsgefüge. Ja, umgekehrt könnte man sagen, dass sich der theoretische Kontext, der der Ingebrauchnahme der Begriffe Semantik, Feld oder Fach ihre systematische und anschlussfähige Bedeutung verleiht, mir nicht konsistent erscheint. Demgegenüber wird mit dem systemtheoretischen Disziplinkonzept (über den Referenzkontext und den Mediencode für das Wissenschaftssystem) nicht nur die analytische Differenz zum Erziehungssystem (Fach, Lehre) sicherer festgehalten, sondern auch die damit verbundene Differenz von Formen des Wissens in Forschung, Lehre und professionsbezogenen Ausbildungsgängen sichtbar gemacht. Die Organisation Universität als ein Überschneidungsbereich wird sozusagen gegen die gegenwärtigen standortbezogenen Selbstbeschreibungen analytisch aufgebrochen; für wissenschaftssoziologische und -historische Analysen interessiert dann – mit durchaus radikalen Konsequenzen – nur noch das, was über Kommunikation und Publikation als Disziplin dem Wissenschaftssystem zuzurechnen ist. Insofern geht es nicht alleine um Begriffe und Unterscheidungen, sondern auch um die theoretischen Kontexte, in die sie schlüssig und konsistent eingebaut sind. Im Kontext der Systemtheorie sind dies Systeme und ihre je spezifische, zuweilen widersprüchliche ‹Logik›. Die Annahme der Differenz der Systeme und Systemreferenzen, etwa der zwischen dem Wissenschafts- und dem Erziehungssystem hat meines Erachtens eine hohe analytische Stringenz und gegenstandserschliessende Plausibilität. ‹Disziplin› in diesem theoretischen Zusammenhang und inklusive aller angesprochenen Einschränkungen der Geltung und interpretativen Reichweite scheint mir als Begriff, der dann auch noch ‹Fach› als eine Spezifikation einschliessen kann, nützlicher und unterscheidungsmächtiger zu sein als eine Unterscheidung, die mir – gerade wenn sie nicht nur analytisch, sondern auch historisch eingeführt wird – mehr zu verwischen als zu klären scheint. In jedem Fall aber: Die Diskussion darüber ist wesentlicher Bestandteil der Pflege einer Unterscheidungskultur, die die Modi unserer Weltwahrnehmungen, -beschreibungen und interpretationen bestimmt. Gut, dass wir davon mehr als eine haben.

Literatur

Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen: Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 99–119

Schneuwly, Bernard/Hofstetter, Rita: Birth and development of a disciplinary field of education (end of 19th–first half of 20th century). The role of institutes and congresses. In: Paedagogica Historica 40(2004), S. 591–616

Wagner, Peter/Wittrock, Björn/Whitley, Richard P. (Hrsg.): Discourses on society: The shaping of the social science disciplines. Dordrecht: Kluwer 1991

Anmerkungen zu Grundbegriffen der Wissenschaftsgeschichtsschreibung

■ Eckhardt Fuchs

Es ist eine Crux mit der deutschen Erziehungswissenschaft: Bis heute gibt es weder über die Struktur des Faches noch die Identität der Disziplin einen Konsens. Mit ihrer empirisch-prognostischen und normativen Orientierung scheint sie eine besondere Spezifik aufzuweisen, gleichwohl verfügt sie über keinen integrierenden Kern. Es liegt nahe zu vermuten, dass für dieses Phänomen historische Gründe der Disziplin- und Fachentwicklung anzuführen sind, die zugleich, so die provokante These von Sebastian Manhart, gegenwärtige universitäre Reformprozesse in Bezug auf den Status und die Perspektive der Erziehungswissenschaft erklären helfen.

Begriffsgeschichte hat in Deutschland Tradition. Der vor allem mit dem Namen Reinhart Koselleck verbundene hohe Standard historisch-semantischer Exaktheit lässt sich im Bereich der Disziplingeschichtsschreibung, so der Ausgangspunkt Manharts, nicht finden, diagnostiziert er doch hier ein überraschendes Defizit: die mangelnde definitorische Bestimmtheit der Begriffe Disziplin, Fach und Studiengang würden nicht nur zu äusserst unterschiedlichen Bewertungen des empirischen Materials – bezogen auf die Herausbildung der Geschichtswissenschaft – führen, sondern verhinderten eine «organisations- und kulturtheoretisch anschlussfähige Wissenschafts- und Disziplingeschichte». Er schlägt daher eine Differenzierung zwischen Disziplinen als disziplinär-semantische Felder und Fächern als organisatorisch-personelles Bindeglied zwischen Studiengang und Disziplin vor und exemplifiziert dies sowohl an seinem eigenen Forschungsfeld, der Geschichte der Geschichtswissenschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als auch der Geschichte der Erziehungswissenschaft.

1.

So überzeugend Manharts Fallbeispiel – der Entstehungsprozess der geschichtswissenschaftlichen Disziplin im 19. Jahrhundert – auch ist, so scheint mir – mit Blick auf die Wissenschaftsgeschichte – der Fokus einer solchen, auf Universitäten beschränkten Disziplin-, Fach- und Studiengangsgeschichte und die Reduktion von Disziplin auf Semantik verengend zu sein. Dass sich wissenschaftliche Disziplinen als Kommunikationsgemeinschaften (Stichweh) oder intellektuelle Felder (Bourdieu) beschreiben lassen, ist so neu ja nicht. Die von Manhart exemplifizierte terminologische Differenz zwischen Disziplin und Fach erhellt ohne Zweifel die Geschichte universitärer Disziplinentwicklung. Im Kontext einer Wissenschaftsgeschichte – als deren Teil die Disziplingeschichte anzusehen ist – ist allerdings nach dem Stellenwert dieser Unterscheidung zu fragen. Die Disziplin verknüpft Wissenschaft und universitäre Lehre miteinander, und dies ist ein Bereich, den Manhart in seinen Grundbegriffen nicht berührt. Geht aber Wissenschafts- über Disziplingeschichte hinaus, stellt sich die Frage, ob die vorgeschlagenen Grundbegriffe für wissenschaftshistorische Analysen ausreichend sind. Anstelle von Disziplin und Fach wäre zu überlegen, ob sich mit dem kulturalistisch verstandenen Begriff von Institution bzw. Institutionalisierung – als das Ergebnis von Professionalisierung (Verfachlichung) und standardisierter Disziplinbildung – nicht der Zusammenhang von Wissenschafts-, Disziplin- und Fachgeschichte über die Universität hinaus prägnanter erfassen liesse.[1] Der Begriff der Institution wird in der Soziologie als «eine *Erwartung* über die Einhaltung bestimmter *Regeln*, die verbindliche *Geltung* beanspruchen», gebraucht, während mit dem Begriff der Organisation die «konkreten und inhaltlich bestimmten sozialen Gebilden [...], in denen soziale Regeln zwar angewandt werden, die aber nicht allein daraus bestehen», gemeint sind.[2] Als Institution werden Organisationen bezeichnet, wenn von den in ihnen praktizierten Regeln die Rede ist. Institutionen – kulturalistisch interpretiert – umfassen also sich in organisatorischen Strukturen vollziehende Praktiken und stellen gleichzeitig dauerhafte und durch Internalisierung verfestigte (semantische) Sinngebilde dar, die eine regulierende und orientierende Funktion für die Disziplin haben (Göhler 1994, S. 22; Edeling 2002). Über einen solchen Institutionalisierungsbegriff lassen sich daher Semantik und Struktur differenzieren und aufeinander beziehen,[3] aber auch der von Manhart geforderte Rückgriff auf organisationstheoretische Modelle – man denke an «Selbstorganisation» oder «Netzwerk» – praktizieren.

In einer Typologie von (Wissenschafts-)Institutionen stünden zwar die universitären Institute an erster Stelle, aber darüber hinaus existieren weitere institutionelle Formen wie ausseruniversitäre Strukturen der Verfachlichung und Wissenschaft, innerfachliche Dienstleister (Studentenaustausch, Stiftungen), Institutionen zur Verflechtung von Bildungspolitik, Öffentlichkeit und Wissenschaft (Vereine, Stiftungen, Behörden, Museen) und Institutionen der innerfachlichen Kommunikation (Fachverbände, Kongresse und Fachzeitschriften) (Middell/Lingelbach/Hadler 2001). Die Institutionen inne-

wohnende Regulierungs- und Orientierungsaufgabe und ihre Funktion als Ort von Arbeits-, Kommunikations- und sozialen Aushandlungsprozessen führt zu durchaus unterschiedlichen Konstruktionen disziplinärer Sinngebilde und damit wissenschaftlichen Ordnungsmustern.

Institutionalisierung schliesst einerseits universitäre Disziplinbildung ein. Damit verbunden ist nicht nur die Entstehung der akademischen Profession «Erziehungswissenschafter», die von der pädagogischen Profession zu unterscheiden ist und an die Entwicklung einer formalisierten und standardisierten Ausbildung mit Studiengängen, Studienordnungen, Prüfungsverfahren und Zertifikaten geknüpft ist. Sie bedeutet darüber hinaus auch das Monopol über Angebot, Leistung, Zugang und Kontrolle sowohl der Ausbildung als auch der eigenen Profession und schliesst berufsspezifische Werte ein. Zur Genese von Erziehungswissenschaft – wie jeder anderen Wissenschaft auch – gehört zudem die professionsidentifikatorische Selbstzuschreibung als «Erziehungswissenschafter» (und nicht mehr desjenigen des Pädagogen, Philosophen oder Psychologen). Lassen sich unter diesen Professionalisierungsbereich die von Manhart vorgeschlagenen Grundbegriffe Fach und Studiengang subsumieren, beschreibt Disziplinierung den Vorgang der Entstehung des semantischen Feldes (oder kognitiven Kommunikationszusammenhanges) von professionalisierten Spezialisten, das sich durch seine gemeinsame kognitive, historische und soziale Identität, Kompetenz und standardisierte subdisziplinäre, thematische und methodische Strukturen auszeichnet. Welche dieser Bereiche – Professionalisierung oder Disziplinierung – historisch dem anderen vorausgeht, unterscheidet sich nach Disziplin und Land.

Institutionalisierung nimmt andererseits jene Bereiche ausserhalb des universitären Kontextes in den Blick, die gleichfalls konstitutiv für die Herausbildung der jeweiligen Wissenschaft – Vereine etwa oder Zeitschriften – sind. Existieren hier für die Geschichtswissenschaften erste Analysen,[4] besteht in diesem Feld in der historischen Bildungsforschung ein grosser Forschungsbedarf, auch wenn für die Phase der sogenannten Zweitinstitutionalisierung inzwischen einige Studien – etwa zu Zeitschriften oder Fachorganisationen – vorliegen.

2.

Die Forschungen zur Geschichte der Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftlichen Disziplin kommen «begriffsbewusster» einher, als es ein erster Blick erscheinen lässt, wobei die Referenz zumeist Stichweh darstellt. Die Erziehungswissenschaft gehört – im Unterschied zur Geschichtswissenschaft – zu denjenigen Disziplinen, bei denen die beruflichen Bezugsfelder die Disziplinbildung präfigurierten, und dieser Prozess wird daher als «sekundäre Disziplinbildung» (Hofstetter/Schneuwly) bezeichnet. Bezogen auf die Wissenschaftsgeschichte ist eine analytische Trennung beider sinnvoll, ihre Interrelation im realen Institutionalisierungsprozess von Wissenschaft wird man aber kaum übersehen können. Dieser Prozess ist – bezogen auf interdisziplinäre und internationale Vergleiche – pfadabhängig und folgt durchaus unterschiedlichen Logiken. Als Beispiel mögen hier die USA genügen, wo der Fokus erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle bzw. des Studiengangs «education» Ende des 19. Jahrhunderts kein Fach, sondern Problemfelder des Bildungssystems darstellte (Oelkers 2002, S. 288).

In der Historiographie über die Erziehungswissenschaft überwiegt ein deutlich fachbezogener Ansatz und davon ausgehend besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass sich ein semantisches Feld von Erziehungswissenschaft bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert herausgebildet hat, aber bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts keine universitäre Verfachlichung und institutionelle Verstetigung erfolgt ist. Mithin wird die Geschichte der Disziplin und des Faches an der Entwicklung der als Reflex auf berufspraktische Bedürfnisse eingerichteten Lehrstühle und dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs – also dem semantischen Feld (Depaepe, Oelkers) – festgemacht. Wendet man Manharts Unterteilung auf solcherart prosopographische Studien mit dem Fokus auf fachspezifische Rekrutierungsprozesse (Horn, Späni) an, entstehen in der Tat offene Fragen: So wird beispielsweise implizit mit der fachlichen Entwicklung eine Disziplingenese verbunden. Beide werden also aufs Engste miteinander in Verbindung gesetzt,[5] obwohl der Blick auf die frühe Phase zeigt, dass angesichts der Dominanz von Fächerkombinationen von einer fachlichen Ausdifferenzierung bis nach dem Zweiten Weltkrieg keine Rede sein kann. Und ohne Zweifel dominierte die Psychologie in dieser Fächerkombination und nicht die Pädagogik. Was heisst das aber in Bezug auf die Disziplingeschichte? Zum einen lässt sie sich also nicht ohne weiteres an Stellen- oder Institutionsbezeichnungen festmachen, zum anderen muss nach Lehrinhalten, Prüfungsordnungen, Abschlüssen, Studiengängen, Absolventen etc. gefragt werden.[6] Der prosopographische Ansatz als eine auf Lehrstuhlentwicklung ausgerichtete Disziplingeschichte muss als Wissenschaftsgeschichte dann zu kurz greifen, wenn Institutionalisierungsprozesse im oben genannten Sinne in den Blick geraten sollen. Hier steckt die Historiographie der (deutschen) Erziehungswissenschaft noch in den Anfängen.

3.

Die Kernaussage Manharts, dass Fach- nicht mit Disziplingeschichte gleichzusetzen ist, lässt sich überzeugender wohl kaum an einem anderen Beispiel als der Erziehungswissenschaft zeigen. Von Beginn an wurden erziehungs-

wissenschaftliche Gegenstände von verschiedenen Disziplinen bearbeitet und bestand eine enge Wechselbeziehung zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion und der Entwicklung der Fächer. Aber auch der öffentliche Diskurs und die Bedürfnisse und Forderungen der Bildungspolitik, also wissenschaftsexterne Parameter, beeinflussten die disziplinäre Entwicklung. Lieferten Lehrstuhl, Institut oder Fakultät die organisatorische Struktur, bildete das gemeinsame Thema – Erziehung, Bildung und Bildungssystem – die Identifikationsklammer der Erziehungswissenschaften. Manharts Argument hinsichtlich einer sehr zögerlichen Entstehung des erziehungswissenschaftlichen Faches angesichts der fehlenden kapazitären Notwendigkeit im Kontext der Lehrerausbildung übersieht aber, dass mit der Einführung der Magister- und Diplomstudiengänge seit den 1960er-Jahren sowie seit kurzem der BA/MA-Studiengänge eine Klientel fachlich zu bedienen ist, die über die traditionelle Lehrerausbildung und Schulpädagogik hinausgeht. Indem Erziehungswissenschaft zum Hauptfach wurde, erlebte das Fach eine «zweite paradigmatische Geburt» (Otto/Rauschenbach 2002, S. 29)[7] mit immensen Auswirkungen auf die Disziplin. Natürlich ist unbestreitbar, dass erziehungswissenschaftliche Themen in Referenzdisziplinen – sei es Bildungssoziologie, Bildungsökonomie, pädagogische Psychologie oder Universitätsgeschichte – bearbeitet werden und gegenwärtige forschungsstrategische Entscheidungen hier durchaus zu Umstrukturierungen führen. Die aktuelle Universitätsreform scheint aber das Fach, man denke an die rezenten Debatten über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, das ja darauf abzielt, einen Konsens über den Kern disziplinären Wissens herzustellen und diesen einheitlich in der Ausbildung zu vermitteln, oder an die international üblichen, auch in Deutschland eingeführten Abschlüsse *Bachelor* oder *Master in Education*, ernsthaft zu gefährden. Das setzt voraus, wie Manhart argumentiert, dass das Fach sich nicht ausschliesslich mit den Lehramtsstudiengängen identifiziert. Aber auch für die Disziplin besteht geringere Gefahr als gemeinhin angenommen, vor allem wenn man sie aus institutionstheoretischer Perspektive nicht nur auf die Organisation der Universität beschränkt. Bezogen auf die Universität bietet die gegenwärtige Studienreform die Möglichkeit der Einführung neuer, nicht disziplinbezogener Studiengänge mit unterschiedlichen Fachanteilen, und es ist nun an den Disziplinen selbst, sich nicht nur über ihre Semantik und Forschung, sondern über diese neuen – berufs- oder wissenschaftsbezogenen – Studiengänge zu legitimieren.

Man wird also über Grundbegriffe streiten können; das Anliegen bleibt gleich: Eine Wissenschaftsgeschichte muss aus kultur- und sozialgeschichtlicher Perspektive die institutionelle Tiefenstruktur in ihrer inneren Differenziertheit und Wechselbeziehung umfassen, um sowohl disziplinäre und fachliche als auch lokale (regionale, nationale oder internationale) Pfadabhängigkeiten und Konsistenzen zu erkennen. Erst ein solcher, auf komplexe institutionelle Zusammenhänge ausgerichteter historischer Blick vermag neue Perspektiven auf die Gegenwart und Zukunft universitärer Reformprozesse zu lenken. Das Bewusstsein von der historischen Dichotomie von universitätsbezogenen Fächern und Disziplinen ist dabei ein wichtiger Schritt; in Bezug auf die Zukunftsbestimmung der Erziehungs*wissenschaft* reicht der argumentative Rückgriff darauf – so oder so – allerdings nicht aus.

1 Ein anderes Modell, die Geschichte der Geschichtswissenschaft über ein theoretisches Modell zu erklären, nämlich Rüsens an Kuhn orientierte, idealtypische «disziplinäre Matrix» mit ihren fünf Bestandteilen Ideen, Methoden, Formen, Funktionen und Interessen nimmt ebenfalls keinen ausdrücklichen Bezug auf Institutionen (vgl. Rüsen 1983).
2 Vgl. Esser 2000, Kapitel 2, 5 und 9; Rehberg 1998.
3 So hat Stichweh zwischen der kognitiven Seite des eine wissenschaftliche Disziplin kennzeichnenden Kommunikationszusammenhangs (was bei Manhart als semantisches Feld beschrieben wird) und einer sozialen Seite unterschieden, zu der die institutionellen Merkmale zählen (vgl. Stichweh 1993).
4 Am Beispiel amerikanischer und französischer Wissenschaft vgl. dazu die Studie von Lingelbach (2003).
5 Obwohl das der Studie von Horn zugrunde liegende Forschungsprojekt, wie frühere Aufsätze zeigen, disziplinspezifisch ausgerichtet war, erfolgt keine klare Trennung von Disziplin und Fach und wird Erziehungswissenschaft – aus forschungspragmatischen Gründen – auf die «universitär verankerten Gelehrtenrollen» beschränkt (vgl. Helm/Tenorth/Horn/Keiner 1993, S. 257; Horn 2003; vgl. auch Tenorth 1997 zum disziplinären Ansatz). Tenorth weist auf die sich Anfang des 20. Jahrhunderts herausbildende Differenz von pädagogischer Profession und erziehungswissenschaftlicher Disziplin hin (ebd., S. 116), ohne allerdings auf die sich entwickelnde erziehungswissenschaftliche Profession – also auf Verfachlichung, Studiengänge, Fächerentwicklung – einzugehen.
6 Für Deutschland vgl. etwa Hauenschild/Herrlitz/Kruse 1990; für die Schweiz Hofstetter/Scheuwly 1998.
7 Dies ist allerdings empirisch bisher wenig untersucht. Eine Ausnahme bildet Rothland 2006.

Literatur

Edeling, Thomas: Organisationen als Institutionen. In: Andreas Maurer/Michael Schmid (Hrsg.): Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt am Main/New York 2002, S. 219–235

Esser, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen. Frankfurt am Main/New York 2000

Göhler, Gerhard: Politische Institutionen und ihr Kontext. Begriffliche und konzeptionelle Überlegungen zur Theorie politischer Institutionen. In: Gerhard Göhler (Hrsg.): Die Eigenart der Institutionen. Zum Profil politischer Institutionentheorie. Baden-Baden 1994, S. 19–46

Hauenschild, Helga/Herrlitz, Hans-Georg/Kruse, Birgit: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990. Göttingen 1990

Helm, Ludger/Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus-Peter/Keiner, Edwin: Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: Jürgen Schriewer/Edwin Keiner/Christophe Charle (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1993, S. 251–275

Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard: Le pari des sciences de l'éducation. Brüssel 1998
Horn, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003
Lingelbach, Gabriele: Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Göttingen 2003
Middell, Matthias/Lingelbach, Gabriele/Hadler, Frank: Institutionalisierung historischer Forschung und Lehre. Einführende Bemerkungen und Fragen. In: Matthias Middell/Gabriele Lingelbach/Frank Hadler (Hrsg.): Historische Institute im internationalen Vergleich. Leipzig 2001, S. 9–37
Oelkers, Jürgen: Zwischen Profession und Disziplin: Epistemologische und praktische Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly (Hrsg.): Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern 2002, S. 283–309
Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas: Der Diplomstudiengang. In: Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungwissenschaft und Studium. Opladen 2002
Rehberg, Karl-Siegbert: Die stabilisierende «Fiktionalität» von Präsenz und Dauer. Institutionelle Analyse und historische Forschung. In: Bernhard Jussen/Reinhard Bläkner (Hrsg.): Institutionen und Ereignis. Über historische Praktiken und Vorstellungen gesellschaftlichen Ordnens. Göttingen 1998, S. 381–407
Rothland, Martin: Dualismus der Tradition – Einheit in der Praxis? Universitäre Erziehungswissenschaft und die Folgen der PH-Integration in Forschung und Lehre. In: Erziehungswissenschaft 17(2006), H33, S. 49–71
Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundlagen einer Historik I. Göttingen 1983
Stichweh, Rudolf: Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Jürgen Schriewer/Edwin Keiner/Christophe Charle (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main 1993, S. 235–250
Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111–154

Wissenschaft minus Gegenstand, Deutungsanspruch und Kontext: Das neue Forschungsfeld der Disziplingeschichte?

■ Moritz Rosenmund

In seinem Beitrag zur Klärung einiger Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung legt Sebastian Manhart eine Spur, der weiter nachzugehen als lohnend erscheint. Allerdings handelt es sich insofern um eine sich verzweigende Spur, als sein Aufsatz zwei Teile miteinander verknüpft. Der erste Teil des Papiers unternimmt eine allgemeine konzeptuelle Klärung der Begriffe Disziplin, Fach und Studiengang, während der zweite die neu vermessenen Konzepte auf die Wissenschaftsgeschichte in Deutschland ab dem Ende des 18. Jahrhunderts anwendet. Man darf gespannt sein, zu welchen Darstellungen Fachkolleginnen und -kollegen anderer Kulturkreise gelangen, wenn sie die Begrifflichkeit auf die Entwicklung von Fachwissenschaften und Universität, von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung in ihren Ländern anzuwenden versuchen.

Manhart wünscht sich ausdrücklich «eine bisher ausgebliebene, aber überfällige Debatte zu den Grundbegriffen ... einer organisations- und kulturtheoretisch anschlussfähigen Wissenschafts- und Disziplingeschichtsschreibung». Seiner freundlichen Einladung soll im Folgenden zunächst mit einer Prüfung der Grundbegriffe Folge geleistet werden. Manharts Beitrag stellt die «eigenlogischen Dynamiken von Disziplin, Fach und Studienorganisation der Universität» sowie deren wechselseitige Beeinflussung in den Mittelpunkt. Im Fokus steht die Entwicklung von Wissenschaft in ihrer symbolischen (bei Manhart semantischen) und ihrer organisationalen Ausprägung. Was in dieser immanenten Sichtweise kaum in den Blick gerät, ist das einer Wissenschaft in den beiden Aspekten notwendigerweise vorausgesetzte Bezugsfeld – zum einen der jeweilige Gegenstandsbereich, den sie mittels Begriffs- und Theoriebildung sowie Verwendung der ihr eigenen Methoden zu erschliessen versucht, und zum anderen das gesellschaftliche Umfeld, welches organisierte Wissenschaft und besonders die Universität umfasst.

Was aber lässt sich dadurch gewinnen, dass man die Perspektive im angesprochenen Sinne erweitert? Als Allererstes eine zusätzliche konstitutive Kategorie zur Bestimmung des Disziplinbegriffs, die über den Selbstläufer der eigenlogischen Entwicklung hinausweist. Denn Disziplinen entwickeln nicht bloss sich zunehmend differenzierende und komplexer werdende «Perspektiven auf die Welt», sondern überdies auch selektive Deutungen dieser Welt – Deutungen, die bekanntlich an den Toren der Universität so wenig Halt machen wie überhaupt an den Grenzen des organisierten Wissenschaftsfeldes; Deutungen auch, die sich als Strukturierungsangebote mit solchen austauschen und messen müssen, die in anderen Feldern entstanden sind.

Und damit ist auch schon ein weiterer aus der Perspektivenerweiterung resultierender Gewinn angesprochen. Denn mit der Einführung des Konzepts der Weltdeutung in die Bestimmung des Begriffs des wissenschaftlichen aber auch anderen

Wissens wird nicht nur eine zentrale Strukturverwandtschaft zwischen (universitär oder anderweitig) mehr oder weniger organisierter Wissensproduktion sichtbar gemacht, sondern auch der folgenreichen Tatsache Rechnung getragen, dass sich der Gegenstand und das Beobachtungsfeld der Disziplinen mehr oder weniger mit institutionalisierten Feldern sozialer Praxis überschneiden. Und die Praxis in diesen Feldern ist ihrerseits eine auch symbolische Praxis; auch sie bringt semantische Felder, also «relativ kohärente symbolische Ordnungen sich überlagernder und aufeinander bezogener begrifflicher Bedeutungsspektren» sowie «einen stabilen Zusammenhang von Theorien, Begriffen, Methoden und Problemstellungen» hervor. Allerdings würde man in diesem Falle gewiss nicht von einer wissenschaftlichen Disziplin sprechen, sondern eher von einer Art institutionellem Code.

Aus der Überschneidung von Praxisfeld und Objektbereich einerseits und anderseits der Tatsache, dass Deutungen dazu in beiden Feldern hervorgebracht werden, ergibt sich, dass bezüglich des Überschneidungsbereichs Selbst- und Fremddeutungen nebeneinander treten.[1] Das Verhältnis beider Deutungsformen zueinander kann sich allerdings unterschiedlich darstellen. Denkbar ist ein weitgehend unverbundenes Nebeneinander, wie man es vor allem bei Teilen der Naturwissenschaften erwarten kann. Bei Wissenschaften, die sich enger an gegebene soziale Praxisfelder anlehnen, ist jedoch damit zu rechnen, dass es zu Gegenüberstellungen und gar Konfrontationen der Deutungsweisen und damit von Ansprüchen auf einen Deutungsprimat kommt. Die davon ausgehende Dynamik kann dann unterschiedlichen Verlaufsmustern folgen. Es kann sich eine gezielte, offene Auseinandersetzung um adäquate Deutungen und damit um den Deutungsprimat ergeben. Der Kirchengeschichte dürfte es ein Leichtes sein, entsprechende Beispiele zu nennen. In Bereichen wie der Medizin, der Ingenieurwissenschaften oder der Agronomie lassen sich eher Prozesse einer zunehmenden Interpenetration und Verschmelzung beobachten. In anderen Fällen zeigen sich Tendenzen in der Wissenschaft wie auch im dazugehörigen Praxisfeld, die eigene Semantik gegenüber der jeweils anderen abzuschirmen, sie in einer Weise auszudifferenzieren, dass sie für die andere kaum noch anschlussfähig ist. Ein Mittel dafür besteht beispielsweise darin, Erfahrungswissen und Empirie überhaupt als irrelevant zu behandeln und die eigene Semantik als normative Konstruktion zu kultivieren beziehungsweise umgekehrt die Aussagen einer so konzipierten Weltdeutung als für die Praxis unbrauchbar oder irrelevant darzustellen. Als Aussenstehender erhält man den Eindruck, eine Dynamik dieser Art sei für die Disziplinengeschichte der deutschen Pädagogik während Teilen des 19. und 20 Jahrhunderts kennzeichnend gewesen.

Damit wäre dann auch gleich schon die Vermutung angedeutet, dass die Charakteristik der erwähnten Dynamik im Kontextvergleich unterschiedlich und auch historisch variabel sein kann. Was Letzteres betrifft, ist beispielsweise denkbar, dass eine Periode der gegenseitigen Abgrenzung durch eine andere abgelöst wird, in der das Verhältnis mehr durch wechselseitige Durchdringung oder doch wenigstens selektive Assimilation der jeweils anderen Semantik gekennzeichnet ist. Es ist nicht auszuschliessen, dass eine allgemeine Disziplingeschichtsschreibung einen Gewinn davon hat, wenn sie sich auch für diese Aspekte der Entwicklungsdynamik interessiert.

Zumindest im Falle von Schule und Bildung und der ihnen zugeordneten und sich ihnen selbst zuordnenden Erziehungs- und Bildungswissenschaften – und um sie soll es im Folgenden noch gehen – stellt sich das Problem insofern noch komplexer dar, als sie beide in der Entwicklung ihrer Deutungen nicht völlig autonom operieren können, sondern ihrerseits Deutungen unterliegen, die aus dem weiteren gesellschaftlichen Kontext stammen. Die Vertreter des world-polity-Ansatzes sprechen in diesem Zusammenhang von kulturellen Modellen, die eine hohe normative Kraft haben und die Entwicklung von Institutionen, sei es nun Schule und Bildung, sei es auch Wissenschaft und Universität, in erheblichem Masse mit beeinflussen. So wenig die Schule im 19. Jahrhundert und der darauf gerichtete wissenschaftliche Diskurs von der Vorstellung ganz abstrahieren konnten, dass dieses besondere Praxis- und Beobachtungsfeld der Stiftung nationaler Einheit verpflichtet war, so wenig scheinen sie sich heute von vergleichbaren Erwartungen bezüglich individueller, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung, aber auch bezüglich organisationsförmig-rationaler Leistungserbringung durch Schulen verschliessen zu können. Insofern in beiden Fällen das politische System als Garant von Werten wie nationale Einheit und Entwicklung, aber auch als Träger institutionalisierter Bildung, zu den Interessenten entsprechender Deutungen gehört, stehen diese immer auch in einem Verhältnis zur Legitimation politischer Macht; dies paradoxerweise auch dann, wenn sie sich in ihren inhaltlichen Argumentationen genau dagegen abzugrenzen beziehungsweise sich in die pädagogische Autonomie abzusetzen versuchen. Falls diese Überlegungen zutreffend sind, so würde dies für eine Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen heissen, dass sie neben reinen Deutungen des Feldes von Bildung und Erziehung auch den solchen Deutungen innewohnenden legitimatorischen Anteil im Blick behalten müsste. Dabei wäre dann mitzuberücksichtigen, dass der Bedarf an Rechtfertigungsdiskursen in Form und Inhalt seinerseits historisch variabel sein dürfte, also etwa in Zeiten, da die öffentliche Schule stark in der Kritik steht, grösser als dann, wenn sie allgemeine öffentliche Anerkennung geniesst.

Um mit Luhmann/Schorr zu sprechen, wären in dieser Hinsicht die Perioden von Interesse, während

derer das Bildungssystem den Zirkel des Mit-sich-selber-Beschäftigtseins zeitweilig unterbricht und sich auf externe Referenzen bezieht: auf Wissenschaftlichkeit (auch Wissenschaftstheorie), um die Eigenart des pädagogischen Feldes als Wissensgebiet behaupten zu können; auf als konsensual unterstellte Werte, um praktisches Handeln unter Bezugnahme auf Werte und Zwecke begründen zu können; auf Organisation, um enttäuschte Erwartungen bezüglich der Leistungen des Systems externalisieren, das heisst der Bürokratie zuschreiben zu können. Ein gemeinsames Merkmal solcher Externalisierungsstrategien ist, dass sie den Zugang zum Wissenschaftssystem herstellen, ohne jedoch intersubjektiv zu gewisser (Selbst-)Erkenntnis zu gelangen. Und das Ganze spielt sich in enger Beziehung mit dem ab, was Luhmann/Schorr als das pädagogische Establishment charakterisieren. «So entsteht keine Wahrheit. So entsteht Dynamik» (Luhmann/Schorr 1999, S. 342).

Solche Dynamik hat das Feld in den letzten zwanzig bis dreissig Jahren zweifellos erfasst; und mit dem Feld auch die Disziplin und das Fach. Das System externalisiert sich, es thematisiert nicht zuletzt Wissenschaftlichkeit. Für das Fach bedeutet dies zunächst die Etablierung der empirischen neben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und sodann die selektive und oftmals auch etwas eklektische Adaptation von Konzepten anderer Fächer, namentlich der Soziologie. Betrachtet man etwa den Diskurs zur Bildungssoziologie und besonders zur Soziologie der Schule in der deutschsprachigen Schweiz, so wird man erstaunt feststellen, dass er überwiegend von Erziehungswissenschaftern dominiert wurde. In ähnlicher Weise wurde auch etwa die Organisation Schule und ihre Entwicklung weniger als feldspezifische Ausprägung einer allgemeinen Organisationslehre behandelt, sondern eher als eine Entität *sui generis*, die es unter Rückgriff auf die Semantik von Nachbardisziplinen zu beschreiben, mit gerade vorherrschenden Werten wie «Qualität» und «Wirksamkeit» zu verbinden und damit normativ aufzuladen gilt. In ähnlicher Weise wurden anderswo nicht etwa Lehrstühle für Bildung in der multikulturellen oder der Migrationsgesellschaft eingerichtet, sondern solche für Interkulturelle Pädagogik. Für die Geschichte der Erziehungswissenschaften wie auch für die Disziplingeschichte insgesamt könnte aus diesen Überlegungen folgen, dass sie nicht bloss den Prozess der Ausdifferenzierung des einzelnen semantischen Feldes und seiner Institutionalisierung im universitären Rahmen systematisch zu explorieren hat, sondern ebenso sehr die Prozesse des Transfers, der Assimilation oder auch der Usurpationen von Teilen anderer Semantiken und die daraus sich ergebenden Chancen, den öffentlichen Diskurs über ein gegebenes Feld zu strukturieren. Dass Erfolg in dieser Hinsicht auch die Aussichten auf eine weitere Festigung des betreffenden Fachs im akademischen Kontext fördern kann, scheint als Hypothese zumindest plausibel zu sein.

1 Für eine empirisch arbeitende und kontextualisierende Geschichtsschreibung dürfte diese Situation geradezu konstitutiv sein.

Literatur

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main 1999

Fachgeschichte gegenüber Disziplingeschichte, oder einfach moderne, das heisst sozial- und kulturhistorisch ausgearbeitete Wissens- bzw. Wissenschaftsgeschichte?

■ Marc Depaepe

Sebastian Manhart, dessen Beitrag ich an dieser Stelle kommentieren soll, bringt es selbstverständlich auf den Punkt, wenn er behauptet, dass die Begriffe, die man bei der Historiografie im Allgemeinen und bei der Geschichtsschreibung der Erziehungswissenschaften im Besonderen verwendet, so scharf wie möglich gewählt werden müssen. Begriffe sind jedenfalls das konzeptuale Handwerkszeug eines jeden Geschichtsschreibers (vgl. Depaepe 2006), aber häufig werden sie nachlässig und unüberlegt verwendet, wodurch ihr «heuristischer» Wert so gut wie im Nebel versinkt. Auch kann ich ihm folgen, wenn er für eine gewisse Differenzierung zwischen dem Begriffspaar «Fach» und «Disziplin» (und der damit zusammenhängenden Abgrenzung, was den «Studiengang» in dem betreffenden Gebiet angeht) plädiert, obwohl ich nicht weiss, ob ich als pädagogischer Geschichtsschreiber damit viel anfangen kann. Der Unterschied zwischen diesen Kategorien wird nicht nur auf eine sehr abstrakte Weise im Text definiert, ich kann mir darunter mit Ausnahme der von der deutschen Universitätsgeschichte abgeleiteten Beispiele auch nur wenig vorstellen. «Disziplinen werden dabei als semantische Felder aus aufeinander bezogenen mehr oder weniger spezifischen Begriffen, The-

orien und Methoden aufgefasst, während sich die Einstellung der Fächer sehr viel stärker organisations- und studiengangsbezogenen Anforderungen und damit nicht selten lokalen Verhältnissen verdankt», so heisst es.

Bedeutet das dann, dass das «Fach», das in mehreren Sprachen für «Beruf» steht, vor allem mit einem «Metier», einem Handwerk zusammenhängt? Und ist es diese «Stilkenntnis» (nicht allein in der Bedeutung der akkumulierten Kenntnisinhalte, aber auch von Fertigkeiten bzw. beruflicher Kompetenz), die mit dem Begriff «Fach» gemeint ist? Und wenn dies so ist, beinhaltet der Begriff «Disziplin» dann nicht unvermeidlich das wissenschaftliche Fundament dieser Fachkenntnis – ein Fundament, das sich nicht zuletzt nicht nur wissenschaftsintern (im Sinne des Wissenswerten, aus dem sich die Wissenschaft zusammensetzt) veräusserlicht hat, sondern auch wissenschaftsextern, das heisst als wissenschaftliche Einrichtung: in Lehrstühlen an der Universität und Ausbildungsgängen, aber auch ausserhalb davon, in wissenschaftlicher «Fach»literatur und in bzw. auf dazu geeigneten Foren wie Zeitschriften, Kongressen und Kolloquien?

Die Entwicklung solcher Dinge kann meines Erachtens aus der zeitgenössischen Darlegung der soziokulturell ausgearbeiteten Wissenschaftsgeschichte (die nicht notwendigerweise die Vorsilbe «neu» – vgl. «new social history», «new cultural history», Popkewitz et al. 2001 gebraucht) ausreichend erläutert werden, ohne dass man sogleich die von Manhart gemachte Unterscheidung unbedingt benötigt. Ebenso wie die «Heilkunde» stützt sich die «Erziehungslehre», die übrigens wiederum aus wissenschaftsinternen wie aus wissenschaftsexternen Gründen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts ständig mit der Medizin verglichen wurde (Depaepe 1993), schon seit der Antike auf empirische, das heisst in den Erfahrungen verwurzelte «Kenntnisse». Aber nach unserem zeitgenössischen Konzept der modernen «Wissenschaft» hatten sich diese Kenntnisse noch nicht zu einer wissenschaftlichen, ganz zu schweigen «akademischen» Disziplin erhärtet; dazu mangelte es diesen Kenntnissen inhaltlich noch allzu sehr an Systematik und paradigmatischer Einheit, ebenso wie an institutioneller und kenntnissoziologischer Veräusserlichung in Gesellschaft und Kultur.

Ein erfahrener Leser hat natürlich schon lange erkannt, worauf ich hinaus möchte. Durch die Wissenschaftsgeschichte, die lange Zeit (und möglicherweise auch bis auf den heutigen Tag dann vornehmlich durch die Fachspezialisten des betreffenden Wissenschaftsgebiets) Gegenstand einer «internalistischen» Geschichtsschreibung war (mit ihrer in der Regel linearen Perspektive kontinuierlicher Verbesserung), die in einen Bericht über «ausserwissenschaftliche» Umstände einzubetten ist (vgl. für die Psychologie Bem 1985), betrachte ich den Rahmen für eine flexible Kontextualisierung von «Entwicklungen» in welchen Fachgebieten, Disziplinen und Ausbildungsgängen auch immer für ausreichend vorhanden. Eine solch altmodische Dichotomie wissenschaftsinterner und wissenschaftsexterner Elemente (die selbstverständlich zwar zu unterscheiden, aber letztendlich nicht voneinander zu trennen sind) lässt darüber hinaus Raum für wissenschaftshistorische Forschung in einer breiten Skala von Kulturen. Was natürlich nicht bedeutet, dass nicht für konkrete wissenschaftshistorische Fälle, wie etwa die deutsche Universitätsgeschichte, in Verbindung mit dem vorhandenen Quellenmaterial allerdings besser geeignete und verfeinerte Konzepte entwickelt werden können. Aber es hängt letztendlich davon ab, worauf der Geschichtsschreiber im Aufbau seines Berichts über die Vergangenheit selbst den Nachdruck legen möchte. Als konzeptuale Instrumente strukturieren unsere Begriffe den Blick, mit dem wir der historischen Realität (oder besser noch: den Realitäten) entgegen zu treten wünschen. Sie versuchen, eine gewisse Rationalität in der ungeordneten Dynamik historischer Prozesse und in der unübersichtlichen Gesamtheit historischer Erfahrungen anzubringen, wenn solche Prozesse und Erfahrungen letzten Endes auch Konstruktionen und Projektionen sind, die in der Welt (den Welten) ausserhalb von uns nicht notwendigerweise auf jegliche Rationalität Anspruch erheben können. Und damit stossen wir letztendlich an den Kern der epistemologischen Beschränktheit, mit der wir als menschliche Wesen sowieso zu kämpfen haben (Depaepe 2007): Begriffe sind sprachliche Eingriffe in die schier unergründlichen Klauen des menschlichen Lebens, die allerdings etwas Licht auf die Strukturen und Beziehungen werfen können, die die zwischenmenschlichen Beziehungen ausserhalb von uns und vor uns beherrscht haben. Aber dadurch, dass sie Licht bringen in die Finsternis der historischen Realität(en), bringen sie als unvermeidliche Kehrseite auch viel Finsternis mit sich; dadurch, dass ein spezifischer Bericht über die Vergangenheit erstellt wird, werden zugleich viele andere mögliche Berichte verschwiegen ... wodurch die Gefahr jeglichen menschlichen Sprechens, auch des Historikers (das wie auch immer in der Gegenwart verankert ist), eben jene einer allzu grossen Verallgemeinerung ist. Indem wir den Nachdruck darauf legen, was frühere Generationen nicht gesehen haben oder besser nicht sehen wollten oder konnten, sind wir zum «Verabsolutieren» geneigt. Daher auch die meines Erachtens unbegründete Furcht, dass bestimmte konzeptuale Einschnitte bestimmte Beweisführungen (wie im vorliegenden Fall die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes in der Gegenwart) übersehen würden. Angebrachter als diese präsentistische (und enzyklopädistische) Rhetorik über die Furcht, etwas zu vergessen,[1] ist hier vielleicht der Gedanke, dass jede Wissenschaftsgeschichte, ob sie nun disziplin-, fach- oder ausbildungsgerichtet ist, niemals die Dinge in ihrem vollen Umfang wiedergeben kann, und dadurch notwendigerweise zur Bescheidenheit neigen muss.

1 «Ganz allgemein fehlt es an einer Prozesstheorie, die es erlaubt, die wechselseitige Beeinflussung der eigenlogischen Dynamiken von Disziplin, Fach und Studienorganisation der Universität so zu konzeptualisieren, dass fachübergreifende Längsschnittanalysen und heuristisch gehaltvolle Thesenbildungen möglich werden», schreibt Manhart. Die Frage ist jedoch, ob eine solche Erwartung realistisch ist.

Literatur

Bem, Sacha: Het bewustzijn te lijf. Een geschiedenis van de psychologie in samenhang met culturele en maatschappelijke ontwikkelingen van 1600 tot het begin van de twintigste eeuw. Amsterdam 1985

Depaepe, Marc: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1880–1940. Weinheim/Leuven 1993

Depaepe, Marc: Jenseits der Grenzen einer «neuen» Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung. In: Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methode und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen 2006, S. 213–233

Deapepe, Marc: Die Reckahner Pastorale als postmoderne Fabel – Einige Betrachtungen zur Rolle «grosser Denker» in der pädagogischen Historiografie. In: Hanno Schmitt/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Eberhard von Rochow. Bestandsaufnahme und Perspektiven ihrer vergleichenden Erforschung im europäischen Kontext. Bern 2007, S. 213–226

Popkewitz, Thomas S./Franklin, Barry M./Pereyra, Miguel: History, the Problem of Knowledge and the New Cultural History of Schooling. In: Thomas S. Popkewitz/Barry M. Franklin/Miguel Pereyra (Hrsg.): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York/London: RoutledgeFalmer 2001, S. 3–42