

**Beiträge zur Theorie und Geschichte
der Erziehungswissenschaft**

Ulrich Binder
Wolfgang Meseth
(Hrsg.)

Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft

Theoretische Perspektiven und Befunde

Binder / Meseth

Strukturwandel 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 47

Ulrich Binder
Wolfgang Meseth
(Hrsg.)

Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft

Theoretische Perspektiven und Befunde

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

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>.

2020.l. © 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 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2394-4

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Meseth</i>	
Vorwort und Einführung in den Band	7

Teil I: Wandel – Struktur – Erziehungswissenschaft.

Wissenschaftstheoretische und erziehungssoziologische Zugänge

<i>Ulrich Binder</i>	
Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘	17
<i>Elmar Anhalt</i>	
Strukturwandel als Thema und Problem der Erziehungswissenschaft	21
<i>Edwin Keiner</i>	
Strukturwandel der Erziehungswissenschaft?	
Sach-, Zeit-, Raum- und Sozialdimensionen	36

Teil II: Strukturwandel und erziehungswissenschaftliches Wissen

<i>Katharina Vogel und Daniel Erdmann</i>	
Wissen – Erziehungswissen – Erziehungswissenschaft.	
Strukturen und Strukturwandel wissenschaftlich-pädagogischen ‚Grundwissens‘ zwischen 1750 und 1850	65
<i>Peter Kauder</i>	
Strukturwandel der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen, Teil II: 1945-2016	86

Teil III: Strukturwandel und erziehungswissenschaftliches Studium

<i>Katja Ludwig und Cathleen Grunert</i>	
Studiengangsentwicklung als Ausdruck disziplinärer Wandlungsprozesse?	
Erziehungswissenschaft zwischen fachgesellschaftlichen Empfehlungen und ausdifferenzierter Studiengangslandschaft	109
<i>Nicole Balzer und Johannes Bellmann</i>	
Zwischen Disziplin und Profession.	
Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen	125

Teil IV: Strukturwandel, erziehungswissenschaftliche Forschung und Disziplinentwicklung

Peter Vogel

Strukturwandel als Identitätsbalance der Disziplin? Ein Gedankenexperiment 141

Susann Hofbauer

Von *Action Research* zu *Policy Experimentation in Education*.

Die Verschränkung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Dokumenten der OECD/CERI seit den 1990er Jahren 157

Steffen Großkopf

Strukturwandel und erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion.

Skizze einer politischen Ökonomie der Erziehungswissenschaft und ihrer Pädagogik 171

Janusz Wilden

Zu Gast bei Freunden?

Wandlungen im Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung 193

Patrick Bettinger

Digitalisierung als Triebfeder für Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft?

Eine Perspektive aus der Diskursforschung 206

Autorinnen und Autoren 221

Wolfgang Meseth

Vorwort und Einführung in den Band

Dass alles sich wandelt, immer und unaufhaltsam, ist zeittheoretisch ebenso trivial wie unstrittig. Wie sich dagegen Wandel empirisch erforschen und als ein bestimmter – z.B. als Strukturwandel – identifizieren lässt, ist eine voraussetzungsvolle sozialwissenschaftliche Frage. Vor ihr steht auch die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung, wenn sie den epistemologischen und methodologischen Status, aber auch die organisatorischen Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion nicht nur empirisch erschließen, sondern auch als eine bestimmte Veränderung in der Zeit ausweisen möchte.

Seit den 1990er-Jahren wird in wissenschaftshistorischer, -soziologischer und -theoretischer Perspektive kontrovers diskutiert (vgl. zuletzt Nordmann, Radder & Schiemann, 2014), ob und in welcher Weise die Wissenschaft einem tiefgreifenden methodischen und institutionellen Wandel unterliegt, der gar die Rede von einem Epochenbruch rechtfertigt. Im Zentrum der Diskussion stehen Überlegungen, in denen das Verhältnis der Universität zu ihren relevanten Umwelten Politik, Wirtschaft und Medien untersucht und vor dem Hintergrund der Unterscheidung von anwendungs- und grundlagenorientierter Forschung neu bewertet wird (Ziman, 2000; Nowotny et al., 2004; Krücken, 2006; Weingart et al., 2007). Auch in der Erziehungswissenschaft sind solche Wandlungsprozesse rund um das Thema „unscharfe Grenzen“ in jüngerer Zeit Gegenstand der disziplinären Selbstvergewisserung (Glaser & Keiner, 2015).

Die DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung hat diesen Problemkontext im Jahr 2018 mit unterschiedlichen Akzentuierungen zum Thema von zwei Veranstaltungen gemacht. Auf ihrer Jahrestagung, die vom 26. bis 28. September 2018 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter dem Titel *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion* stattfand, diskutierte sie allgemein, ob und wo sich in der Erziehungswissenschaft Strukturwandel beobachten lässt, wie er theoretisch bestimmt und empirisch auf den Ebenen ihrer Organisation, ihrer Lehrgestalt und ihrer epistemischen Struktur erschlossen werden kann. Beim Symposium *Bewegungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion zwischen Wahrheit und Nützlichkeit* auf dem 26. DGfE-Kongress an der Universität Duisburg-Essen am 20. März 2018 wurde das Problem erörtert, wie sich erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion im Spannungsfeld von Wissenschaftsautonomie und Wissenschaftsrelevanz (-nützlichkeit, -anwendbarkeit) in der Praxis von Forschung und Lehre empirisch untersuchen lässt.

Mit dem vorliegenden Band verbinden wir den Anspruch, die auf beiden Veranstaltungen geführte Diskussion zusammenzuführen: Neben ausgewählten Beiträgen der Vortragenden beider Veranstaltungen konnten weitere Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden, sich an diesem Band zu beteiligen. Bei den Beiträgen von Elmar Anhalt, Ulrich Binder und Stefan Großkopf, von Peter Kauder, Edwin Keiner sowie dem gemeinsam verfassten Beitrag

von Katharina Vogel & Daniel Erdmann handelt es sich um die ausgearbeiteten Vorträge der Jahrestagung in Ludwigsburg. Die Beiträge von Nicole Balzer & Johannes Bellmann sowie von Susann Hofbauer stammen aus dem Symposium des DGfE-Kongresses, während die Beiträge von Patrick Bettinger, Katja Ludwig & Cathleen Grunert, Peter Vogel und Janusz Wilden auf Anfrage für diesen Band gesondert entstanden sind.

Die Beiträge sind in vier Teile geordnet. Der *erste Teil* (Binder, Anhalt, Keiner) versammelt Beiträge, die sich aus wissenschaftstheoretischer und soziologischer Perspektive mit den begrifflich-konzeptionellen Grundlagen des im Band aufgespannten Themenfeldes beschäftigen. Ausgelotet werden die Erkenntnismöglichkeiten, die sich mit den Kategorien „Wandel“, „Struktur“ und „Erziehungswissenschaft“, aber auch mit ihrer Relationierung für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung eröffnen. Die weiteren Autorinnen und Autoren des Bandes, denen die Beiträge des ersten Teils als Manuskripte vorlagen, waren aufgefordert, sich bei der Ausarbeitung ihrer Themenstellungen auf diese grundlagentheoretischen Einsätze zu beziehen. Im *zweiten Teil* wird Strukturwandel unter dem Aspekt des erziehungswissenschaftlichen Wissens thematisch (Vogel & Erdmann, Kauder), im *dritten Teil* rückt das erziehungswissenschaftliche Studium in den Fokus der Beobachtung (Ludwig & Grunert, Balzer & Bellmann), die Beiträge im abschließenden *vierten Teil* richten ihren Blick auf das Feld erziehungswissenschaftlicher Forschung und Disziplinentwicklung (Vogel, Hofbauer, Großkopf, Wilden, Bettinger).

Teil I: Wandel – Struktur – Erziehungswissenschaft.

Wissenschaftstheoretische und erziehungssoziologische Zugänge

Ulrich Binder lotet in seinem einleitenden Beitrag *Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘* drei geläufige Narrative zum Themenfeld aus. In seinem historisch-systematischen Zugriff unterscheidet er zwischen Wandel als (a) einer negativ-degenerativen und (b) positiv-heilsgeschichtlichen Teleologie sowie (c) einer modalzeitlichen Konzeption. Während Wandel in den ersten beiden Fällen auf eine prinzipiell erwartbare Zukunft hinausläuft, erscheint diese aus modalzeitlicher Perspektive als kontingent, insofern sie erst in und durch die Gegenwart erzeugt wird und in ihrer konkreten Gestalt weder geplant noch prognostiziert werden kann. Die allgemeinen Narrationen von Wandeln werden konzis auf relevante Wissenschaftsverständnisse bezogen und liefern dem Band einen möglichen Ordnungsrahmen für dessen Beiträge.

Elmar Anhalt fügt dem historisch-systematischen Deutungsangebot Ulrich Binders eine wissenschaftstheoretische Lesart des Problems hinzu. In seinem Beitrag *Strukturwandel als Thema und Problem der Erziehungswissenschaft* fragt er nach den epistemologischen und methodologischen Bedingungen der Beobachtung von Wandel. Angesichts der Komplexität des Gegenstandes „Erziehungswissenschaft“ macht Anhalt auf die Notwendigkeit einer hinreichend begründeten Bezugsgröße für die Feststellung von Wandel aufmerksam. Im Anschluss an das methodologische Prinzip der Funktionalen Analyse optiert er für „Themenofferten“, die sich im wissenschaftlichen Diskurs als begründete Themen für die Analyse von Wandel bewähren müssten und – ausgehend von dieser Bewährung – als zwar kontingente, aber gut begründete Bezugsprobleme genutzt werden könnten, um in vergleichender Absicht funktional äquivalente Lösungen für dieses Problem zu identifizieren.

Edwin Keiner entwickelt in seinem Beitrag *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft? Sach-, Zeit-, Raum- und Sozialdimensionen* eine Heuristik, der es gelingen soll, die vielfältigen Be-

wegungen im Feld der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt des Wandels beobachtbar zu machen. Verstanden als „Themenofferten“ (Anhalt) liefert sie ein instruktives sozialwissenschaftliches Panorama der Erziehungswissenschaft. Die Pointe der Heuristik ist darin zu sehen, dass sie aus einer fremdheitstheoretischen Perspektive den Blick für die ebenso partikularen wie pluralen Erscheinungsformen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion schärft und auf die Schwierigkeiten einer diesbezüglich vergleichenden Perspektive aufmerksam macht.

Teil II: Strukturwandel und erziehungswissenschaftliches Wissen

Katharina Vogel & Daniel Erdmann rücken in ihrem Beitrag *Wissen – Erziehungswissen – Erziehungswissenschaft. Strukturen und Strukturwandel wissenschaftlich-pädagogischen ‚Grundwissens‘ zwischen 1750 und 1850* eine frühe Phase der Formierung kollektiv geteilten Erziehungswissens in den Fokus. Der Blick wird auf keinen geringeren als Immanuel Kant gerichtet, der stellvertretend für eine Vielzahl anderer Autoren dieser Zeit (z.B. Pestalozzi, Rousseau) noch vor der universitären Etablierung der Erziehungswissenschaft einen zentralen Referenzpunkt in der Kommunikation über Erziehung bildet. In produktiver Verwendung relevanter Unterscheidungen, die Edwin Keiner in seinem Beitrag einführt, machen Vogel & Erdmann einerseits auf die große Kontinuität aufmerksam, die Kant als Referenzautor in pädagogischen Handbüchern und damit für das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Pädagogik spielt. Andererseits zeigen Vogel & Erdmann, dass sich angesichts der heterogenen Kantreferenzen in den untersuchten Werken keine einheitliche pädagogische Lesart der Schriften Kants etabliert. Während der Name Kant in der wissenschaftlichen Pädagogik als kanonisch gelten kann, wird man dies für den pädagogischen Bezug auf seine Philosophie nicht behaupten können. Hier zeigt sich vielmehr ein heterogenes, kaum einheitliches Bild.

Auch *Peter Kauder* kommt in seinem Beitrag zu dem Befund einer gewissen Heterogenität in der Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens. Er offeriert mit seinem Blick auf die seit 1945 abgeschlossenen Qualifikationsarbeiten (Dissertationen und Habilitationen) einen Gegenstand, der sich für eine vergleichende Analyse von Wandlungsprozessen in der Erziehungswissenschaft ebenso gut begründen wie untersuchen lässt. Anhand ausgewählter Schwerpunkte (Anzahl der Schriften, Geschlechterrelation, fremdsprachige Schriften, internationale Bezüge, Themen) identifiziert Kauder Indikatoren, die auf Wandel und auf Konstanz, aber auch auf offene Probleme in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion durch Qualifikationsarbeiten aufmerksam machen. Mit dem Problemindikator „Heterogenität“ weisen Kauders Befunde letztlich zurück auf die von Keiner hingewiesenen partikularpluralen Bewegungen erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion, die einmal mehr die Frage nach der Einheit des Fachs/der Disziplin aufwerfen.

Teil III: Strukturwandel und erziehungswissenschaftliches Studium

Die Frage nach der Einheit erziehungswissenschaftlichen Wissens beschäftigt auch den Beitrag *Studiengangsentwicklung als Ausdruck disziplinärer Wandlungsprozesse?* von *Katja Ludwig & Cathleen Grunert*. Die Autorinnen reanalysieren ausgewählte Daten ihres Forschungsprojektes *Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess* mit Blick auf einen möglichen Strukturwandel erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. Mit dem Beginn des Bologna-Prozesses wird in zeitlicher Hinsicht ein internationales hochschulpolitisches Ereignis gewählt,

das einen plausiblen beobachtungstheoretischen Bezugspunkt für die Identifizierung von „Wandel“ darstellt. Bemerkenswert an den Befunden des Beitrags ist die Konvergenz, die sich im Vergleich mit den vorherigen Beiträgen von Vogel & Erdmann und Kauder bezüglich der Pluralität erziehungswissenschaftlicher Wissensbezüge auch für den Bereich der Studiengangsentwicklung abzeichnet. Neu ist seit Bologna zwar das Bemühen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), „fachgesellschaftliche Mindeststandards“ durch die Publikation eines Kerncurriculums zu kommunizieren und dieses in vergleichsweise hoher Frequenz zu modifizieren. Zugleich zeigt sich an diesem Vereinheitlichungsbemühen aber auch, dass die Pluralität erziehungswissenschaftlichen Wissens in den Empfehlungen gleichsam programmatisch festgeschrieben und zu einem besonderen Merkmal der Erziehungswissenschaft erklärt wird. Während die Befunde hinsichtlich der Struktur erziehungswissenschaftlichen Wissens stärker auf Kontinuität als auf Wandel verweisen, sehen Ludwig & Grunert die darin zum Ausdruck kommenden „schwachen fachgesellschaftlichen Standards“ dagegen als Hinweis, dass nachhaltige strukturelle Veränderungen auf den Ebenen der Personalzuweisung, der inhaltlich-curricularen Ausgestaltung und Finanzierung von Studiengängen durch Fremd- und Außensteuerung zu erwarten sind, die ein Regime des *New Public Managements* im Gefolge des Bologna-Prozesses möglich macht.

Während Ludwig & Grunert die Formierung erziehungswissenschaftlichen Wissens auf der Ebene der institutionell-organisatorisch sedimentierten Lehrgestalt untersuchen, richten Nicole Balzer & Johannes Bellmann den Blick auf die konkrete Wissensaushandlung in der konkreten Seminar-Interaktion. Unter dem Titel *Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen* ermöglicht der Beitrag einen instruktiven Einblick in die Ergebnisse einer Vorstudie, in der die „Kommunikation wissenschaftlichen Wissens“ in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen untersucht wurde. Die ausgewählten explorativen Analysen lassen – ähnlich wie bei den vorangegangenen Beiträgen – Konvergenzen zu den Befunden zur Pluralität erziehungswissenschaftlichen Wissens erkennen. Sie zeigen aber auch, dass sich in der Wissenskommunikation mit der Unterscheidung von Theorie und Praxis bzw. Wissenschafts- und Praxisorientierung eine vergleichsweise einheitliche Positionierung durchsetzt. Während dem Bezug auf Alltagswissen oder praxisrelevantem Wissen kontinuierlich die Wissenschaftlichkeit von Aussagen gegenübergestellt wird, wird hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit selbst auf die Perspektivität wissenschaftlicher Aussagesysteme und damit auf die Pluralität wissenschaftlichen Wissens verwiesen.

Teil IV: Strukturwandel, erziehungswissenschaftliche Forschung und Disziplinentwicklung

Peter Vogel macht mit seinem Beitrag *Strukturwandel als Identitätsbalance der Disziplin?* den Auftakt für den letzten Teil des Bandes. In grundlagentheoretischer Perspektive prüft Vogel zunächst die Plausibilität der von Anhalt und Keiner eingeführten Unterscheidungen und schlägt sodann mit dem von Erving Goffman und Jürgen Habermas geprägten sozialisationstheoretischen Konzept der „Identitätsbalance“ eine Heuristik zur „Erklärung“ des Wandels des Systems Erziehungswissenschaft vor, „das auf veränderte Umweltbedingungen mit Anpassungen seiner Struktur reagiert, dabei aber seine Identität im Lauf von zeitlichen Veränderungen und Strukturanpassungen aufrechterhält und gleichzeitig die historischen Anpassungen in seine Struktur integriert“. Vogel illustriert die Leistungsfähigkeit seiner

Heuristik an ausgewählten Ereignissen der jüngeren Disziplingeschichte: an Heinrich Roths „realistische[r] Wendung“, an der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, an der Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) sowie am Zielkonflikt zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung erziehungswissenschaftlichen Wissens. Die Erziehungswissenschaft zeigt sich in diesen Ereignissen einmal mehr als Disziplin mit hoher Integrationsoffenheit für Theorien und Methoden ihrer Nachbardisziplinen sowie für außerwissenschaftliche Erwartungen an die Nützlichkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. Die Pluralität der Perspektiven auf das Gegenstandsfeld öffentlich verantworteter Erziehung erweist sich aus dieser Perspektive ebenso als Signum der Disziplin wie der Dauerkonflikt zwischen empirisch-analytischen und handlungsorientierenden Programmen und Wissensformen.

Die duale Motivstruktur moderner Wissenschaft im Spannungsfeld von Wissenschafts- und Praxisorientierung aufgreifend liefert *Susann Hofbauer* in ihrem Beitrag *Von Action Research zu Policy Experimentation in Education. Die Verschränkung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Dokumenten der OECD/CERI seit den 1990er Jahren* eine empirische Grundlage zur Beurteilung des Einflusses der OECD auf die Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion, die in den vergangenen Jahren unter dem Stichwort der „Ökonomisierung“ oder „Fremdsteuerung“ immer wieder zu Kontroversen geführt hat. Hofbauer analysiert *reviews* und *reports* der OECD über das nationale Bildungssystem Deutschland von 1992 bis 2016, die als entscheidungsrelevant für nationale Bildungs- und Forschungspolitiken gelten können. Die diskursanalytisch ermittelten Befunde lassen erkennen, dass die Empfehlungen der OECD seit 1992 sukzessive die fehlende Nutzenorientierung erziehungswissenschaftlicher Forschung bemängeln und zur Neustrukturierung der Forschungslandschaft sowohl auf die Förderung international-vergleichender wie auch anwendungsbezogener Forschungen setzen. Machtanalytisch gesehen wird man mit diesen Befunden schwerlich auf eine Ökonomisierung der Erziehungswissenschaft schließen können, im Verbund mit neueren Befunden der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung machen sie jedoch auf eindruckliche Weise die Steuerungseffekte des *New Public Managements* deutlich, für das die Beratungsstrategien der OECD ein überzeugendes Beispiel liefern.

Konkretisiert wird das Verhältnis von „Ökonomie und Wissenschaft“ in *Steffen Großkopf*s Beitrag *Strukturwandel und erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion. Skizze einer politischen Ökonomie der Erziehungswissenschaft und ihrer Pädagogik*. Im Anschluss an Karl Marx' Kritik der politischen Ökonomie unternimmt Großkopf den Versuch, die vielbeschworene Rede von der Ökonomisierung der Hochschule ideologiekritisch durch die Unterscheidungen von Lohnarbeit und Unternehmertum zu dechiffrieren. Am Beispiel der „frühen Bildung“ verdeutlicht er den konstitutiven Warencharakter von Forschungswissen, das – weil es immer sowohl in seinem Gebrauchs- als auch in seinem Tauschwert gehandelt werden kann – kapitalakkumulative Effekte nach sich zieht. Wenngleich diese Akkumulationseffekte unter dem Einfluss des *New Public Managements* inzwischen deutlicher zu Tage treten, erscheint die These von der Ökonomisierung der Hochschule aus der Perspektive einer Kritik der politischen Ökonomie nicht als neues Phänomen. Der Strukturwandel, von dem in diesem Zusammenhang gesprochen werde, müsse daher vielmehr, so Großkopf, als „ein Wahrnehmungswandel“ beschrieben werden.

Zu Gast bei Freunden? Wandlungen im Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung lautet der Beitrag von *Janusz Wilden*, in dem dieser die Neu-Akzentuierung empirischer Forschung zum Anlass nimmt, nach dem Verhältnis zu fragen, das vor allem

Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsphilosophie zur empirischen Bildungsforschung einnehmen. Wilden unterscheidet drei Verhältnisbestimmungen, die allesamt nicht auf disziplinäre Abgrenzung, sondern auf „Versöhnung“ und damit auf Integration abzielen. Während eine Position von der prinzipiellen Homologie gegenstandsbezogener Annahmen von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung ausgeht, hebt eine zweite Position die Differenz beider Konzepte hervor, betont zugleich aber auch die Möglichkeiten einer wechselseitigen Ergänzung, und die dritte Position geht wiederum sprachspieltheoretisch von deren Inkommensurabilität aus und konzipiert Versöhnung gleichsam dialektisch als Herausbildung neuer, gegenwärtig noch nicht bestimmbarer erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. Wilden weist daraufhin, dass in diesen gegenstandstheoretischen Versöhnungsversuchen machtpolitische Aspekte wie z.B. die Konkurrenz von Stellen und Fördergelder tendenziell unberücksichtigt blieben. Während die Versöhnungsstrategien damit in gewisser Hinsicht die Thesen von der Pluralität erziehungswissenschaftlicher Wissensformen und der Integrationsoffenheit der Erziehungswissenschaft bestätigen, liegt es nach den Ausführungen von Wilden nah, die Effekte der machtpolitischen Verschiebung im Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungsphilosophie mit Blick auf relevante Indikatoren (z.B. Drittmittel, Denominaton von Professuren etc.) genauer zu prüfen.

Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag von *Patrick Bettinger*, der mit seinem diskursanalytischen Blick auf das Thema Digitalisierung eine Diskussion eröffnet, die in dieser Form in der Erziehungswissenschaft bislang kaum geführt worden ist. Unter dem Titel *Digitalisierung als Triebfeder für Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft?* entwickelt Bettinger eine sowohl gegenstandstheoretische als auch methodologisch anspruchsvolle Forschungsperspektive, die es erlauben soll, die vielschichtigen Veränderungen, die sich im Diskursraum „Digitalisierung“ für die Erziehungswissenschaft und das Erziehungssystem andeuten, empirisch fassen zu können. Wenn die These stimmt, „dass“, wie Bettinger es formuliert, „in Prozessen des Wandels etablierte Schemata ihre Wirksamkeit einbüßen“, ist es wahrscheinlich, in den gegenwärtigen digitalen Transformationen Merkmale zu finden, die die Rede von einem strukturellen Wandel rechtfertigen. Dies gilt gegenstandsbezogen für die Begriffe und Konzepte der Erziehungswissenschaft, insofern sich mit neuen epistemischen Akteuren auch das „In-der-Welt-Sein“ und damit Prozesse wie Bildung, Erziehung oder Lernen nachhaltig verändern; zugleich gilt dies auch für die soziale Infrastruktur von Forschung und Lehre, d.h. für die Produktion, Darstellung und Distribution erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bettinger verdeutlicht diese Transformationen schließlich an dem Begriff der „digitalen Bildung“ und dem Diskursfeld „Openness“.

In der Gesamtschau auf die Beiträge des Bandes fällt dreierlei auf. Erstens zeigt sich, dass die Heterogenität in der Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens in fast allen Beiträgen thematisch wird und hierbei kaum unter dem Aspekt des (Struktur-)Wandels, sondern unter dem der Kontinuität eines besonderen Merkmals der Erziehungswissenschaft diskutiert wird. Gleiches gilt, zweitens, auch für die Differenz von anwendungs- und grundlagenorientiertem Forschungswissen, das unter dem Stichwort des „Theorie-Praxis-Problems“ einen relevanten und dauerhaften Bezugspunkt in der disziplinären Kommunikation bildet. Drittens zeigt der Blick auf die Beiträge, dass Indikatoren für einen möglichen Strukturwandel – neben dem Thema der Digitalisierung – vor allem in den Veränderungen der Organisation von Forschung und Lehre identifiziert werden, welche sich im Zuge des Bologna-Prozesses und der Etablierung des *New Public Managements* eingestellt haben. Ob dieser Eindruck täuscht

oder diese drei Themenfelder im Anschluss an den Vorschlag von Elmar Anhalt begründete „Offerten“ für weitere Forschung sein können, sei an dieser Stelle dem Urteil der Leserinnen und Leser und der Diskussion des Bandes überlassen.

Die Herausgeber möchten an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren dafür danken, dass sie sich so intensiv auf die mit diesem Band verbundene Erwartung eingelassen haben, bei der Ausarbeitung ihrer Manuskripte die drei Referenztexte in ihre eigenen Argumentationen einzubeziehen. Dies wiederum wäre ohne die frühzeitige Bereitstellung der Referenztexte durch Ulrich Binder, Elmar Anhalt und Edwin Keiner nicht möglich gewesen. Auch dafür sei herzlich gedankt; ebenso Ulrich Binder und seinem Team an der PH Ludwigsburg, insbesondere Roman Heller, für die Ausrichtung und den reibungslosen Ablauf der Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung sowie den Diskutantinnen und Diskutanten bei der Tagung und dem Symposium auf dem DGfE-Kongress an der Universität Duisburg-Essen für die in jeder Hinsicht anregende Mitgestaltung der beiden Veranstaltungen. Ferner ist dem Klinkhardt Verlag, insbesondere Herrn Tilsner, einmal mehr für die zuverlässige Herstellung des Bandes zu danken. Die seit Jahren entgegenkommende Betreuung der Reihe *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft* weiß der Vorstand der Kommission sehr zu schätzen. Monika Knaupp, die den Band in bewährter Weise redaktionell betreut und eingerichtet hat, möchte der Vorstand an dieser Stelle ausdrücklich für ihre inzwischen langjährige verlässliche, umsichtige und ausdauernde Unterstützung bei der Herausgabe der Reihe danken.

Wolfgang Meseth
(Sprecher der Kommission Wissenschaftsforschung)

Literatur

- Glaser, E. & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krücken, G. (2006). Wandel – welcher Wandel? Überlegungen zum Strukturwandel der universitären Forschung in der Gegenwartsgesellschaft. *die hochschule*, 1, 7-18.
- Maasen, S. & Weingart, P. (2006). Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. *die hochschule*, 25, 19-45.
- Nordmann, A., Radder, H. & Schiemann, G. (Hrsg.) (2014). *Strukturwandel der Wissenschaft. Positionen zum Epochenbruch*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2004). *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Weingart, P., Carrier, M. & Krohn, W. (2007). *Nachrichten aus der Wissensgesellschaft: Analysen zur Veränderung der Wissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What It Is, and What It Means*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teil I:
Wandel – Struktur – Erziehungswissenschaft.
Wissenschaftstheoretische und
erziehungssoziologische Zugänge

Ulrich Binder

Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘

Wissenschaftliche Beschäftigungen mit Transformationen, Veränderungen, Entwicklungen, kurz: Wandel, drehen sich unweigerlich immer wieder darum, wie diese zu taxieren sind. Dieser Umstand sei einleitend aufgegriffen, indem zuerst an drei historisch stabile kulturelle Möglichkeiten, Wandel *allgemein* zu interpretieren, erinnert wird (1). Danach soll gezeigt werden, inwiefern diese drei großen Deutungsrahmen auch seitens der Wissenschaft, wenn sie über sich und ihre Wandel spricht, Anwendung finden (2). Der Durchgang endet mit einer darüber hinausgehenden Auflistung von Möglichkeiten für die Beobachtung aktueller Wandel (3).

1

Der erste Deutungsrahmen, in den Wandel ganz allgemein gestellt werden können, ist der einer Degenerationslehre. Geschichte wird in dieser Tradition als ein gleichsam kontinuierlicher Verfallsprozess interpretiert. Die berühmteste Version ist zweifellos die Erzählung vom Garten Eden respektive die Vertreibung aus diesem Paradies.

Es folgt eine lange Reihe an Varianten dieses Motivs, Platon z.B. verarbeitet es in mehreren Versionen, Ovid zeichnet für die römische Antike das Bild einer zurückliegenden Ära, von der sich die Menschheit degenerativ wegentwickle, und in Hesiods Dystopie folgt dem Goldenen Zeitalter ein Silbernes, ein Erzenes, und Hesiod endet mit den Worten: „Jetzt ja ist das Menschengeschlecht ein *eisernes*; niemals bei Tage ruhen sie von Mühsal und Leid“ (zitiert nach Schölderle, 2017, S. 51).

Diese mythologische Verfallstheorie projiziert das Ideal stets in die Vergangenheit, ‚Wandel‘ wird hier negativ konnotiert, ‚Veränderung‘ als Entfernung von einem einstmaligen guten Zustand kommuniziert.

Unveränderlich sei dieser Degenerationsprozess aber denn doch nicht. Diese Erzählung ist nicht zwingend eine fatalistische, sondern inkludiert die Vorstellung, die Entwicklungen zwar nicht aufzuhalten, aber in ihrer Dramatik mildern zu können. Und sie bleibt nicht alleinig eine mythologische Figur. Morus’ Utopia ist ein Beispiel dafür, wie der grundsätzlich unabdingbare Verfallsprozess doch mit *Rationalität* gesteuert werden soll. Hier zeigt sich die Transformation einer theologisch-mythischen Erzählung in säkulare, moderne Kontexte (vgl. Günther & Müller, 1988, S. 192).

Ein zweiter großer Deutungsrahmen ist der eschatologische. Die *kommenden* Welten werden als Gegenwelten konstruiert, als grundsätzlich bessere. Der Mythos wird hier nicht auf Vergangenes, sondern Künftiges gerichtet.

Auch dieses mittelalterliche theologisch-religiöse Motiv der Heilserwartung transformiert sich in profane Kontexte (vgl. z.B. Thomas Müntzers revolutionären Chiliasmus). Die zunächst außerweltliche Fiktion wird auch zu einer innerweltlichen, wenn und indem am kommenden (göttlichen) Elysium die Menschen mitwirken. So wandelt sich das biblische Jesu-Diktum: „Mein Königreich ist nicht von dieser Welt“, in die Vorstellung, den Himmel auf Erden anzupeilen. Infolge werden viele *Utopien* die Verlängerung der teleologischen Eschatologien in die profane Moderne (vgl. Manuel & Manuel, 1979).

„Wandel“ wird hier als Hoffnung, stärker: als *Erwartung* einer Erlösung von momentanen Problemlagen projiziert.

Ein dritter Deutungsrahmen ist jener, Wandel als Modalzeit zu interpretieren. Zugrunde liegt die Oszillation der Zeithorizonte Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; Gegenstände, Ereignisse und Subjekt befinden sich im Fluss, „Modalzeit ist gekennzeichnet durch das Nebeneinander der Ekstasen der Zeit“ (Berdelmann, 2010, S. 40). Vergangenheit und Zukunft werden immer wieder neu differenziert. Anders: Die modale Zeit ist die in der Gegenwart laufend erzeugte Zukunft, „eine ‚schaffende‘ Zeit, die qualitativ *Neues* hervorbringt“ (Herzog, 1991, S. 20; vgl. v.a. Herzog, 2002).

Hier wird „Wandel“ ausschließlich als Prozess verstanden, der durch das Element der Neuheit bestimmt ist. Ihm wohnt eine Fortschrittsvorstellung inne, die plural und kontingent ist.

2

Wenn sich nun die Wissenschaft in ihrer Entwicklung selbst beobachtet, stehen ihr diese drei kulturell sedimentierten Deutungsrahmen zur Verfügung. Sie können jeweilig verwendet werden, aber nicht selten sind bei einem Thema alle drei Deutungsrahmen aufgespannt.

Die Mode 2-Debatte rund um veränderte Formen der wissenschaftlichen Wissensproduktion und -organisation, wie sie vor allem in den 1990er Jahren breit geführt wurde, ist so ein Beispiel. Die Veränderungen der Wissenschaft werden in den drei historisch stabilisierten Interpretationshorizonten besprochen.

Zunächst findet sich eine Neu-Interpretation der Verfallsthese.

2.1 „Der Wandel führt immer weiter von der ursprünglichen Wissenschaft(-lichkeit) weg“

Der Behauptung einer „post-normal“ (Elzinga, 1995) oder „postacademic science“ (Ziman, 1996), wie sie auf Beobachtungen der „New Production of Knowledge“ (Funtowicz & Ravetz, 1993) fußt, wohnt die Vorstellung einer (ehemals) puren Wissenschaft inne. Die Entfernung – oder Vertreibung – aus dem Paradies lasse sich in sämtlichen Wissenschaftsaspekten sehen:

- hinsichtlich der sozialen Kommunikation, weil die Wissensproduktion z.B. im egoistischen hit-and-run-Modus ablaufe,
- hinsichtlich der geltungstheoretischen Dimension, weil die Qualitätskriterien und -kontrollen der Wissensproduktion zunehmend aus externen, wissenschaftsfremden Kontexten erwachsen und auf Nutzen und Klienten-Interessen abzielen,
- und hinsichtlich der degenerierenden Distribution, Rezeption und Anwendung von Wissenschaftswissen im Soge von Digitalisierung und Ökonomisierung.

Ganz in der Tradition der Husserl'schen Entfremdungsthese wird der Wandel als Verlustszenario beschrieben.

Doch zugleich findet sich in der Debatte die These der Befreiung.

2.2 „Die Wissenschaft wird die soziopolitische, -kulturelle, -ökonomische und -moralische Position einnehmen, die ihr zusteht“

Während sich im Vorigen paradiesische Vorstellungen von *alimentierter* Wissenschaft samt Reinheitsgebot widerspiegeln, werden sozusagen gleich nebenan Vorstellungen einer *partizipatorischen* Wissenschaft, an der alle beteiligt sein können und die sich an allem beteiligt und dabei gesellschaftlich rechenschaftspflichtig ist, entwickelt (vgl. Gibbons et al., 1994).

Entdifferenzierung – z.B. die Auflösung oder Verschiebung von Wissens(erzeugungs)monopolen – ist denn nicht mehr Bedrohungs-, sondern Erlösungsformel. „Re-Thinking Science“ (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001) wird zur Parole dafür, endlich „die als defizitär empfundenen Merkmale traditioneller Wissenschaft in ihr Gegenteil zu verkehren“ (Frederichs, 1999, S. 2). Distanzen zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit werden verringert, Lösungen für die drängenden Probleme transdisziplinär gelöst, Konzepte der Wissensgesellschaft wissenschaftlich legitimiert und insgesamt ein neuer Gesellschaftsvertrag auf seinen Kurs dem Licht entgegengebracht. Die Finalisierungsthese (vgl. Böhme et al., 1973), wie sie im Deutschland der 1970er-Jahre noch ein Skandalon darstellte, wird salonfähig in einem Deutungsrahmen, der die Erlösung aus gegenwärtigen Dilemmata kommuniziert.

Der dritte Deutungsrahmen nun kommt in der Debatte ebenso zum Einsatz.

2.3 „Der Wandel ist und ernötigt das Managen von Paradoxien“

Der Wandel wird als Deutungsangebot im Modus einer „schaffenden Zeit“ interpretiert, als Modifikationsanlass und -ausdruck, der weder komplett durch die Vergangenheit determiniert noch durch die Zukunft als seiende Zeit, in die er räumlich hineinführt, vorbestimmt ist.

Das ermöglicht paradoxe Spielräume. Der Wandel kann zugleich als empirische Beschreibung und als normative Setzung kommuniziert werden, er kann Kritik sein und in der Kritik stehen, kann zugleich Perspektiven eröffnen und verschließen usw. Die Wissenschaft wird zu nichts mehr und nichts weniger als zur Kontingenz- und Paradoxie-Managerin (vgl. Binder, 2016).

3

Man könnte nun die aktuellsten Beschäftigungen mit dem Strukturwandel von Erziehungswissenschaft, wie sie im vorliegenden Band versammelt sind, daraufhin beobachten, ob und inwiefern alle drei eben exemplifizierten Deutungsrahmen in Verwendung sind.

Des Weiteren lässt sich über diese Schematisierung hinausgehend fragen, ob es bei allem eine Konstante gibt, und zwar in Form eines Gravitationszentrums. Etwas, das alle Deutungsrahmen zentriert.

Man kann aber das Augenmerk auch auf die Novitäten oder Abweichungen oder Mischformen richten, auf diskretere, nichtlineare Entwicklungen, Ereignisse oder zirkuläre oder spiralförmige Bewegungen in der Einordnung von ‚Wandel‘.

Wenn allerdings – und das Problem sei in Anlehnung an Paul Virilio zum Schluss in den Ring geworfen – die Zustandsbeschreibung für unsere Kultur als *permanente Gegenwart*, die

nicht in die Zukunft denkt und Vergangenes schnell vergisst, zutrifft, wäre wohl die Frage nach Wenden, Wechseln, Wandel ganz anders, ganz neu zu stellen. Was nämlich sind nun Bezugspunkte, an denen sich Wandel entzünden, und woran soll man sie erkennen?

Literatur

- Berdelmann, K. (2010). *Zeitstrukturen und operativer Umgang mit Zeit in Lehr-Lerninteraktionen: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.
- Binder, U. (2016). Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissensserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 447-451.
- Böhme, G. et al. (1973). Die Finalisierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 1(4), 128-144.
- Elzinga, A. (1995). Shaping Worldwide Consensus: The Orchestration of Global Climate Change Research. In A. Elzinga & C. Landstrom (Hrsg.), *Internationalism in Science* (S. 223-255). London: Taylor & Graham.
- Frederichs, G. (1999). *Der Wandel der Wissenschaft*. https://www.tatup-journal.de/tadn993_fred99a.php [02.05.2018].
- Funtowicz, S. O. & Ravetz, J. R. (1993). The Emergence of Post-Normal Science. In R. von Schomberg (Hrsg.), *Science, Politics, and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making* (S. 85-123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. & Scott, P. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Günther, R. & Müller, R. (1988). *Das Goldene Zeitalter – Utopien der hellenistisch-römischen Antike*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. (1991). Der „Coping Man“ – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9-23.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung*. Weilerswist: Velbrück.
- Manuel, F. E. & Manuel, F. P. (1979). *Utopian Thought in the Western World*. Cambridge Mass.: Belknap Press.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Schölderle, T. (2017). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung* (2. Auflage). Köln: Böhlau.
- Weingart, P. (1997). *Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode*. <http://urban-is.de/Annex/HTML/Kap1/Wissensgesellschaft/Wissensproduktion-Weingart.pdf> [02.05.2018].
- Ziman, J. (1996). Postacademic Science: Constructing Knowledge with Networks and Norms. *Science Studies*, 1, 67-80.

Elmar Anhalt

Strukturwandel als Thema und Problem der Erziehungswissenschaft

1 Problemorientierung

Das *Thema* „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ mahnt großformatige Beschreibungen an, die auf (mögliche, erwartete, nachgewiesene) Veränderungen sowohl in gegenständlichen Ordnungen als auch in Ordnungen der (Selbst-)Beschreibung der Erziehungswissenschaft abzielen, denn es soll ja um eine Veränderung gehen, die „die Erziehungswissenschaft“ als Identität im Wandel betrifft und nicht nur um Veränderungen, die im Gegenstandsbereich sowieso tagtäglich zum Thema gemacht werden. Man kann dieses Thema offensichtlich nicht sinnvoll behandeln, ohne in beiden Dimensionen auf Veränderungen zu achten und diese, falls welche gefunden werden, in ihren gegenseitigen Abhängigkeiten so zu beurteilen, dass der Erziehungswissenschaft im Ganzen Rechnung getragen wird. Alles andere wäre eine reduktionistische Vorgehensweise, die dann selbst wiederum rechtfertigen müsste, warum man meint, auf die Gegenkontrolle an der jeweils anderen Ordnung verzichten zu dürfen.

Eine in diesem Sinne großformatige Themenstellung richtet sich an das *wissenschaftliche Selbstverständnis*, mit dem Erziehungswissenschaftler¹ das Gebiet ihrer Gegenstände, Methoden usw. beschreiben. Man kann schließlich nicht „die Erziehungswissenschaft“ als Komplettgegenstand behandeln und als solchen empirisch erfassen, wenn man die Auffassung teilt, dass die Erziehungswissenschaft in der Perspektivität ihrer Bezugnahmen, in der Dynamik ihrer Sachverhalte und in der Varianz ihrer Methoden „zu Hause ist“ (vgl. Anhalt, 2012). Es wird folglich eine Bezugsgröße benötigt, relativ zu der Struktur und Wandel exemplarisch identifiziert werden können. Dies kann meines Erachtens durch Bezug auf eine Größe wie „Wissenschaftlichkeit“ gelingen, wenn es um einen Wandel „der Erziehungswissenschaft“ gehen soll. Wissenschaftlichkeit ist eine *Idee*, an der das jeweilige Selbstverständnis Orientierung findet.

1.1 Themenofferte und Themenbearbeitung

Das scheint mir die grundlegende Herausforderung zu sein, die mit einem Thema wie „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ gestellt ist: dass man – explizit, meist aber implizit – gefragt wird, welches *Wissenschaftsverständnis* man an den Tag legt, wenn man mit einer Themenstellung konfrontiert wird. Diese Herausforderung steht im Zentrum meines Beitrages.

¹ und alle anderen, die sich an dieser Aufgabe versuchen, egal, welchem (Zwischen-)Geschlecht sie sich biologisch-biographisch zugehörig fühlen mögen. Niemand wird durch die Sprache ausgeschlossen, der sich an dieser Aufgabe versuchen will.

Sie zu erkennen und zu ergreifen, bedeutet, einen Zwischenschritt zwischen Themen*offerte* und Themen*bearbeitung* einzuschieben, um zu klären, ob die Wahl des Themas sinnvoll und seine Bearbeitung geboten ist. Um das Einschieben dieses Zwischenschritts geht es mir in diesem Beitrag. Man könnte ihn an jedem Thema beispielhaft behandeln. Das Thema „Strukturwandel der Erziehungswissenschaft“ ist aber in einer Hinsicht nicht ein Thema wie jedes andere: Es fordert dazu heraus, „die Erziehungswissenschaft“ in ihrem angenommenen oder nachgewiesenen, mindestens aber als möglich gedachten Strukturwandel zu beschreiben. Um eine *Selbstbeschreibung* wird man daher nicht herumkommen. Aussagen über die Erziehungswissenschaft sind nämlich nicht Aussagen über einen der Erziehungswissenschaft externen Sachverhalt, wenn sie „in“ der Erziehungswissenschaft formuliert werden. Wer wissen will, wie es sich mit der Sache verhält, muss sie so zum Thema machen, dass er selbst als ein Aspekt des Sachverhalts eingerechnet wird, den er beschreibt. Es sind Aussagen über „die Erziehungswissenschaft“, die nur über eine *reflexive Distanz* kontrolliert werden können (vgl. Anhalt & Binder, 2020). Insofern bringt die Bearbeitung des Themas „Strukturwandel“ unmissverständlich zum Ausdruck, dass man schon akzeptiert hat, dass es sinnvoll und geboten ist, dieses Thema in der Erziehungswissenschaft zu behandeln.

Das ist noch nicht viel, weil jede Themenbearbeitung diesen Effekt erzeugt. Es ist aber schon etwas, weil an dieser Stelle die Möglichkeit eröffnet wird, den Zwischenschritt einzuschieben. Anstatt Themenofferte und -bearbeitung direkt aufeinander folgen zu lassen, kann die Themenofferte als *Problem* behandelt werden. Es wird dann gefragt, ob dieses Thema in der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden sollte und, wenn ja, welche Gründe dafür sprechen, seine Bearbeitung zu beginnen. Der Beginn der Bearbeitung erfolgt somit *problemorientiert*. Das ist ein Unterschied zu einem Beginn, der anderen (Beweg-)Gründen folgt.

Mit der Behandlung der Themenofferte als Problem des Faches ist die Offerte eingeklammert worden. Man kann darüber befinden, ob die Themenofferte angenommen oder abgelehnt wird, *weil* das an ihr formulierte Problem in den Blick genommen wird. Irgendeine Themenofferte wird es immer geben. Viele werden mit Fördergeldern garniert. Viele versprechen Karrierevorteile, sollte man an ihrer Bearbeitung mitwirken. Den Zwischenschritt der Problemstellung einzuschieben, bringt hier das Mehr, dass die Annahme oder Ablehnung unter fachwissenschaftliche Kontrolle gebracht werden kann. Die Kontrolle besteht in der Problemerkörterung, nicht in der Höhe der Fördergelder oder dem Erklimmen der Karriereleiter. Unter dieser Kontrolle können die Grenzen ausgelotet und das Verhältnis *wissenschaftlich* | *außerwissenschaftlich* bestimmt werden.

Wie anders wollte man einen Strukturwandel des Faches zum Thema machen? Indem man von der Wissenschaftlichkeit absieht und den Zwischenschritt unterlässt, hätte man schon Stellung bezogen und damit einen – zumindest historisch aufweisbaren – Wandel *vollzogen*: Man würde das Fach vielleicht als einen Betrieb betrachten, in dem die handwerkliche Tätigkeit einen organisatorischen Wandel hin zu einem von Managern geleiteten Unternehmen vollzogen hat. Das kann man tun, wird aber nicht in diesem Beitrag getan, weil ich darin keine genuine Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft zu erkennen vermag.

1.2 Selbst- und Fremdbeschreibungen

In Selbstbeschreibungen können Fremdbeschreibungen berücksichtigt werden, und man hofft selbstverständlich darauf, dass im umgekehrten Fall die Fremdbeschreibungen auch die Kapazität aufweisen, den eigenen Selbstbeschreibungen ausreichend Beachtung zu schenken. Allerdings müssen dann die Vorzeichen ausgetauscht werden: Aus den Fremdbeschrei-