

**Beiträge zur Theorie und Geschichte
der Erziehungswissenschaft**

Katharina Vogel / Christiana Bers / Johanna Brauns /
Anne Hild / Anna Stisser / Klaus-Peter Horn
(Hrsg.)

Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft

Empirische Studien

Vogel / Bers / Brauns / Hild / Stisser / Horn

**Wendungen und Windungen
in der Erziehungswissenschaft**

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 45

Katharina Vogel
Christiana Bers
Johanna Brauns
Anne Hild
Anna Stisser
Klaus-Peter Horn
(Hrsg.)

Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft

Empirische Studien

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2266-4

Inhalt

1. <i>Klaus-Peter Horn</i> Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in den Band	7
2. <i>Christian Timo Zenke</i> Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft	15
3. <i>Katharina Vogel</i> Historische Wissensforschung zwischen Makro- und Mikroebene. Einführungen und Geschichten der (wissenschaftlichen) Pädagogik zwischen 1900 und 2000	31
4. <i>Christiana Bers</i> Erziehungswissenschaftler als Bildungspolitiker. Gibt es eine erziehungswissenschaftliche Expertise im medialen Diskurs um Bologna?	49
5. <i>Johanna Brauns</i> Kompetenzen und Lernziele in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen. Eine Inhaltsanalyse fachspezifischer Modulhandbücher	67
6. <i>Katja Ludwig und Cathleen Grunert</i> „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule	83
7. <i>Mathias Götzl, Patrick Geiser und Robert W. Jahn</i> Zur Institutionalisierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein kollektivbiographischer und netzwerkanalytischer Beitrag zur Etablierung der Wirtschaftspädagogik als (erziehungs-)wissenschaftliche (Teil-)Disziplin	107
8. <i>Andreas Kempka</i> Das disziplinäre Wissen der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Lehrbücher	123
9. <i>Manfred Lüders</i> Zum Wandel der Verwendungsweisen didaktischer Termini seit 1950. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik	137

10. <i>Anne Hild, Klaus-Peter Horn und Anna Stisser</i> Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980	155
Autorinnen und Autoren	190

Klaus-Peter Horn

Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in den Band

To everything turn, turn, turn
There is a season turn, turn, turn
– The Byrds, 1965

Als wir im Call for Paper zur Tagung unter dem Titel „Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft“ dazu einluden, „die Disziplin und ihre Geschichte hinsichtlich der ihr immanenten Serpentinaen, Kurven, Kehrtwenden und Sackgassen zu befragen“ und diese Einladung mit dem Untertitel „Empirische Studien“ versahen, ging es uns vor allem darum, die bisweilen recht unübersichtliche Rede über tatsächliche oder vermeintliche Veränderungen, Wenden, Paradigmenwechsel etc. bereits im Vorfeld zu ‚sortieren‘: Zum einen sind nicht alle Veränderungen gleich Wendungen, und nicht alle Wendungen oder ‚turns‘ wirk(t)en sich so aus, wie ihre Vertreter*innen es sich erhoff(t)en, d.h. das, was in der Erziehungswissenschaft als Wende oder Wendung teils inflationär deklariert wurde bzw. wird, ist bei näherem Hinsehen diskussionswürdig. Darüber hinaus sind nicht alle Wendungs- oder ‚turn‘-Beobachtungen empirischer Natur, d.h. das, was hier und da als tiefgreifende Veränderung oder gar turn bezeichnet wird, basiert zuweilen lediglich auf anekdotischer Evidenz, nicht aber – und das war unser ‚zum Anderen‘ im prophylaktischen Sortierungsprozess – auf *empirischen* (Selbst-)Beobachtungen, die wir uns wünsch(t)en. Diese beiden für die Tagung und letztlich auch für den vorliegenden Band folgenreichen Weichenstellungen – die skeptische Perspektive auf die Semantiken von ‚turn‘-Proklamationen zum einen und das Interesse an empirisch beobachtbaren Wenden, Kurven, Kehrtwenden etc. zum anderen – möchten wir im Folgenden zunächst weiter ausführen und damit das Tagungsthema sowohl semantisch konturieren als auch auf Grundlage bisheriger Forschungsarbeiten einordnen.

1 Veränderung ≠ Wende ≠ turn – Zur Semantik des Tagungstitels

Für unsere Tagung erscheint die Bezugnahme auf ‚turns‘ zu hoch gegriffen, wenn man damit die verschiedenen cultural turns meint, die sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften in den letzten Jahren abgewechselt haben (s. Bachmann-Medick, 2014). Wir haben uns entgegen der Byrds-Assoziation im Call for Paper etwas weniger anspruchsvoll an „Wendungen und Windungen“ orientiert. Damit signalisiert der Tagungstitel den Versuch, eine möglichst breite Thematisierung von Entwicklungsprozessen der Disziplin Erziehungswissenschaft zuzulassen, also: Wir machen die Sache etwas *kleiner*, indem wir von „Wendungen und Windungen“ sprechen, dabei auch Sackgassen oder – göttingenbelastet – „Umwege“

(Mollenhauer, 1986) aufnehmen. Dabei sind die Ausdrücke „Wende“ und „Wendung“ nah verwandt: In der Hauptsache kann man in Synonymwörterbüchern¹ sehen, dass „Wendung“ und „Wende“ jeweils wechselseitig als Synonyme angegeben werden – und für „Windung“ wird ebenfalls „Wendung“ als Synonym angeboten. Die Synonyme für „Wendung“ werden in die Bedeutungsfelder „Biegung“, „Redewendung“, „Bezeichnung“, „Krümmung“, „Umstellung“, „Abbiegung“ und „Redensart“ eingeteilt, die für „Wende“ außerdem noch in die Bereiche „Neuerung“, „Wendepunkt“, „Umkehrpunkt“, „Umschwung“, „Veränderung“, „Änderung“, „Krise“, „Zuspitzung“, „Aufschwung“, „Wandel“, „Markstein“. Lassen wir die sprachlichen Wendungen außer Acht, bewegt sich unser Thema zwischen Wandel, Umkehr und Umwälzung, die durch Wendepunkte markiert bzw. markierbar sind, und Biegungen oder Schwenks, die vom geraden Weg abweichend auf anderes (neues?) Terrain führen, freilich auch in Serpentin, also Windungen, die auf- oder abwärts führen, oder vielleicht auch in „Volten“ oder „Pirouetten“ enden können.

In der Kommission Wissenschaftsforschung – und darüber hinaus – hat es diverse Arbeiten gegeben, die „Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft“ erforscht haben: Vom Herbartianismus zur Reformpädagogik, von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Kritischen Erziehungswissenschaft, von der normativen Pädagogik zur empirischen Erziehungswissenschaft bzw. zuletzt zur Empirischen Bildungsforschung, oder von der geisteswissenschaftlichen zur sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft. Untersucht wurde auch die DDR-Pädagogik in ihren Wenden, nicht nur bezogen auf die politische Wende 1989/90.² Die prominenteste, am häufigsten, aber auch am häufigsten falsch zitierte und wohl am intensivsten beschriebene „Wendung“ ist jene, die Heinrich Roth 1962 unweit von unserem Tagungsort in der Aula der Universität Göttingen in seiner Antrittsvorlesung proklamiert, vielleicht gefordert oder auch ‚nur‘ als sein eigenes Programm vorgestellt hat: „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“³. Hierzu gibt es von den 1960er Jahren bis in die jüngste Vergangenheit diverse Publikationen⁴, die insgesamt darauf verweisen, dass das Rothsche Programm nicht die Blaupause für die sich entwickelnde Empirische Bildungsforschung dargestellt hat, sondern dafür eher die Planungen für das bzw. im Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung leitend waren, dessen Geschichte selbst ja auch eine wendungsreiche ist.⁵

Es soll hier also nicht erneut die so prominente und wiederholt bearbeitete „realistische Wendung“ im Mittelpunkt stehen, denn es finden sich noch deutlich mehr „Wendungen“ bzw. „Wenden“, sichtet man die einschlägige Literatur. So haben auch wir die Datenbank FIS Bildung abgefragt,⁶ um zum Thema auskunftsfähig zu werden. „Wendung“ als Titelstichwort ergab bei der Recherche 37 Treffer. Das Stichwort „Wende“ ist erwartungsgemäß in deutlich mehr Titeln (Trefferzahl: 745) vorhanden. Allerdings handelt es sich dabei in der weitaus überwiegenden Mehrzahl um historische Beiträge v.a. zur Wende in der DDR sowie zur in den frühen 1980er Jahren unter dem Bundeskanzler Helmut Kohl propagierten „geistig-mo-

1 Der Einfachheit halber solche aus dem Internet: woxikon.de; duden.de; zuletzt eingesehen am 22.09.2017.

2 Siehe zum Beispiel Schiller, 1992; Wigger, 1993.

3 Zuerst abgedruckt in der Zeitschrift Neue Sammlung 2 (1962), S. 481-490, erweitert in der Zeitschrift Die Deutsche Schule 55 (1963), S. 109-119; Nachdruck der letztgenannten Fassung 2007; zu weiteren Nachdrucken und Fassungen s. Lehberger, 2009, S. 17.

4 Siehe Lehberger, 2009, S. 58 für die Zeit bis 2007; für jüngere Arbeiten seien stellvertretend genannt Hoffmann-Ocon, 2015 und Fuchs, 2015.

5 So resümierend und mit Hinweisen auf andere Fortsetzungen zu Roth Fuchs, 2015.

6 Die Recherchen wurden zuletzt am 22.6.2017 und am 22.9.2017 durchgeführt bzw. überprüft.

ralischen Wende“. Die wenigen in unserem Kontext einschlägigen Titel beziehen sich v.a. auf Heinrich Roth. Ansonsten findet man an Wenden u.a. die ontologische (in der Musikpädagogik), die kopernikanische (in verschiedenen Kontexten), die didaktische (in der Politischen Bildung), die emotive (in der Erwachsenenbildung), die inklusive (in der Heilpädagogik), die empirische (in der Kinder- und Jugendhilfeforschung, aber auch in der Bildungspolitik und Bildungsforschung sowie „für die Schulpraxis“), die empirisch-sozialwissenschaftliche (in ihrer Auswirkung auf den klassischen Bildungsbegriff), die kulturwissenschaftliche (in der Kindheitsforschung), die curriculare (in der Deutschdidaktik), die reflexive (in den schulpraktischen Studien), die ökonomische (in den Volkshochschulen), diverse „pädagogische“ (propagiert vom sächsischen Kultusminister 2005 oder auch in einem Rückblick auf die „Dialektik der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bewegung der letzten dreißig Jahre“ von (Hartmut von Hentig, 1980), die somatische (für die Jugendsoziologie), und außerdem wird die konstruktivistische, pragmatische, technologische, affirmative usw. usf. Wende beschrieben, gefordert oder hinterfragt, aber anscheinend selten in ihren Folgen analysiert oder in ihren Wirkungen empirisch erforscht.

Selbstverständlich findet man auch eine ganze Reihe von Beiträgen unter dem Stichwort ‚turn‘, von denen man freilich diejenigen, die aus dem Sportbereich kommen, abziehen muss. In den übriggebliebenen 64 Titeln finden sich die diversen turns vom „iconic turn“ über den „spatial turn“, „performative turn“, „reflexive turn“, „postcolonial turn“, „translational turn“, „interpretive turn“, „practical turn“ bis hin zum „inclusive turn“ wieder, überraschenderweise aber auch einmal ein „educational turn“ im Kontext der „Kunst- und Kulturvermittlung“ und eine „erzieherische Wende“ in Schule und Lehrerbildung.

Theo Hug hat sich in einem jüngst veröffentlichten Beitrag ebenfalls mit „Wenden in der Erziehungswissenschaft“ befasst und dabei in seiner zweiten These eine „Akzeleration von Wende-Proklamationen in der Erziehungswissenschaft“ behauptet – freilich ohne die von ihm beispielhaft gelisteten Wenden und turns (Hug, 2017, S. 18) in ihrer historischen Abfolge einzuordnen, was ja erst die Rede von einer Akzeleration nachvollziehbar machen würde –, und er hat zu Recht die „Relevanzen von Wende-Proklamationen“ als klärungsbedürftig bezeichnet. Theoretische Analysen liegen u.a. von Neumann & Sandermann (2009) sowie Dollinger (2009) zu turns in der Sozialpädagogik, von Gansen (2011) zu „Cultural Turn und Kindheitsforschung“ sowie von Idel & Stelmaszyk (2015) zum „Cultural turn“ in der Schultheorie? vor.⁷ So wichtig diese Studien sind, wenn sie z.B. für die Sozialpädagogik herausarbeiten, dass es in der Rezeption von (kultur-)theoretischen Ansätzen zu Überformungen und Auslassungen kommt, der turn also sehr spezifisch rezipiert wird⁸: sie bewegen sich v.a. auf der Ebene der Theorien und Diskurse und widmen sich dem Gegenstand diskurstheoretisch oder metaphernanalytisch, empirische Untersuchungen von Wenden und Wendefolgen legen sie nicht vor. Es wäre von daher ein interessantes und wichtiges Unterfangen, nicht nur den Gebrauch der Wörter Wende, Wendung, turn und äquivalenter Ausdrücke in der Breite der Thematisierung in der Erziehungswissenschaft zu untersuchen, sondern auch die Folgen dieser proklamierten Wendungen in der Forschung und deren Ergebnissen.

7 Erwähnt werden sollen der Vollständigkeit halber noch der Beitrag von Ode (2014) zum „klassische[n] Bildungsbegriff nach der empirisch-sozialwissenschaftlichen Wende“ sowie die Analyse von Neumann & Sandermann (2008) zur „vermeintlichen sozialwissenschaftlichen Wende der sozialpädagogischen Theorie“.

8 Womit sie freilich nur ein seit Längerem bekanntes Phänomen erneut beschreiben, das der selektiven Rezeption (s. Lautmann & Meuser, 1986).

2 Empirische ‚Veränderungs‘-Beobachtungen in der Erziehungswissenschaft aus Tagungsperspektive

Empirische Arbeiten zur Erziehungswissenschaft, die für unser Thema von Interesse sind, tragen in der Regel keines der bisher genannten Stichwörter im Titel, sondern sprechen eher allgemein von Entwicklung(en) (Macke, 1990), von Wandel oder vom „historischen Prozeß“ (Helm, Tenorth, Horn & Keiner, 1990); auch „Transformation“ (Tenorth, 1986) oder, und das wie sich zeigt mit Vorliebe, von konkreten Zeitpunkten oder -räumen (z.B. Kauder, 2014), wie wir es ja auch bei dieser Tagung beobachten können.

In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren wurde in verschiedenen Projekten an empirischen Analysen zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft gearbeitet, für die die sozialwissenschaftliche Wende, auch verknüpft mit dem Stichwort „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“, eine selbstverständliche Voraussetzung, aber zugleich auch Gegenstand der Untersuchung war. Gerd Macke analysierte in Freiburg die erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten, in Frankfurt wurde in einer Arbeitsgruppe um Heinz-Elmar Tenorth und Jürgen Schriewer nicht nur das Personenkorpus der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert erforscht, sondern es wurde auch im deutsch-französischen Vergleich die erziehungswissenschaftliche Kommunikation in den Fachzeitschriften untersucht, in Berlin arbeiteten Jürgen Baumert und Peter Martin Roeder an der Analyse der Erziehungswissenschaft und ihres Selbstverständnisses anhand von Befragungen, in Göttingen die Gruppe um Hans-Georg Herrlitz an der Analyse des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots (Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993). Von besonderer Bedeutung war für alle genannten Studien die Frage nach der Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens und Denkens in der Erziehungswissenschaft, aber auch nach der Aufnahme von Personal aus diesem Bereich sowie nach den Veränderungen, die damit für die Erziehungswissenschaft verbunden waren. Eine Überlegung bestand darin, die sozialwissenschaftliche Wendung der Erziehungswissenschaft am Wandel ihrer zentralen Begrifflichkeit festzumachen. Das gelang Macke mit seinem Datenmaterial auch deshalb, da es sich hier um forschungsnahe Arbeiten handelte; Tenorth konnte in seiner Analyse der Beiträge der ersten 25 Jahrgänge der „Zeitschrift für Pädagogik“ von 1955 bis 1979 ebenfalls einen solchen Wandel herausarbeiten. Er hat dazu „einheimische“ und „importierte“ Begriffe gegenübergestellt, also „Bildung, Vertrauen, Begegnung, Strafe, Autorität“ usw. gegen „Sozialisation, Begabung, Intelligenz, Sprache, Sprachbarriere, Identität, Kommunikation“ etc. (1986, S. 43-46).

Ein Beitrag, dessen Titel das Wort „Wendung“ enthält, sich aber nicht mit Roth befasst, findet sich dann 1997: Helga Hauenschilds Aufsatz „Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot“, hervorgegangen aus einem Vortrag auf der Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung in München 1995 und entstanden im Rahmen des o.g. Göttinger Projekts zur Lehrangebotsanalyse. Er soll hier stellvertretend kurz vorgestellt und diskutiert werden, weil er einerseits prototypisch für die Fragen steht, die sich für uns mit dem Thema verbinden, und zugleich einige methodische Probleme zeigt, denen sich die Forschung stellen muss – und natürlich auch, weil es sich um einen Beitrag handelt, der im Rahmen eines Göttinger Forschungsprojekts entstanden ist. Ausgehend von verschiedenen Arbeiten aus der empirischen Wissenschaftsforschung der 1980er und 1990er Jahre, die es, so Hauenschild, „gerechtfertigt erscheinen lassen, von einer sozialwissenschaftlichen Wendung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sprechen“ (S. 773) analysierte sie das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot von 18 Universitäten, einer Technischen Hoch-

schule sowie einer Pädagogischen Hochschule im Zeitraum von 1945 bis 1990. Zunächst wurden die Titel der Lehrveranstaltungsankündigungen jedes dritten Semesters anhand eines eigens entwickelten Klassifikationsschemas kodiert und analysiert; im zweiten Schritt wurden mithilfe der Computergestützten Inhaltsanalyse Untersuchungen auf der Wortebene vorgenommen. Während auf der Ebene der kodierten Lehrveranstaltungstitel eine thematische Analyse des Materials durchgeführt und Konjunkturen und Differenzierung von Themenfeldern im Zeitverlauf herausgearbeitet wurden, konnten auf der Ebene der Wortanalysen z.B. das Auftauchen oder Verschwinden sowie das „Gewicht“ und die Bedeutung einzelner Begriffe eruiert werden.

Die Leitfrage in dem genannten Beitrag ist, ob der andernorts (s.o. bei Macke und Tenorth) konstatierte Begriffswandel sich auch im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot finden würde. Das Ergebnis war zunächst negativ: Im Datenmaterial zur Lehrangebotsanalyse konnte der in den anderen Studien festgestellte Wandel nicht verifiziert werden, sondern es zeigte sich, dass die einheimischen Begriffe hier mit Ausnahme eines einzigen Semesters dauerhaft gegenüber den importierten Begriffen überwogen. Aus Sicht der Autorin liegen einige Deutungen dieses Ergebnisses nahe: Dass die erziehungswissenschaftliche Lehre einen anderen Stellenwert als die Forschung hat, so dass hier traditioneller formuliert wird als dort, ist eine mögliche Erklärung. Eine andere, damit zusammenhängende, die zugleich ein methodisches Problem aufwirft, besteht darin, dass das Material, anhand dessen die Begriffe gewonnen wurden, nicht repräsentativ sei, was dazu nötigt, andere Begriffe und Wörter ins Verhältnis zueinander zu setzen.

Vor diesem Hintergrund hat Hauenschild im nächsten Schritt die vier Begriffe Sozialisation, Lernen, Leistung und Qualifikation näher auf ihr Vorkommen und ihre Häufigkeit in den Lehrveranstaltungstiteln hin untersucht. Im Ergebnis zeigte sich, dass diese vier Begriffe tatsächlich seit Ende der 1960er Jahre zusammen stärker genutzt wurden als der Bildungsbegriff, dass dabei aber insbesondere „Lernen“ für den Zugewinn der sozialwissenschaftlichen Begriffe stand, denn dieser Begriff tauchte in den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungstiteln seit Anfang der 1970er Jahre auch allein deutlich häufiger auf als der Bildungsbegriff. Die These von der sozialwissenschaftlichen Wendung konnte nun also zwar partiell bestätigt werden, aber diese Bestätigung war „nur“ bezogen auf einen psychologischen Terminus möglich, während viele andere, v.a. die eher mit der Soziologie assoziierten Begriffe, wesentlich seltener vorkamen und allenfalls temporär den Bildungsbegriff überflügeln. Von daher scheint es möglicherweise angemessener, von einer Psychologisierung der Erziehungswissenschaft als von einer sozialwissenschaftlichen Wende zu sprechen.

Man kann vieles einwenden gegen diese Studie, und manches wird man auch zu Recht einwenden, z.B. den überaus kleinen Anteil, den die untersuchten Wörter am Gesamtbestand der vorkommenden Wörter hatten. Vor dem Hintergrund der seinerzeitigen technischen Möglichkeiten war diese Studie allerdings wegweisend. Bedauerlicherweise liegen bis heute keine neuen Studien zu diesen Fragen vor, unser Kenntnisstand zu einigen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zentralen Aspekten beruht an vielen Stellen auf den Arbeiten des ausgehenden letzten Jahrtausends. Dabei können wir heute andere Analyseinstrumente nutzen, wie wir im Verlauf der Tagung gesehen haben: blended reading, Kookkurrenzanalysen, Netzwerkanalysen, um nur einige wenige Stichwörter zu nennen. Und auch die Datenerhebung ist mit der Digitalisierung an vielen Stellen einfacher geworden. Doch leider scheint die empirische Erforschung der Disziplin, von wenigen Ausnahmen abgesehen, zum Erliegen gekommen zu sein. Hinzu kommt, dass wir die älteren Datensätze nicht mit den

neuen Instrumenten reanalysieren können, da die Datenträger, von den papierenen bis hin zu den elektronischen, offenbar vernichtet oder nicht mehr nutzbar sind. Auch das ist eine „Wendung“, eine Wendung der Forschung, die dazu geführt hat, dass wir heute viel weniger empirische Arbeiten zur Disziplin haben als vor 20 bis 30 Jahren.

3 Zum Programm der Tagung und zu den Beiträgen des Tagungsbandes

Die Vorträge der Tagung basierten dieser Problemkonkretisierung entsprechend größtenteils auf empirischen Projekten zur Gestalt der Disziplin und ihrer Entwicklung;⁹ Quellenbasis der vorgestellten Projekte waren z.B. aktuelle Modulhandbücher erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (Johanna Brauns) bzw. – in diesem Kontext – auch die Analysen von Gruppendiskussionen mit Fachvertreter*innen verschiedener erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in ihrer Rolle als Akteur*innen der Modularisierung (Cathleen Grunert & Katja Ludwig), Artikel aus dem öffentlichen Gegenwartsdiskurs zum Thema Bologna (Christiana Bers), Einführungen und Geschichten der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zwischen 1780 und 2000 (Katharina Vogel) bzw. Lehrbücher der Erziehungswissenschaft seit 2000 (Andreas Kempka), Pädagogische Nachschlagewerke seit 1950 (Manfred Lüders) sowie die Zeitschrift für Pädagogik im Spiegel ihrer Referenzen seit 1980 (Anne Hild, Klaus-Peter Horn & Anna Stisser). Biographie- bzw. netzwerkorientiert fragte Christian Timo Zenke in seinem Vortrag ‚Lichtgestalt und Dunkelziffer‘ nach den ‚Wendungen und Windungen‘ der Rezeptionsgeschichte Hartmut von Hentigs und Mathias Götzl & Patrick Geiser nach der Etablierung der Wirtschaftspädagogik im 20. Jahrhundert. Als besonderes Element im Programm war außerdem das Panel ‚Digitale Wende – Digitale Methoden‘ integriert, in dem Maret Nieländer vom Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung Braunschweig und Thomas Werneke vom Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam die Anwendungsmöglichkeiten forschungsunterstützender digitaler Methoden und Werkzeuge in der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft vorstellten.

Im Rahmen der Tagung haben wir uns bemüht, die Vorträge ihrer thematischen Orientierung bzw. der in den Abstracts formulierten Schwerpunkte inhaltlicher oder methodischer Natur nach zu gruppieren, und die Tagungsabschnitte dementsprechend mit Überschriften versehen, die die internen Verbindungen anzeigen sollten; im vorliegenden Band verzichten wir auf solche positionsbestimmenden Rahmungen: Alle Beiträge zeichnen sich sowohl durch komplexe methodische Settings als auch durch die sensible Berücksichtigung bzw. Bearbeitung wissenschaftstheoretischer Fragen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aus, alle Beiträge diskutieren „Wendungen und Windungen“ auf der Basis ‚erziehungswissenschaftlicher‘ Quellen (was fachliche Akteur*innen ebenso mit einschließt wie Zeitschriftenanalysen). ‚Gewender‘ wurde das Datenmaterial dabei sowohl diskurs- und/oder disziplintheoretisch, als auch im Hinblick auf Akteur*innenkonstellationen, institutionelle Entwicklungen und historische Wendepunkte. Eine interne Sortierung in ‚hier Methode, da Thema‘ erscheint angesichts der eingereichten Beiträge deshalb ebenso wenig zielführend wie ‚hier Wendung, da nicht‘ – deshalb verzichten wir nicht nur auf übertitelte Teilkapitel oder eine wie auch immer geartete Gruppierung, sondern auch auf eine vertiefende ‚Tour‘

⁹ Ansätze der Philosophie des Ereignisses (Mai-Anh Boger) und der Wissenschaftsgeographie (Susanne Spieker & Anke Wischmann) wurden im Hinblick auf ihre Fruchtbarkeit für die wissens- und wissenschaftstheoretischen Diskurse der Kommission diskutiert, werden aber hier nicht dokumentiert, da sie einer anderen Logik folgen.

durch die Beiträge im Rahmen dieser Einleitung; stattdessen bedanken wir uns bei allen Beitragenden für die empirisch gesättigten Einblicke in die ‚Wirklichkeiten‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens, seiner Produktion und seiner Produzent*innen – und bei allen Diskutant*innen im Rahmen der Tagung für ihre anregenden Diskussionsbeiträge.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2014). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. (5. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Dollinger, B. (2009). Wie die Sozialpädagogik vom Sozialen spricht. Oder: Weshalb der ‚cultural turn‘ in der Sozialpädagogik nicht stattfindet. In S. Neumann & P. Sandermann (Hrsg.), *Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung?* (S. 113-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, T. (2015). Pädagogik als Disziplin: Philosophisch, empirisch, beides oder gar nichts? Beobachtungen zur Konstitution der Pädagogik am Ausgang und in Fortführung der „realistischen Wendung“. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 37, S. 71-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gansen, P. (2011). Cultural turn und Kindheitsforschung. Zur Erforschung von Kindern und Kindheit im Zeichen einer kulturwissenschaftlichen Wende. In J. Bilstein, J. Ecarus & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung* (S. 157-174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990. LEWERZ. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Göttingen: Eigendruck.
- Hauenschild, H. (1997). Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(5), 771-789.
- Helm, L., Tenorth, H.-E., Horn, K.-P. & Keiner, E. (1990). Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 29-49.
- Hoffmann-Ocon, A. (2015). Die realistische Wendung als geisteswissenschaftliches Projekt? Bildungshistorische und disziplintheoretische Annäherung an paradoxe Entstehungszusammenhänge. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung*. (S. 35-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hug, T. (2017). Zwischen Irrelevanz und paradigmatischer Innovation. Metaphernanalytische Sondierungen zur Rede von Wenden in der Erziehungswissenschaft. In S. Alßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn* (S. 13-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T. S. & Stelmaszyk, B. (2015). „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 51-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Kauder, P. (2014). Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945-2009. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 184-207). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lautmann, R. & Meuser, M. (1986). Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 685-708.
- Lehberger, C. (2009). *Die „realistische Wendung“ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm*. Münster u.a.: Waxmann.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51-72.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Weinheim: Juventa.
- Neumann, S. & Sandermann, P. (2008). Hellsichtige Blindheit. Zur vermeintlichen sozialwissenschaftlichen Wende der sozialpädagogischen Theorie. *Widersprüche*, 28(108), 11-30.
- Neumann, S. & Sandermann, P. (2009). Turning again? Kritische Bestandsaufnahmen zu einer neuerlichen ‚Wende‘ in der sozialpädagogischen Forschung. In S. Neumann & P. Sandermann (Hrsg.), *Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung?* (S. 137-170). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ode, E. (2014). Kontinuitäten und Brüche. Der klassische Bildungsbegriff nach der empirisch-sozialwissenschaftlichen Wende. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(1), 4-16.
- Schiller, J. (1992). Wendepunkte der DDR-Pädagogik. Beispiel 1956: Der V. Pädagogische Kongress. Spiegelungen in den Veröffentlichungen der Zeitschrift „Pädagogik“. *Pädagogik und Schulalltag*, 47(5), 450-468.

- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In R. Fatke (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Bearbeitet von Reinhard Fatke, Ulrich Herrmann und Wolfgang Scheibe* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 20, S. 21-85). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wigger, L. (1993). Die Wende der DDR-Pädagogik. Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und „Pädagogik und Schulalltag“. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 30, S. 161-180). Weinheim, Basel: Beltz.

Christian Timo Zenke

Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft

Wie nicht zuletzt die im Januar 2017 von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vollzogene Aberkennung des 1998 an ihn verliehenen Ernst-Christian-Trapp-Preises gezeigt haben dürfte, hat wohl kein anderer erziehungswissenschaftlicher Autor in den vergangenen Jahren einen ähnlich radikalen Wandel in seiner öffentlichen Wahrnehmung und Reputation erfahren wie Hartmut von Hentig: Im Zuge des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule wurde dieser im Frühjahr 2010 innerhalb kürzester Zeit vom allseits verehrten „Nestor der deutschen Pädagogik“ (Kahl, 2007, S. 58) zur *Persona non grata* – zum „Pate[n] einer Päderasten-Seilschaft“ (Jens, 2011, S. 177), dessen Werk, wie jüngst von Jürgen Oelkers konstatiert, „allein schon mit Blick auf die Opfer der Odenwaldschule“ als „gescheitert“ erklärt werden müsse (Oelkers, 2015, S. 12).

Doch auch wenn dieser Umstand bereits Anlass genug geben dürfte, die über fünfzigjährige Rezeptionsgeschichte Hentigs eingehender hinsichtlich ihrer ‚Serpentinen, Kurven, Kehrtwenden und Sackgassen‘ zu befragen, wird der skizzierte Wandel zugleich durch einen weiteren Umstand konterkariert, der die Befragungs-Würdigkeit eben jener Rezeptionsgeschichte noch einmal deutlich erhöht. So soll im Folgenden gezeigt werden, dass die öffentliche wie erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Person und Werk Hentigs sich zwar einerseits seit 2010 radikal gewandelt hat, die dabei zur Anwendung kommenden grundsätzlichen Rezeptionsmechanismen jedoch andererseits weitestgehend gleich geblieben sind: Vor wie nach dem Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule ist die Auseinandersetzung mit Hentigs diversen Veröffentlichungen gekennzeichnet durch einen deutlichen Mangel sowohl an systematischer Auseinandersetzung als auch an differenzierter Kritik – und dies bei gleichzeitig immenser öffentlicher Sichtbarkeit Hentigs. Eben diese spannungsreiche Bewegung soll daher im Folgenden genauer analysiert und diskutiert werden: Welche zentralen ‚Wendungen und Windungen‘ lassen sich im Verlauf der über fünfzigjährigen Rezeptionsgeschichte Hentigs ausmachen? In welchem Verhältnis stehen diese zueinander und wie wirken sie aufeinander ein? Und, zu guter Letzt: Was bedeutet dies für eine zukünftige erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Person und Werk Hentigs?¹

¹ Damit allerdings ist zugleich benannt, was im Folgenden *nicht* im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen wird: nämlich die grundsätzliche, moralische wie pädagogische Bewertung sowohl des hentigschen Gesamtwerks als auch dessen Verhaltens im Zuge des 2010 einsetzenden Odenwaldschulschandals. Zwar wird jener Themenkomplex im Folgenden immer wieder berührt werden, eine angemessene *detaillierte* Auseinandersetzung damit würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen jedoch weit überschreiten. Für meine weitergehende Auseinandersetzung mit den dabei berührten Fragen sei daher auf meine an der Universität Hildesheim angenommene und von Prof. Dr. Meike Sophia Baader betreute Dissertationsschrift *Zwischen Kunst und Aisthesis – Grundprobleme ästhetischer Bildung und Erziehung und ihre Bearbeitung bei Hartmut von Hentig* verwiesen. Das 2. Kapitel dieses

1 Klassiker und Außenseiter?

Bei der Bearbeitung der genannten Fragen gilt es allerdings zugleich zu beachten, dass der Themenkomplex ‚Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft‘ letztlich nur unter Berücksichtigung einer weiteren Bezugsgröße angemessen beschrieben werden kann, die das Verhältnis zwischen Hartmut von Hentig und der institutionalisierten Erziehungswissenschaft von Beginn an maßgeblich geprägt hat: Gemeint ist die Sphäre der *allgemeinen Öffentlichkeit*. So ist Hentig – wie kein zweiter deutscher Erziehungswissenschaftler – immer auch als *öffentlicher* Pädagoge in Erscheinung getreten, als „pädagogischer Intellektueller“ (Tenorth, 2008, S. 710), der sich, wie Dietrich Benner es bereits 1988 formuliert, stets „in drei ‚Rollen‘“ präsentierte: „als praktizierender Pädagoge, als nach- und vorausdenkender Theoretiker und als zu pädagogischen Fragen Stellung nehmender Bürger“ (ebenda) – alleamt Rollen, die, so Benner, „kaum ein anderer aus der ‚Zunft‘ mit ähnlicher Intensität und öffentlicher Aufmerksamkeit wahrgenommen und sich zu eigen gemacht hat“ (Benner, 1988, S. 131). Ganz in diesem Sinne fasst denn auch Eckard Liebau 1998 anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises an Hartmut von Hentig dessen Verhältnis zur Öffentlichkeit wie folgt zusammen:

„Wenn es in der deutschen Öffentlichkeit um Pädagogik geht, ist Hartmut von Hentig die erste Adresse: in der Presse, im Rundfunk, im Fernsehen, in den Akademien, auf dem Kirchentag usw. Expertenbefragungen, Streitgespräche, Podiumsdiskussionen, Reden und immer wieder Vorträge; Hartmut von Hentig ist selbst ein – schriftliches und mündliches – Medien-Ereignis. Er bietet nicht nur eine mediengerechte Erscheinung; er zeigt sich auch als brillanter Sprecher in Live-Situationen: Kein Wunder also, wenn die Öffentlichkeit ihn hört und hören will, ihn, der seinerseits aus seinem Verständnis von Pädagogik als öffentlicher Aufgabe und aus seinem Selbstverständnis als aktiver und eingreifender Bürger der Demokratie immer die Öffentlichkeit gesucht hat.“ (Liebau, 1999, S. 43)

Während diese Rolle Hentigs als wichtigster *öffentlicher* Pädagoge der Jahrtausendwende allerdings bis zum Frühjahr 2010 weitestgehend unumstritten bleibt², gestaltet sich dessen Verhältnis zur universitären *Erziehungswissenschaft* schon in frühen Phasen seines ‚Wirkens‘ um einiges komplizierter. So resümiert Jürgen Oelkers bereits 1985, Hentig gehöre gemeinsam mit Martin Wagenschein zu den „Außenseitern der Zunft“: Sie bezahlten „ihren öffentlichen Erfolg mit einer *splendid isolation* im Fach, zumindest, wie Wagenschein schreibt, in der Gymnasialpädagogik und, worauf Hentig verweist, in der theoretischen Erziehungswissenschaft“ (Oelkers, 1985, S. 544, Hervorhebungen im Original). Wie weit diese „splendid isolation“ Hentigs in der Erziehungswissenschaft dabei zeitlich zurückreicht, zeigt ein Aufsatz von Werner Ross „Zu den Schriften Hartmut von Hentigs“ aus dem Jahr 1970. Hentig, so heißt es dort, sei „genialisch in Gedankenklarheit und Tatendrang“, weshalb es „in der Natur der Sache“ liege, dass er „umstritten“ sei (Ross, 1970, S. 332):

„Übelgenommen hat man ihm [...] die erstaunliche Vielseitigkeit, die Vermischung von wissenschaftlicher Pädagogik, praktischer Pädagogik, Publizistik. Da schreibt einer über die innere Situation der Bundeswehr und über Freizeitgestaltung, entwickelt weitgespannte Theorien und philosophische Gesamtsysteme, interpretiert mal den Ödipus-Mythos und mal Goldings ‚Herr der Fliegen‘,

Bandes, der im Herbst 2018 unter dem Titel *Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme* im Böhlau-Verlag in der Reihe „Beiträge zur historischen Bildungsforschung“ erscheinen wird, bildet dabei zugleich die Grundlage des hier vorliegenden Aufsatzes.

2 Siehe hierzu auch Kleinespel & Tillmann, 1998, S. 728; Flitner, 2005 oder Brumlik, 2008, S. 47.

und packt in das gleiche Buch 200 philosophiegetränkte Seiten über ‚Humanismus als Methode‘ und 300 weitere schulmeisterlich genaue zur Didaktik des Lateinunterrichts. Das riecht nach dem, was die seriöse, die fachstolze, grenzstrenge Wissenschaft seit langem für die tödlichste der Todsünden hält: nach Feuilletonismus.“ (Ebenda, S. 333)

Dieses Verhältnis Hentigs zur „grenzstrengen Wissenschaft“ hat sich dabei in den folgenden vierzig Jahren kaum geändert. So bleibt Hentig, wie Heinz-Elmar Tenorth es 2008 in einer Besprechung der hentigschen Autobiografie *Mein Leben – bedacht und bejaht* formuliert, ein „Fremder“ in der „Zunft der Universitätspädagogen“: „Er findet zwar seinen Platz in der Disziplin, ist präsent auf den Kongressen, aber noch in seiner Abschiedsrede in Bielefeld bekennt er, nicht zu wissen, was Erziehungswissenschaft eigentlich sei; sein definierendes Lebensthema war sie jedenfalls nicht.“ (Tenorth, 2008, S. 709)

Am augenfälligsten wird dieses schwierige Verhältnis Hentigs zur Zunft der Erziehungswissenschaft dabei erneut anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises im Jahre 1998. Diesen Preis, den die DGfE alle zwei Jahre für „innovative und unkonventionelle“ wissenschaftliche Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft vergibt (vgl. Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 219), erhält Hentig am 18. März 1998 auf dem damaligen DGfE-Kongress in Hamburg. Nach einer Laudatio von Eckard Liebau, in der dieser Hentig ausdrücklich sowohl für dessen öffentliches wie auch für dessen erziehungswissenschaftliches Wirken lobt (vgl. Liebau, 1999), beginnt Hentig seinen anschließenden Eröffnungsvortrag zum Thema „Jugend im Medienzeitalter“ mit einer Einleitung, die sein schwieriges Verhältnis zur Erziehungswissenschaft in solch verdichteter Form enthält, dass sie an dieser Stelle nur leicht gekürzt wiedergegeben sei: „Ich bin gebeten worden, [...] in das Thema des Kongresses ‚Jugend im Medienzeitalter‘ einzuführen“ (Hentig, 1999, S. 17), beginnt Hentig nach einer kurzen Begrüßung der Anwesenden seinen Vortrag, um im Anschluss sogleich zu fragen: „Kann ich das?“ Die Antwort auf diese Frage gibt er schließlich selbst:

„Es wird niemand unter den hier Versammelten aus dem hier gegebenen Anlaß eine wissenschaftliche Abhandlung von mir zu diesem Gegenstand erwarten. Ich bin zeitlebens ein Praktiker der Pädagogik gewesen, habe meine in der Schule gemachte Erfahrung [...] dem Nachdenken unterworfen und kam mit diesem wiederum besser zurecht, wenn ich es einigermaßen systematisch betrieb, wobei dann eine Art Theorie entstand. Aber als ‚Wissenschaft‘ mochte ich das nicht bezeichnen, weil ich einen strengen Begriff von ihr habe. [...] Ich habe mich um die Hervorbringungen meiner Disziplin nicht methodisch und regelmäßig gekümmert; ich habe eine empirische Absicherung meiner Sätze und Thesen nicht angestrebt; ich bin der Terminologie der Zunft nicht nur nicht gefolgt, ich habe sie bewusst gemieden.“ (Ebenda)

Hier wird in vollem Umfang erkennbar, in welchem Ausmaß sich Hentig nicht nur von seiner eigenen Zunft der Erziehungswissenschaft, sondern sogleich vom gesamten Wissenschaftsbetrieb als solchem distanziert. Er gibt nicht nur an, sich nie regelmäßig um die „Hervorbringungen“ seiner Disziplin gekümmert zu haben, er nimmt sich und seine Arbeit darüber hinaus selbst von jeglichem Anspruch der Wissenschaftlichkeit aus: Nicht für die Wissenschaft, sondern für die Praxis habe er geschrieben und sei dabei der „Terminologie der Zunft nicht nur nicht gefolgt“, sondern habe diese „bewusst gemieden“.

Trotz dieses gebrochenen, von gegenseitiger Abgrenzung geprägten Verhältnisses zur universitären Erziehungswissenschaft spielt Hentig jedoch auch *innerhalb* dieser eine zentrale Rolle. So verleiht etwa die Universität Kassel im Frühjahr 2004 Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki gemeinsam die Ehrendoktorwürde des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/

Humanwissenschaften mit der Begründung, bei diesen handele es sich um „zwei der renommiertesten – um nicht zu sagen die beiden renommiertesten – Erziehungswissenschaftler der Bundesrepublik Deutschland“ (Stübig, 2005b, S. 7). Beide hätten den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahrzehnte „maßgeblich geprägt“ (Bachmair, 2005, S. 13), weshalb ihnen „entscheidende Grundlagen erziehungswissenschaftlichen Denkens, Forschens und Handelns“ zu verdanken seien (Stübig, 2005a, S. 21). Zu Hentig heißt es darüber hinaus in einer Würdigung durch Rudolf Messner, dieser habe „mit seinem pädagogischen Gesamtwerk [...] Beiträge zu einer erziehungswissenschaftlich relevanten Schulpädagogik und Schulentwicklung geleistet [...], die – auch aus internationaler Sicht – als epochal zu bezeichnen“ (Messner, 2005, S. 9) seien.

Das schwierige Verhältnis Hentigs zur universitären Erziehungswissenschaft bleibt jedoch auch im Zuge der Verleihung dieser Ehrendoktorwürde Gegenstand der Auseinandersetzung. So resümiert etwa Rudolf Messner in seinem Würdigungsschreiben, Hentig habe „durch seine – in den letzten Jahren verstärkte – Wissenschaftskritik selbst beigetragen, ihn in der öffentlichen Wahrnehmung in zunehmender Distanz zum wissenschaftlichen Betrieb und damit auch zu dem sich immer stärker herausbildenden Mainstream seines Faches zu sehen“ (Messner, 2005, S. 99). Es wäre jedoch falsch, so Messner, „im Lebenswerk Hentigs die pädagogischen und wissenschaftlichen Intentionen gegeneinander auszuspielen“ (ebenda). Vielmehr sei dieses „genuin wissenschaftlich, weil in ihm Theorie und Erfahrung auf diffizile Weise zu einem wissenschaftsgeleiteten pädagogischen Reflexionszusammenhang verknüpft“ (ebenda, S. 100) seien.

Inwiefern Hentig mit einer solchen Form „wissenschaftsgeleiteter“ Pädagogik dennoch auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der vergangenen Jahrzehnte seine Spuren hinterlassen konnte, darüber gibt eine von Klaus-Peter Horn und Christian Ritzi 2001 unter dem Titel *Klassiker und Außenseiter* (Horn & Ritzi, 2003b) veröffentlichte Studie zu den „pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen“ des 20. Jahrhunderts“ (Horn & Ritzi, 2003a, S. 7) weiteren Aufschluss. Horn und Ritzi gehen in dieser Studie der Frage nach, „durch welche Bücher die heute tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler nachhaltig beeinflusst wurden“ (ebenda, S. 10), und baten zu diesem Zweck sämtliche Mitglieder der DGfE³ in einem schriftlich auszufüllenden Fragebogen, die Titel „von bis zu zehn zwischen 1900 und 1999 erschienenen Büchern“ anzugeben, „die Ihrer Ansicht nach herausragende Bedeutung für die Pädagogik hatten bzw. haben“ (ebenda, S. 18).

Auch wenn Hentig dabei mit keiner seiner Veröffentlichungen unter den zehn meistgenannten, noch einmal gesondert vorgestellten Büchern vertreten ist⁴, lassen die veröffentlichten Ergebnisse der Befragung dennoch einige Schlussfolgerungen über seine Stellung im Kanon der Erziehungswissenschaft zu: So stellt Hentig mit seinem 1996 erschienenen Band *Bildung. Ein Essay* nicht nur die jüngste der insgesamt 626 genannten Veröffentlichungen

3 Durch dieses Vorgehen konnte erreicht werden, dass „ca. 70 Prozent der Teilnehmer an der Befragung Universitätsangehörige aus dem Bereich Erziehungswissenschaft sind, darunter wiederum ca. 70 Prozent aktive bzw. emeritierte Professoren“ (Horn & Ritzi, 2003a, S. 10).

4 Die ersten Plätze belegen Siegfried Bernfeld mit *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1), John Dewey mit *Demokratie und Erziehung* (2), Theodor Litt mit *Führen und Wachsenlassen* (3), Herman Nohl mit *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (4), Heinrich Roth mit *Begabung und Lernen* (5), Ellen Key mit *Das Jahrhundert des Kindes* (6), Paulo Freire mit *Pädagogik der Unterdrückten* (7), Alexander S. Neill mit *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (8), Max Horkheimer und Theodor W. Adorno mit *Dialektik der Aufklärung* und Anton Semjonowitsch Makarenko mit *Ein pädagogisches Poem – Der Weg ins Leben*. Hentig ist erst an 28. Stelle mit *Bildung. Ein Essay* vertreten. (Vgl. Horn & Ritzi, 2003a, S. 19-20.)

(vgl. Horn, 2003, S. 28), er ist darüber hinaus mit insgesamt zehn Werken (nach Sigmund Freud und Jean Piaget) derjenige Autor mit der dritthöchsten Gesamtzahl an genannten Veröffentlichungen (vgl. ebenda, S. 36). Richtet man sich vor diesem Hintergrund nicht nach Nennungen pro Buch, sondern nach Gesamtnennungen pro Person, so findet sich Hentig an 9. Stelle der meistgenannten Autorinnen und Autoren wieder (hinter Wolfgang Klafki, Siegfried Bernfeld, Theodor W. Adorno, Herman Nohl, Heinrich Roth, John Dewey, Theodor Litt und Klaus Mollenhauer, jedoch noch vor Ellen Key, Sigmund Freud, Jean Piaget, Herwig Blankertz und anderen). (Vgl. ebenda, S. 38.) Hentig wird in diesem Sinne also, um mit Rainer Winkel zu sprechen, wohl zwar „kein Hauptwerk hinterlassen“ (Winkel, 1981, S. 42), er scheint jedoch mit einer Vielzahl verschiedener Veröffentlichungen immer wieder von neuem Einfluss auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs geübt zu haben. Diese Vermutung bestätigt sich auch durch einen Blick auf die *zeitliche* Verteilung der genannten Veröffentlichungen: So ist Hentig gemeinsam mit Klafki derjenige Autor, dessen gelistete Werke sich mit insgesamt 29 Jahren auf den längsten Zeitraum verteilen – vom 1968 erschienenen *Systemzwang und Selbstbestimmung* bis hin zu *Bildung. Ein Essay* aus dem Jahr 1996 (vgl. Horn & Ritzi, 2003a, S. 19-21).⁵

Hartmut von Hentig erweist sich insofern auch im Rahmen der von Horn und Ritzi durchgeführten Studie als einer der wichtigsten Protagonisten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses der Nachkriegszeit und kann deshalb neben Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer ohne Zweifel als einer der wichtigsten und einflussreichsten deutschsprachigen Pädagogen und Erziehungswissenschaftler der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelten. Setzt man diesen Befund jedoch in Bezug zu der skizzierten Außenseiterrolle Hentigs innerhalb der universitären Erziehungswissenschaft, so ergibt sich ein durchaus widersprüchliches Bild. Hentig wäre demnach, um den von Horn und Ritzi gewählten Titel ihrer Untersuchung aufzugreifen, tatsächlich beides zugleich: Klassiker *und* Außenseiter – einerseits in der Öffentlichkeit gefeiert und auch in der Erziehungswissenschaft viel gelesen und viel zitiert, andererseits als „Außenseiter der Zunft“ (Oelkers, 1985, S. 544) mit dieser in einen ständigen Konflikt gegenseitiger Abgrenzung verstrickt.

2 Huldigung vs. Analyse

Diese Sonderrolle mag denn auch einer der Gründe dafür sein, dass das hentigsche Oeuvre kaum je einer systematischen Analyse unterzogen worden ist. So resümiert Eckart Liebau 1998 in seiner Laudatio zur Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises, Bezug nehmend auf die kurz zuvor erschienene, sich auf knapp 40 Seiten mit Hentigs Wissenschafts- und Bildungstheorie auseinandersetzen- de Habilitationsschrift *Schulpädagogik als Experiment* von Karin Kleinespel (1998, S. 138-174)⁶, diese sei „gerade noch rechtzeitig zum Kongress erschienen“ und habe damit „dem für die Erziehungswissenschaft beschämenden Zustand ein Ende gemacht, daß Hartmut von Hentig zwar der in der allgemeinen, der bildungspolitischen und auch der schulischen Öffentlichkeit bekannteste, angesehenste und am meisten

5 Da Horn und Ritzi nur die ersten 100 der insgesamt 626 Veröffentlichungen namentlich nennen, kann diese Rechnung auch lediglich jene 100 erstgenannten Werke berücksichtigen. Es ist deshalb nicht auszuschließen, dass das angeführte Ergebnis unter Berücksichtigung sämtlicher Nennungen noch einmal anders ausfiele.

6 Zwar umfasst das betreffende Kapitel „Politik – Pädagogik – Wissenschaft. Schule als Polis (Hartmut von Hentig)“ insgesamt 60 Seiten, in großen Teilen dieses Kapitels beschäftigt sich Kleinespel jedoch mit Geschichte und Konzept der Laborschule Bielefeld.