

NOITAJUKITЯARTIKULATIONOITAJUK
ULATIONOITAJUKITЯARTIKULATIONO
KITЯARTIKULATIONOITAJUKITЯART
RTIKULATIONOITAJUKITЯARTIKULA
ATIONOITAJUKITЯARTIKULATIONOIT
ЯARTIKULATIONOITAJUKITЯARTIKUL
ONONITAJUKITЯARTIKULATIONOITAJ
KITЯARTIKULATIONOITAJUKITЯARTI
LATIONOITAJUKITЯARTIKULATIONO
RTIKULATIONOITAJUKITЯARTIKULA
ITAJUKITЯARTIKULATIONOITAJUKIT
AJUKITЯARTIKULATIONOITAJUKITЯ

Michaela Schmid

Die Artikulation der Erziehung

Schmid

Die Artikulation der Erziehung

Michaela Schmid

Die Artikulation der Erziehung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg im Sommersemester 2024 als Habilitationsschrift angenommen.

Impressum

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>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

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.

Abbildung Umschlagseite 1: © Emma Mendel, Augsburg.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6150-2 digital

ISBN 978-3-7815-2690-7 print

Zusammenfassung

Die Habilitationsschrift befasst sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Begriff der Artikulation, der seit Johann Friedrich Herbart als zentral für das bisubjektive Zusammenspiel von Vermittlung und Aneignung gilt – und zwar weit über den schulischen Unterricht hinaus. Der Begriff Artikulation erhielt jedoch seither in der Allgemeinen Pädagogik kaum Beachtung und/oder geriet in Vergessenheit. Der Fokus liegt in dieser Schrift darauf Artikulation als Strukturbegriff der Erziehung(-stheorie) herauszuarbeiten, und so seine Bedeutung für die Allgemeine Pädagogik – letztlich für die Erziehungswissenschaft als Ganze – darzustellen. Die Untersuchung zeigt zunächst, dass der Begriff „Artikulation“ von seiner strukturell angelegten Bisubjektivität bei Herbart historisch verengt wurde, insbesondere auf schulischen Unterricht und da wiederum auf die Tätigkeit des Vermittlers (Artikulation als Gliederung des Lehrens). Hierzu dient u. a. ein Forschungsüberblick zu Wort und Begriffen von Artikulation in der Erziehungswissenschaft. Der Schwerpunkt richtet sich hierbei insbesondere auf die Durchsicht von Lexika/Wörterbüchern in der Allgemeinen Pädagogik sowie Lehr- und Einführungswerken in der Allgemeinen Didaktik. Im Gegensatz zu dieser Verengung arbeitet die Untersuchung seine grundlegende Relevanz für alle Formen von Erziehung heraus. Ausgehend vom Verständnis von Artikulation in anderen Disziplinen sowie unter Rückerinnerung an Herbart und Rückbezug auf Wolfgang Sünkel, wird dann ein erziehungswissenschaftlicher Begriff von Artikulation aufgestellt: „In der Erziehungswissenschaft beschreibt Artikulation in seiner deskriptiven Bedeutung die Frage nach der Verbindung der Handlung des Lerners (Aneignung) mit der Handlung des Lehrers (Vermittlung), sprich: Wie kann diese zwischen beiden Handlungsarten wesensmäßig vorhandene Lücke überwunden werden?“ (vgl. S. 37 in dieser Arbeit). Es bleibt Folgendes als Zusammenfassung festzuhalten: Unterricht ist eine Form von Erziehung; Artikulation als Kern der Didaktik ist das „Herzstück“ aller Erziehungsprozesse; Artikulation ist vor dem Hintergrund der Bisubjektivität nicht nur auf das Vermittlungshandeln bezogen, sondern entsteht dann, wenn Lehren und Lernen zusammenfallen; Artikulation ist ein Strukturbegriff, der durch metatheoretische Füllungen normativ wird. Artikulation soll als Verbindung der Handlung des Lerners (Aneignung) mit der Handlung des Lehrers (Vermittlung) verstanden werden. Artikulation als Grundfrage der Allgemeinen Didaktik bezieht sich somit auf Erziehung an sich. Vor diesem Hintergrund ergibt sich dann folgende Forschungsperspektive: „Der deskriptive erziehungswissenschaftliche Begriff der Artikulation bekommt sozusagen ein anderes (normatives) Gewand je nach metatheoretischem Hintergrund der Allgemeinen Pädagogiken, so dass sich unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Begriffe (= Konzeptionen/Verständnisse) der Artikulation in der Erziehungswissenschaft auffinden lassen. Diese herauszuarbeiten, ist Aufgabe des Habilitationsprojektes“ (S. 37 in dieser Arbeit). Im Mittelpunkt der Schrift steht die Fragestellung, wie das Wort und der Begriff Artikulation in den Konzepten der Allgemeinen Pädagogik seit 1945 verwendet werden. Die tiefgehende Analyse dieser Konzepte der Allgemeinen Pädagogik eröffnet neue Perspektiven für die Diskussion um die Artikulation der Erziehung als Schlüsselbegriff der Erziehungswissenschaft. Die Habilitationsschrift regt dazu an, Artikulation als einen weiteren zentralen Grundbegriff – und somit als integralen Bestandteil der Erziehungswissenschaft – zu beachten und sie somit als Strukturbegriff im Kontext der Strukturlogik von Erziehung zu verankern. Als solcher könnte er eine identitätsstiftende Funktion einnehmen.

Abstract

The study begins with the chapter “foundations”, which demonstrates that Herbart’s concept of “articulation” with its structurally founded bi-subjectivity has been historically constricted, particularly with regard to school instruction, and more specifically to the activities of the mediator (articulation as structuring of teaching). This draws, among others, on a research overview of the term and concept of articulation in Educational Science (Brezinka, 1978, 1990), focusing particularly both on reviews of lexicons/dictionaries from General Pedagogy and on introductory and teaching materials from General Didactics. Contrary to this narrowing, the study highlights the fundamental relevance of articulation for all kinds of education. Drawing on understandings of articulation in other disciplines (musicology, philosophy, sports science, political science), and referring to Herbart as well as to Wolfgang Sünkel, the thesis deploys an educational definition of articulation: “In educational science, articulation in its descriptive meaning refers to the question of connecting the learner’s action (appropriation) with the teacher’s action (mediation), i. e., how can the gap between these two inherently different types of action be bridged” (see p. 37 of this thesis). The following conclusion can be drawn (see pp. 43–44 of this thesis): Instruction is a form of education. Articulation, as the core of didactics, is the “heart” of all educational processes. Articulation, against the background of bi-subjectivity, is not limited to mediation activities but emerges when teaching and learning converge. Articulation is a structural concept that becomes normative through metatheoretical elaborations. Articulation should be understood as the connection between the learner’s action (appropriation) and the teacher’s action (mediation). As a fundamental question of General Didactics, articulation thus corresponds to education itself. Against this backdrop, the following research perspective emerges: “The descriptive educational concept of articulation takes different (normative) forms depending on the meta-theoretical backgrounds of General Pedagogies. This results in various educational concepts (= conceptions/understandings) of articulation in Educational Science. To identify these is the core issue of this habilitation project” (see p. 37 of this thesis). The thesis centers on the question how the term and concept of articulation have been used in General Pedagogical drafts since 1945, even when the term “articulation” itself is not explicitly mentioned, but its conceptual underpinnings are referred to. An in-depth analysis of these concepts of General Pedagogy opens up new perspectives for discussions about articulation as a key concept of Educational Science. The habilitation thesis encourages to consider articulation as a further basic concept – and thus an integral constituent – of Educational Science, thus anchoring it as a structural concept within the structural logic of education. As such, it could serve the identity of the discipline.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen danken, die mich im Prozess der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben. Hier gilt mein Dank zunächst dem Fachmentorat – Frau Prof. Eva Matthes, Frau Prof. Rotraud Coriand und Herr Prof. Georg Cleppien – und Herrn Prof. Volker Kraft für Ideen und Denkanstöße.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Matthes. Mit zahlreichen inhaltlich anregenden und motivierenden Gesprächen und beständigem Zuspruch hat sie mich wesentlich an der initialen Umsetzung sowie auch am fortlaufenden Prozess der vorliegenden Idee bestärkt.

Überdies möchte ich mich bei meiner stud. Hilfskraft, Valmira Bila, für die gewissenhafte Recherchearbeit bedanken. Ebenso möchte ich Frau Ute Witt und Frau Christine Frauenschuh-Kling für die Unterstützung beim Abtippen von Teilen des Manuskripts sowie der Korrektur der Arbeit danken. Frau Elske Körber danke ich sehr für die Endformatierung.

Diese Arbeit wurde im Zuge eines Stipendiums der Universität Augsburg im Rahmen des Programms Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre angefertigt – herzlichen Dank!

Nicht zuletzt möchte ich meinen Freunden und meiner Familie danken für die emotionale Begleitung und das geduldige Aushalten der Höhen und Tiefen, die solch eine Arbeit mit sich bringt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung – Problemstellung und Aufbau der Arbeit	13
2	Grundlegung.....	23
2.1	Stand der Forschung.....	23
2.1.1	Historie des Wortes und des Begriffes der <i>Artikulation</i> in der Erziehungswissenschaft bis heute – ein Desiderat	25
2.1.2	Das Wort <i>Artikulation</i> und seine Begriffe in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft: Allgemeine Pädagogik.....	25
2.1.3	Das Wort <i>Artikulation</i> und seine Begriffe in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft: Allgemeine Didaktik.....	29
2.2	Definition und Begriffsklärungen	35
2.2.1	Das Wort <i>Artikulation</i> und seine Begriffe in anderen Disziplinen.....	35
2.2.2	Der erziehungswissenschaftliche Begriff der <i>Artikulation</i> : Zum Zusammenhang von Erziehung, Unterricht und <i>Artikulation</i>	37
2.2.3	Das Wort und der Begriff der <i>Artikulation</i> bei Johann Friedrich Herbart.....	44
2.2.4	Das Wort und die Begriffe der <i>Artikulation</i> bei ausgewählten Herbartianern.....	48
3	Methodisches Vorgehen – Fragestellung, Vorgehen und Forschungsmethode.....	55
4	Entwürfe Allgemeiner Pädagogiken – Auswahl	59
5	Analyse	63
5.1	Konzepte Allgemeiner Pädagogik: Erziehungsverständnis und Artikulationsbegriff.....	63
5.1.1	Wilhelm Flitner: Systematische Pädagogik/Allgemeine Pädagogik. Breslau/Stuttgart 1952 (1933/1983, 1950/1983, 1957, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1965, 1966, 1968, 1970, 1974, 1997).....	63
5.1.2	Alfred Petzelt: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart 1918 (1947, 1955, 1964).....	69
5.1.3	Theodor Ballauff: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1970a (1962, 1966)	82
5.1.4	Hans-Jochen Gamm: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1979	90
5.1.5	Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 2015 (1987, 1991, 1996, 2001a, 2005, 2010, 2012).....	97

5.1.6 Alfred K. Treml: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder, Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2000	110
5.1.7 Marian Heitger: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn 2003	119
5.1.8 Armin Bernhard: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler 2012 (2011)	126
5.1.9 Volker Ladenthin: Allgemeine Pädagogik. Baden-Baden 2022	142
5.2 Zusammenschau zu den Allgemeinen Pädagogiken und ihrem Artikulationsverständnis	149
6 Ausblick	153
7 Literaturverzeichnis	157

*„Die Begriffe haben nämlich ebenso
wie die Individuen ihre Geschichte
und vermögen es ebenso wenig wie diese
der Gewalt der Zeit zu widerstehen,
aber bei alledem und mit alledem
behalten sie gleichwohl eine Art
Heimweh nach ihrer Geburtsstätte.“*
(Kierkegaard 1961, S. 7)

1 Einleitung – Problemstellung und Aufbau der Arbeit

„Die Reduktion allgemeiner und forschungsmethodischer Inhalte zugunsten berufsfeldbezogener und teildisziplinspezifischer Studienanteile weist zumindest auf eine radikale Veränderung in der Landschaft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge hin, die auch das Gesicht der Disziplin entscheidend verändern wird“ (Grunert, 2012, S. 44). Diese Ergebnisse von Cathleen Grunerts Studie von 2012, welche auf der Basis der Namensgebungen der damals neuen BA- und MA-Studiengänge sowie ihrer Inhalte gewonnen wurden, führten nicht nur zu einer klaren und für die disziplinäre Entwicklung höchst bedenklichen Zukunftsprognose, sondern verdeutlichten auch das zunehmende Verschwinden eines disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft. Ausdifferenzierung in Teildisziplinen und Spezialisierung – Macke konstatierte diesen Trend über die Quelle erziehungswissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten bereits 1990 und sprach dann 1994 von einer zunehmenden „Segmentierung in relativ abgeschlossene Subdisziplinen und Diskussionskontexte“ (vgl. Eigler & Macke, 1994) – sowie die zunehmende Verwischung der disziplinären Abgrenzungen in Folge der ansteigenden Interdisziplinarität führen laut Grunert zu einem Schwund des (ohnehin stets umstrittenen) „Kanons“ der Erziehungswissenschaft (vgl. auch Tenorth & Welter, 2009). Auch Jürgen Oelkers konstatierte 2006 disziplinkritisch und überspitzt:

„Wenn es heute eine Krise des Faches¹ oder der akademischen Disziplin Pädagogik gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der Allgemeinen Pädagogik [...]. Das ist mit den heute üblichen Kriterien leicht erklärt: Die Allgemeine Pädagogik erbringt keinen sichtbaren Nutzen, hat kaum messbaren Forschungsaufwand, verhält sich in einer nationalen Igelstellung, hat in der Lehrerbildung nie einen Ort gefunden, der Nachfrage erzeugt hätte und ist in ihrer Struktur seltsam unbegründet, nämlich weder ein Teil der Philosophie noch eine Abteilung der Geschichte, sondern von beidem etwas, ohne je ‚einheimische Begriffe‘ gefunden zu haben.“ (Oelkers, 2006, S. 192)

Sowohl Grunerts Ergebnisse und Zukunftsprognosen als auch Oelkers' Einschätzung der disziplinären Entwicklung und ihres Selbstverständnisses provozieren die Frage nach dem Vorhandensein eines disziplinären Kerns und hierfür unabdingbar: nach gemeinsamen, eine Disziplin konstituierenden Begriffen und ihren Wandlungen über die Zeit hinweg. Konzentriert man sich auf die „*einheimischen Begriffe*“ (Herbart, 1806/1982a, S. 21) und vorhandene Diskurse zu und Forschungen über diese, so zeigt sich folgendes Bild: Ein Blick in disziplininterne Diskurse der letzten 20 Jahre zeigt Heterogenität in den Auffassungen – sowohl hinsichtlich der Frage, ob es ein genuines Begriffssystem in der pädagogischen Disziplin geben kann und darf (vgl. z. B. Prange, 1996; Lenzen, 1997; Noack, 1999; König, 1999; Ricken,

¹ Haupt (2023), die einerseits in der Antipädagogik „ein Symptom eines verunsicherten Erziehungsbegriffs“ (ebd., S. 133) sowie in der antipädagogischen Rezeption der Erziehungswissenschaft „die von Stisser und Tenorth aufgezeigte abnehmende Relevanz und eine Krise der Legitimität von Erziehung zum Ausdruck“ (ebd., S. 149) bringen sieht, identifiziert aber auch im Zuge dessen, dass gleichzeitig „die Krise der Erziehungswissenschaft durch die Rückbesinnung auf den einheimischen Begriff der Erziehung zu bearbeiten versucht und somit die. Die [sic!] von den Antipädagogen geforderte Abschaffung von Erziehung von den Erziehungswissenschaftler:innen abgelehnt wird“ (ebd.). Der Erziehungsbegriff scheint trotz aller immer wieder auftauchenden Kritik und Krisendiskurse als der Zentralbegriff (immer wieder) anvisiert zu werden.

2010; Thompson, 2020, S. 13) als auch welche Begriffe zu den „einheimischen Begriffen“ zu zählen sind (vgl. Vogel, 1998, S. 166). Es scheint, als ebbe der Diskurs über die Frage nach der Notwendigkeit „einheimischer Begriffe“ – zeitgleich mit dem 1994 begonnenen Diskurs über Allgemeine Pädagogik insgesamt (vgl. Kauder, 2010a) – in den 2000er Jahren wieder ab. Josef Dolch (1967), der eine lange Diskurstadtion der Klage über die terminologische Präzisionslosigkeit in der Pädagogik bis weit über die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts hinaus behauptet, glaubt im „Zusammenbruch der Herbartschen Schule etwa nach 1910“, im „Mangel jener Stetigkeit in der akademischen Vertretung der Pädagogik, die bald von Philosophen, Psychologen, Philologen, bald von Theologen, Juristen, Medizinern im Nebenamt mitvertreten wurde“ und in der „Arbeitsteilung der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung u. dgl.“ Ursachen für den „beklagten Begriffswirrwarr“ (ebd., S. 10) zu sehen.

Zur Frage, welche Begriffe denn gegenwärtig zu den Grundbegriffen² gezählt werden, zeigt ein Blick in eine Stichprobe von aktuellen Einführungswerken der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger & Helsper, 2006; Raithel, Dollinger & Hörmann, 2007; Faulstich-Wieland & Faulstich, 2008; Koller, 2009; Kron, 2009; Pflüger, 2008; Hörner, Drink & Jobst, 2010; Dörpinghaus & Uphoff, 2011; Kade, Helsper, Lüders, Egloff, Radtke & Thole, 2011; Klika & Schubert, 2013; Zirfas, 2018; Vogel, 2019), dass trotz unterschiedlicher Nennungen über alle Werke hinweg jedoch ein gemeinsamer Nenner besteht: Erziehung, Bildung und Sozialisation werden in allen Werken zu den Grundbegriffen gezählt. Überraschend ist nun weniger, dass im Zuge des von Oelkers und anderen beklagten und von Grunert weiterhin prognostizierten disziplinären Wandels bzw. Identitätsverlustes fachfremde Begriffe zu den Grundbegriffen der Pädagogik gezählt werden und teils sogar Erziehung und Bildung eine nachrangige Stellung innerhalb des disziplinären Begriffssystems zugewiesen wird. Erstaunlich ist vielmehr, dass (a) trotz der zahlreichen kritischen Diskurse (vgl. Tenorth, 1990; Oelkers, 2006; Prange, 2008; Tenorth, 2011) Erziehung und Bildung dennoch als Grundbegriffe ungebrochen genannt werden und sich auch einige Forschungen über die Begriffe und ihre Wandlungen in der Disziplin finden lassen³, (b) Sozialisation nicht als „*principa peregrina*“, als „erborgter“ Begriff⁴, sondern als „*principa domestica*“, als „eigentümlicher“ Begriff (Prange, 2005b, S. 14) gehandelt wird – und zwar ganz selbstverständlich, wie es scheint –, (c) Grundbegriffe wie Erziehung zwar beibehalten werden, aber inhaltlich dann mit Bedeutungsgehalten anderer Disziplinen angefüllt werden, nur noch als Worthülsen fungieren und damit disziplinäre Identität noch viel subversiver angreifen⁵ und (d) sich keine Diskurse über etwaige weitere „genuin“ erziehungswissenschaftliche Begriffe finden lassen.

2 Als erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe werden elementare Begriffe verstanden, auf denen sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin aufbaut und die ihren Kern beschreiben. Diese Begriffe sind folglich für alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft relevant, da sie Grundlegendes des erziehungswissenschaftlichen Begriffssystems beschreiben. Darüber, welche Begriffe zu den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft gezählt werden, besteht ein breiter Diskurs. Die Extrema dieses Diskurses bilden einerseits Vertreter:innen der Erziehungswissenschaft, die v. a. die Begriffe Erziehung und Bildung als begriffliche Basis sehen (z. B. Prange, 1996), und andererseits jene Vertreter:innen, die für eine völlige Abkehr des Erziehungsbegriffes eintreten zugunsten neuer Begriffe (z. B. Lenzen, 1997).

3 Vergleiche bspw. vorhandene Forschungen zum Wandel des Erziehungsbegriffs: vgl. Dolch 1961; Tenorth 1986; Brezinka 1990; Menck & Wierichs 1992; Keiner 1999; Tenorth 2011.

4 In dem von Vogel jüngst erschienenen Werk wird Sozialisation als entliehener Begriff dargelegt (Vogel, 2019, S. 113).

5 Vergleiche zur Versozialwissenschaftlichung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre: Tenorth 1986; zur Rephilosophisierung Ende der 1980er/Anfang der 1990er: Stroß &

Arnd-Michael Nohl bringt die Begriffsentwicklung dieser drei Grundbegriffe 2023 pointiert auf den Punkt:

„Ohne Zweifel handelt es sich bei ‚Erziehung‘ um jenen ‚Grundbegriff‘, der als semantischer Generator die Entwicklung der Disziplin antreibt und für die (im Vergleich mit anderen beeindruckende) Expansion der Pädagogik als Wissenschaft sorgt‘ (Kraft 2013, S. 186). Doch erscheint es als eine Ironie dieser Disziplingeschichte, dass just in dem Moment, als die ‚Pädagogik‘ in den 1960er Jahren von der – sozialwissenschaftlicher klingenden – ‚Erziehungswissenschaft‘ abgelöst wurde, sie ihres namensgebenden Begriffs verlustig ging. Beginnend mit den 1970er Jahren wurde Erziehung durch ‚Sozialisation‘ und später dann ‚Bildung‘ als zentralem Leitbegriff der Erziehungswissenschaft abgelöst (Groppe 2008). Jenseits von Einführungswerken und Handbüchern wird Erziehung derzeit nur noch in wenigen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen fokussiert, wie diese etwa von Prange (2012) und Sünkel (2013) vorgelegt wurden. Zu Recht spricht daher Krinninger (2019, S. 249), den jüngsten Forschungsstand resümierend, von einer ‚kollektiven Vermeidung‘ des Erziehungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft. Auch die empirische Forschung zu Erziehung ist, vergleicht man sie mit der Bildungs-, Sozialisations- und Lernforschung, bislang nur als marginal zu bezeichnen.“ (ebd., S. 2)

Weiterhin wird der Unterrichtsbegriff – ein von seiner Historie her allgemeinpädagogischer Begriff (vgl. Herbart, 1806/1982a) – nun nicht mehr selbstverständlich als Grundbegriff genannt⁶, sondern hat seine Heimat in der Schulpädagogik gefunden, wird insgesamt überwiegend verengt auf schulischen Unterricht und dem Erziehungsbegriff diametral gegenübergestellt. Dolchs 1967 formulierter Erklärungsversuch, nämlich das Verschwinden von Begriffen oder ihre begriffliche Unklarheit im Vergessen der Herbart'schen Schule Anfang des 20. Jahrhunderts und damit dem Verdrängen der allgemeinpädagogischen Wurzeln der Begriffe zu suchen, fordert auch beim Unterrichtsbegriff zur Überprüfung seiner Historie auf. Manfred Lüders hat 2012 in einem DFG-geförderten Projekt den Unterrichtsbegriff bzw. seine semantische Verwendung in pädagogischen Nachschlagewerken untersucht (vgl. Lüders, 2012). Jedoch, so konstatierte Lüders, seien auch zum Unterrichtsbegriff bis dato nur zwei Studien vorhanden (vgl. Lüders, 2012, S. 112) – aktuelle Studien zum Unterrichtsbegriff lassen sich nicht finden. Die Studien zum Unterrichtsbegriff würden aufzeigen, so Lüders kritisierend, dass der Unterrichtsbegriff seit Beginn des 20. Jahrhunderts keine Schärfe und Klarheit gewonnen habe: es seien „an die neunzig verschiedene, untereinander nicht abgestimmte Definitionen in Umlauf gebracht worden“ (Lüders, 2014, S. 833). Er selbst, der ebenso einen auf Schule bezogenen Unterrichtsbegriff vertritt, scheint die Ursache für ein Abwandern des Unterrichtsbegriffes in die Schulpädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zu sehen, wenn er schreibt die „Erziehungswissenschaft [selbst, M.S.] verortet sie [die Unterrichtstheorie, M.S.] bei der Schulpädagogik und hier der Allgemeinen Didaktik“ (ebd., S. 832).

Thiel 1998; zum Trend der Ökonomisierung und Psychologisierung des Erziehungsbegriffes in den 2000ern: Reichenbach & Oser, 2002, Reichenbach, 2004, 2006, Giesecke 2009 und Schmid 2011, 2012.

⁶ In den auf Seite 14 in dieser Arbeit gelisteten zwölf Einführungswerken in die Erziehungswissenschaft wird der Begriff Unterricht nur in drei Werken genannt: Krüger & Helsper 2006; Faulstich-Wieland & Faulstich 2008; Kade, Helsper, Lüders, Egloff, Radtke & Thole 2011. Der Begriff wird in allen drei Werken auf schulischen Unterricht eingeengt.

Rotraud Coriand verfolgt in ihrem 2015 erstmals herausgegebenen Werk „Allgemeine Didaktik“ das Ziel, ebendiese als „erziehungswissenschaftliche Grundlagendisziplin“ (wieder) verstehbar zu machen und eben nicht der Schulpädagogik zu- bzw. unterzuordnen⁷, da

„die zentralen Fragen der Didaktik, nämlich die nach den Prinzipien der Stoffauswahl, der Artikulation sowie nach der Art und Weise der Vermittlung von grundlegender Natur sind, d. h. die Antworten eben auch in der Theorie und Praxis der außerschulischen Lehr- und Lernbereiche, z. B. in der Erwachsenenbildung strukturbestimmend sind.“ (Coriand, 2017, S. 31)

Sie erklärt die Gegenüberstellung der Begriffe Erziehung und Unterricht – und damit auch das Verschwinden der Allgemeinen Didaktik und des weiten Unterrichtsbegriffes aus der Allgemeinen Pädagogik – mit den bisweilen vorhandenen Zuschreibungen der Begriffe – nämlich Unterricht als auf Wissensvermittlung und Erziehung auf Norm- und Wertevermittlung eingeengt.

„Theorien, die dem folgen, modellieren die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ als disjunkte Begriffe, d. h. sie operieren mit der *These* [Herv. i. O.⁸], dass Erziehung und Unterricht gegensätzliche Begriffe auf einer Abstraktionsebene sind, die nur in den Merkmalen übereinstimmen, die sie eindeutig als einem Gattungsbegriff [...] zugehörig ausweisen. Dieser Gattungs- bzw. Oberbegriff wird in einem der oben genannten Beispiele nach Zuständigkeit ausdifferenziert, indem gefragt wird, für welche Formen pädagogischen Handelns die Lehrer und für welche die Eltern (bzw. Sozialpädagogen, Erwachsenenbilderinnen etc.) zuständig sind. Im anderen Beispiel ergibt sich der Teilungsgrund aus der Frage nach der Funktion von Erziehung und Bildung.“ (Coriand, 2017, S. 37)

Demgegenüber gebe es aber Theorien, die Unterricht und Erziehung nicht auf eine Abstraktionsebene setzten. Coriand verweist zur Untermauerung dieser These auf Johann Friedrich Herbart (1806), Klaus Prange (2012a) und Wolfgang Sünkel (2002). Begründet wird dies von Coriand unter Rekurs auf Michael Winkler insofern, als dass – bei aller Pluralität vorhandener normativer Erziehungsbegriffe in der Erziehungswissenschaft – „Erziehung strukturlogisch durch mindestens drei Merkmale gekennzeichnet“ (Coriand, 2017, S. 41) sei, nämlich Intergenerationalität, Bisubjektivität und die Verbundenheit über ein Drittes/eine Sache⁹ – und diese Struktur finde sich ebenso im Unterricht wieder. Unterricht stelle demzufolge *eine* „Erscheinungsform von Erziehung“ dar und sei „deshalb der Erziehung strukturlogisch untergeordnet“ (Coriand, 2017, S. 45) – und zwar überdies jede Form des Unterrichts, nicht nur der Schulunterricht.

Sünkel (2011) bspw., der in seiner Erziehungstheorie Erziehung als das Zusammenspiel der gegenstandsorientierten Tätigkeit des Aneignenden und der handlungsorientierten Tätigkeit

⁷ Auch Prange konstatiert 2011, dass die Allgemeine Didaktik überwiegend in der Schulpädagogik verortet und eine Ausweitung nicht allgemein anerkannt sei (ebd., S. 183).

⁸ Um den Lesefluss nicht unnötig zu stören, wurde in dieser Arbeit im Weiteren darauf verzichtet, alle Hervorhebungen aus den Zitaten selbst (Herv. i. O.) als solche zu kennzeichnen. Es wurden lediglich Hervorhebungen der Autorin in Zitaten gekennzeichnet (Herv. M. S.), alle weiteren Hervorhebungen in Zitaten entsprechen dem Original.

⁹ Der Begriff des Pädagogischen Dreiecks kann durchaus kritisch betrachtet werden, da es die Strukturen von Erziehung und ihre „Zusammenhänge mehr [verklärt, M. S.], als dass sie diese klärt und erläutert“ (Benner, 2018, S. 108), denn gelernt wird nicht direkt vom Vermittler, sondern der Aneigner/Lerner lernt in Auseinandersetzung mit einer Sache; *die Vermittlung/Lernhilfe des Vermittlers/Lehrers/Erziehers bezieht sich auf das Lernen/Aneignungshandeln (!) des Aneigners/Lerners, welcher sich wiederum mit seiner eigenen Handlung auf die Sache bezieht* (vgl. bspw. auch Sünkel, 2011); das pädagogische Dreieck verkürzt diese Struktur durch vereinfachte Darstellung oft.