

IfE



Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 9

Anna Stisser

„Erziehung“ in erziehungswissenschaftlichen
Lexika von 1895 bis 1989

Erziehungswissen
Grundbegriff
Lexikonforschung
disziplinäres Wissen
Wissensgeschichte
Wissenschaftsforschung
Fachlexika als Wissensspeicher
Kanonisierung
20. Jahrhundert



Universitätsverlag Göttingen

Anna Stisser

„Erziehung“ in erziehungswissenschaftlichen Lexika von 1895 bis 1989

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen als Band 9 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2021

Anna Stisser

„Erziehung“ in
erziehungswissenschaftlichen
Lexika von 1895 bis 1989

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 9



Universitätsverlag Göttingen
2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Herausgeberinnen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Ariane Willems (Schriftleitung), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn,
Prof. Dr. Katharina Kunze, Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Prof. Dr. Tobias C. Stubbe, Prof. Dr. Hermann Veith

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<http://www.uni-goettingen.de/ife>)

Kontakt

Anna Stisser
E-Mail: stisser@sub.uni-goettingen.de

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter dem selben Titel als Dissertation angenommen.

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Anna Stisser
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

© 2021 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-508-3
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1763>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Auf der Suche nach dem ‚Erziehungswissen‘	12
1.2	Das ‚Wissen der Disziplin‘ erforschen: Fachlexika in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung	18
1.3	Das Korpus: Erziehungswissenschaftliche Fachlexika von 1895 bis 1989.....	28
1.4	Aufbau der Arbeit	40
2	Methodisches Vorgehen	43
2.1	Vorarbeiten und Forschungsprozess.....	45
2.1.1	Datenbanken und Software.....	45
2.1.2	Aufbereiten der Explikationen	48
2.1.3	Analyseleitfaden und Arbeit mit Memos	48
2.2	Wissensbestände identifizieren und beschreiben	50
2.2.1	Lexika.....	50
2.2.2	Explikanda	51
2.2.3	Explikationen.....	51
2.3	Wissensbestände anreichern und quantifizierend auswerten	57
2.3.1	Explikanda	57
2.3.2	Explikationen.....	58
2.4	Wissenskonfigurationen qualitativ-inhaltsanalytisch auswerten.....	66
2.4.1	Lexika.....	66
2.4.2	Explikationen.....	70
2.5	Verschriftlichung und Ordnung.....	78
3	Erziehungswissen rahmen: Erziehungswissenschaftliche Fachlexika..	79
3.1	Lexikalische Konzeptionen.....	80
3.1.1	Eine „jeweils aktuelle Position“ – Herausgabemotivationen.....	80
3.1.2	(Wissenschaftliche) Positionierungen und Programmatiken	85
3.1.3	Zentrale Absichten	120
3.1.4	Zielgruppen der Lexika.....	133
3.2	Entwürfe der Erziehungswissenschaft.....	135
3.2.1	Identität und Kontur der Erziehungswissenschaft.....	135
3.2.2	Außenverhältnisse: Wertbezüge und pädagogische Praxis.....	144
3.2.3	Heterogenität und Pluralität erziehungswissenschaftlichen Wissens.....	151

3.3	Dimensionalisierung der Fachlexika.....	157
3.3.1	Aktualität.....	158
3.3.2	Diskurs- vs. Praxisorientierung.....	161
3.3.3	Umgang mit der Pluralität von Auffassungen.....	168
3.3.4	Verantwortungstopos und Gesellschaftsbezug.....	172
4	Erziehungswissen orten: Erziehung als Explikandum.....	179
4.1	Die Erziehungslemmata	180
4.2	Lemmata mit *rzieh*.....	188
4.2.1	Die meistgenannten Explikanda.....	189
4.2.2	Die meistgenannten Wörter in den Explikanda.....	195
4.2.3	Explikandumcluster: Grundmomente des Erziehens	198
4.2.4	Explikandumcluster: Erziehungswissenschaft	209
4.3	Teilfazit.....	212
5	Erziehungswissen setzen und ordnen: Die Explikationen der Erziehungslemmata	215
5.1	Das Vokabular lexikalischen Erziehungswissens	217
5.1.1	Das Kernvokabular.....	217
5.1.2	„Einheimische“ und „importierte“ Begriffe.....	229
5.1.3	Ein sozialwissenschaftliches Vokabular des Erziehungswissens?..	244
5.2	Die Spitzenformulierung: Gültiges Wissen zu Erziehung	249
5.2.1	Erziehung als einseitig zielgerichtete Einwirkung Erwachsener auf Kinder.....	250
5.2.2	Erziehung im Modus der gleichberechtigten Interaktion.....	257
5.2.3	Erziehung als Funktion der Gesellschaft.....	261
5.3	Was Erziehung nicht ist: Grenzen der Erziehung	263
5.4	Die Integration unterschiedlicher Wissensbestände zu Erziehung	269
5.4.1	Das Lemma als Definitionsbeitrag: Eine Auffassung erläutern	270
5.4.2	Das Lemma als Referat: Variables Erziehungswissen aufzeigen....	272
5.4.3	Das Lemma als Diskussionsbeitrag: Variables Erziehungswissen (kritisch) evaluieren.....	277
5.4.4	Sonderfälle: Erziehungswissen relativieren.....	283
5.5	Teilfazit.....	286
6	Erziehungswissen figurieren und vernetzen: Referenzräume der Erziehungslemmata	291
6.1	Zitations- und Belegpraxis in den Erziehungslemmata.....	293
6.2	Die doppelte Figuration der Erziehungslemmata: Personale Referenzräume	300
6.2.1	Der lemmaübergreifende personale Referenzraum.....	300

6.2.2	Das Ranking: Genannte Personen und referenzierte Autor*innen.....	308
6.2.3	Zwischenfazit	315
6.3	Empfehlen, Vernetzen, Einführen: Der textuelle Referenzraum	318
6.3.1	Der lemmaübergreifende textuelle Referenzraum.....	318
6.3.2	Das Ranking: Referenzierte Publikationen.....	330
6.3.3	Zwischenfazit	337
6.4	Wissen lexikonintern verknüpfen: Der thematische Referenzraum.....	340
6.5	Referenzierungsmuster und Entwicklungslinien	347
6.5.1	Zwischen Mainstream und Abweichung.....	348
6.5.2	Zwischen Aktualität und Geschichte.....	371
6.5.3	Zwischen Wissenschaft und Praxis.....	380
6.5.4	Die lange Präsenz der katholischen Pädagogen.....	383
6.5.5	Sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungslemmata.....	386
6.5.6	Zwischenfazit	399
7	Fazit und Ausblick.....	403
7.1	Wissen im erziehungswissenschaftlichen Lexikon – Gattungsgestalt.....	404
7.2	Erziehungswissen im erziehungswissenschaftlichen Fachlexikon.....	410
7.3	Erziehungswissenschaft im Spiegel lexikalischen Erziehungswissens	421
7.4	Ausblick.....	432
8	Anhang	437
8.1	Aufbereitung der Explikationen.....	437
8.2	Analyseleitfaden.....	439
8.2.1	Analyse der formalen Struktur einer Explikation	439
8.2.2	Inhaltliche Analyse eines Lemmas	440
8.2.3	Auswertungsfoki	441
8.3	Abkürzungen.....	442
8.4	Abbildungen und Tabellen.....	442
8.5	Quellen und Literatur	446
8.5.1	Verzeichnis der Nachschlagewerke im Korpus	446
8.5.2	Verzeichnis der Erziehungslemmata	450
8.5.3	Literaturverzeichnis	455
8.5.4	Weitere Quellen	467

1 Einleitung

Die Frage danach, ob es jenseits des allgemein vorläufigen Charakters wissenschaftlichen Wissens einen Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens gibt, auf den sich die Disziplin auch über verschiedene Zeiten, durch verschiedene wissenschaftliche Schulen und soziale Kontexte hinweg einigen kann, der ihr eine *Identität* verleiht, wird immer wieder mit einem Verweis auf dessen Disparität¹ beantwortet. Einen Konsens scheint es nicht oder nur in sehr eingeschränktem Umfang zu geben.

Jenseits dieser und anderer Dissensdiagnosen auf der Ebene der Wissensbestände kann in der Erziehungswissenschaft ein relativer Konsens über „Grundbegriffe“ festgestellt werden. Im Mindesten gibt es einen Begriff, von dem angenommen werden kann, dass sich in ihm ein solcher Wissenskern manifestiert und die Disziplin von anderen abgrenzbar werden lässt – *Erziehung*. Dafür sprechen etwa

¹ So gibt es nicht einen einzigen Text oder eine einzige Autor*in, der oder die in allen von Kempka (2018b) bibliometrisch untersuchten Lehrbüchern aus den Jahren zwischen 1997 und 2014 aufgenommen wurde, wenn es auch einen kleinen Kreis regelmäßig genannter Texte und Autor*innen gibt (ebd., 199 ff.). Hild (2018) konnte im Zeitraum bis 1945 1.213 Personen identifizieren, die in Lexika der Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Lemma genannt werden, während nur 5 bzw. 6 in allen und 73 in mindestens der Hälfte der Werke auftauchten (ebd., 194), Tabelle 25). Auch außerhalb empirischer Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft wird die Frage nach einem möglichen Kern disziplinären Wissens z. B. in abgewandelter Form nach der disziplinären Systematik (Prange 2001, Coriand 2004) immer wieder negativ beantwortet.

zahlreiche Einführungskompendien² und Lehrveranstaltungen für Studienanfänger*innen³, die den Begriff als ‚Grundbegriff‘ zentral setzen. Im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* heißt es gleich zu Beginn des entsprechenden Artikels: „Erziehung ist neben Bildung der Kernbegriff der Pädagogik“ (Oelkers 2004, 303). Grundbegriffe werden als „zentrale ordnungs- und sinnstiftende Kategorien der Theoriebildung“ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, 13) eingeführt, die „als semantische Einheiten“ (ebd., 13) den Ausgangspunkt bilden, von dem aus die Erziehungswissenschaft sich ausbreitet und ordnet (ebd., 13). Theorien, Ideen und Reflexionen füllen den Begriff; sie konstruieren und abstrahieren ihn zugleich. Es gibt selbstverständlich auch im Bereich der Grundbegriffe bis in die Gegenwart hinein Bewegung: Es wurden und werden neue Theorien entwickelt, alte Ansätze werden aufgegriffen, vergessen und ersetzt. Nicht zuletzt ist auch die sich wandelnde Erziehungspraxis Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Dörpinghaus und Uphoff führen daher auch die „Unabschließbarkeit“ (ebd., 13) theoretischer Arbeit an den Grundbegriffen als eines ihrer Kernmerkmale an. Wissenschaftliches Wissen hat den Charakter der Vorläufigkeit.

Es besteht also einerseits ein relativer Konsens darüber, *dass* ‚Erziehung‘ wichtig ist, während sich die Frage, *was* im Einzelnen darunter zu verstehen ist, andererseits nicht so einfach beantworten lässt – so stellt etwa Coriand (2004) fest,

„dass selbst zum ‚einheimischen Begriff‘ der Erziehung in der erziehungswissenschaftlichen Fachwelt kaum Konsens besteht. Der gleiche Begriff wird in unterschiedlichster Bedeutung gebraucht, nicht selten sogar gemieden, indem man ihn beliebig durch ‚Bildung‘, ‚Beratung‘, ‚Unterstützung‘, ‚Förderung‘ u. ä. ersetzt“ (ebd., 65).

Auch das zeigen die genannten Quellen: Es werden mitnichten immer dieselben Konzepte und Theorien vorgestellt, und die Auswahl der herangezogenen Autor*innen und Literatur ist nicht identisch, auch wenn es gewisse Schnittmengen gibt (Kempka 2018b). Die allgemein geteilte Annahme eines Kern- oder Grundbegriffs einer Disziplin ist darum noch kein Hinweis darauf, dass sich innerhalb dieses Begriffs ein Bestand an gemeinsam geteiltem Wissen zeigt; schließlich ist die

² Hier wird beispielhaft nur auf zwei der zahlreichen (neueren) Einführungen verwiesen, die ‚Erziehung‘ an zentraler Stelle und als „Grundbegriff“ thematisieren: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Koller 2017) und *Grundbegriffe der Pädagogik* (Dörpinghaus/Uphoff 2011). Auf der begrifflichen Ebene stellt auch Kempka (2018b) mehr Konsens in den genannten Texten der untersuchten Lehrbücher fest; immerhin die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ finden sich in den Titelstichworten referenzierter Texte aller Lehrbücher (ebd., 212).

³ Auch hier erfolgt nur ein beispielhafter Hinweis auf das verpflichtende Einführungsmodul im Studiengang „B.A. Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit/Erwachsenenbildung“ (Universität Tübingen) mit dem Titel *Modul 1: Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, das konkret „Erziehung“ und „Bildung“ als Grundbegriffe nennt (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen 2018).

fortwährende (Theorie-)Arbeit am Begriff genuiner Bestandteil wissenschaftlicher Kommunikation.

Was also ‚weiß‘ die Disziplin zu ‚Erziehung‘? Das Wissen der Disziplin über diesen Gegenstand ist nahezu unendlich – v. a. da es eben immer wieder bearbeitet, angepasst, verworfen wird. Sich auf die Suche danach zu machen, scheint ein unmögliches Unterfangen. Es gibt eben keinen Konsens und keine Stagnation in der Produktion neuen Wissens – wohl aber den Versuch, bestimmtes Wissen zu kanonisieren und so als gegenwärtigen Stand der Forschung nachhaltig in den Diskurs zu bringen. In dieser Arbeit wird das ‚Wissen der Disziplin‘ über ‚Erziehung‘ in erziehungswissenschaftlichen Fachlexika untersucht, weil sich hier jene Kanonisierungsversuche finden lassen.

Die Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts hinterlässt einige Regalmeter voller Fachlexika. Darunter sind fadenscheinige, dünne, die wenige, einfach geheftete Seiten umfassen. Es gibt kleine, handliche Taschenbücher und gewichtige Werke in reichhaltiger Ausstattung mit enzyklopädischem Ausmaß und vielen Bänden. Große Namen finden sich auf den Buchrücken – und der mittelpersierten Leserin unbekannt. Schlägt man hier ‚Erziehung‘ nach, findet man Einträge unterschiedlicher Länge: Manche sind nur wenige Zeilen lang, manche sind umfangreiche Abhandlungen, die sich über mehrere Seiten ziehen. Manche werden von bekannten, einschlägigen Autor*innen verfasst, manche bleiben ohne namentliche Kennzeichnung. So oder so stehen die Einträge unter dem Zwang, das mit dem Begriff verbundene Wissen, die wesentlichen und einschlägigen Konzepte und Theorien, kompakt zusammenzufassen und aufzubereiten.

Nimmt man an, dass das in – je nach Publikationsdatum und -ort, Herausgeber*innen und über sie repräsentierten Schulen und Strömungen unterschiedlichen – Fachlexika aufgenommene Wissen als „mainstream“ (Herzog 2005, 676) einer Disziplin gelten kann und daher geeignet ist, die „kognitive Gestalt“ (ebd., 676) ihrer Entwicklung darzustellen, dann liegt in diesen verstaubenden Bänden ein Schatz verborgen, dann lagert hier das *Sediment des disziplinären Wissens* über *Erziehung*. Und in diesem Sediment wiederum sind Spuren der sie hervorbringenden Erziehungswissenschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt und vor einem bestimmten Hintergrund zu erkennen.

Welches Wissen zu Erziehung speichert also die Disziplin? Konkreter: Welche Wissensbestände zu Erziehung werden in den erziehungswissenschaftlichen Fachlexika des 20. Jahrhunderts aktualisiert? Welche Disziplin wird in dem gespeicherten Wissen zu Erziehung sichtbar, welche „kognitive Gestalt“ hat die Erziehungswissenschaft, die dieses Wissen je hervorbringt?

Ziel dieser Arbeit ist es, Konjunkturen, (Dis-)Kontinuitäten, Aneignungen und Grenzmarkierungen des disziplinären Wissens zum zentralen Begriff ‚Erziehung‘ in erziehungswissenschaftlichen Fachlexika von 1895 bis 1989 – einem Zeitraum, in dem die Erziehungswissenschaft in Deutschland sich als universitär verankerte,

forschende Disziplin institutionalisiert, etabliert, spezialisiert und diversifiziert – herauszuarbeiten. Eine Theorie⁴- oder Begriffsgeschichte⁵ wird nicht vorgelegt.

Im Folgenden wird (1.) erläutert, welche zentralen Publikationen aus dem Bereich erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung für die Konstruktion der Studie und das darin untersuchte ‚Erziehungswissen‘ grundlegend sind, und (2.), weshalb Fachlexika für die Erforschung des disziplinären Wissens geeignet scheinen und welche Schlüsse daraus für die Differenzierung der Fragestellung und die Anlage der Studie gezogen werden. Im Anschluss wird (3.) dargelegt, wie das Korpus für die Analyse zusammengestellt wurde. Begründet wird hier auch die Begrenzung des Untersuchungszeitraums auf die Jahre 1895 bis 1989. Schließlich wird (4.) der Aufbau der Studie vorgestellt

1.1 Auf der Suche nach dem ‚Erziehungswissen‘

Der Versuch, zu erforschen, *was Erziehung ist*, ist grundlegender Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ziel des folgenden Abschnitts kann es daher nicht sein, auch nur annähernd alles zu erfassen, was in diesem Bereich publiziert wurde. Die Aufgabe ist es vielmehr, herauszuarbeiten, welche anderen Studien ebenfalls versuchten, ‚*Erziehungswissen*‘ – und zwar als disziplinäres, erziehungswissenschaftliches Wissen, also nicht als jedwedes (pädagogisches oder Praxis-)Wissen zu Erziehung⁶ – zu rekonstruieren, indem im weitesten Sinne empirisch gearbeitet

⁴ Eine Theoriegeschichte der Erziehung hat etwa Oelkers (2004) im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* vorgelegt. Dieses Werk soll nach Aussage der beiden Herausgeber dem Verlust einer Orientierung an der Tradition erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Denkens entgegenwirken, u. a. um „für die gegenwärtige Theorieentwicklung Möglichkeiten zu sichern, die ohne geschichtliche Analyse und Reflexion nicht gegeben wären“ (Benner/Oelkers 2004, 7). Ohne einen solchen Rückgriff auf die immerhin „mehr als 2000 Jahre umfassende Geschichte“ (ebd., 7) der theoretischen Pädagogik sei eine „gehaltvolle Reflexion von Erziehung und Bildung [...] weder möglich noch sinnvoll“ (ebd., 7). Anders als eine solchermaßen verstandene Theoriegeschichte, die nachzeichnen kann, welche Ideen, Setzungen und Konzepte in den tradierten Theorien persistent sind oder verloren gingen, wo sie anknüpfen und wann sie wieder auftauchen, nimmt eine Analyse der Wissensbestände im Fachlexikon nicht die Theorien selbst, sondern ihre Vereinnahmung durch und ihre Bedeutung für die (sich entwickelnde) Disziplin in den Blick.

⁵ Auch die historische Semantik, Herkunft und der Deutungswandel des Begriffs ‚Erziehung‘ im Sinne einer Begriffsgeschichte aufzuarbeiten, die sich, jenseits aller Debatten um deren konkrete Ausgestaltung vor allem dadurch auszeichne, „sich von der Tradition der Ideengeschichte ab[zu]setzen“, indem man „Strukturgeschichte zugrunde[legt], man [...] vom Sprachgebrauch in konkreten historischen und sozialen Kontexten aus[geht] und [...] nicht bloß den Wandel bzw. die Geschehnisse von Konzepten auf Augenhöhe mit den ‚großen Denkern‘ der Weltgeschichte [verfolgt]“ (Eggers/Rothe 2009, 9 f.), kann über die Analyse der Wissensbestände in den Lexika nicht geleistet werden.

⁶ Ausgehend von der Annahme, dass Erziehungswissenschaft, die pädagogische Praxis und die sie bestimmenden Pädagogiken grundsätzlich unterschiedliche Aufgaben haben, je unterschiedlichen Regeln des Handelns unterliegen und schließlich je eigene Formen des Wissens hervorbringen, setzte die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung seit den 1990er Jahren vorrangig auf differenztheoretische Modelle grundlegender Wissensformen (s. z. B. die Publikationen im 27. Beiheft der

wurde. Gemeint ist dasjenige Wissen, das *innerhalb* der Erziehungswissenschaft als dem Themenfeld ‚Erziehung‘ unbedingt zugehörig beschrieben wird. Es sind ausgesprochene, manifeste Wissensbestände, die herangezogen werden, um die explizite Frage danach, was ‚Erziehung‘ sei, zu beantworten.

Die Studienlage zu so umrissenem ‚Erziehungswissen‘ ist überschaubar. Explizit nach den Wissensbeständen, die im Zusammenhang mit ‚Erziehung‘ innerhalb erziehungswissenschaftlicher Kommunikation herangezogen werden, fragen die wenigsten. Als ein verhältnismäßig frühes Beispiel können die im Rahmen der Analyse der Auswirkungen der Emigration von Erziehungswissenschaftler*innen nach 1933 auf das disziplinäre Wissen veröffentlichten Studien von Menck und Wierichs im Projekt FORWERZ (Wierichs/Menck 1992, Wierichs 1994) genannt werden. Die Autoren versuchten explizit „Wissen von Erziehung“ quantitativ-inhaltsanalytisch zu erfassen, indem sie solche Sätze innerhalb der Beiträge in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und Handbüchern von nicht-emigrierten Professor*innen und emigrierten Lehrbeauftragten und Privatdozent*innen aus der Erziehungswissenschaft aus den Jahren 1933 bis 1955, die einen Begriff aus den Wortfeldern ‚Erziehung‘ und ‚Pädagogik‘ enthielten, nach einem systemtheoretisch orientierten Kategorienschema kodierten. Über den gesamten Zeitraum lasse sich das Ergebnis aus den meistgenannten Kategorien wie folgt zusammenfassen:

„Erziehung (das System) soll beim Adressaten bezwecken bzw. sich orientieren an ... (Leitidee, Ziel) ..., wofür Personal mit bestimmten Merkmalen erforderlich und Randbedingungen maßgeblich sind“ (ebd., 280).

In der Gegenüberstellung von Zeiträumen und Verfasser*innengruppen werden dann Unterschiede herausgearbeitet; im Wesentlichen wird eine stärkere Fokussierung der später emigrierten Wissenschaftler*innen auf sozialpädagogische Fragen festgestellt (ebd., 283 ff.). Zwanzig Jahre später behauptet Schmid (2014), die in einem kurzen Aufsatz der Frage nachgeht, „*ob und inwiefern der Begriff Erziehung im*

ZfPäd Pädagogisches Wissen (Oelkers/Tenorth 1991a), Vogel 1997, Horn 1999). Wenn sich auch die vorgeschlagenen Modelle im Detail unterscheiden, so eint sie die Skepsis gegenüber vereinfachten, kausalen oder technologisierenden Schemata des Transfers von Wissen zwischen Theorie/Forschung einerseits und Pädagogik oder pädagogischer Praxis andererseits.

Pädagogisches oder Praxis-Wissen zu Erziehung – gleich wie es intern gegenüber erziehungswissenschaftlichem Wissen differenziert wird – besteht unabhängig von der Erziehungswissenschaft. Oelkers/Tenorth (1991b) definieren all dasjenige Wissen als *pädagogisch*, das an Orten, „in denen ‚Erziehung‘ und ‚Pädagogik‘ sich ereignen, beobachtbar [ist] und nach [seinen] symbolischen Strukturen beschrieben werden [kann, A. S.]“, gleich ob als Organisation ausdifferenziert oder in den unstetigen Formen emergenter Wirklichkeit“ (ebd., 22). Es beinhalte sowohl Handlungsanweisungen als auch eine Erkenntnis- und Orientierungsfunktion und umfasse diagnostisches wie operatives Wissen (ebd., 23). Vereinfacht lässt es sich als in Pädagogiken verarbeitetes, handlungsreflektierendes Wissen beschreiben (Horn 1999).

Studien, die pädagogisches Wissen zu Erziehung in den Fokus nehmen – etwa als Erziehungsvorstellungen von Eltern, als Professionswissen von Lehrer*innen oder als Beratungswissen in pädagogischen Ratgebern – werden hier nicht berücksichtigt.

aktuellen disziplinären Diskurs Verwendung findet“ (ebd., 323), dass „– bis auf die Studie von Keiner (1999) – keine einschlägigen Studien hierzu vor[liegen]“ (Schmid 2014, 323, Fußnote 2). Beispielhaft überprüft sie ihre Fragestellung an den zum Analysezeitpunkt verfügbaren fünf bis acht Heften fünf erziehungswissenschaftlicher Fachzeitschriften aus den Jahren 2011 und 2012. Einerseits erhebt sie die Häufigkeit von Erziehung als „Oberbegriff“ (ohne Komposita) und fragt andererseits nach den „Bedeutungskontexten“ und „Definitionen“ in denjenigen Beiträgen, die den Oberbegriff häufig verwenden. Keine Angaben macht sie dazu, wie sie diese Informationen erhebt; es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass die Autorin ein inhaltsanalytisches Verfahren angewandt hat. Neben dem wenig verwunderlichen Befund, dass Beiträge mit ‚Erziehung‘ je nach Zeitschrift unterschiedlich häufig vorkommen, und der weiteren Beobachtung, dass ‚Erziehung‘ meist im Zusammenhang mit Schule und Unterricht im Schlagwortverbund ‚Bildung und Erziehung‘ vorkommt (ebd., 325), kann sie im Sample der 22 Beiträge, in denen ‚Erziehung‘ häufig vorkommt, darstellen, dass sich nur äußerst selten explizite Definitionen des Erziehungsbegriff finden, und zwar nur in solchen Beiträgen, die systematisch angelegt sind. Begleitende Begriffe sind hier in allen Beiträgen ‚Freiheit‘, ‚Vernunft‘ und ‚Wille‘. Weiterhin gibt es im Sample Beiträge, die historisch angelegt sind und auf bestimmte Erziehungsverständnisse einzelner Protagonist*innen oder Strömungen verweisen. Schmid's Studie bleibt letztlich auf Anstöße beschränkt, was fruchtbar untersucht werden *könnte*.

Trotz der überschaubaren Studienlage in Hinblick auf Arbeiten, die explizit ‚Erziehungswissen‘ fokussieren, können – entgegen der Einschätzung Schmid's – viele der einschlägigen Studien erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung mit ihrer Kernfrage nach „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Keiner 2002) auch unter dem Aspekt gelesen werden, was sie zur Frage nach dem Erziehungswissen beitragen, wenn sie auch diese Frage nicht im Schwerpunkt behandeln. Auch die Frage danach, in welchem Zusammenhang disziplinärer Kommunikation⁷ Erziehung thematisiert wird, wird regelmäßig bearbeitet. Die Studien geben Aufschluss darüber, in welchen einer empirischen Analyse zugänglichen Formaten ‚Erziehungswissen‘ sedimentiert sein könnte und wie es erhoben werden kann⁸.

⁷ Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft bedient sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend der wissenschaftssoziologisch begründeten Auffassung, Disziplinen vor allem als Forschungsgemeinschaften und Kommunikationszusammenhänge zu definieren (Stichweh 1994). Wenn sich auch die Erziehungswissenschaft als universitäre, forschende Disziplin durch die Dimensionen des Wissens und der spezifischen Kommunikation auszeichnet (Keiner 1999, 17), muss auch das methodische Spektrum und das Repertoire möglicher Quellen angepasst werden. Neben die verbreitete Rekonstruktion der Geschichte der Erziehungswissenschaft, die primär über die Auslegung und Diskussion ‚klassischer‘ Schriften und Strömungen erfolgte, wurden daher ab den 1990er Jahren vermehrt empirische Arbeiten zu verschiedenen Publikationsformaten der Erziehungswissenschaft vorgelegt.

⁸ An dieser Stelle erfolgt kein umfassender Forschungsstand über Studien der erziehungswissenschaftlichen Wissen(schafts)forschung allgemein, auch wenn diese im weitesten Sinne dem

In der Rückschau auf 25 Jahre erziehungswissenschaftlicher Diskussion und Kommunikation in der *Zeitschrift für Pädagogik* (*ZfPäd*) untersuchte Tenorth (1986) die darin veröffentlichten Abhandlungen, ihre Autor*innen und die Referenzen in der Absicht, „die spezifische Erziehungswissenschaft der *Zeitschrift für Pädagogik* nachzuzeichnen und ihre Stellung innerhalb der Disziplin zu diskutieren“ (ebd., 22). In verschiedenen Teilstudien legt er Ergebnisse vor, die (auch) etwas über den Stellenwert von ‚Erziehung‘ in und für die Erziehungswissenschaft aussagen. In ihrem mehrdimensionalen Zugriff und mit vielzähligen Analyseschritten (u. a. Kategorisierung und Auswertung der Themen der Abhandlungen, Auswertung der Titelstichwörter, Referenzanalysen) war die Studie Ausgangspunkt einer ganzen Reihe von Untersuchungen – insbesondere in der Diskussion um die sozialwissenschaftliche Wende in der Erziehungswissenschaft. Sie bietet auch für die vorliegende Arbeit zahlreiche Anknüpfungspunkte.

Tenorth zeigt u. a., dass der Themenbereich „Theorie und Metatheorie der Erziehung“ und darin das Sachgebiet „Theorie der Erziehung“ über den untersuchten Zeitraum (1955 bis 1979) hinweg am häufigsten für die Abhandlungen vergeben wurde (ebd., 30 f.), sich aber mit der Einführung der Diplomstudiengänge auf dieser Ebene auch eine Öffnung hin zu neuen Handlungsfeldern abbilden lässt (ebd., 32). Eine Analyse der Titelstichwörter der Abhandlungen zeigt u. a. die deutliche Dominanz von *Bildung* gegenüber *Erziehung*, die als Begriff wenigstens in den Jahren nach 1968 kaum noch vorkommt, und die zunehmende Präsenz von Begriffen sozialwissenschaftlicher Provenienz in eben diesem Zeitraum (ebd., 43–47). Macke (1994) zeigt, dass auch in den Titeln erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten ab Mitte der 1970er Jahre sozialwissenschaftliche Begriffe überwiegen; gegenüber der in der *ZfPäd* abgebildeten erziehungswissenschaftlichen Kommunikation bedeutet dies eine zeitliche Verzögerung. *Erziehung* als Titelbestandteil erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten verliert ab den 1970er Jahren an Bedeutung – obwohl der Begriff in rund 12,5% aller Titel in den beiden jüngsten Dekaden der Untersuchung vorkommt (ebd., 64). Auch Hauenschild (1997) nutzt die ursprünglich von Tenorth zusammengestellten Begriffsgruppen für ihre Analyse. Sie fragt im Rückgriff auf die Göttinger LEWERZ-Studie (Hauenschild/Herrlitz/Kruse 1993) danach, wie sich die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot zeigt, wobei sich hier Begriffe wie *Erziehung* durchgängig finden und weniger deutlich von anderen, neueren Begriffen verdrängt werden. Stroß/Thiel (1998) untersuchen wiederum Titel von Zeitschriftenbeiträgen (in der *ZfPäd*, der *Pädagogischen Rundschau*, der *Bildung und Erziehung* und in der *Vierteiljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*) – und zwar für die Jahre 1987 bis 1994. Sie

Erziehungswissen zugeordnet werden können. Vielmehr werden einige der zentralen Studien in Hinblick auf ihren Beitrag zum ‚Erziehungswissen‘ hin vorgestellt. In der vorliegenden Arbeit werden diese Studien sowohl im Methodenkapitel als auch in den weiteren Kapiteln herangezogen, wenn sie als Referenz zur Diskussion von (Teil-)Ergebnissen genutzt werden; dort werden die interessierenden Befunde und Daten dann auch im Detail erläutert.

konstatieren eine „Rephilosophierung“ der Diskussion, die wiederum als Bruch gegenüber einer Phase der Versozialwissenschaftlichung verstanden werden müsse.⁹

Keiner (1999) fragt u. a. nach „der Kontinuität der Verwendung zentraler Begriffe in der Erziehungswissenschaft“ (ebd., 191) – und zwar anhand dreier Zeitschriften (*ZfPäd*, *Bildung und Erziehung*, *Pädagogische Rundschau*) und der Titel und Untertitel aller publizistischen Einheiten darin. Ausgehend von den für die Erziehungswissenschaft zentralen Begriffen *Schule*, *Pädagogik*, *Erziehung*, *Bildung* und *Unterricht* zeigt der Autor, dass diese im gesamten Zeitraum hinreichen, um einen je nach Konstruktion der Analyse (als Stammwort oder Kompositum) bis zu 90%igen Anteil aller Artikel zu erfassen (ebd., 194), wobei sich durchgehend ein besonders deutlicher Schulbezug zeige. Im Zeitverlauf der Leitbegriffe ließen sich kaum nachhaltige Veränderungen fassen. Zwar bestätigt Keiner in seiner Detailanalyse zu „Themen, Methoden und argumentative[m] Fokus“ (ebd., 202–218) anhand der Beiträge in der *ZfPäd* Tenorths Befund, dass ‚Erziehung‘ in den Jahren nach 1968 dramatisch an Bedeutung verliere, jedoch gelte dies einerseits nur für diese und nicht für die anderen untersuchten Zeitschriften (die sich gerade durch eine durchgehende Verwendung der genannten Begriffe auszeichneten, ebd., 204) und andererseits nur für einen sehr beschränkten Zeitraum, der bis etwa 1978 anhalte, während danach wieder der frühere Anteil erreicht werde (ebd., 204).

Neben Titelstichwörtern setzen Untersuchungen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung Autor*innen referenzierter Literatur in den Fokus; dabei werden zunehmend komplexere bibliometrische Verfahren¹⁰ eingesetzt. Tenorth stellt für die Jahre von 1955 bis 1979 eine Transformation der in ihnen repräsentierten Erziehungswissenschaft in den Jahren nach 1968 fest, indem die ‚Klassiker*innen‘ ebenso verschwinden wie die Protagonist*innen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Tenorth 1986, 50–54). In Anlehnung daran bearbeiteten Hild/Horn/Stisser (2018) die Frage nach dem in der *ZfPäd* repräsentierten Wandel der Erziehungswissenschaft nach 1980, indem sie die Referenzen der Beiträge als „Aussagen über den Wissensraum [...], indem sich die Autor*innen [...] bewegen“ (ebd., 155) untersuchten. Es zeigte sich u. a., dass zum einen bereits als Bezugsautor*innen der Erziehungswissenschaft vergessen geglaubte Personen eine

⁹ Im Detail werden die Ergebnisse u. a. dieser Studien in Kapitel 5.1.3 dargestellt und vergleichend herangezogen.

¹⁰ Während Brachmann (2003) noch kritisch auf vor allem in den Naturwissenschaften zur Validierung der Güte einer wissenschaftlichen Publikation durch dessen Repräsentation in anderen Publikationen etablierte Formen quantitativer Zitationsanalyse verweist, die „eine profunde Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Vernetzung szientifischer Texte [verhinderten] und [...] den Blick auf die Rahmenbedingungen einer umfassenden Theorie des Zitats [verstellten]“ (ebd., 440), sind bibliometrische Verfahren in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren angekommen. Mit ihrer Hilfe werden einerseits Fragen nach Kanon und Konsens erziehungswissenschaftlichen Wissens beantwortet, andererseits gelingt es (auch auf Grundlage zunehmend potenter Software zur Auswertung sehr großer Datenmengen) immer besser gerade die Vernetzungs- und Produktionsbedingungen im Wissensraum der Erziehungswissenschaft zu erhellen (z. B. Dees 2015, Vogel 2016, Hofbauer/Vogel 2017, Kempka 2018b).

Renaissance erleben können (z. B. Humboldt oder Schleiermacher, ebd., 165) – und daher in historischen Situationen mitnichten abschließend von „Transformationen der Pädagogik“ (Tenorth 1986) gesprochen werden kann. Zum anderen wird für die Jahre von 2004 bis 2009 ein deutlicher Umbruch konstatiert, der Vertreter*innen der geisteswissenschaftlichen, aber auch der kritischen Erziehungswissenschaft und der eher traditionellen Schulpädagogik zugunsten von Protagonist*innen der empirischen Bildungsforschung in den Hintergrund treten lässt (Hild/Horn/Stisser 2018, 166 f.). Dies kann als „Verjüngung“, „Verschulung“ und „Quantifizierung“ (ebd., 175) beschrieben werden und hinterlässt Spuren in den formalen Merkmalen der referenzierten Literatur (z. B. Zunahme der Mehrautor*innenschaft, gestiegene Bedeutung von Artikeln gegenüber Buchpublikationen, ebd., 186). Diese Befunde stützen Keiner (1999), der für die Entwicklung erziehungswissenschaftlichen Wissens den Begriff „Zyklus“ vorzieht. Dieser werde „nicht durch den Bruch mit der Tradition in Bewegung gehalten [...], sondern durch Traditionsstiftung im Medium des Wechsels von zeitgemäßer Abwehr und (Wieder-)Aneignung des ‚Einheimischen‘“ (ebd., 204). Kempka (2015, 2018a, 2018b¹¹) untersucht die Referenzen in einschlägigen Lehrbüchern in Hinblick auf einen gemeinsamen Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens. Neben Häufigkeitsverteilungen bestimmter bibliometrischer Daten (z. B. Autor*innen, Geschlecht von Autor*innen, Anzahl von Autor*innen pro Text, Medienarten, Publikationsjahre, etc.) kann er mithilfe von Verfahren wie der Kookurenzanalyse die Kopplung von Lehrbüchern zueinander berechnen. Während in den genannten Untersuchungen die innerhalb eines Trägermediums – einem Zeitschriftenartikel, in Lehrbüchern, einem Jahrgang einer Zeitschrift – referenzierten Titel im Fokus der Auswertung standen, wies Brachmann (2003) darauf hin, dass das Zitat bzw. die Referenz immer auch für den zitierenden bzw. referierenden Text Funktionen einnimmt. Er unterscheidet drei „kognitive Funktionen“ (ebd., 436); diese überlagerten sich im Prozess der Wissensproduktion, seien also insbesondere bei der Herstellung einer wissenschaftlichen Publikation relevant. Daneben hebt er die „soziale[n] Funktionen“ (ebd., 438–440) von Zitaten für die Autor*innen hervor.

Zuletzt rückten Vorworte von Einführungen, Lehrwerken und Lexika als spezifische Gattung in den Blickpunkt von Studien, da diese Wissen in sehr komprimierter Form speichern und aufbereiten. Spree (2000) analysierte in ihrer gattungsgeschichtlichen Analyse Vorworte populärer Enzyklopädien in Großbritannien und Deutschland des 19. Jahrhunderts, um Aussagen über Inhalte, Intentionen und Zielsetzungen der Herausgeber*innen herauszuarbeiten (ebd., 19). Vorworte seien insbesondere geeignet, „sich einen Eindruck vom Selbstverständnis der Lexikographen zu machen“ (ebd., 23 f.). Eng damit verbunden sei ihre eingeschränkte

¹¹ Bei Kempka 2018b findet sich auch eine umfassende Zusammenfassung zur Bibliometrie als Methode (ebd., 65–79). Diese sei prinzipiell geeignet, „den Akteuren eines Kommunikationszusammenhangs nicht unbedingt bewusste und daher nicht abfragbare, implizite Regelmäßigkeiten und Muster wissenschaftlicher Kommunikation sichtbar zu machen, die ihr Verhalten strukturieren“ (ebd., 66 f.).

Verlässlichkeit, da sie „stets auch eine Werbefunktion [...] erfüllen sollten“ (ebd., 23 f.). Berücksichtigt man diese werbende Funktion quellenkritisch, könnten besonders gut Rückschlüsse auf die von den Herausgeber*innen entworfenen Bilder des Werks gezogen und eine von ihnen hergestellte kontextuelle Einbettung rekonstruiert werden (ebd., 23 f.). Dass die Gattung des Vorworts insgesamt herangezogen werden kann, um u. a. programmatische Muster herauszuarbeiten, konnte auch für verschiedene andere Formate gezeigt werden: z. B. für Einführungswerke in die Pädagogik (Bühler 2012) und Geschichten der Pädagogik (Bühler 2014) bzw. Einführungen und Geschichten der Pädagogik (Vogel 2018), für Deutsch-Lesebücher (Selbmann 2006) oder für Schulgeschichtsbücher (Jacobmeyer 2011).

Wissensbestände (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens zu ‚Erziehung‘, die in den vorliegenden Fachlexika sedimentiert sind, können – so legen es die genannten Studien nahe – empirisch erfasst werden: Grundmomente des Erziehens werden in Aussagesätzen kodifiziert und nach spezifischen Schemata, die inhaltsanalytisch aufgeschlossen werden können, zueinander gruppiert und geordnet – das Erziehungswissen ergibt sich aus der individuellen Ordnung und argumentativen Zusammenführung nicht notwendig in ihrer Herkunft gekennzeichneten Wissensbestände. Über Zitate und Referenzen verknüpfen Autor*innen ihre Texte mit anderen Texten. In ihnen sind ganze Theoriegebäude und repräsentiert. Sie können auf Grundlage von Titeln, Autor*innenschaft, Disziplinangehörigkeit etc. befragt und ausgewertet werden.

Abweichend von den in den Studien ausgewerteten, meist seriell vorliegenden Medien – u. a. Zeitschriftenartikel, Lehrveranstaltungen, Qualifikationsarbeiten, Lehrbücher – liegt mit dem Fachlexikon ein Format vor, das mit seinen Spezifika einen besonderen Stellenwert einnimmt und damit für die Erforschung disziplinären Wissens über längere Zeiträume besonders geeignet scheint.

1.2 Das ‚Wissen der Disziplin‘ erforschen: Fachlexika in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung

Eine Wissenschaft zeigt mit ihren Nachschlagewerken, dass sie es leistet, „ihren Wissensbestand zu sichten, zu ordnen und gewissermaßen dokumentarisch festzuhalten“ (Prange 2001, 378). Indem sie als Quelle herangezogen werden, kann vor allem die Dimension des Wissens erhellt werden; dem Format wird ein hoher epistemologischer Wert zugeschrieben. Das zeigt sich schon in der pragmatisch-deskriptiven sprachwissenschaftlichen Definition Schaeders (1994), der Fachlexika als spezialisierte Form der Sachwörterbücher einstuft, die als Ort der Datenspeicherung „primär dazu bestimmt [sind], als Nachschlagewerk zu fachlichen Fragen zu dienen“ (Schaefer 1994, 22). Nachgeschlagen werden soll hier, was *gilt*. Der Anspruch ist kein geringerer, als dass ein Fachlexikon „das repräsentative Konsens-

wissen einer (Fach-)-Gemeinschaft“ (Brachmann 2008, 331) oder „mehr oder minder de[n] *consensus sapientium* einer Disziplin“ (Prange 2001, 378) umfasse. Auch Rost (2008) betont die besondere Funktion von fachlexikalischen Formaten, die

„im Prozess der Erkenntnissicherung (Dokumentation) und -tradierung Repräsentationsformen darstellen, die für die jeweilige Zeit die leitenden Topoi und Semantiken einer (Fach-)Gemeinschaft konsensuell-repräsentativ abbilden und damit zugleich zur Kanonisierung beitragen.“ (ebd., 143)

Herzog (2005) kennzeichnet lexikalische Formate als „eher konservativ; sie bringen den *mainstream* einer Wissenschaft zur Darstellung, aber kaum deren Avantgarde“ (ebd., 676). Abgebildet sind hier demnach nicht die schnelllebigen Entwürfe und Diskussionen, nicht die Innovationen einer Wissenschaft oder die noch vagen Teilergebnisse laufender Untersuchungen, wie sie u. a. in Periodika zu finden sind (Brachmann 2008, 331, Keiner 1999, 17 f.), und deren Analyse Aussagen über wissenschaftliche Interaktionen zwischen forschenden Gruppen und ihren Kommunikationsstrukturen sowie schnelllebigen Konjunkturen möglich macht. Zu finden sind auch keine theoretischen Entwürfe oder vertiefte Studien wie etwa in Qualifikationsarbeiten und anderen Monographien. Die Inhalte, die hier Eingang finden, werden seltener aktualisiert als solche in Zeitschriften, sie sind verhältnismäßig knapp formuliert und verbleiben wenigstens der Zuschreibung nach auf der Ebene des Referats abgeschlossenen Wissens; Momente der Exploration, der Methodologie und der Diskussion rücken in den Hintergrund. Vielmehr zeigen Stichworte in Lexika einen zum Herausgabezeitpunkt *abschließenden* Wissensstand an, dasjenige Wissen, das Herzog als „die *konsolidierten* Gebiete einer Disziplin“ (Herzog 2005, 676) beschreibt. Betont werden muss auch, dass allein die Produktionsbedingungen eines Lexikons als Großprojekt, das dem herausgebenden Verlag einen ökonomischen Erfolg sichern soll (Rost 2008, 155), dafür sprechen könnten, dass hier mit besonderer Sorgfalt ausgewählt werde, wer als Autor*in angefragt wird und welche Inhalte Eingang finden sollen. Hild (2018) geht in diesem Zusammenhang von der Annahme aus, dass „die editorische Qualität [von Lexika, A.S.] hoch oder höher ist als in anderen Druckerzeugnissen“ (ebd., 21).

Brachmann (2008) weist darauf hin, dass allein die Existenz von Fachlexika und -enzyklopädiën als Indikator für die Genese und Konsolidierung einer Disziplin zu werten ist (ebd., 332). Mit der (vorübergehenden) „abschließende[n] Modellierung“ (ebd., 331) von Ergebnissen, wie sie in Periodika und anderen, auch prädisziplinären Kommunikationsorganen ausgetauscht werden, werden sie aus ihrem Produktionszusammenhang heraus in einen Wissenschaftszusammenhang getragen. So verfestigten sich

„paradigmatische Strukturen der sich herausbildenden kommunikativen Gemeinschaften; sie verstetigen die semantischen, sozialen und historischen Identitäten dieser Gruppen, machen deutlich, dass die Bewusstheit

über die Exklusivität des eigenen Wissenschaftshandelns bei diesen Forscherkreisen eine irreversible Ausprägung erreicht hat, und sie manifestieren schließlich, dass sich tragfähige reproduktive Strukturen eines neuen Fachzusammenhangs zu entfalten begonnen haben“ (ebd., 331).

Fachlexika umweht also eine „Aura des Gewichtigen“ (Hild/Stisser 2015, 41), sie werden zum „Wissensspeicher der Disziplin“ (ebd., 41, Hild 2018, 18). Die im erziehungswissenschaftlichen Fachlexikon gespeicherten Inhalte haben eine doppelte Funktion: einerseits repräsentieren sie einen *Konsens*, wenigstens den, den eine herausgebende Gruppe in der Wahl der Autor*innen bzw. die Autor*innen selbst so konstatieren, andererseits schaffen sie einen bestimmten *Kanon* der Erkenntnisse (Brachmann 2008, 331). Hild (2018) fasst die beschriebenen Zuschreibungen an Fachlexika prägnant zusammen:

„Erstens präsentieren Lexika den aktuellen bzw. vorläufigen status quo einer Disziplin, was zugleich ‚einheitsstiftend‘¹², also tradierend auf die Disziplin wirkt. Zweitens erwartet man von Lexika, dass sie neutral und sachlich informieren, weiß darüber hinaus aber von ihren weltanschaulichen Prägungen. Drittens und das geht mit dem ersten Punkt einher, erwartet man von Lexika im Gegensatz zu Fachzeitschriften, dass sie das bereits sedimentierte, also vorläufig abgeschlossene Wissen präsentieren und nicht die allerneuesten Forschungsergebnisse“ (ebd., 306).

Über die Analyse dieser Inhalte eines bzw. vieler Fachlexika im Vergleich wird es so möglich, „die zur jeweiligen Zeit bearbeiteten Facetten des geltenden Wissenschaftsmodells“ (Schröder 2009, 410) zu rekonstruieren; in den Werken spiegelt sich „die kognitive Gestalt einer Disziplin“ (Herzog 2005, 676).

Diesen ideellen Eigenschaften fachlexikalischer Formate stehen empirische Befunde von Hild (2018) gegenüber, die zeigen, dass die von ihr untersuchten Werke bis 1945 sowohl „Konsens als auch Dissens“ (ebd., 307) repräsentieren – und zwar sowohl auf konzeptioneller Ebene, wie sie in ihrer Vorwortanalyse aufzeigen konnte, als auch auf Ebene der Inhalte. Mitunter finden sich sogar Explikationen, die Themenfelder neu erschließen; so weist Hild etwa auf ein Lemma zu Schleiermacher hin, das zugleich die Dissertation seines Autors Alfred Heubaum ist, und auf einen Artikel zu Vives von Albert Lange, der die Vorarbeiten zu dessen unveröffentlichter Monographie zusammenfasst. Damit sei letzterer „mit Herzogs Worten eher als Avantgarde zu bezeichnen und sogar mit dem expliziten Wissen um die Vorläufigkeit und als Vorarbeit ausgezeichnet“ (ebd., 310).

Die in den letzten Jahren ebenfalls in den Blick gerückten Lehrbücher werden ebenfalls mit dem Argument, dass sie „über den *aktuellen Forschungsstand*, den ‚State

¹² Hild zitiert hier Lenzen, Dieter (1983): Die Unzulänglichkeit des Etablierten. Rede aus Anlaß der öffentlichen Vorstellung der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ am 14.4.1983 in Berlin. In: Neue Sammlung, 23, 5, S. 531-536; hier S. 531.

of the Art‘ einer Disziplin oder eines ihrer Teilgebiete“ (Kauder/Vogel 2015a, 8) informierten, herangezogen, um in ihrer Analyse Rückschlüsse auf die Disziplin der Erziehungswissenschaft¹³ zu ziehen. Insbesondere hat Kempka jüngst Lehrbücher mithilfe bibliometrischer Verfahren in Hinblick auf einen gemeinsamen Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens untersucht (Kempka 2015, Kempka 2018a, Kempka 2018b). Damit rücken sie mit ihren Eigenschaften als Analysegegenstand durchaus in die Nähe von Fachlexika. Diese wiederum haben Eigenschaften, auf Grund derer sie auch als Sonderform eines Lehrbuchs eingestuft werden könnten. So richten sie sich zu einem großen Anteil an Studierende, fassen komplexe Themen zusammen und haben mitunter selbst einen einführenden Anspruch, wie den Vor- und Geleitworten entnommen werden kann. Richter (2018) spricht in ihrer Analyse sogar durchgängig von „pädagogischen Lexika“, da diese sich „in der Schnittstelle zur Praxis an[siedeln] und [...] theoretische Debatten um Begriffe zusammen[fassen]“ (ebd., 17, Fußnote 2). In diesem Terminus kommt der lehrende Aspekt des Fachlexikons besonders zum Tragen, neben die Kanonisierung bestimmter Wissensbestände tritt deren Tradierung. Inwieweit dies ‚gelingt‘ oder Wirkung zeigt, kann eine Analyse der Lexika selbstredend nicht leisten; wie schon Hild (2018) darlegte, steht bei der Analyse vielmehr der „intentionale[] Gehalt der Nachschlagewerke“ (ebd., 23) im Vordergrund.

Rost (2008) verweist auf einen Aspekt, der ihre Eignung als Untersuchungsmedium für Aussagen über den Stellenwert der Erziehungswissenschaft einschränkt. In seiner Studie im Anschluss an Herzog (2005) stellt er für zwei näher analysierte Lexika einen alltagssprachlichen und institutionellen Bezug, d. h. einen vorwiegend praktischen Bezugsrahmen fest und hebt die auf Verlagsseite nach Marketinggesichtspunkten geplante Ausrichtung eines als Großprojekt geltenden Lexikons hervor. Zusammengenommen könne behauptet werden, „dass die genannten Wörterbücher für Laien, Lerner und die Profession konzipiert sind und nicht für die Disziplin“ (Rost 2008, 155)¹⁴. Weil die von Herzog und Rost herangezogenen Lexika zudem Monographien seien, könne durch ihre Analyse nur sehr bedingt auf gesamt-disziplinäre Prozesse geschlossen werden; die jeweiligen Konzeptions- und

¹³ Der eine entsprechende Tagung zusammenfassende Band zu Lehrbüchern als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung versieht diesen Anspruch jedoch im Titel noch mit einem Fragezeichen: „*Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?*“ (Kauder/Vogel 2015b). In der Einleitung machen die Herausgeber auch deutlich, dass allein die Kriterien für die Gattung des Lehrbuchs (noch) sehr unscharf seien und teilweise in ihrem Anspruch – dass sie eben einen gesicherten Erkenntnisstand vermitteln – „wissenschaftstheoretisch für naiv“ (Kauder/Vogel 2015a, 9) gehalten werden könnten. Gleichwohl wird in den Beiträgen, die teilweise auch verschiedene Nachschlagewerke als Sonderfall des Lehrbuchs einbeziehen, ein enger Nexus zwischen den Wissensbeständen der Lehrbücher und dem Wissensstand der Disziplin vorausgesetzt.

¹⁴ Rost untersucht die 16. Auflage des *Wörterbuchs der Pädagogik* (Böhm, Winfried (2005): *Wörterbuch der Pädagogik* 16., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner) mithilfe des von Herzog (2005) entwickelten Kategoriensystems und kontrastiert seine Ergebnisse mit dem von Herzog analysierten *Wörterbuch Pädagogik* (Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2002): *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag).

Editionsbedingungen bei der Interpretation der Ergebnisse müssten, so Rost, unbedingt mitbedacht werden.

1994 beklagt Schaefer – aus sprachwissenschaftlich-lexikographischer Perspektive –, dass es auch auf fachwissenschaftlicher Ebene keine systematische Bibliographie von Fachwörterbüchern gebe (Schaefer 1994, 16). Und noch 2005 stellt Schmid in einer Rezension zu Amberg (2004) fest, dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung bislang „vergleichsweise wenig“ (Schmid 2005, 419) mit der Gattung der Enzyklopädie bzw. des Fachlexikons beschäftigt habe. Inzwischen allerdings liegt eine ganze Reihe von Studien vor, die das fachlexikalische Format zum Ausgang ihrer Analysen machten.

Für diese Entwicklung in ihrer Bedeutung kaum zu unterschätzen ist die Arbeit von Lenzen/Rost (1999): Die Autoren legen darin zum einen eine erste Typologie unterschiedlicher wissenschaftlich-lexikalischer Formate (Fachlexika, Definitionswörterbücher, Sprachwörterbücher/Glossare, Historische Wörterbücher, vgl. ebd., 2014 f.) vor und inventarisieren zum anderen „[p]ädagogische/erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke in deutscher Sprache“ (ebd., 2016 ff.) sowie „[p]ädagogische/erziehungswissenschaftliche Spezialwörterbücher in deutscher Sprache“ (ebd., 2029 ff.) von 1797 bis 1997 einschließlich ihrer Verfasser*innen, Hinweisen zum Publikationstyp, Anzahl der Lemmata, expliziten Adressat*innen und Besonderheiten. In jüngerer Zeit dürfte der freie Zugriff auf die vollständigen Digitalisate einer großen Anzahl historischer pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Fachlexika und ihrer Lemmata in der *Scripta Paedagogica Online* (SPO)¹⁵ ebenfalls einen erheblichen Beitrag geleistet haben.

Schon eine erste Literaturdurchschau macht sichtbar, dass die serielle Analyse der gespeicherten Wissensbestände in Fachlexika insbesondere geeignet ist, großräumige Konjunkturen und Kontinuitäten des Wissens sichtbar zu machen: So werden meist größere Zeiträume befragt¹⁶ und Begriffe wie *Entwicklung*¹⁷ genutzt; einzeln sollen *Themenkonjunkturen*¹⁸ oder *Verhandlungen und Transformationen*¹⁹ aufgezeigt werden. Vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Disziplin können die Wissensbestände in den Nachschlagewerken über ihre unterschiedlichen Publikationsdaten und wissenschaftstheoretischen sowie programmatischen Zuordnungen

¹⁵ Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF): Scripta Paedagogica Online SPO, <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/browse/paedagogischenachschlagewerke/-/1/-/-/>.

¹⁶ Z. B. beziehen sich bereits die Titel etlicher Studien auf größere Zeiträume. Angegeben werden etwa das 18. Jahrhundert (Amberg 2004), das 19. (größtenteils etwa Heinze 2008, Stübiger 2006) oder das 20. Jahrhundert (Großkopf 2003, Großkopf 2012). Oftmals werden auch noch größere Zeiträume in die Untersuchung einbezogen (z. B. 19. und 20. Jahrhundert Lüth 1990, 1774 bis 1945 Hild 2018, 1779 bis 1933 Stroß 2000, 1847 bis 2005 Lechner).

¹⁷ Zu nennen sind hier beispielsweise die „*disziplinäre Entwicklung der Schulpädagogik*“ (Lüders 2012, Lüders 2018a, Lüders 2018b, Niessen 2015) oder die „*Entwicklung des Deutungsmusters Bildung*“ (Kirschner 2010).

¹⁸ ‚*Gesundheitserziehung‘ zwischen Pädagogik und Medizin. Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770-1930* (Stroß 1995).

¹⁹ *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen* (Richter 2018).

hinweg schließlich „als *disziplinäres* Phänomen analysiert“ (Hild/Stisser 2015, 57) und diskutiert werden. Erziehungswissenschaftliche Studien haben Lexika demnach in den letzten Jahren vor allem dann herangezogen, wenn sie Antworten auf Fragen suchten, die die Entwicklung, Normalität oder Identität der Disziplin und ihres Wissens in den Blick nahmen.

So untersuchte Tenorth (2001) in eher essayistischer Manier Grenzmarkierungen („zufälligerweise“ erste und letzte Lemmata wie etwa Affenliebe oder Zynismus) der Erziehungswissenschaft, wie sie in den Lexika repräsentiert werden. In seiner „Empirie der letzten Worte“ (ebd., 440) fallen bis in die 1990er Jahre sehr variable Grenzmarkierungen auf; Tenorth nimmt an, dass sich über diesen Wandel auch Aussagen über die disziplinäre Entwicklung machen lassen. Beispielhaft werde dies deutlich, wenn Begriffe im- oder exportiert werden – er nennt die ‚Zyklothymie‘ –, teildisziplinär gebundene Begriffe – konkret ‚Adoption‘ und ‚Wohnungspolitik‘ – Eingang finden oder Begriffe auf zentrale Orientierungen der Disziplin verweisen – in diesem Fall die ‚Zwillingsforschung‘ (ebd., 442). Tenorths Essay macht aufmerksam auf die Möglichkeiten, die eine Erfassung und Analyse des gesamten Wortschatzes der Erziehungswissenschaft bietet, wie er sich in der Aufnahme als Lemmata in einem Fachlexikon darstellt, um daraus Erkenntnisse über die Entwicklung der Disziplin ableiten zu können. Herzog (2005) schließt an die Debatten zur wissenschaftshistorischen Vermessung der Erziehungswissenschaft und die Diskussion um ihre Normalität als Disziplin im Anschluss an Kuhn (1976) an. Anhand eines quantitativen Vergleichs zweier Wörterbücher aus Pädagogik und Psychologie überprüfte er, inwiefern eine Trennung von Disziplin und Profession vollzogen ist. Im Ergebnis zeigt Herzog, dass das pädagogische Wörterbuch stärker einem Normalitätsentwurf von Erziehung und Bildung folge, einen im Vergleich geringeren Anteil methodologischer Stichworte verzeichne und gleichzeitig einen hohen Anteil an Lemmata aus dem Bereich der Psychologie integriere, während im psychologischen Wörterbuch als pädagogisch kodierte Lemmata nur marginal verzeichnet seien. Im Gegensatz zur Psychologie sei die Pädagogik noch nicht im Stadium einer *normalen* Disziplin angekommen, weil Disziplin und Profession noch nicht vollständig getrennt seien (Herzog 2005, 678 ff.). Explizit auf die Studie von Herzog bezieht sich Rost (2008); dass eine Lemma- und Inhaltsanalyse fachlexikalischer Formate überhaupt dazu geeignet sei, eine Wissenschaft auf ihre Normalität hin zu überprüfen, schließlich Aussagen über ihren Stellenwert als Disziplin generieren zu können, bezweifelt Rost jedoch. Dennoch kommt er zu prinzipiell ähnlichen Ergebnissen: So gelte etwa für die untersuchten Lexika, dass keine sozialwissenschaftliche Ausrichtung in der Lemmalauswahl erkennbar sei (ebd., 153), bzw. dass beide „einen *Normalitätsentwurf* von Bildung und Erziehung [repräsentieren], in dem sozial- und sonderpädagogische Termini absolut unterrepräsentiert“ (ebd., 153) seien. Für beide Lexika stellt Rost einen alltagssprachlichen und institutionellen Bezug, d. h. einen vorwiegend praktischen Bezugsrahmen fest. Brachmann (2008) untersuchte die Herausbildung einer pädagogischen Fachöffentlichkeit in der „Sattel-

zeit“. Neben Zeitschriften nimmt er alle pädagogischen Nachschlagewerke bis 1840 in den Blick, die er ausführlich in Einzelfallstudien – u. a. in Hinblick auf Erscheinungszeitraum, Autor*innen und Herausgeber*innen, Publikationsumfang, typographische Gestaltung, Beigaben, Zielgruppen, etc. – analysiert. Seine Befunde offenbaren einen Wandel der pädagogischen Diskussionskultur zu „modernen Wissenschaftsstandards“ (ebd., 372) um 1800, der insbesondere in der Volksschullehrerbewegung begründet lag und nur eingeschränkt wirkmächtig gewesen sei. Unter pädagogischem Wissen dieser Zeit seien weniger erziehungswissenschaftlich-systematische Erkenntnisse als vielmehr „schulpädagogisch verallgemeinerbare bzw. allgemein-didaktische Überlegungen“ (ebd., 378) zu verstehen. Auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu diesem frühen Stadium übertragen, heiße das, dass sie zu der Zeit vor allem als „Unterrichtswissenschaft“ (ebd., 378) zu verstehen sei. Die zwischen Wissenschaft und Profession angesiedelte pädagogische Debatte um „Verbesserung“ im Zeitraum von 1770 bis 1860 bearbeitete Heinze (2008) in ihrer diskursanalytischen angelegten Arbeit. Sie konnte „Diskursstränge und Aussagenkonfigurationen“ (ebd., 333) in diesem Feld herausarbeiten, indem sie neben verschiedenen Lemmata in fünf zeitgenössischen Lexika auch die dort verwendeten Quellen und die Formen ihrer Rezeption untersuchte. Großkopf (2012) ging in seiner ebenfalls diskursanalytisch orientierten Studie zunächst der Frage nach dem Entstehen fixierter Eingangsbedingungen und Standardisierungen für den Beruf in pädagogischen Fachlexika von 1797 bis 2009 nach und fragte nach Umdeutungen, Variationen und wechselnden Semantiken von Begriffen in diesem Themenfeld. Aus der Analyse der Lemmata bzw. der durch die Aufnahme bestimmter Begriffe erkenn- und darstellbaren Konjunkturen zieht er Rückschlüsse auf die Entwicklung der Pädagogik, für die er zwei bis heute wirk- und deutungsmächtige Diskurse rekonstruieren bzw. identifizieren kann – einen ständischen (konservativen, der die Welt in einer vorgegebenen Ordnung deutet und am Organischen, Ganzen orientiert sei) und einen industriellen (progressiven, dynamischen, flexiblen, an der Leitkategorie System orientierten) Diskurs. „Helden und Denker‘ der Pädagogik“ nimmt Hild (2018) in den Blick. Mithilfe einer vollständigen Erhebung aller Personenlemmata in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fachlexika bis 1945 gelingt ihr ein empirischer Zugang zur für die Geschichtsschreibung des Fachs relevanten Frage, wer denn eigentlich dazugehört(e). Dabei kann sie u. a. zeigen, wie sich die Disziplinentwicklung in der Aufnahme und Darstellung der Personen in den Werken spiegelt, wenn etwa die „Gruppe der für Reflexion und Theorie der Erziehung relevanten Personen einen zunehmend höheren Anteil in den jüngeren Nachschlagewerken aufweist“ (ebd., 304), die Herausgeber der Lexika das Personal national engführen oder die insgesamt protestantische Prägung der deutschsprachigen Pädagogik auch im Personal sichtbar wird (ebd., 305).

Erziehungswissenschaftliche Fachlexika werden auch für Studien herangezogen, die Teil- und Nachbardisziplinen in ihrer Entwicklung untersuchen. Die Institutionalisierung der Religionspädagogik/Katechetik steht im Fokus von Schröders

Analyse allgemein theologischer, pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher und religionspädagogischer Lexika (2009). Lüders (2012, 2018a, 2018b) untersuchte verschiedene Lemmata und ihre Explikationen in erziehungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und didaktischen Fachlexika quantitativ-inhaltsanalytisch in Hinblick auf die disziplinäre Entwicklung der Schulpädagogik. Leitend war die Frage nach der Entwicklung wissenschaftlicher Termini und disziplintypischer Kommunikationsformen (Lüders 2018b, 149). Dabei fokussierte er die Verwendung von Begriffen (Unterricht, Didaktik, Aspekte der methodischen Gestaltung von Unterricht) im Zeitverlauf und untersuchte insbesondere die Definitionen sowie die Einbindung in Forschungs- und Theoriezusammenhänge. Im Ergebnis kann er zusammenfassend zeigen, dass zwar durchaus ein Anspruch auf Wissenschaftlichkeit feststellbar sei, die Schulpädagogik aber als nicht typisch disziplinär einzuordnen sei, da sie weiterhin „Formen einer professionsorientierten Kommunikation“ (Lüders 2012, 124) annehme, die „für wissenschaftliche Disziplinen charakteristische Forschungsorientierung durch Traditionsbildung“ (Lüders 2018a, 1097) substituieren und ein „substantieller Bedeutungswandel“ (Lüders 2018b, 148) auch dann ausbleibe, wenn ein Wandel schulpädagogischer Termini zu erkennen sei. Anhand des Begriffs ‚Schule‘ konnte Niessen (2015) ebenfalls einen hohen Anteil professionsbezogener Kommunikation, eine geringe Übereinstimmung genannter Theoriebezüge, wenig bis keine Verknüpfungen zwischen Theorien und nur einen marginalen Einbezug aktueller Forschungsansätze oder -befunde in den Lemmata nachweisen, so dass er in engem Bezug zu Lüders konstatiert, dass die Schulpädagogik „zentrale Erwartungen an eine wissenschaftliche Disziplin nicht erfüllt“ (Niessen 2015, 156).

Die Analyse (erziehungs-)wissenschaftlicher und pädagogischer Fachlexika ist nicht nur geeignet, die disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft bzw. ihrer Teil- und Nachbardisziplinen, wie sie sich in den Wissensbeständen abbildet, empirisch zu erhellen, sondern auch, um Rezeption und Vermittlung bestimmter Gegenstände im Zeitverlauf darstellen zu können. So untersuchte Stübig (2006) die Personenlemmata zu Fröbel im 19. Jahrhundert; neben pädagogischen Fachlexika zog er auch zeitgenössische Konversationslexika und die Allgemeine Deutsche Biographie heran. Matthes (2014) fragte nach der Rezeption von Rousseau in erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken des 20. Jahrhunderts. Die wechselseitige Rezeption und die Beziehung von Pädagogik und Medizin im Feld der Gesundheitserziehung vom späten 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert zeigte Stroß (1995, 2000) anhand verschiedener Enzyklopädien und Handbücher. Neben der *ZjPäd* und erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationen haben Huber/Reiber (2017) auch ausgewählte Fachlexika der Erziehungswissenschaft herangezogen, um darzulegen, dass sich die Erziehungswissenschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kern nicht mit dem Gegenstand der Hochschule und der Hochschuldidaktik beschäftigt habe. Richter (2018) näherte sich dem erziehungs-

wissenschaftlichen Diskurs über das Phänomen der Strafe bzw. dessen Verschwinden mit einem analytischen Zugang über Fachlexika, weil dieser

„das Terrain von Auseinandersetzungen um Wissen in den Fokus rückt. Erst über die Gesamtschau an Perspektiven wird die Vielgestaltigkeit, aber auch die Wandelbarkeit, Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit des Phänomens deutlich, die mit unterschiedlichen Effekten einhergehen (können)“ (ebd., 16).

Amberg (2000, 2004) unterscheidet sich in ihrem Interesse von den genannten Studien insofern, als es ihr vorrangig um allgemeine Bilder ihres Untersuchungsgegenstands (Kind) und damit nicht allein um den Wissensraum von Disziplin oder Profession geht. So nutzt sie allgemeine Lexika aus dem 18. und frühen 19. Jahrhundert für eine Untersuchung der Bilder von ‚Kind‘ und ‚Kindheit‘ in diesem Zeitraum. Mittels einer diskursanalytisch ausgerichteten Inhaltsanalyse ausgewählter Lemmata gelingt es ihr, das allgemeine Wissen über Kindheit und den spätaufklärerischen Paradigmenwechsel hin zu der Vorstellung einer eigenständigen Lebensphase in den Lemmata nachzuzeichnen. Im Fokus steht hier also weniger die Frage nach der disziplinären Fassung von ‚Kind‘ und ‚Kindheit‘, als vielmehr die populäre Verbreitung und Verwendung von Wissensbestandteilen. ‚Bildung‘ steht in Kirschners (2010) Inhaltsanalyse von Konversationslexika als „Medien bildungsbürgerlicher Kommunikation“ (ebd., 81) ebenfalls nicht als Grundbegriff einer sich entwickelnden Disziplin im Fokus, sondern als „Deutungsmuster“ in sozialkonstruktivistischer Perspektive, als sozial wirksame Chiffre.

Die untersuchten Lexika/Enzyklopädien zentraler erziehungswissenschaftlicher Studien umfassen sowohl allgemeine bzw. populäre Lexika und Enzyklopädien (z. B. Amberg 2004) als auch pädagogische und erziehungswissenschaftliche Werke mit allgemeiner (z. B. Tenorth 2001, Herzog 2005, Rost 2008, Großkopf 2012, Hild 2018) und teildisziplinärer Orientierung (z. B. Lüders 2012, 2018a, 2018b; Schröder 2009). Einzelne Studien kontrastieren erziehungswissenschaftliche Werke im Rahmen eines vergleichenden Zugriffs mit denen aus anderen Disziplinen (z. B. aus der Psychologie, Herzog 2005, oder der Religionspädagogik, Schröder 2009). Zudem unterscheiden sich die Korpora in Hinblick auf die untersuchten Zeiträume und hinsichtlich der Auswahl der Werke (Voll-/Teilerhebung). Je nach Zuschnitt werden Aussagen zu allgemein gesellschaftlichen Deutungszuschreibungen und -konjunkturen und zur populären Verbreitung und Verwendung von (pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen) Wissensbestandteilen oder zur Entwicklung, Profilierung, Institutionalisierung und Differenzierung der Erziehungswissenschaft, ihrer Teil- oder Nachbardisziplinen möglich.

Unterscheiden lassen sich v. a. Lemmatitelanalysen (z. B. Tenorth 2001, Rost 2008), die meist das ganze Korpus eines oder mehrerer Lexika fokussieren, um diachrone oder synchrone Vergleiche anstellen zu können, von stärker inhaltsanalytischen oder hermeneutisch angelegten Studien, die vorrangig ganze Lemmata mit

ihren Explikationen in den Blick nehmen (z. B. Lüth 1990, Amberg 2004, Herzog 2005, Matthes 2014, Lüders 2012, Lüders 2018a, Lüders 2018b), sowie Studien, die beiden Zugriffen Raum bieten (z. B. Heinze 2008 Großkopf 2012, Hild 2018). Herzog (2005) und Rost (2008) bearbeiten explizit die Frage nach der Eignung quantifizierender Lemmanalysen für Fragen nach der Normalität der Disziplin der Erziehungswissenschaft. Rost weist dabei darauf hin, dass diese ohne Einbezug qualitativer Rahmendaten (etwa der Zielgruppe eines Lexikons) nur bedingt aussagekräftig sind. Darüber hinaus wird in der Zusammenschau der vorliegenden Studien deutlich, dass nur dann Aussagen über die Disziplin gemacht werden können, wenn nicht einzelne, nach Forschungsinteresse selektierte Lexika herangezogen werden, sondern ein breiteres Korpus – im Idealfall alle Lemmata aller Lexika im beobachteten Zeitraum – konstruiert wird. Eine Möglichkeit, den Fokus sowohl auf das inhaltliche Repertoire der sich formierenden Erziehungswissenschaft zu legen, wie sie sich in ihrer Thematisierung von ‚Erziehung‘ als Kernbegriff fachlicher Diskussion zeigt, als auch einen großen Zeitraum abzustecken, um Konjunkturen sichtbar zu machen, liegt in der quantitativen Analyse eines vergleichsweise großen Ausschnitts der als Explikanda in die Lexika aufgenommenen Gegenstände mit einer stärker qualitativ ausgerichteten Analyse einer Teilmenge der Explikationen.

Schlüsse zur Differenzierung der Fragestellung

Das Interesse der vorliegenden Studie ist es, Lexika als Repräsentanten disziplinären Wissens, als „Wissensspeicher“ zu analysieren, indem die mit ‚Erziehung‘ verknüpften Wissensbestände untersucht werden. Daher werden Werke mit allgemeinem Fokus ausgewählt (Kap. 1.3). Die Frage nach den mit ‚Erziehung‘ als erziehungswissenschaftlichem Kernbegriff verknüpften Wissensbeständen wird wie folgt differenziert: Als ‚Wissensbestände‘ werden hier insbesondere solche manifesten Elemente der Lexika bezeichnet, die einer empirischen Untersuchung zugänglich sind: Es sind die in die Lexika aufgenommenen Stichworte (Explikanda), die Auskunft geben über die mit ‚Erziehung‘ verknüpften, von den Herausgeber*innen mit Relevanz versehenen Gegenstände. Untersucht werden außerdem die Volltexte (Explikationen) der der systematischen Frage nach Erziehung gewidmeten Erziehunglemmata, die das Wissen zu Erziehung ordnen und strukturieren. Schließlich sind es die in den Explikationen gesetzten ‚Anker‘ nach außen, die den Wissensraum öffnen: innerlexikalisch durch Verweise auf andere Explikanda, außerlexikalisch durch die Nennung von Personen mit und ohne Zitate und durch die Literaturempfehlungen unterhalb des Textes. Gerahmt wird diese Analyse durch die in den Vor-, Geleit- und Nachworten kodifizierten Aussagen zu den lexikalischen Konzeptionen (Absichten, Zielgruppen, etc.) und zur (wissenschafts-)programmatischen Ausrichtung des Werks bzw. der herausgebenden Personen bzw. der von ihnen vertretenen Stömung oder Schule.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit nach den in den Lexika gespeicherten Wissensbeständen zu ‚Erziehung‘ wird in drei Dimensionen differenziert:

1. *Erziehungswissen.* Welche Wissensbestände werden in die erziehungswissenschaftlichen Lexika aufgenommen? Wie werden sie zueinander in Bezug gesetzt, wie geordnet? Welche Autor*innen werden wann referenziert? Welche Bewegungen, Konjunkturen, (Dis-)Kontinuitäten sind sichtbar? Welche Bestandteile umfassen die zentralen, komprimierten Spitzenformulierungen zu Erziehung? Welchen Ausschnitt von ‚Erziehung‘ sehen wir (nicht)? Wer produziert das einbezogene Wissen über Erziehung? Angesichts der Ergebnisse anderer Studien im Umfeld erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung ist eine relative Disparität bzw. ein Dissens in den Wissensbeständen, die in den Lemmata aktualisiert werden, erwartbar. Gibt es dennoch einen (kleinen) Kern, einen Bestand, über den (relative) Einigkeit herrscht?
2. *Disziplinergestalt.* Welche Erziehungswissenschaft zeigt sich in den Fachlexika (nicht)? Welche anderen Disziplinen haben Einfluss auf das Wissen der Erziehungswissenschaft, wie es sich in den Erziehungslemmata zeigt? Inwieweit zeigt sich die Erziehungswissenschaft als wandlungsfähig? Inwieweit reagiert sie in einem ihrer zentralen Wissenskerne auf äußere Einflüsse und Moden? Was für eine Wissenschaft ist das, die solche Fachlexika hervorbringt?
3. *Gattungsgestalt.* Welche Eigenschaften haben die erziehungswissenschaftlichen Fachlexika? Sind Fachlexika tatsächlich geeignet, um Wissensgeschichten zu schreiben? Was macht das erziehungswissenschaftliche Fachlexikon (nicht) geeignet zur Analyse der Wissenschaft bzw. ihrer Diskurse

1.3 Das Korpus: Erziehungswissenschaftliche Fachlexika von 1895 bis 1989

Damit Konjunkturen und Kontinuitäten in den Aussagen über Erziehung in den Nachschlagewerken sichtbar gemacht werden können, ist es notwendig, ein möglichst breites Korpus zu untersuchen. Das untersuchte Korpus bestimmt die Ergebnisse seiner Untersuchung maßgeblich mit. Daher gilt es Kriterien zu entwickeln, die den Ein- und Ausschluss von erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken in die Untersuchung begründen. Diese Kriterien betreffen den Zeitraum, das Format bzw. die Gattung des Fachlexikons und die inhaltliche Ausrichtung der zu untersuchenden Werke.

Zunächst wurde der zu untersuchende Zeitraum definiert. Er umfasst die Jahre 1895 bis 1989. Zwar können von 1774 bis 1890 20 Lexika identifiziert werden, die als fachlich einschlägig gelten (vgl. Lenzen/Rost 1999, Brachmann 2008)²⁰ und in denen sich bereits Lemmata finden, die sich mit dem Begriff ‚Erziehung‘

²⁰ Einen guten Überblick über die allgemein pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftlich einschlägigen Nachschlagewerke vor 1895 gibt Hild (2018, 49 ff.).

auseinandersetzen²¹. Da aber in der vorliegenden Arbeit das in den Lexika repräsentierte Reden über ‚Erziehung‘ als ein *disziplinäres* Phänomen analysiert werden soll, werden diejenigen Werke, die in einer als *prädisziplinär* gekennzeichneten Phase bis ca. 1900²² veröffentlicht wurden, nicht in das Korpus übernommen.

Um den Beginn des Untersuchungszeitraums zu markieren, wurde die sieben Bände umfassende Erstauflage des *Enzyklopädische[n] Handbuch[s] der Pädagogik* (EnHP 1895–99) unter der Herausgeberschaft von Wilhelm Rein gewählt. Unter anderem darin entwarf Rein, der ab 1886 zunächst als Honorar- und später als ordentlicher Professor in Jena wirkte und „als einflußreichster, aber auch letzter Vertreter des Herbartianismus“ (Schlüter 2003) gilt, eine Pädagogik, die „trotz ihrer Angewiesenheit auf Ethik und Psychologie als eigenständige Wissenschaft und akademische Disziplin“ (ebd.) verstanden werden sollte. Das *Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik* (EnHP 1895–99) muss als für die Entwicklung der Disziplin der Erziehungswissenschaft bedeutungsvoll eingestuft werden (Horn 2011, 15); das Werk wird dementsprechend als Teil der hier zu untersuchenden *disziplinären* Phase erziehungswissenschaftlicher Kommunikation eingestuft. Ende der 1980er Jahre erscheint die nach realistischer und kritischer Wende expandierte, in DDR und BRD je unterschiedlich aufgestellte und differenzierte, allgemein jedoch etablierte

²¹ In der 1797 erschienenen *Pädagogische[n] Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird* (Wenzel 1797b), bestimmt der Herausgeber Wenzel Erziehung beispielsweise als „die Wissenschaft, die nicht verderbte Natur zum Guten zu entwickeln; sie ist entweder physisch, wenn sie sich auf die körperliche Natur, oder moralisch, wenn sie sich auf die geistige Natur des Kindes erstreckt“ (Wenzel 1797a, 151). Wenzels Kernaussage bezieht sich auf die Notwendigkeit guter häuslicher Erziehung, die das Kind zum glücklichen, für die Gesellschaft brauchbaren Menschen „macht“ (ebd., 151).

²² Ich folge hier Horn 2011, der auf Grundlage der in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung inzwischen etablierten Annahme, dass von Disziplinen als „Kommunikationszusammenhang“ (Stichweh 1993, 241) dann gesprochen werden könne, wenn sie „(1) im Wissenschaftssystem verankert sind durch die dauerhafte und irreversible Institutionalisierung an Universitäten, (2) spezifische Theoriebestände und Methoden der Forschung aufweisen, die sowohl innerhalb der jeweiligen Wissenschaft als auch von anderen Wissenschaften anerkannt sind, sowie (3) über eigene Medien der Kommunikation verfügen“ (Horn 2011, 12), für die Erziehungswissenschaft in den Jahren vor 1900 von einer „prädisziplinäre[n] Phase“ (ebd., 13) ausgeht. Ebenso geht Tenorth (2006) von einer zeitlichen Verortung „der disziplinären Verselbständigung“ (ebd., 133) der Erziehungswissenschaft um das Jahr 1900 aus. Auch wenn sich schon zuvor ein als eigenständig erkennbarer, pädagogischer Kommunikationszusammenhang ausmachen lässt (vgl. Brachmann 2008), könne eben nicht von einer dauerhaften Institutionalisierung an Universitäten im deutschsprachigen Raum ausgegangen werden (Horn 2011, 13–15). Schröder weist darüber hinaus auf die nicht eindeutige Orientierung an wissenschaftlicher – oder wenigstens fachlicher – Kommunikation für den früheren Zeitraum hin; im 18. Jahrhundert sind demzufolge die Übergänge zwischen Praxisreflexion und systematischer Theoriebildung nicht eindeutig abgrenzbar (vgl. Schröder 2009, 423). Ab ca. 1900 expandierten Lehrstühle, die der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft zuzuordnen waren; als „[i]rreversibel“ könne die Institutionalisierung auf Ebene der Professuren erst eingestuft werden, als insbesondere nach 1918 personenunabhängige erziehungswissenschaftliche Lehrstühle geschaffen wurden, und Erziehungswissenschaft als Promotions- und Habilitationsfach anerkannt wurde (Horn 2003a, 14).

Disziplin gut gesättigt, vielfältig und breit aufgestellt. Auch vor dem Hintergrund der politischen Wende ist dieser Zeitpunkt geeignet, die Analyse zu beenden. Das letzte Werk im Korpus sind daher die 1989 erschienenen, von Dieter Lenzen herausgegebenen *Pädagogische[n] Grundbegriffe* (PG 1989) in zwei Bänden.

Um den Einbezug eines Werks in das Korpus innerhalb dieses Zeitraums zu überprüfen, diente im zweiten Schritt eine weite Definition der Gattung des Fachlexikons: Aufgenommen wurden deutschsprachige²³, meist alphabetisch sortierte, allgemein erziehungswissenschaftlich, d. h. wenigstens nicht-teildisziplinär oder handlungsfeldbezogen orientierte lexikalische Formate, die nicht primär ratgebenden Charakter²⁴ aufweisen, d. h. in denen nicht allein Eltern oder professionelle Pädagog*innen als Zielgruppe²⁵ genannt werden. Im Untersuchungszeitraum wurden

²³ Die einbezogenen Nachschlagewerke sind – auf Grundlage des Verlagssitzes – in folgenden Staaten erschienen: Österreich-Ungarn (1867–1918), Deutsches Reich (Kaiserreich, 1871–1918), Deutsches Reich (Weimarer Republik, 1919–1933), Deutsches Reich (1933–1945), Schweiz, Bundesrepublik Deutschland (1949–1990), Deutsche Demokratische Republik (1949–1990). Diskurse um Erziehung, wie sie sich in lexikalischen Publikationen anderer Länder bzw. Sprachgebiete finden mögen, bleiben in dieser Arbeit damit außen vor. Aussagen über das in den Lexika repräsentierte Wissen über Erziehung können daher nur für den deutschen Sprachraum gemacht werden.

Dass die Fokussierung eines sprachlichen Bezugsraums für die Analyse der Entwicklung der Erziehungswissenschaft ohnehin vor der „schwierigen Diskussion von Äquivalenzbegriffen und ihrer semantischen Höfe in anderen Sprachen sowie de[m] Problem[] der wissenschaftskulturübergreifenden Generalisierbarkeit“ (Keiner 2015, 15) schütze, darauf verweist Keiner in seiner Analyse der je vorhergehenden Selbstbezeichnungen des Fachs für die Entwicklung der „Erziehungswissenschaft in (West-)Deutschland“ (ebd., 16). Die hier – in einem anderen Zusammenhang – angedeutete Schwierigkeit verweist auf das Problem der Auswahl angemessener Lemmata für eine sprachvergleichend angelegte Analyse. Dennoch wäre ein Vergleich mit den in anderen Sprachgebieten veröffentlichten erziehungswissenschaftlichen Lexika insbesondere in Hinblick auf die Möglichkeit, verschiedene national bzw. sprachbezogen bestimmte Wissens- und Wissenschaftskulturen (auf deren Existenz es vielfältige Hinweise gibt, vgl. etwa Schriewer 1993, und, insbesondere in Bezug auch auf die in Fachlexika zitierten Autor*innen im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum, Keiner/Schriewer 2000) sicherlich fruchtbar; Voraussetzung ist aber zunächst eine vertiefte Analyse eines Sprachraums, wie sie hier vorgenommen wird.

Im Sinne einer theoretischen Sättigung wurde in der Anlage der Studie erwogen, gezielt Lemmata vergleichbarer fremdsprachiger Lemmata hinzuziehen, falls sich im Laufe der Untersuchung zeigen sollte, dass fremdsprachige Diskurse um Erziehung dort Eingang finden. Dies ist allerdings regelmäßig nicht der Fall, weshalb die Untersuchung auf den deutschsprachigen Raum begrenzt blieb.

²⁴ Pädagogische Ratgeberliteratur in Lexikonform ist ein beliebtes Format. Als Beispiel mögen hier nur drei Werke dienen: *Elternratgeber von A bis Z. Ein kleines Erziehungsllexikon* (Wiedner 1968), *Jugendlexikon Erziehung. Einfache Antworten auf schwierige Fragen* (Kraus-Prause 1976, erschienen bis 1990 in mehreren Auflagen, dann ab 1995 weitergeführt als *Lexikon Erziehung. Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule* (Kraus-Prause/Kraus/Nonnenmacher 1995) und *Das rororo-Elternlexikon* (Speichert/Schön 1988).

²⁵ Kempka (2018b) ist bei der Korpuskonstruktion für die infragekommenden Lehrbücher deutlich radikaler vorgegangen: Da es ihm u. a. um den Sozialisationsaspekt durch Lehrbücher für Studierende ging bzw. die darin für den Nachwuchs konstruierte disziplinäre Gestalt der Erziehungswissenschaft, haben „[e]xplicite Erwähnungen von Schülern, Auszubildenden, Eltern oder ausschließlich Laien als Zielgruppe“ (ebd., 31) zum Ausschluss aus dem Korpus geführt. Ein solches Verfahren hätte hier zum Ausschluss nahezu aller Lexika im Korpus geführt.

auf Grundlage von Lenzen/Rost (1999) 59 Auflagen deutschsprachiger Nachschlagewerke identifiziert. Ihre Titel beinhalten u. a. Stichworte wie „Enzyklopädie“, „enzyklopädisch“, „Lexikon“, „Wörterbuch“, „Grundbegriffe“, „Grundwortschatz“ in Verbindung mit mindestens „Pädagogik“, „Pädagogen“, „pädagogisch“, „Erziehung“, „Erziehungswissenschaft“, „Erziehungswissenschaftler“ oder „erziehungswissenschaftlich“.²⁶

Daneben enthalten einzelne Werke auch das Stichwort „Handbuch“ im Titel. Die Grenze zwischen Handbüchern und Lexika ist fließend, der Ausschluss von Handbüchern bedarf daher einer Begründung. Das wird auch in den herangezogenen Lexika selbst deutlich, wenn etwa das entsprechende Lemma im *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (HEw 1976) anführt:

„1. *Handbücher*: Die Bezeichnung umfaßt zunächst Darstellungen der Grundlagen und des Standes des Wissens einer Disziplin oder ihrer Teilgebiete, wird heute aber auch verwendet für ‚Handreichungen‘, die der unmittelbaren Umsetzung in Praxis dienen sollen. Die Grenze zwischen Hb. und Lexikon ist dort schwer zu ziehen, wo versucht wird, Fachsystematik und lexikalische Aufbereitung zu verknüpfen, etwa durch Gliederung in Abteilungen und Unterabteilungen oder durch Beschränkung auf wenige, umfangreiche Beiträge mit zusätzlichem Register“ (Steinforth: *Handbücher, Lexika, Periodika*, HEw 1976, 214).

Als Handbuch wurden solche Nachschlagewerke klassifiziert, deren tendenziell weniger und dafür längere Beiträge in einer meist thematisch/systematisch begründeten Gliederung sortiert aufgenommen wurden, deren Explikanda meist nicht einen Begriff, sondern einen Themenkreis oder Fragekomplex fokussieren, *und* in deren Titeln sich eine Gattungszuordnung zum Format des Handbuchs findet. Handbücher wurden nicht in das Korpus aufgenommen²⁷. Explizit aufgenommen wurden

²⁶ Diese Suchworte wurden in Kombinationen verwendet, um in der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) weitere, nicht bei Lenzen/Rost 1999 aufgeführte Lexika zu identifizieren; darüber hinaus wurden die Korpuszusammenstellungen erziehungswissenschaftlicher lexikonbezogener Studien, die den Zeitraum bis 1989 abdecken (Tenorth 2001, Schröder 2009, Lüders 2012, Großkopf 2012), zum Vergleich herangezogen und Hinweise auf weitere Lexika in den Literaturverzeichnissen bereits im Korpus befindlicher Nachschlagewerke berücksichtigt. Das Ergebnis: Es wurden keine weiteren Werke gefunden und zum Korpus hinzugefügt.

²⁷ Damit wurde (1.) das sechsbändige *Handbuch der Pädagogik* von Herman Nohl und Ludwig Pallat (Nohl/Pallat 1928–1933) trotz seiner Bedeutung für die Disziplin ausgeschlossen. Neben der Selbstzuschreibung zur Gattung des Handbuchs umfasst das Werk fünf thematisch gegliederte Bände („Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens“, „Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik“, „Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre“, „Die Theorie der Schule und der Schulaufbau“, „Sozialpädagogik“) und einen Ergänzungsband mit einem Namens- und Sachverzeichnis; jeder Band ist in sich in Kapitel gegliedert, die je systematisch aufgebaut sind und mehrere Unterkapitel enthalten. Damit hat das Werk keinen lexikalischen Charakter. (2.) wurde das von Josef Speck und Gerhard Wehle 1970 herausgegebene *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* in zwei Bänden (Speck/Wehle 1970) trotz seiner alphabetisch sortierten, begriffsorientierten Beiträge ausgeschlossen, da es sich um vergleichsweise wenige Beiträge handelt, die aufgrund ihrer Länge und

dagegen das *Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik* (EnHP 1895–99; EnHP2 1903–11), das *Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde* (EnHEk 1906–08) und das *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* (HpsP 1981), da sie trotz der Titelangabe „Handbuch“ da sie von Aufbau und Umfang der Lemmata eher dem lexikalischen Format entsprechen.

Auch nicht-alphabetisch sortierte Werke können einem lexikalischen Format entsprechen; zieht man wie Brachmann (2008) eine literaturwissenschaftliche Definition dieses Formats heran, scheint die alphabetische Ordnung kein notwendiges Kriterium darzustellen: Ein Lexikon ist demnach ein „Verzeichnis von Wörtern, das aus zweiteiligen ‚Artikeln‘ (Einträgen) mit Stichwort (Lemma, Explicandum) und Erklärung (Explicatio) besteht, *meist* in alphabetischer Ordnung“ (Koch 2007, 413, Hervorhebung A. S.). Auch in sprachwissenschaftlicher Perspektive ist die alphabetische Ordnung nicht ausschlaggebend für die Einordnung eines Werkes als (Fach-)Lexikon; wesentlich sei lediglich ein systematischer Aufbau und die Unterteilung in Lemmata (Schaefer 1994, 22).²⁸ Um ein systematisch vergleichbares Korpus zu erstellen und eine Abgrenzung gegenüber ‚reinen‘ Handbüchern zu erleichtern, wurden diejenigen Nachschlageformate, die von der alphabetischen Ordnung abweichen, gesondert geprüft und im Einzelfall über eine Aufnahme in das Korpus entschieden: Grundsätzlich aufgenommen wurden Nachschlagewerke, die neben den typischen Lemmata mit Explikanda und Explikationen auch andere Elemente nicht-alphabetischer Art (z. B. Zeittafeln, Bibliographien, Einführungen in das Studium der Erziehungswissenschaft etc.) enthalten. Auch solche Werke, die Anhänge in Form eines zusätzlichen Bands beinhalten, wurden in das Korpus integriert, da keine systematische Abgrenzung von Anhängen innerhalb eines Bands erfolgen kann (EnHP2 1903–11, LP 1950–52, EnEw 1982–86). Thematisch sortierte Werke

internen Organisation mit Kapiteln und Unterkapiteln systematische Handbuchartikel darstellen. So umfasst etwa der Artikel zu „Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft“ (Bokelmann 1970) 90 großformatige Seiten, davon anderthalb Seiten Inhaltsverzeichnis und sieben Seiten Literaturverzeichnis. Wehle gab drei Jahre später das *Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (LpSB 1973) heraus, in dessen Vorwort er zudem angab, das *Handbuch* durch ein knapper gehaltenes *Lexikon* ergänzen zu wollen (Wehle: *Vorwort*, LPSB 1973, 11), s. Fußnote 29, S. 33.

Lenzen/Rost (1999) ordnen das *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* im Gegensatz zum *Handbuch der Pädagogik* – möglicherweise aufgrund seiner alphabetischen Systematik und begriffsfokussierenden Explikanda – den Fachlexika zu.

²⁸ Lenzen/Rost (1999) unterscheiden im Anschluss an sprachwissenschaftliche Typologien „Fachlexika“, „Grundwortschätze“, „Definitionswörterbücher“, „Sprachwörterbücher/Glossare“, „Spezialwörterbücher“ und „Historische Wörterbücher“ (ebd., 2014 f.). Innerhalb der Sprach- und Literaturwissenschaft gibt es schon lange eine breite Diskussion über die Erstellung von adäquaten, tiefergehenden Typologien von Nachschlagewerken bzw. Wörterbüchern, vgl. z. B. Hausmann 1989, Hupka 1989. Ich verzichte jedoch für die vorliegende Arbeit auf eine vertiefte Differenzierung der in das Korpus übernommenen Nachschlagewerke nach Typen; eine weite Definition zur Abgrenzung gegenüber anderen Formaten, etwa Handbüchern, reicht m. E. aus. Die freilich vorhandenen Unterschiede in den Merkmalen der einbezogenen Werke – etwa in ihrem Aufbau, ihren Intentionen und im Umfang ihrer Explikationen – werden qualitativ beschrieben, analysiert und zur Einordnung und Kontextualisierung der Lemmata herangezogen (s. Kap. 3).

wurden aufgenommen, wenn sowohl von den Herausgebern eine Gattungszuordnung unternommen wird, als auch Lemmata mit einem in einer Spitzmarke definierten, begriffsbezogenen Explikandum erkennbar sind²⁹.

Aufgenommen wurden außerdem nur solche Auflagen, die von Seiten des Verlags als verändert und/oder überarbeitet markiert wurden. Insgesamt werden von den Verlagen 37 der 59 Auflagen als Erstauflage bezeichnet. Die Aussagekraft dieser Bezeichnung in Hinblick auf Nachfolgen und Traditionen einzelner Werke muss allerdings eingeschränkt werden, da sich zum einen unter den Erstauflagen solche Nachschlagewerke befinden, die explizit aufeinander Bezug nehmen und damit ebenso als Nachfolgeauflagen hätten eingestuft werden können, und zum anderen einige Auflagen vollständig neu überarbeitet, aber nicht als Neu- oder Erstauflage gekennzeichnet wurden. Als Beispiel mögen einerseits die fünf Lexika in katholischer Tradition dienen, die im Herder-Verlag von Ernst M. Roloff, vom *Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster* (DIwP), dem *Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft Salzburg* (IVEw) und dem *Willmann-Institut München* (WI) zwischen 1913 und 1977 herausgegeben und je als Erstauflage gekennzeichnet wurden (LP 1913–17, LPGw 1930–32, LP 1952–55/64, LP 1970–71, WP 1977), obwohl sie sich wenigstens nach den Aussagen in den jeweiligen Vor- und Geleitworten explizit aufeinander beziehen bzw. sich gegenseitig ergänzen und in Nachfolge zueinander stehen. Das monographisch angelegte, von Wilhelm Hehlmann herausgegebene *Pädagogische Wörterbuch* (PW 1931) wird demgegenüber mehrfach vollständig überarbeitet: die zweite (PW2 1941), vierte (WP4 1953) und fünfte Auflage (WP5 1957) sind als „völlig“ beziehungsweise „vollständig“ neu bearbeitet gekennzeichnet (ab 1953 unter dem neuen Titel *Wörterbuch der Pädagogik*); die zwölfte Auflage (WP12 1982) wird von einem neuen Herausgeber, Winfried Böhm, verantwortet und ist „neu verfasst“. Die Bezugnahme auf die Voraufgaben wird nicht nur durch die fortlaufende Auflagennummerierung hervorgehoben, sondern auch durch Optik und Titel des Bandes. Auf eine Kennzeichnung als Erst- oder Neuauflage verzichtet der Verlag.

²⁹ Das betrifft (1.) *Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (LpSB 1973): Es umfasst drei thematisch geordnete Bände („Erziehung, Erziehungswissenschaft“, „Bildungsforschung, Bildungspolitik“, „Unterricht, Curriculum“), die jeweils mehrseitige Artikel aufweisen und in sich alphabetisch sortiert sind. Bereits im Titel des Werks wird die Gattungszuordnung als Lexikon unterstrichen; im Vorwort wird diese Einordnung aufgenommen, indem der Herausgeber Wehle betont, dass das Werk als aktuelle Ergänzung vorhandener Lexika zu verstehen und darüber hinaus vom im selben Verlag von ihm publizierten Handbuch abzugrenzen sei (Wehle: *Vorwort*, LPSB 1973, 11), s. auch Fußnote 27, S. 32. (2.) umfasst die *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (EnEw 1982–86) zwölf thematisch sortierte Bände mit je einem Handbuch- und einem Lexikonteil und einen 13. Band mit einem umfassenden Register. Damit wird vom Herausgeber ebenfalls eine Gattungszuweisung unternommen; es sind im Lexikonteil als Lemmata klassifizierbare Einträge mit einem eindeutigen, auf einen Gegenstand/einen Begriff fokussierten Explikandum erkennbar.

Beide Werke wurden in das Korpus integriert (bzw. nur der Lexikonteil in den Bänden von EnEw 1982–86).

Für die Jahre von 1895 bis 1989 lässt sich konstatieren, dass die Herausgabefrequenz erziehungswissenschaftlicher Fachlexika im Korpus je Jahrzehnt stark differiert (Abbildung 1). Entsprechend der allgemeinen Expansion der Erziehungswissenschaft und des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens wurden in den 1960er Jahren erstmals über zehn (zwölf Werke), in den 1970er Jahren schließlich 23 Lexika veröffentlicht, die Veröffentlichungsrate erreicht hier ihren Höchststand. In den 1980er Jahren wurden wiederum zehn Werke herausgegeben, die Eingang in das Korpus gefunden haben. Damit sind allein rund 20% aller einbezogenen Fachlexika in den 1960ern, rund 39% in den 1970ern und rund 17% in den 1980er Jahren in den fachlichen Diskurs eingespeist worden.

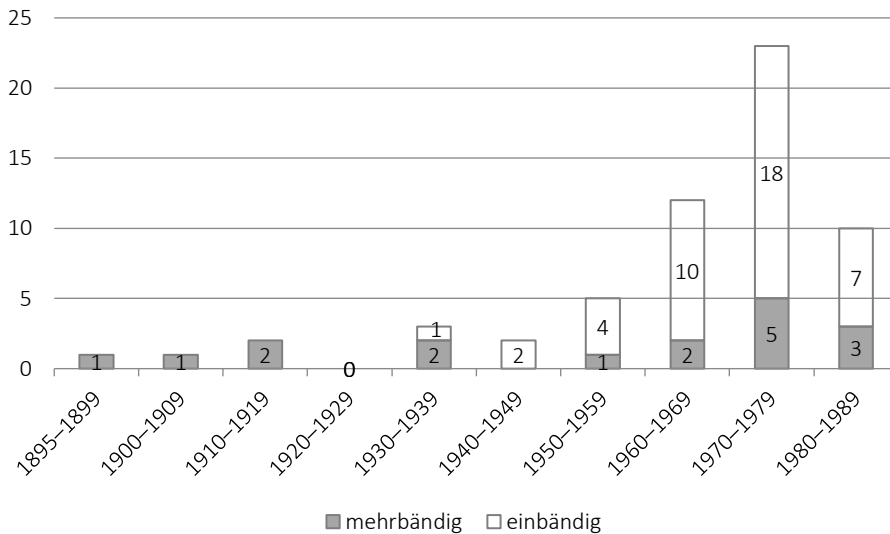


Abbildung 1: Nachschlagewerke der Erziehungswissenschaft im Korpus (letzter Band) nach Dekaden: einbändige und mehrbändige Werke (n=59)

Im Zeitüberblick auffällig ist der steigende Anteil einbändiger Werke. Während die ersten Nachschlagewerke im Korpus noch eher enzyklopädisch angelegt sind, d. h. vor allem umfangreich und vielbändig, nehmen die kleinen, weniger umfangreichen Nachschlagewerke ab der Herausgabe des *Pädagogischen Wörterbuchs* 1931 (PW 1931) stetig zu. Unter den im ersten Nachkriegsjahrzehnt veröffentlichten Werken finden sich neben den Nachfolgewerken von PW 1931 (WP4 1953, WP5 1957) zwei besonders schmale, heftgebundene Werke: Dolchs Erstauflage der *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1952) und Weigls *Pädagogisches Fachwörterbuch* (PFw 1952); die *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* und das *Wörterbuch der Pädagogik* erfuhren in den Folgejahrzehnten drei bzw. sechs überarbeitete und damit in das Korpus aufgenommene Auflagen. Aber auch jenseits der Wiederauflagen ist der Anteil einbändiger erziehungswissenschaftlicher Fachlexika in den Jahrzehnten

nach 1960 bei jeweils mehr als 70 Prozent auszumachen. 28 der insgesamt 59 Werke im Korpus sind monographisch angelegt, d. h. der Herausgeber tritt auch als Autor der Lemmata auf; ein Muster lässt sich nach 1945 nicht erkennen.

Abbildung 2 zeigt den Anteil der veröffentlichten Bände (der Lexika im Korpus) pro Jahr. Deutlich wird im Vergleich zu den Herausgabefrequenzen neuer oder neu bearbeiteter Auflagen, dass die Dominanz vielbändiger Fachlexika in den ersten 20 Jahren des Untersuchungszeitraums zu einer ebenfalls hohen Veröffentlichungsdichte geführt hat, die sich in der Veröffentlichung von phasenweise mindestens einem Band pro Jahr zeigt. Selbstverständlich macht es auf der Ebene der Lemmata sehr wohl einen Unterschied, ob ein Band ein *vollständiges* Lexikon umfasst oder nur einen Ausschnitt des für repräsentativ gehaltenen Wissens. Dennoch wird deutlich, dass eine erste Phase der Lexikonproduktion mit dem Ende des Kaiserreichs abgeschlossen ist. Auch die folgenden Jahre lassen sich grob in sechs Phasen (lexikalische Epochen) einteilen, die sich an historischen Einschnitten bzw. der Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft orientieren und in der Herausgabefrequenz der Bände widerspiegeln: Die 1. Epoche umfasst die Jahre von 1895 bis 1917, die 2. Epoche beginnt 1928 und endet 1932. In den Jahren des Nationalsozialismus ab 1933 bis 1945 wurden nur zwei einbändige Werke veröffentlicht (3. Epoche). In der Nachkriegszeit wurden in einer 4. Epoche von 1950 bis 1968 regelmäßig, aber nicht stetig Auflagen bzw. Bände einzelner Auflagen herausgegeben. Schließlich erschienen in den Jahren von 1970 bis 1979 bis zu 5 Bände im Jahr (5. Epoche); mit einer Ausnahme im Jahr 1980 wurden in der 6. Phase von 1981 bis 1989 wiederum regelmäßig bis zu 4 Bände im Jahr veröffentlicht.

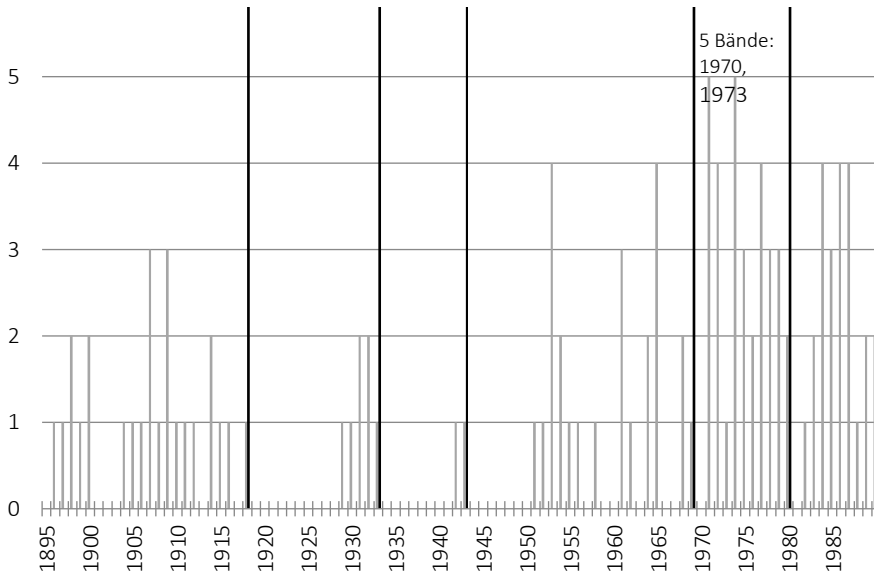


Abbildung 2: Nachschlagewerke der Erziehungswissenschaft im Korpus nach Jahren (mit Markierung der Epochen): Bände (n=113).

Im Einzelnen wurden die folgenden 59 Nachschlagewerke in das Korpus übernommen³⁰:

³⁰ Eine Liste mit ausführlichen Literaturangaben findet sich im Anhang (Kap. 8.5.1).

	Herausgeber	1. Band	Titel	Kurzbeleg
1895–1917	Wilhelm Rein	1895	Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7 Bde.	EnHP 1895–99
	Wilhelm Rein	1903	Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 11 Bde.	EnHP2 1903–11
	Joseph Loos	1906	Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, 2 Bde. [Österreich-Ungarn]	EnHEK 1906–08
	Ernst Max[imilian] Roff unter Mitarbeit von Otto Willmann	1913	Lexikon der Pädagogik, 5 Bde.	LP 1913–17
1928–1932	Hermann Schwartz	1928	Pädagogisches Lexikon, 4 Bde.	PL 1928–31
	Josef Spieler	1930	Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 2 Bde.	LPGw 1930–32
	Wilhelm Hehlmann	1931	Pädagogisches Wörterbuch	PW 1931
1941–1942	Wilhelm Hehlmann	1941	Pädagogisches Wörterbuch	PW2 1941
	Wilhelm Hehlmann	1942	Pädagogisches Wörterbuch	PW3 1942
1950–1968	Heinrich Kleinert	1950	Lexikon der Pädagogik, 3 Bde. [Schweiz]	LP 1950–52
	Josef Dolch	1952	Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache	GpF 1952
	Franz Xaver Weigl	1952	Pädagogisches Fachwörterbuch	PFw 1952
	Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster), Heinrich Rombach	1952	Lexikon der Pädagogik, 5 Bde. ³¹	LP 1952–55/64
	Wilhelm Hehlmann	1953	Wörterbuch der Pädagogik	WP4 1953
	Wilhelm Hehlmann	1957	Wörterbuch der Pädagogik	WP5 1957
	Josef Dolch	1960	Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache	GpF3 1960

³¹ Der 5. Band erscheint als „Ergänzungsband“ 1964. Lenzen/Rost (1999) führen ihn als gesondertes Werk auf (ebd., 2022), hier wird er jedoch als der ersten Auflage zugehörig gewertet. Trotz seiner optischen Angleichung in der Gestaltung an die inhaltlich unveränderte 3. Auflage der vier ersten Bände im Jahr 1962, wird hier nicht von einer veränderten Auflage von 1962–1964 ausgegangen, da die Herausgeber im Vorwort zum 5. Band mehrfach betonen, dass der Band der Ergänzung der Auflage von 1952–55 dient, z. B.: „Der Ergänzungsband folgt dem Hauptwerk nach fast 10 Jahren“ (Haase/Schneider: *Vorwort*, LP 1952–55/64, 5/1964, o. S.), ohne auf die Auflagen 2 und 3 Bezug zu nehmen.

	Herausgeber	1. Band	Titel	Kurzbeleg
1950–1968	Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Wutzler	1960	Kleine pädagogische Enzyklopädie [DDR]	KpEn 1960
	Wilhelm Hehlmann	1960	Wörterbuch der Pädagogik	WP6 1960
	Hans-Hermann Groothoff, Martin Stallmann	1961	Pädagogisches Lexikon	PL 1961
	Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer	1963	Pädagogische Enzyklopädie, 2 Bde. [DDR]	PEn 1963
	Hans-Hermann Groothoff, Edgar Reimers	1964	Das Fischer-Lexikon Pädagogik	FischerLP 1964
	Hans-Hermann Groothoff, Martin Stallmann	1964	Pädagogisches Lexikon	PL2 1964
	Wilhelm Hehlmann	1964	Wörterbuch der Pädagogik	WP7 1964
	Josef Dolch	1967	Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache	GpF6 1967
	Wilhelm Hehlmann	1967	Wörterbuch der Pädagogik	WP8 1967
	Alfons Otto Schorb	1968 ³²	Pädagogisches Lexikon	PL2 1968
1970–1979	Walter Horney, Johann Ruppert, Walter Schultze	1970	Pädagogisches Lexikon, 2 Bde.	PL 1970
	Helmut Zöpfl, Gerhard Bittner, Reinhold Mühlbauer, Herbert Tschamler	1970	Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik	KLPD 1970
	Willmann-Institut (München), Heinrich Rombach	1970	Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden, 4 Bde.	LP 1970–71
	Hans-Hermann Groothoff, Martin Stallmann	1971	Neues Pädagogisches Lexikon	NPL5 1971
	Wilhelm Hehlmann	1971	Wörterbuch der Pädagogik	WP9 1971
	Eberhard Rauch, Wolfgang Anzinger	1972	Wörterbuch Kritische Erziehung	WKrE 1972
	Hans-Hermann Groothoff, Edgar Reimers	1973	Das Fischer-Lexikon Pädagogik.	FischerLP 1973

³² Das Werk enthält keine gedruckte Jahreszahl; die Erstauflage (vermutlich 1967) ist nicht auffindbar; die Angaben in den Bibliotheksverbänden und der DNB differieren. Hier folge ich den Angaben bei Lenzen/Rost (1999). Der Verlag kann keine Auskunft geben (Auskunft vom Kamp-Verlag am 24.10.2013, Breidenbach 2013).

	Herausgeber	1. Band	Titel	Kurzbeleg
1970–1979	Eberhard Rauch, Wolfgang Anzinger	1973	Wörterbuch Kritische Erziehung	WKR4 1973
	Gerhard Wehle	1973	Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe, 3 Bde.	LpSB 1973
	Heinz-Jürgen Ipfling	1974	Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache	GpF 1974
	Erich Weber, Horst Domke, Siegmund Gehlert	1974	Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen	KsWP 1974
	Christoph Wulf	1974	Wörterbuch der Erziehung	WE 1974
	Alfons Otto Schorb	1975	Pädagogisches Taschenlexikon ³³	PT8 1975
	Horst Speichert	1975	Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik	KrLEwB 1975
	Helmut Zöpfl, Gerhard Bittner, Reinhold Mühlbauer, Herbert Tschamler	1975	Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik	KLPD6 1975
	Björn Kaluza	1976	Herder Lexikon der Pädagogik	HerderLP 1976
	Peter Köck, Hanns Ott	1976	Wörterbuch für Erziehung und Unterricht	WEU 1976
	Leo Roth	1976	Handlexikon zur Erziehungswissenschaft	HEw 1976
	Willmann-Institut (München–Wien), Heinrich Rombach	1977	Wörterbuch der Pädagogik, 3 Bde.	WP 1977
	Helmwart Hierdeis	1978	Taschenbuch der Pädagogik, 2 Bde.	TP 1978
	Karl Ernst Maier	1978	Pädagogisches Taschenlexikon	PT 1978
	Josef A. Keller, Felix Novak	1979	Kleines pädagogisches Wörterbuch	KpW 1979
	Peter Köck, Hanns Ott	1979	Wörterbuch für Erziehung und Unterricht	WEU2 1979

³³ Ob mit der Titeländerung gegenüber der zweiten Auflage (PL2 1968) spätestens zur fünften Auflage (Angaben über die Auflagen 3 und 4 nicht auffindbar) auch eine inhaltliche Überarbeitung oder Aktualisierung einhergeht, konnte nicht überprüft werden. Erst die hier (und bei Lenzen/Rost 1999) aufgeführte achte Auflage ist entsprechend gekennzeichnet. Der Verlag kann keine Auskunft geben (Auskunft vom Kamp-Verlag am 24.10.2013, Breidenbach 2013).

	Herausgeber	1. Band	Titel	Kurzbeleg
1981–1989	Hrsg.: Hans-Joachim Petzold, Horst Speichert	1981	Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbe-griffe	HpsP 1981
	Hrsg.: Winfried Böhm	1982	Wörterbuch der Pädagogik	WP12 1982
	Hrsg.: Dieter Lenzen	1982	Enzyklopädie Erziehungswis-senschaft, 13 Bde.	EnEw 1982–86
	Hrsg.: Christoph Wulf	1984	Wörterbuch der Erziehung	WE6 1984
	Hrsg.: Hartwig Schröder	1985	Grundwortschatz Erziehungs-wissenschaft	GEw 1985
	Hrsg.: Helmwart Hier-deis	1986	Taschenbuch der Pädagogik, 2 Bde.	TP2 1986
	Hrsg.: Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt, Karl-Heinz Günther, Theodor Heidrich, Albrecht Herrmann, Werner Kienitz, Horst Kühn, Werner Naumann, Wolfgang Pruß, Claus Sonnenschein-Werner, Gottfried Uhlig	1987	Pädagogisches Wörterbuch [DDR]	PW 1987
	Hrsg.: Winfried Böhm	1988	Wörterbuch der Pädagogik	WP13 1988
	Hrsg.: Gerhard Eberle, Axel Hillig	1988	Meyers kleines Lexikon Pädagogik	MeyerskLP 1988
	Hrsg.: Dieter Lenzen	1989	Pädagogische Grundbegriffe, 2 Bde.	PG 1989

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung (Kapitel 1), die die Fragestellung, die Aufbereitung zentraler Studien erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung (Kap. 1.1), den aktuellen Wissensstand zu Lexika als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (1.2) und die Konstruktion des Korpus (1.3) beinhaltet, wird im folgenden Kapitel 2 das konkrete methodische Verfahren der Studie aufbereitet: Zunächst wird der Arbeitsprozess allgemein dargestellt, d. h. insbesondere Datenbanken und Software, die Aufbereitung der Explikationen der Erziehungslemmata und das Arbeiten mit Analyseleitfaden und Memos (2.1). Im Folgenden wird die Identifikation und Beschreibung von Wissensbeständen (2.2), deren quantifizierende Auswertung (2.3) und das qualitativ-inhaltsanalytische Vorgehen zur Erfassung spezifischer

Wissenskonfigurationen (2.4) beschrieben. Schließlich wird der Prozess der Verschriftlichung und Ordnung der Ergebnisse präsentiert (2.5).

Kapitel 3 umfasst die Ergebnisse der Analyse der Vor-, Geleit- und Nachworte der erziehungswissenschaftlichen Fachlexika. Zunächst werden die lexikalischen Konzeptionen und wissenschaftlichen Positionierungen der Werke dargestellt (3.1). Die Lexika unterscheiden sich auch jenseits ihrer Bindung an eine bestimmte historische Situation und ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Programmatik vor allem in ihren Annahmen über die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen (3.2). Darauf aufbauend werden die Lexika in vier Dimensionen – (a) Aktualität/Innovation, (b) Diskurs- und Praxisorientierung, (c) Umgang mit der Pluralität von Auffassungen, (d) Verantwortungsübernahme und Gesellschaftsbezug – positioniert (3.3).

Kapitel 4 widmet sich der Frage nach der Verortung von Erziehungswissen im Lexikon: Zunächst werden die exklusiv und systematisch dem Gegenstand ‚Erziehung‘ gewidmeten Lemmata erfasst bzw. dargestellt, in welchen Lexika ein solches Lemma (nicht) vorhanden ist. Die Lemmata, die sich ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ widmen, werden gegenübergestellt (4.1). Schließlich werden die Ergebnisse der quantitativen Auswertung solcher Lemmata, deren Titel über den Wortbestandteil *rzieh* formal mit ‚Erziehung‘ verknüpft sind, präsentiert (4.2). Kapitel 5 bearbeitet die Frage nach der Setzung und Ordnung von Wissen innerhalb der Explikationen der Erziehungslemmata. Zunächst wird das Vokabular auf einen Kernbestand hin untersucht, um schließlich auf Übereinstimmung mit den von Tenorth (1986) u. a. herausgearbeiteten „einheimischen“ und „importierten“ Begriffen befragt und auf Kennzeichen einer sozialwissenschaftlichen Wendung der Erziehungswissenschaft hin untersucht zu werden (5.1). Kapitel 5.2 nimmt die verdichteten Definitionssätze in den Explikationen (die „Spitzenformulierungen“ (Bayer 2011, 150) in den Blick: Hier wird als gültig markiertes Wissen zu Erziehung auf seine Bestandteile hin untersucht. Die Grenzen der Erziehung sind Gegenstand von Kapitel 5.3. Anschließend fokussiert das Kapitel die Ordnungsleistungen der Explikationen in Hinblick auf den Umgang mit verschiedenen Wissensbeständen (5.4): Die Lemmata werden in vier Modi des Umgangs unterschieden ((a) Lemmata als Definitionsbeiträge, (b) Lemmata als Referatsbeiträge, (c) Lemmata als Diskussionsbeiträge, (d) relativierende Lemmata). Kapitel 6 ist der Analyse des in den Erziehungslemmata aufgespannten Referenzraums gewidmet. Zunächst werden Zitations- und Referenzierungspraxen der Lemmata dargestellt (6.1). Untersucht werden der personale (6.2), der textuelle (6.3) und der thematische Referenzraum (6.4). Anschließend werden die Erziehungslemmata in den Dimensionen (a) Mainstream/Abweichung, (b) Aktualität und Geschichte, (c) Wissenschaft und Praxis dimensionalisiert und zwei zentrale Entwicklungslinien – die Zentralität katholischer Protagonisten und die besondere Figurierung sozialwissenschaftlich orientierter Lemmata – rekonstruiert (6.5).

Kapitel 7 führt die Ergebnisse in einem zusammenfassenden Fazit zu Erziehungswissen, Disziplinergestalt und Gattungsgestalt zusammen. Ein Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven rundet die Arbeit ab.

Lesehinweise

Auf ein Nachschlagewerk wird unter Angabe eines Kurzbelegs und der Publikationsjahre aller Bände verwiesen. Dabei werden Werke ab der zweiten Auflage entsprechend gekennzeichnet. So wird beispielsweise aus

Rein, Wilhelm (Hrsg.) (1903-11): **Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik**. 11 Bde. 2. Auflage, Langensalza: Beyer & Mann.

auf Grundlage der Titelbestandteile (En, H, P), der Information über die Auflage (2.) und der Publikationsjahre (1903–11) der Kurzbeleg

EnHP2 1903–11.

Einträge in Nachschlagewerken (Vorworte, Geleitworte, Lemmata, Anhänge, etc.) werden nicht einzeln in das Literaturverzeichnis aufgenommen; stattdessen werden im Kurzbeleg die Autor*innen (bei Werken mit Autor*innenkennzeichnung der Beiträge), der Titel des Eintrags, die Titelabkürzung des Werks, bei mehrbändigen Werken die Nummer und das Jahr des Bandes und die Seiten- oder Spaltenangabe genannt. So wird aus

Vogt, Theodor: Erziehung und Bildung. In: Rein, Wilhelm (1904) (Hrsg): **Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik**. Band 2: Deklamieren – Franziskaner. 2. Auflage, Bad Langensalza: Beyer & Mann, S. 583–586

der Kurzbeleg:

Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP2 1903–11, 2/1904, 583–586.

Eine Liste der vollständigen Literaturangaben aller Lexika im Korpus unter Angabe der Kurzbelege findet sich im Anhang (Kap. 8.4.1).

Wo es dem Verständnis dient, werden in allen Auswertungskapiteln Fallstudien zu einzelnen Lexika bzw. Lemmata eingefügt und gesondert gesetzt. Automatisiert ausgezählte Wörter (Titelwörter von Explikanda, Vokabular der Explikationen, Titelwörter von Referenzen) werden kleingeschrieben und in einfache Anführungszeichen gesetzt.

2 Methodisches Vorgehen

Trotz der relativen Einigkeit über den hohen Stellenwert von Lexika für die Erforschung der inhaltlichen Entwicklung einer Disziplin gibt es keine erziehungswissenschaftliche Lexikonforschung mit einem gemeinsamen Methodenrepertoire. Die Studien der letzten Jahre sind – gerade in Bezug auf das Untersuchungsdesign – sehr heterogen; sie unterscheiden sich außerdem hinsichtlich der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses, der Konstruktion der Untersuchungskorpora, der analysierten Einheiten und der herangezogenen Forschungsperspektiven und Methoden³⁴.

Die hier vorgelegte Analyse des in den Lexika repräsentierten Erziehungswissens erfolgt in einer Kombination eher distanter, quantifizierender Zugriffe – als Analyse von Explikanda, als Analyse des in den Explikationen verwendeten Vokabulars, als Analyse interner Verweise, von Personennennungen, Zitaten und

³⁴ Die in Kap. 1.2 vorgestellten Studien folgen unterschiedlichen Forschungsperspektiven und -methoden. So gehen z. B. Amberg 2004, Heinze 2008, Großkopf 2012 und Richter 2018 eher entdeckend bis hermeneutisch und in diskursanalytischer Perspektive vor, während andere qualitativ-inhaltsanalytisch arbeiten und dabei auch quantifizierend vorgehen (z. B. Lüth 1990, Herzog 2005, Rost 2008, Lüders 2012). Die Studien untersuchen die Lexika in differierenden Tiefen: In den Blick geraten die ganzen Werke, die Lemmata bzw. deren Titel (Explikanda, z. B. Tenorth 2001, Rost 2008, Heinze 2008 Großkopf 2012, Hild 2018), die Explikationen sowie ausgewählte Sequenzen der Explikationen (z. B. Lüth 1990, Amberg 2004, Herzog 2005, Heinze 2008 Großkopf 2012, Matthes 2014, Lüders 2012, Lüders 2018a, Lüders 2018b, Hild 2018).

Referenzen – und eines qualitativ-inhaltsanalytischen, leitfadengestützten Zugriffs auf die in den Explikationen von den Autor*innen kanonisierten Konfigurationen des Erziehungswissens, die ihren Ausdruck finden in den verdichteten, positiven Bestimmungssätzen von Erziehung, in Sequenzen, die als negative Bestimmung Grenzen der Erziehung thematisieren, und in den je konkreten Ordnungs-, und Strukturierungsleistungen variater Wissensbestände durch die Autor*innen. Insbesondere Rost (2008) weist darauf hin, dass Lexika als Repräsentanten disziplinären Wissens nicht ohne den Einbezug qualitativer Rahmendaten herangezogen werden können. Daher werden ergänzend die Vor-, Geleit- und Nachworte der Lexika ebenfalls qualitativ-inhaltsanalytisch untersucht, um Aussagen über die lexikalischen Konzeptionen sowie die Entwürfe von Erziehungswissenschaft rekonstruieren zu können.

Die grundlegende Perspektive der Studie ist die wissenssoziologisch begründete Annahme, dass sich in Texten (als verschriftlichtem Wissen) immer Ausschnitte der umgebenden sozialen Wirklichkeit ablagern bzw. niederschlagen, und diese gleichzeitig aktualisieren, nähren und zementieren.³⁵ Die zu untersuchende Entität – ein Lexikon, ein Explikandum, eine Explikation, ein Satz, ein Wort – ist damit immer zugleich Sediment und Konstrukt ihres Kontexts. Aus dieser Perspektive ergibt sich die doppelte Auswertungsrichtung: Ein jeder Wissensbestand innerhalb der Lexika ist Ausdruck und Ausschnitt allen denkbaren (disziplinären wie außerdisziplinären) Wissens, er kann (1.) analysiert werden in Hinblick auf die Integration einer spezifischen Konfiguration von Wissensbeständen innerhalb dieser *einen* Entität. Gleichzeitig kanonisiert der Text den Wissensbestand. Er ist dann Teil eines *übergreifenden*, eben disziplinär gerahmten Wissens, da das Lexikon das Wissen der Disziplin nicht nur abbildet, sondern auch konturiert und konstruiert. Das bedeutet, dass er jenseits des je spezifischen Texts interpretiert werden kann. Die Wissensbestände werden daher (2.) fallübergreifend kumulativ als Ausdruck der Konstruktion disziplinären Wissens analysiert.

Um dem Interesse an Konjunkturen und (Dis-)Kontinuitäten erziehungswissenschaftlichen Wissen zu ‚Erziehung‘ bzw. der sich entwickelnden Erziehungswissenschaft gerecht zu werden, fokussiert die Auswertung insbesondere die Dimensionen ‚Zeit‘ und ‚Positionierungen bzw. Programmatiken der Lexika‘ (als Repräsentanten bestimmter Strömungen, Denkschulen etc.) durch Kontrastierungen und Gegenüberstellungen von Epochen und lexikalischen Gruppen. Kontextualisiert werden die Ergebnisse mit literaturgesättigtem Wissen zur disziplinären Entwicklung.

Insgesamt bewegt sich die Studie im interpretativen Paradigma. Da die Fragen an das Material sowohl inhaltliche, an die konkreten Aussagen und Äußerungen gebundene Antworten verlangt – etwa wenn es um die Nennung bestimmter Autor*innen, bestimmter theoretischer Gedankengebäude oder Publikationen geht –,

³⁵ Eine fundierte Übersicht der hermeneutischen und wissenssoziologischen Traditionen der Reflexion des Verhältnisses von ‚Text‘ und ‚sozialer Wirklichkeit‘ bieten Stulpe/Lemke (2015).⁰

als auch darüber hinaus ‚theoretisieren‘ möchte – indem Fragen in den Dimensionen Erziehungswissen, Disziplinergestalt, Gattungsgestalt gestellt werden –, bedient sie sich für die einzelnen Aspekte unterschiedlicher Verfahren ohne einer der etablierten Methoden im Ganzen zu folgen. Das methodische Vorgehen wurde mehrfach im Forschungskolloquium³⁶, auf Tagungen und im kollegialen Team diskutiert und auf Grundlage der Rückmeldungen verbessert und angepasst.

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit soll das konkrete Vorgehen im folgenden Kapitel transparent gemacht werden. Zunächst werden dabei die Vorarbeiten und die Begleitung des Forschungsprozess dargelegt, dann wird das grundsätzliche Vorgehen auf allen Untersuchungsebenen – Lexikon, Explikandum, Explikation – in den Arbeitsschritten ‚Wissensbestände identifizieren‘, ‚Wissensbestände quantifizierend auswerten‘ und ‚Wissenskonfigurationen qualitativ-inhaltsanalytisch auswerten‘ dargestellt. Die beiden Auswertungsrichtungen – fallbezogen, in Hinblick auf den Umgang mit Wissen innerhalb der untersuchten Entität, und fallübergreifend, in Hinblick auf das gemeinsam kanonisierte und sedimentierte Erziehungswissen – werden querliegend zu den Untersuchungsebenen dargestellt.

2.1 Vorarbeiten und Forschungsprozess

2.1.1 Datenbanken und Software

Die zu untersuchenden Entitäten – d. h. die als Digitalisate vorliegenden Vor-, Geleit- und Nachworte der Lexika sowie die in die Untersuchung einbezogenen, ebenfalls digitalisierten und in ein Textformat übertragenen Explikationen der Erziehungslemmata³⁷ – wurden mithilfe der Analyse-/Kodierungssoftware MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet. Die quantitative Auswertung von Wörtern – konkret: der Titelwörter der Explikanda, der in den Explikationen verwendeten Wörter

³⁶ Mein Dank geht an dieser Stelle insbesondere an meine Kolleg*innen Christiana Bers, Luise Ebersohn, Daniel Erdmann, Thomas Göymen-Steck, Anne Hild, Christina Radicke, Katharina Vogel und Martin Woda.

³⁷ Teilweise sind die Lexika in Fraktur gesetzt, weshalb ein einheitliches, auch automatisiert lesbares Format notwendig wurde.

sowie der Titelwörter der referenzierten Literatur – basiert auf den Lemmatisierungs-³⁸ und Diktionärsfunktionen³⁹ des MAXQDA-Moduls MAXDictio.

Insbesondere zur Beschreibung des Gesamtkorpus kam als Datenbankäquivalent eine Virtuelle Forschungsumgebung (VFU⁴⁰) zum Einsatz, die es ermöglicht, schnell Übersichten relationaler Zusammenhänge zwischen Gruppen mit bestimmten Merkmalsausprägungen zu erstellen. Die vorliegende Arbeit diente gemeinsam mit der von Anne Hild vorgelegten Studie zu ‚Helden und Denker[n]‘ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945 (Hild 2018) als Use Case im Rahmen eines Projekts zur Entwicklung einer VFU für die Historische Bildungsforschung, die die kollaborative Analyse umfangreicher digitalisierter Textkorpora ermöglichen sollte. Realisiert wurde diese unter dem Titel *VFU Semantic Collaborative Corpora Analysis (Semantic CorA)*⁴¹. *Semantic CorA*⁴² basiert auf der quelloffenen Erweiterung der

³⁸ Mit dieser Funktion „werden die gezählten Wörter mithilfe eines Lemma-Lexikons der gewählten Sprache auf ihre Grundformen zurückgeführt. So wird beispielsweise für die Wörter ‚gibt‘, ‚gab‘, ‚gäbe‘ nur das Wort ‚geben‘ gezählt und für die Genitiv-Formen ‚Glückes‘ und ‚Glücks‘ wird lediglich ‚Glück‘ ausgegeben“ (MAXQDA 2020b). Es wurde eine Lemma-Liste verwendet, die auf den „Deutsche Morphologie-Daten“ von Daniel Naber basiert (<http://www.danielnaber.de/morphologie/>) und unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz veröffentlicht wurde (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>) (MAXQDA 2020c). Die Liste wurde im Forschungsprozess um spezifisches Vokabular der Erziehungslemmata erweitert und abgeändert.

³⁹ Einem „Diktionär“ können verschiedene – auch lemmatisierte – Suchbegriffe zugeordnet werden, die dann wiederum kategorisiert werden und sowohl dokumentbezogen als auch übergreifend ausgearbeitet werden können (MAXQDA 2020a). So wurden etwa alle Personennamen, alle Zitate und Zitationen sowie die in Folge von Tenorth (1986) in der Literatur diskutierten ‚einheimischen‘ bzw. ‚importierten‘ Begriffe über die Diktionärsfunktion ausgewertet.

⁴⁰ VFUs (englisch: VRE, Virtual Research Environment) sind Werkzeuge der Forschungsinfrastruktur. Brink u. a. (2012) legen dar, dass sich bisher noch kein einheitliches Verständnis eines solchen Instruments etabliert habe. Im Rahmen des Projekts (s. Fußnote 41) lehnten wir uns an eine Definition an, die unter dem Begriff der VFU eine Plattform versteht, „die eine kooperative Forschungstätigkeit durch mehrere Wissenschaftler an unterschiedlichen Orten zu gleicher Zeit ohne Einschränkungen ermöglicht. Inhaltlich unterstützt sie potentiell den gesamten Forschungsprozess – von der Erhebung, der Diskussion und weiteren Bearbeitung der Daten bis zur Publikation der Ergebnisse –, während sie technologisch vor allem auf Softwarediensten und Kommunikationsnetzwerken basiert“ (AG Virtuelle Forschungsumgebungen 2011).

⁴¹ Das Projekt wurde unter dem Titel *Virtuelle Forschungsumgebung für die Historische Bildungsforschung mit Semantischer Wiki-Technologie (Semantic MediaWiki for Collaborative Corpora Analysis: SMW-CorA)* von der DFG im Bereich Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme mit einer Laufzeit von Januar 2011 bis einschließlich Oktober 2014 in zwei Projektphasen (CorA I und CorA II) gefördert. Es war als Kooperationsprojekt des Informationszentrums Bildung am *Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF)*, des *Instituts für Angewandte Informatik und Formale Beschreibungsverfahren am Karlsruher Institut für Technologie (Institut AIFB, KIT)* und des *Arbeitsbereichs Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft* der *Georg-August-Universität Göttingen* konzipiert. Leiter des Projekts waren Prof. Dr. Marc Rittberger, Prof. Dr. Rudi Studer und Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Mitarbeiter*innen waren Christoph Schindler, Basil Ell, Anne Hild und Anna Stisser. Desweiteren waren beteiligt am AIFB Hatice Karayagiz, Benedikt Kämpgen, Jan Novacek, Denny Vrandečić, am DIPF Cornelia Veja, am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen Jonas Labrenz, Claudia Peter, Jan Rösinger, Peggy Simmert.

⁴² S. http://semantic-cora.org/index.php/Main_Page.

MediaWiki-Software *Semantic MediaWiki (SMW)*⁴³. SMW-Wikis bieten eine jederzeit und dynamisch modellierbare relationale Datenbankstruktur: Anwender*innen können die Relationen zwischen Entitäten semantisch beschreiben und mithilfe einfach erlernbarer Befehle abfragen. Die so semantisch verknüpften String- oder numerischen Daten werden in vielfältiger Form ausgegeben: als Tabellen, als Listen, als Graphen, als Geoinformationen, als Summen etc.⁴⁴. Über Schnittstellen können vorhandene, bereits mit Metadaten versehene Forschungsbestände integriert werden.

Die für die beiden Studien im Use Case relevanten pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fachlexika aus den Jahren bis 1942 liegen zu einem großen Teil als Digitalisate im Bildformat und beschrieben mit zahlreichen, vor allem bibliographischen Metadaten in der *Scripta Pedagogica Online (SPO)* vor. In einem eigens entwickelten, auch auf in anderen Formaten vorliegende Bestände übertragbaren Verfahren zum automatisierten Import⁴⁵ wurden Metadaten und Digitalisate weiterer Lexika in die für den iterativ, im ständigen Austausch zwischen Anwender*innen und Entwickler*innen angelegten, agilen Softwareentwicklungsprozess beispielhaft implementierte *VFU zur erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Lexika (VFU ELF)* integriert.⁴⁶ Für die vorliegende Studie wurde die *VFU ELF* insbesondere als dynamische Datenbank genutzt, die vielfältige, sich automatisch aktualisierende, in verschiedene Formate exportierbare Nachschlage- und Übersichtsfunktionalitäten bietet.⁴⁷

⁴³ Semantic MediaWiki ist nach eigenen Angaben eine „free, open-source extension to MediaWiki – the wiki software that powers Wikipedia – that lets you store and query data within the wiki's pages“ (Contributors Semantic-mediawiki.org 2016).

⁴⁴ Zu den Anwendungsmöglichkeiten der Semantic MediaWiki s. einführend Koren 2014, 157–259 und Contributors Semantic-mediawiki.org 2014.

⁴⁵ Das Tool wird unter dem Titel *Offline Import Lexicon* als Open Source Software zur Verfügung gestellt: <http://www.mediawiki.org/wiki/Extension:OfflineImportLexicon>. Zu den technischen Hintergründen des Imports massenhaft vorliegender, langzeitarchivierter Daten und ihrer Metadaten über eine OAI-Schnittstelle s. Schindler u. a. 2011.

⁴⁶ VFUs auf Grundlage von Semantic CorA können als kollaborativ editierbare Plattformen für einen beschränkten Forscher*innenkreis zugänglich gemacht werden. Die beispielhaft realisierte *VFU ELF* bildete für den Zeitraum der Forschungsarbeit eine geschlossene, passwortgeschützte Umgebung: https://vfu-elf.smw-cora.org/index.php/Main_Page.

⁴⁷ Neben der Abfrage von bibliographischen Daten, die durch die Beschreibung aller Entitäten – Nachschlagewerke, Bände von Nachschlagewerken, Lemmata, Personen, etc. – in ihren Relationen zueinander („ist Band in“, „ist Lemma in“, „ist Herausgeber*in von“, „ist Autor*in von“, etc.) ermöglicht werden, konnten auch weit komplexere Abfragen und entsprechende Ausgaben formuliert werden: Indem alle Entitäten mit weiteren Eigenschaften und zugehörigen Werten angereichert und ergänzt wurden („hat Religion:katholisch“, „beschreibt:pädagogische Institution“, „Selbstpositionierung im Vorwort:kritische Erziehungswissenschaft“ etc.), entstanden einerseits neue, wiederum abfragbare Entitäten aus den Werten (etwa „katholisch“, „pädagogische Institution“, „kritisch“ etc.) und semantischen Relationen („hat Religion“, „beschreibt“, „Selbstpositionierung im Vorwort“ etc.). Es wurden vor allem Ausgaben im Tabellen-, Listen- oder Summenformat genutzt – etwa zu Lemmata mit bestimmten Titelbestandteilen aller sich selbst als katholisch beschreibenden Nachschlagewerke

2.1.2 Aufbereiten der Explikationen

Alle Explikationen wurden entweder der *SPO* bzw. der *VFU ELF* als PDF im Bildformat entnommen oder vom Original eingescannt. Anschließend wurden sie mithilfe eines OCR-Screenings eingelesen, manuell korrigiert und in ein einheitliches Kriterium⁴⁸ entsprechendes Transkript im Textformat umgewandelt. Dabei wurde der Schriftschnitt des Originals übernommen (Hervorhebungen, z. B. in Kursiv- oder Fettschrift) und alle Verweise mit [V] markiert; etwaige Symbole (Verweispfeile, Striche, Kästchen, ...) wurden entfernt.

Wortgleiche und relativ wortgleiche Lemmata wurden in der neueren Auflage gesondert gekennzeichnet: Passagen, die gegenüber der nachfolgenden Auflage entfallen, wurden durchgestrichen eingefügt, und Passagen, die gegenüber der vorhergehenden Auflage hinzukommen, wurden unterstrichen. Vollständig von einer Vorauflage abweichende Explikanda werden nicht gesondert gekennzeichnet.

2.1.3 Analyseleitfaden und Arbeit mit Memos

Im Unterschied zu in der qualitativen Sozialforschung häufig herangezogenen verbalen Daten, die zudem oft explizit für die konkrete Forschungsfrage in einem aufwändigen Prozess der Datenerhebung *bergestellt* werden – z. B. durch Interviews (vgl. Flick 2011, 193–267) –, handelt es sich bei den Lexika mit ihrem je spezifischen Bestand an Explikanda und den hier näher ausgewerteten Explikationen der Erziehungslemmata um Texte, die für einen *forschungsfremden* Zweck erstellt wurden und damit einer eigenen Logik⁴⁹ folgen, die bei der Auswertung und Diskussion beachtet werden muss. Keller (2007) schlägt ein leitfadengestütztes Verfahren für die Analyse von solchermaßen unabhängig von der Forschungsfrage entstandenen

aus einem bestimmten Zeitraum, die im Anschluss über übliche Tabellenkalkulationsprogramme genutzt werden konnten.

Darüber hinaus bietet *Semantic CorA* als Forschungsumgebung etliche Funktionalitäten zur Förderung des gesamten Forschungsprozesses von der Projektplanung und -koordination bis zu Tools zur Kodierung von Texten. Zu den Anwendungsmöglichkeiten s. Schindler/Ell/Rittberger 2013, Stisser u. a. 2013, *Semantic CorA* 2014a, *Semantic CorA* 2014b.

⁴⁸ Die ausführlichen Schritte der Aufbereitung können dem Anhang entnommen werden (Kap. 8.1).

⁴⁹ Flick (2011) weist auf die Bedeutung dieser eigenständigen Logik für alle in der qualitativen Sozialforschung potentiell zu untersuchenden „Dokumente“ explizit hin: Sie seien „nicht eine einfache Abbildung von Fakten oder Realität. Vielmehr wurden sie immer von jemandem (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen) Zweck und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (was auch beinhaltet, wer zu ihnen Zugang hat) erstellt“ (ebd., 324). Für ihre Analyse hält er es daher für unabdingbar, „zu fragen, wer das jeweilige Dokument für wen und für welchen Zweck erstellt hat. Was waren die persönlichen oder institutionellen Absichten bei seiner Erstellung und Aufbewahrung bzw. Speicherung? [...] Wenn Dokumente zu Forschungszwecken genutzt werden, sollten sie immer auch selbst zum Thema der Forschung werden: Was sind ihre Eigenschaften, welche sind die besonderen Bedingungen ihrer Erstellung und Nutzung etc.“ (ebd., 324 f.) Über die eigentliche Fragestellung der vorliegenden Studie hinaus bietet sie daher notwendigerweise auch Antworten auf die Frage nach den Eigenschaften und Merkmalen erziehungswissenschaftlicher Lexika und Lemmata als Gattungen.

Dokumenten vor (ebd., 98)⁵⁰. Neben der Analyse der formalen Struktur eines Textes – das umfasst etwa auch dessen Gestaltung –, legt er den Schwerpunkt auf die Untersuchung der inhaltlichen Elemente des Textes: Zu nennen sind hier die innere Feinstruktur der Argumentationen, das Einbeziehen des historisch-sozialen und institutionell-organisatorischen Kontexts der Textproduktion, sowie die Benennung der Dimensionen von im Text (re-)produzierten Phänomen-/Problemstrukturen (Bestimmung der Art des Problems, Ursache-Wirkung, Verantwortung/Zuständigkeit, Wertimplikationen, Folgen, Handlungsmöglichkeiten, vgl. ebd., 97–108). In dieser Arbeit kann als das in den Lemmata verhandelte ‚Problem‘ die Frage nach der Klärung aller Dimensionen von ‚Erziehung‘ verstanden werden.

Angelehnt an Kellers Vorschläge entstand ein Analyseleitfaden, der an die spezifischen Bedingungen und Eigenschaften der Lemmata angepasst wurde (Kap. 8.2). Er differenziert die leitenden Fragen danach aus, *welche* Themen und Gegenstände aus erziehungswissenschaftlichen und anderen Bereichen herangezogen und damit als wichtig behauptet werden, um die Aussagen zu Erziehung zu rahmen, *welche* Wörter und Begriffe dabei verwendet werden, *welche* Theorien und Theoriebestände notwendig werden, um die Frage nach Erziehung zu klären, auf *welche* konkreten Wissensbestände – Autor*innen, Zitationen, Literatur – in *welchen* Zusammenhängen Bezug genommen wird, *wie* die Themen, Theorien und Wissensbestände argumentativ miteinander verbunden werden, *welchen* Raum sie jeweils einnehmen, und schließlich, *wie* Erziehung bestimmt wird und *welche* Elemente dabei als notwendig verstanden werden. Um für die anschließende Interpretation begründete Erklärungen finden zu können, *warum* in einzelnen Lemmata bestimmte Aussagen getroffen werden, *welche* Aussagen und Argumentationen dabei unter welchen Bedingungen als typisch gelten können, und *welche* Rückschlüsse daraus für Fragen nach Konsens und Kanon erziehungswissenschaftlichen Wissens über ‚Erziehung‘, schließlich auch nach Konjunkturen dieses Wissens gezogen werden können, müssen diese Analyseergebnisse kontextualisiert werden. Das geschah zum einen auf der Ebene des Lexikons, das das untersuchte Lemma je rahmt, und zum anderen, indem begleitend Informationen zum soziohistorischen Kontext und den durch die

⁵⁰ Das von Keller (u. a. 1998, 2007) vertretene Forschungsprogramm der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* steht in der doppelten Tradition sozialkonstruktivistischer Wissenssoziologie in Anschluss an Berger/Luckmann und der poststrukturalistischen Diskurstheorie nach Foucault. Es zielt auf die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Wirkungsweisen, Aktualisierungen und Verbreitungsmuster von Diskursen. ‚Diskurse‘ sind in dieser Perspektive zu verstehen als „abgrenzbare, strukturierte Ensembles von sprach-, bild- und handlungsförmig vorliegenden sinnstiftenden Einheiten, die in einem spezifischen Set von Praktiken produziert, reproduziert und transformiert werden“ (Keller 1998, 34). Jeder Text wird in dieser Perspektive als Ausdruck eines Diskurses/mehrerer Diskurse, d.h. einer gesellschaftlich wirkmächtigen, spezifischen Wissensordnung gelesen.

In der vorliegenden Studie werden forschungsmethodische Impulse dieses Forschungsprogramms aufgenommen, *ohne* dass die Rekonstruktion eines Diskurses/mehrerer Diskurse, die die in den Lexika repräsentierten Wissensbestände zu ‚Erziehung‘ erst hervorbringen, das vorrangige Ziel der Analyse darstellte.

Herausgeber*innen und die Autor*innen vertretenen wissenschaftlichen und wissenschaftsprogrammmatischen Positionen herangezogen wurden.

Der Leitfaden umfasst die zentralen Subfragen an die Lemmata in einer formalen und inhaltlichen Dimension. Er diente der Strukturierung der gesamten Analyse, indem alle Zwischenergebnisse, Annahmen und Interpretationen im Auswertungsprozess auf Ebene eines einzelnen Lemmas notiert wurden. Die im Leitfaden fixierten Frageblöcke bilden sich dabei aber nicht unmittelbar in den Analyseschritten ab; vielmehr wurden nach jedem Schritt so viele Fragen wie bereits möglich bearbeitet und nach dem nächsten Analyseschritt weiter differenziert, verdichtet oder auch verworfen. Im Sinne eines zyklischen Forschungsprozesses lösten die einzelnen Schritte sich nicht strikt nacheinander ab, sondern wurden teilweise wiederholt und überschritten sich. Die Frageform unterstützt dabei den Interpretations- und Auswertungsprozess, weil sie dazu zwingt, im freien Schreibfluss und fokussiert auf die Forschungsinteressen zunehmend sich verdichtende Thesen und Ergebnisse zu formulieren. Dies erfolgte einzelfallbezogen in sogenannten Lexikon- bzw. Lemmamemos⁵¹; für die abschließende, lexikon- und lemmaübergreifende Auswertung und Diskussion der Ergebnisse dienten die Lemmamemos als Grundlage. Auszüge aus den einzelfallbezogenen Lemmamemos werden als Einzelfallanalysen immer wieder dann in die Studie einbezogen, wenn ein Ergebnis am Beispiel belegt oder die Varianz des Umgangs mit bestimmten Wissensbeständen in verschiedenen Erziehungslemmata dargestellt werden soll.

2.2 Wissensbestände identifizieren und beschreiben

2.2.1 Lexika

Die untersuchungsrelevanten v. a. bibliographischen Metadaten der Lexika (Publikationsorte, -jahre, Verlage, Herausgeber*innen), Vor-, Geleit- und Nachworte sowie eventuell vorhandene separate Zielgruppenangaben wurden erhoben und – sofern nicht automatisiert integriert – mit den bibliographischen Metadaten in die *VFU ELF* eingepflegt. Weitere Informationen (z. B. Lebensdaten, Disziplin- und Schulenangehörigkeiten, Konfession der Herausgeber*innen oder Schwerpunkte der Verlage) wurden literaturbasiert ergänzt und in den Lexikon- bzw. Lemmamemos festgehalten.

⁵¹ Insbesondere innerhalb der Grounded Theory, in der Kodierung, Auswertung und Interpretation der Daten einen eng verwobenen Prozess darstellen, werden Notizen der Forscher*innen zu Auffälligkeiten und insbesondere auch ersten Annahmen zu Theorien in Form von Memos auf allen Analyseebenen während des gesamten Forschungsprozesses als notwendig beschrieben (Glaser/Strauss 2010, 121). Die Fruchtbarkeit solcher Memos wird aber in der Folge auch für inhaltsanalytische Vorgehen unterstrichen, die weniger stark auf die Theoretisierung abheben (Kuckartz 2012, 54 f., Flick 2011, 377 f.). Für die vorliegende Studie haben sich die Lemmamemos bewährt; sie wurden während des gesamten Auswertungsprozesses gepflegt.

2.2.2 Explikanda

Die Lexika wurden einer auf ‚Erziehung‘ fokussierten Lemmatitelanalyse unterzogen. Zunächst wurde (1.) ermittelt, in welchen Lexika ‚Erziehung‘ mit einem eigenen Lemma versehen wurde; wenn es kein Lemma mit dem expliziten Titel ‚Erziehung‘ gab, wurde nach Lemmata gesucht, in denen dem Titel nach eine Klärung der Frage ‚Was ist Erziehung?‘ zu erwarten war. Um die Bedeutung von ‚Erziehung‘ im Verhältnis zum Gesamtbestand der Lemmata, also der im jeweiligen Lexikon repräsentierten, die Erziehungswissenschaft je konturierenden Gegenstände einzustufen, wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet: zum einen wurden (2.) die Lemmata zu ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ als die beiden anderen zentralen Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, erfasst, und zum anderen wurden (3.) diejenigen Lemmata identifiziert, deren Explikandum formal einen Bezug zu ‚Erziehung‘ vermuten lässt. Operationalisiert wurde das durch Explikanda, die den Wortstamm *rzieh* – auch in Komposita wie ‚Erziehungswirklichkeit‘ oder Ableitungen wie ‚Erzieher‘ – enthalten.

2.2.3 Explikationen

Die Explikationen der Erziehungslemmata beinhalten auf komprimierten Raum vielfältige Wissensbestände, die herangezogen, geordnet und strukturiert werden, um zu klären, was ‚Erziehung‘ ist. Anzunehmen ist, dass Herausgeber*innen eines Lexikons bei der Auswahl seiner Autor*innen bedacht vorgegangen sind, dass letztere den Text sorgfältig komponiert haben, dass er vor Drucklegung mehrere Runden des Redigierens, Überarbeitens, Korrigierens durchlaufen hat. Die Autor*innen ordnen und strukturieren einen spezifischen Ausschnitt allen denkbaren Wissens zu Erziehung und kanonisieren so eine bestimmte Konfiguration des Erziehungswissens.

Wörter

Die in den Explikationen verwendeten Wörter wurden mithilfe von Maxqda/MaxDictio lemmatisiert. Die ausgegebenen Wörter wurden kontrolliert und die zugrundeliegende Lemmaliste (s. Fußnote 38, S. 46) überarbeitet und dem spezifischen Vokabular angepasst. Insbesondere wurden die vielen Komposita mit ‚Erziehung‘ (‚Erziehungsdenken‘, ‚Erziehungsphilosophie‘, ‚Erziehungsvorgang‘, etc.) lemmatisiert, so dass sie auch in Ableitungen (z. B. ‚Erziehungsdenkens‘ oder ‚Erziehungsvorgänge‘) automatisiert ausgelesen werden konnten. Formulierungen wie ‚Selbst-E.‘ und ‚Fremd-E.‘ wurden einheitlich den Begriffen ‚Selbsterziehung‘ bzw. ‚Fremderziehung‘ zugeordnet, Ausdrücke wie ‚zu Erziehende‘ wurden zu ‚Zu-Erziehende_r‘. Einzelne Ableitungen wurden manuell überprüft, so dass etwa anders als in der zugrundeliegenden Lemmaliste ‚Litt‘ nicht als Ableitung von ‚leiden‘ eingestuft wurde. Eine automatisierte Wortauswertung ist forschungsökonomisch

sinnvoll, hat aber auch ihre Grenzen, etwa, wenn es darum geht, Verben mit einer Vorsilbe auch dann zu identifizieren, wenn sie getrennt im Satz auftauchen.

Positive Bestimmungssätze („Spitzenformulierungen“)

Ein angenommenes Spezifikum der Gattung Lemma ist der Einbezug von Definitionen. Bei der Lektüre der Lemmata wurde daher auf Indikatoren für solche Sätze geachtet, die als zentrale Spitzenformulierung⁵² gültige Aussagen über Erziehung zusammenfassen. Solche Indikatoren können semantischer oder typographischer Art sein. Im einfachsten, vergleichsweise häufigen Fall, folgt der Spitzmarke⁵³ des Lemmas, also dem Explikandum, eine erklärende Bestimmung, die typischerweise nicht die Form eines vollständigen Satzes einnimmt:

„**Erziehung**, den Kindern u. Jugendlichen gegebene Hilfe zur Menschwerdung, d. h. zum Hineinfinden in ihre Lebensrolle, zur selbständigen Übernahme des eigenen Daseins (Mündigkeit) u. damit zur [V] Selbsterziehung“ (*Erziehung*, PL2 1968, 76).

„Erziehung – gesellschaftliche Tätigkeit zur bewußten und zielgerichteten [V] Entwicklung von Persönlichkeiten, zu ihrer Befähigung für ihre Lebenstätigkeit insgesamt und für spezielle ihrer Betätigungsweisen. E. erfolgt im unmittelbaren sozialen Austausch, in der Kommunikation zwischen Persönlichkeiten, als Wechselbeziehung zwischen der zielgerichteten Übermittlung speziell ausgewählter objektivierter und lebendiger [V] menschlicher Wesenskräfte (der [V] E.sinhalte) einerseits und der aktiven [V] Aneignung dieser Wesenskräfte durch die zu entwickelnden Persönlichkeiten andererseits.“ (*Erziehung*, PW 1987, 108)

Eine solche Definition kann auch ein oder mehrere Zitate beinhalten oder sogar vollständig in ihnen aufgehen:

„**Erziehung**, „die Leitung einer Entwicklung durch den Geist“ (Aloys Fischer). „Die höher führende, geistpflegende ([V] entwickelnde, [V] belehrende, [V] inspirierende und [V] übende) Entwicklungsbeeinflussung der reifenden Generation durch die gereifte, um sie auf selbständige

⁵² Der Begriff der Spitzenformulierung entstammt der Argumentationsanalyse und bezeichnet dort die „Hauptthese, auf die eine Argumentation sich bezieht“ (Bayer 2011, 150). Dabei trage „der Terminus ‚Spitzenformulierung‘ [...] der Tatsache Rechnung, dass die zentrale Konklusion einer Argumentation in der Regel vorgebracht wird, bevor die einzelnen Argumente vorgetragen werden“ (ebd., 150). Zwar handelt es sich bei einer Explikation eines Lemmas in einem Fachlexikon nicht notwendigerweise um einen argumentativ angelegten Text. Der Begriff scheint dennoch geeignet, da die Aussagen zusammenfassend definitorisch angelegt sind, ohne immer formalen Regeln einer Definition zu folgen.

⁵³ Als Spitzmarke lässt sich ein „in auffällender Schrift am Anfang der ersten Zeile eines Absatzes gesetztes (eine Überschrift vertretendes) Wort“ („Spitzmarke“ auf Duden online, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Spitzmarke>, 25.03.20) bezeichnen.

Lebensführung innerhalb der sie umschließenden Lebensgemeinschaften u. damit auch verständnisvolle Verwirklichung der die letzteren begründenden [V] Werte einzustellen‘ (Göttler)“ (Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952, 32).

Lemmata, die intern durch Zwischenüberschriften organisiert sind, weisen mitunter direkt auf zentrale Aussagen hin. Solche häufig zusammenfassend angelegten Sätze finden sich dann oft am Ende eines Abschnitts oder des gesamten Explikandums:

„VI. Zusammenfassend. E. stellt einen bes., die Personwerdung intendierenden Wirkungszushg. dar. Sie ist ein unabdingbares Wesensmoment menschlicher, namentlich kindlicher Existenz. E. wird seit Pestalozzi als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ verstanden. Sie ist ein bis zur [V] Mündigkeit sich ständig wiederholender Akt der Hilfe Erwachsener an den Heranwachsenden“ (Froese: *Erziehung*, NPL5 1971, Sp. 309).

Etwas schwieriger zu identifizieren sind solche definierenden Aussagen, die die Leser*in über ein- oder ausleitende Formeln auf eine Spitzenaussage hinweisen. Häufig gibt es aber mehrere Hinweise auf die Zentralität einer Sequenz, wie das folgende Beispiel illustriert:

„Sie [die Erziehung, A.S.] ist im allgemeinsten Sinne die Gesamtheit jener zwischenmenschlichen Einwirkungen, durch die eine mehr oder minder dauernde Verbesserung im Verhalten und Handeln eines Menschen beabsichtigt oder erreicht wird“ (*Erziehung*, GpF6 1967, 54).

Im zugehörigen Lemmamemo wurde dazu notiert:

Fallstudie

Erziehung, GpF6 1967

Gekennzeichnet ist die Spitzenformulierung durch zwei Aspekte: Zum einen enthält der gesamte Absatz keine eigene Überschrift, sondern steht ohne Ebenenkennzeichnung direkt unter der Spitzmarke, so dass er strukturell als Grundaussage gekennzeichnet ist. Zum anderen leitet der Autor den Absatz aus, indem er darlegt, dass „[d]iese grundsätzliche Auffassung [...] jedoch nicht davon [entbindet], E. begrifflich genauer (nach Oberbegriff und spezifischen Merkmalen) zu definieren“ (ebd., 54); er zeigt hier einerseits an, dass der Definition nichts hinzuzufügen sei, indem er sie als „grundsätzlich“ deklariert und gibt andererseits die definitionserläuternde Absicht des Textes zu erkennen. Entsprechend werden dann im weiteren Verlauf der Darstellung die Bestandteile der Definition einzeln erläutert. Dabei gibt es keine diskutierenden Elemente, die Definition trägt durch den Text.

Neben den Hinweisen auf die Markierung einer Formulierung wurde notiert, ob und in welcher Form die Definitionen bzw. zentralen Spitzenformulierungen bewertet wurden.

Negative Bestimmungssätze („Grenzbeschreibungen“)

Über die Darstellung von ‚Grenzen der Erziehung‘ wird Erziehung negativ bestimmt. Für die Analyse wurden Sequenzen markiert, in denen *grenz* als Wortbestandteil (z. B. „eingrenzen“, „abgrenzen“ oder „begrenzen“) vorkommt, wenn sie inhaltlich einschlägig waren. Die gesamte umgebende Sinneinheit wurde in die Analyse einbezogen.

Verweise, Personen, Zitationen, Zitate, Literaturangaben

Lemmata in Lexika beinhalten vielfache Verweise auf einen Wissensraum *außerhalb* des konkreten Textes. Solche Verweise stellen einen wesentlichen Teil wissenschaftlicher Kommunikation dar, wie sie für das Format der wissenschaftlichen Publikationen allgemein grundlegend sind; diese tritt

„aufgrund der in einer Publikation jeweils neu und anders hergestellten Verknüpfung von These und Zitat, von Aussage und Verweisung, von argumentativem Gehalt und in das Argument integrierten Referenzen, immer schon – ganz gleich ob zustimmend oder kritisch – in Interaktion mit vorgängigen Publikationen. Sie spannt dabei Referenzräume aus, die im Hinblick auf die in ihnen festgehaltenen thematischen, historischen, sozialen oder disziplinären Affinitäten oder Negationen analysierbar werden“ (Keiner/Schriewer 2000, 31 f.).

Um solche „Referenzräume“ eines Lemmas und damit die in ihnen sedimentierten Bezüge zu bestimmen, in der Erziehungswissenschaft und darüber hinaus vertretenen, in die Explikation der Frage nach ‚Erziehung‘ einbezogenen Positionen zu analysieren, wurden folgende manifest markierte Wissensbestände in den Explikationen ausgezeichnet: (1.) die lexikoninternen, aber lemmaexternen Bezüge, nämlich die Verweise auf andere Lemmata innerhalb und unterhalb der Explikationen, (2.) Nennungen von Personen⁵⁴, (3.) die lexikon- und lemmaexternen Bezüge, nämlich Verweise auf andere Texte in Form von Kurzbelegen oder Fußnoten im Explikationstext mit oder ohne Zitate („Zitationen“), (5.) als Zitat gekennzeichnete Sequenzen, und schließlich (6.) die Literaturangaben unterhalb der Explikation („Referenzen“⁵⁵).

⁵⁴ In den untersuchten Lemmata werden Personen sowohl ohne Bezug auf konkrete Texte als auch als Autor*innen eines konkreten Textes genannt. Es wurden alle Namensnennungen innerhalb der Explikationen kodiert, unabhängig davon, ob es sich um eine einfache Nennung oder eine Nennung als Teil einer Zitation handelt. Nicht separat als Personen aufgenommen wurden Autor*innen von nur *unterhalb* der Explikation aufgeführter Literatur.

⁵⁵ Freilich könnte das ‚Zitat‘ inklusive seiner Bestandteile „als ein Sammelbegriff für alle Varianten und Funktionen intertextueller Relation, die von der wörtlichen Übernahme ganzer Passagen eines

Erhebungseinheit war hier der zitierte Text bzw. die genannte Autor*in und nicht die referierende Sequenz. Die entstandenen Korpora – über die genannten Personen, die belegten Zitate, die referenzierten Autor*innen sowie die referenzierten Texte – werden miteinander abgeglichen. Deutlich wird insbesondere, dass die Zitationspraxen sehr uneinheitlich sind, und dass ein Großteil der Explikationen bis weit in die 1970er Jahre hinein keinen nachvollziehbaren wissenschaftlichen Konventionen folgen. Darüber hinaus ist der Grad der Übereinstimmung zwischen den in den Texten zitierten Personen/Texten (den Zitationen) und den unterhalb referenzierten Autor*innen/Texten gering. Sie werden in der Analyse daher je separat betrachtet.

Die erhobenen Einheiten wurden auf Basis der Angaben in der DNB, der Deutschen Biographie, Kürschners Gelehrtenlexikon, Horn (2003a), Hild (2018) und einzelnen Explikanda in den Lexika⁵⁶ mit Metadaten (Lebensdaten, disziplinäre Zugehörigkeiten, Zugehörigkeiten zu Schulen/Strömungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, Erstveröffentlichungsdaten, in den Explikationen genannte Veröffentlichungsdaten) angereichert.

Ordnungs- und Strukturierungsmuster

Lemmata unterliegen bestimmten Gestaltungsregeln, die die Herausgeber*innen für das gesamte Werk festlegen, und die etwa die Länge des Textes, den Aufbau, die Positionierung von Definitionen und den Einbezug von Literatur, bestimmte inhaltliche Schwerpunkte, das Layout, die Verweispraxis etc. betreffen können. Diese Regeln werden nur im Ausnahmefall offen kommuniziert – etwa in den Vor-, Geleit- und Nachworten des jeweiligen Werks –; dennoch rahmen und begrenzen sie die in den Lemmata vermittelten Inhalte. Amberg (2004) verhandelt den lexikalischen Aspekt des „Ordnen[s] und Ablegen[s] des Wissens“ (ebd., 29) unter dem Stichwort „Disponieren“ (ebd., 29). Ihr ist es u. a. ein Anliegen, solche strukturierenden Maßnahmen herauszuarbeiten, denn dies ermögliche „nicht nur den Zugriff auf Wissen, sondern [...] auch [auf, A.S.] die Sichtweise, wie bestimmtes Wissen gesehen und in welchen Zusammenhängen es gedacht wurde – oder eben nicht“ (ebd., 29).

Ursprungstextes über die Referenz, den Beleg und Verweis bis hin zur Anspielung, Reminiszenz und Entlehnung“ (Brachmann 2003, 444, Anmerkung 5) gelten. Insbesondere da Lemmata in erziehungswissenschaftlichen Fachlexika einen eigenwilligen, von üblichen Standards wissenschaftlicher Publikationen mitunter abweichenden Gebrauch von Zitaten zeigen (Kap. 6.1), wird in der Analyse unterschieden zwischen wortwörtlichen, durch Anführungszeichen gekennzeichneten Übernahmen aus (belegten oder nicht belegten) fremden Texten als ‚Zitaten‘ und ‚Zitationen‘, die als Beleg im Fließtext oder in einer Fußnote eine Quelle nennen und mit oder ohne Zitat vorkommen können. In Zitationsanalysen werden üblicherweise diese Zitationen ohne Unterschied zu den im Literaturverzeichnis verzeichneten Quellen herangezogen; da es aber für die hier analysierten Lemmata typisch ist, dass zum einen in der Explikation referierte Texte/Autor*innen mitunter *nicht* unterhalb des Lemmas aufgeführt werden und zum anderen an dieser Stelle häufig auf *andere* Literatur verwiesen wird, werden diese Literaturen unterhalb des Textes als ‚Referenzen‘ separat erfasst.

⁵⁶ Im Einzelfall wurden weitere Quellen hinzugezogen, s. jeweils dort.

Solche Ordnungsleistungen können als Strukturierungsraster des transportierten Inhalts gelten (Keller 2007, 97)⁵⁷. Daher wurden Strukturmerkmale und Schemata der Wissensorganisation fokussiert, indem Überschriften, Einrückungen, Abbildungen als solche kodiert und argumentative Auffälligkeiten als Organisationschema aufgenommen wurden, so dass der Aufbau des Textes durchdrungen und im Lemmamemo fixiert werden konnte, wie folgende Beispiele zeigen:

Fallstudie

Wegmann/ Kopp: *Erziehung*, PFW 1952

Das Lemma ist – entsprechend der Gesamtanlage des Lexikons – mit vier Sätzen sehr kurz, wobei der erste und der zweite Satz je ein Zitat (von Aloys Fischer und Joseph Göttler) darstellen. Beide Zitate zielen auf eine Bestimmung von Erziehung, wobei der erste Satz das sehr global macht und der zweite einen merksatzähnlichen Aufbau hat. Im dritten Satz geht es um eine Einordnung des Verhältnisses von ‚E. i. w. S.‘ und Bildung (‚i. e. S.‘ und ‚i. w. S.‘). Der vierte Satz wird mit einem Verweis auf einen Autor (wiederum Göttler) belegt, es handelt sich allerdings nicht um ein direktes Zitat; inhaltlich bezieht sich der Satz auf eine Bestimmung von ‚E. i. e. S.‘. Es gibt keine Zwischenüberschriften, der Aufbau kann als definierend beschrieben werden, eine tiefere Erläuterung gibt es nicht. Der Definition folgt eine Abgrenzung bzw. Differenzierung. Auffällig ist die vergleichsweise hohe Dichte an Bezugnahmen auf die beiden genannten Autoren (3 von 4 Sätzen stellen direkte Bezugnahmen dar).

Fallstudie

Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970

Das Lemma ist in zwei Abschnitte erster Ebene unterteilt, die mit ‚I. Der weite Begriff von Erziehung‘ und ‚II. Der enge Begriff von Erziehung: sittliche Erziehung‘ überschrieben sind. Innerhalb des zweiten Abschnitts gibt es wiederum drei Abschnitte zweiter Ebene (‚1. Erziehung als Unterweisung des Willens‘, ‚2. Erziehung und kritische Rationalität‘, ‚3. Erziehung als Information und Diskussion‘). In allen Abschnitten werden Autor*innen referiert; im Abschnitt II.1. ist in dem insgesamt ca. 7 Spalten umfassenden Lemma ein ca. eine Spalte langer Abschnitt zur ideenhistorischen Rekonstruktion des Bestimmung von sittlicher Erziehung als

⁵⁷ Dass Texte – im weitesten Sinne *Dokumente* –, die zum Untersuchungsgegenstand qualitativer Forschung werden, grundsätzlich solche sie strukturierenden und gestaltenden Momente umfassen, wird in der Literatur zur Dokumentenanalyse wiederholt hervorgehoben; besonders deutlich werde dies etwa bei Akten oder Formularen, deren Felder vorgeben, welche Inhalte berücksichtigt werden müssen und welche als unerheblich eingestuft werden (vgl. z. B. Flick 2011, 328; Wolff 2000; Keller 2007). Die Autoren empfehlen daher durchgängig, bei der Analyse insbesondere auch Layout, Gestalt, Aufbau u. ä. Komponenten eines Texts in den Blick zu nehmen.

Willenserziehung eingefügt worden, der sich typographisch vom Rest des Lemmas unterscheidet (kleiner und enger gesetzt) und als Exkurs zu werten ist.

Sprachliche und typographische Ausdrücke der Ordnung und Strukturierung von Wissen, die etwa der Gegenüberstellung von Auffassungen dienen („zum einen“, „zum anderen“, „zu unterscheiden sind ...“, Spiegelstriche, Aufzählungen, etc.) wurden ebenso wie ordnende Zwischenüberschriften als Marker für die Aufnahme variabler Wissensbestände aufgenommen.

2.3 Wissensbestände anreichern und quantifizierend auswerten

2.3.1 Explikanda

Die identifizierten 2178 *rzieh*-Lemmata werden zwei Rankings unterzogen: Zum einen auf der Basis der bereinigten Explikanda⁵⁸, zum anderen der lemmatisierten Titelwörter der Explikanda (s. Fußnote 38, S. 46).

Im Anschluss werden die Explikanda gruppiert, um Lemmata, die sich mit ähnlichen oder zusammengehörigen Gegenständen beschäftigen, zu erfassen. Auf diese Weise können einerseits fachsprachliche Veränderungen bedacht und sichtbar gemacht werden, andererseits wird ein Einblick in das Spektrum der Themen ermöglicht, mit denen die erziehungswissenschaftlichen Lexika ‚Erziehung‘ formal verknüpfen. Eine umfassende und eindeutige – theoretische oder induktiv am Material ermittelte – Kategorisierung aller Lemmata mit einem *rzieh*-Explikandum wurde verworfen, da keine kontextuellen Informationen zur Verfügung stehen, die behilflich dabei sind, das häufig nur ein Wort umfassende Explikandum eindeutig einer Gruppe zuzuordnen. Daher wären regelmäßig Entscheidungen zu treffen, die einer intersubjektiven Reproduzierbarkeit im Weg stünden. So kann ein Lemma mit dem

⁵⁸ Um eine formale Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurden die Wörter in den Explikanda in den Singular gebracht und abweichende Schreibweisen sowie die Reihenfolge der genannten Nomen vereinheitlicht, so dass beispielsweise *Erziehungsberatungsstelle* und *Erziehungsberatungsstellen*, *Kleinkinderziehung* und *Kleinkindererziehung* oder *Erziehung und Gesellschaft* und *Gesellschaft und Erziehung* als gleichlautend eingestuft wurden.

Nicht vereinheitlicht wurden die Begriffe selbst. Alle Titelbestandteile wurden belassen, so dass *Heime*, *Heimerziehung* und *Heimerziehung* oder *Beruf*, *Berufserziehung* und *Beruf*, *Berufsethos* und *Berufserziehung* in diesem Analyseschritt als unterschiedlich gewertet wurden. Auch Explikanda, die einen ähnlichen oder identischen Gegenstand beschreiben, aber dieses mit einem anderen Begriff versehen, wurden nicht vereinheitlicht (z. B. *Kindergartenerziehung* und *Vorschulerziehung* oder *Erziehung in der Familie* und *Familienziehung* oder *Kommunistische Erziehung* und *Kommunismus und Erziehung*).

Vereinzel vorkommende Lemmata, deren Explikandum explizit *Erzieherin(nen)* aufweist, wurden nicht mit denen, die *Erzieher* beschreiben, gleichgesetzt, zumal es mehrere Lexika gibt, in denen beiden Gruppen einzeln als Lemmata vorkommen. Des Weiteren wurden Lemmata, die sowohl *Erzieherin(nen)* als auch *Erzieher* im Titel nennen zu *Erzieher*, *Erzieherin* zusammengefasst.

Expplikandum *Mädchenerziehung, Mädchenbildung* einerseits z. B. unter dem Gesichtspunkt der Adressat*innen von Erziehung – Mädchen – betrachtet werden, andererseits z. B. auch über die Institutionalisierung von Erziehung – Mädchenschulwesen – Auskunft geben. *Erziehungsschwierigkeiten* oder auch *Unerziehbare Schüler* verweisen einerseits z. B. auf konkrete Probleme in der Erziehungspraxis, andererseits, systematisch gedacht, auf Grenzen der Erziehung. In der Konsequenz kann keine die Gesamtheit aller *rzieh*-Lemmata betreffende quantitative Auswertung in Form eines Rankings dominierender Themen unternommen werden. Stattdessen werden die Expplikanda systematisch fragegeleitet untersucht. In zwei ausgewählten Clustern zu den Grundmomenten des Erziehens – Erziehende, Zu-Erziehende, Erziehungsmittel und -ziele sowie Grenzen – und der Erziehungswissenschaft wird lexikonübergreifend das Bild, das sich aus der Summe der Expplikanda ergibt, dargestellt. Dabei können Schwerpunkte und ‚blinde Flecken‘ der Thematisierung von formal mit ‚Erziehung‘ verknüpften Gegenstände sichtbar gemacht werden.

Die Auswertung der Rankings und der Expplikandumcluster erfolgt lexikonübergreifend sowohl für das Gesamtkorpus als auch epochenspezifisch, so dass Veränderungen im Zeitverlauf dargestellt werden können.

2.3.2 Expplikationen

Kernvokabular und begrifflicher Wandel

Die in den Expplikationen der Erziehungslemmata verwendeten Wörter geraten als Träger und Vermittler inhaltlicher Schwerpunktsetzungen in den Blick. Das Vokabular der Erziehungslemmata wird in drei Schritten untersucht: Zunächst werden (1.) die Wörter induktiv in Hinblick auf einen begrifflichen ‚Kern‘ (im Gesamt und im zeitlichen Wandel) und in Perspektive auf die fallbezogene Teilhabe an diesem Kern bzw. der Abweichung davon ausgewertet. Dann werden zwei Schritte unternommen, um einer angenommenen ‚Versozialwissenschaftlichung‘ des Vokabulars näher zu kommen: einmal (2.) deduktiv in Hinblick auf in der Literatur diskutierte Begriffe, an denen sich dieser Wandel ablesen lässt, und (3.) induktiv, indem das Vokabular ‚sozialwissenschaftlicher‘ Erziehungslemmata herausgearbeitet und im zeitlichen Verlauf ausgewertet wird.

Die Expplikationen der Erziehungslemmata unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Konzeption des jeweiligen Lexikons auch in ihrer Länge⁵⁹. Ein Lemma, das nur wenige Sätze umfasst, kann prinzipiell nur wenige Wörter beinhalten, und meist ist keine besondere Häufung eines Wortes – jenseits von ‚Erziehung‘ – festzustellen: So kommen bei Wegmann/Kopp 42 unterschiedliche Wörter vor; ‚erziehung‘ wird

⁵⁹ Die Summe der um die Stoppwörter bereinigten Wörter rangiert zwischen 46 (Wegmann/Kopp: *Erziehung*, Pfw 1952; Schröder: *Erziehung*, GEw 1985) und 2963 (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931). Der Mittelwert beträgt 696 bereinigte Wörter; eine mittlere Wörteranzahl haben Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977 (675 bereinigte Wörter), Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950 (726) und Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979 (738).

dreimal genannt, ‚wert‘ und ‚göttler‘ je zweimal. Gleichzeitig kann in einem sehr langen Lemma ein einzelnes Wort sehr regelmäßig variiert werden und in der Folge auch dann, wenn es in keinem anderen Lemma diese Bedeutung erlangt, absolut zu den im Korpus am häufigsten verwendeten zählen. Bei Schwartz wird allein ‚erziehung‘ 132mal genannt, aber auch ‚mensch‘, ‚erzieher‘, ‚ziel‘, ‚pädagogisch‘, ‚jugend‘, ‚sinn‘ und ‚wirken‘ werden je über 30mal in der Explikation verwendet; es finden sich 1226 unterschiedliche Wörter. Lange Lemmata sind daher im absoluten Gesamtranking aller bereinigten Wörter im Korpus überrepräsentiert. Daher wird für eine Relativierung der meistgenannten Wörter, die den ‚Kern‘ des lexikalisch repräsentierten Erziehungswissens darstellen, die Präsenz in mindestens der Hälfte der Explikationen herangezogen. Unterschieden wird des Weiteren ein Vokabular, das als ‚eigenständig‘ klassifiziert wurde, indem ihm solche Wörter zugeordnet wurden, die nur in einer bis drei Explikationen verwendet wurden. Eine fallbezogene Auswertung der einzelnen Lemmata erfolgt in der Gegenüberstellung der Zugriffe auf das ‚Kern-, bzw. ‚eigenständige Vokabular‘. Die fallübergreifende Auswertung in Bezug auf den Wandel des Erziehungswissens erfolgt, indem das Kernvokabular um die in den lexikalischen Epochen meistgeteilten Wörter erweitert und die Schwerpunkte untersucht werden.

Mit Bezug auf die in der Folge von Tenorth (1986) diskutierten ‚einheimischen‘ und ‚importierten‘ Begriffe (s. Kap. 1.1) werden die Veränderungen des Vokabulars der Erziehungslemmata im Zeitverlauf in einem weiteren, deduktiven Schritt analysiert. Ziel ist es, zu überprüfen, inwieweit die begriffliche Entwicklung der Explikationen (immer als Sediment und Konstrukt des gesamten erziehungswissenschaftlichen Erziehungswissens gedacht) von der gesamten Entwicklung der Erziehungswissenschaft – insbesondere in Hinblick auf deren ‚Versozialwissenschaftlichung‘ – abweicht bzw. ihr gleicht. Dazu wurden die in der Literatur diskutierten Begriffe in ein Diktionär übernommen und jede Nennung eines Begriffs gezählt. Die absolute Häufigkeit eines jeden Begriffs wird ins Verhältnis zu der um die Stoppworte bereinigten Summe aller in den Lemmata eines Zeitraums genannten Wörter gesetzt, um Konjunkturen abbilden zu können. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die in der Literatur diskutierten Entwicklungen kontextualisiert.

Für die induktive Bearbeitung der Frage nach einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ des Erziehungswissens, die sich den Explikationen niederschlägt, wird im nächsten Analyseschritt ein ‚sozialwissenschaftliches‘ Vokabular konstruiert. Dafür werden zunächst die sieben Erziehungslemmata ausgewählt, deren Referenzräume sich als in einer der Ausprägungen besonders sozialwissenschaftlich darstellen (s. u.), und als Kontrast jene sieben Erziehungslemmata aus den Jahren nach 1970, die keine als sozialwissenschaftlich geprägt eingestuften Referenzen umfassen. Für beide Gruppen werden mithilfe von MaxDictio übergreifende Wortranglisten⁶⁰ erstellt; alle Wörter, die in einer der Gruppen in mindestens vier Lemmata (also in

⁶⁰ Das Ranglistenkriterium war die Existenz eines Wortes in möglichst vielen Erziehungslemmata einer der beiden Gruppen, nicht dessen absolute Häufigkeit.

über der Hälfte) auftauchen, werden miteinander abgeglichen. Das gemeinsame Vokabular wird um die nicht spezifisch ‚sozialwissenschaftlichen‘ reduziert.⁶¹ Für Wörter, die nur in den als sozialwissenschaftlich eingestuften Erziehungslemmata häufig vorkommen, werden die Fundstellen (also der Satzkontext) stichprobenhaft überprüft, um bedeutungstragende Wörter (wie ‚anwendung‘, ‚emanzipation‘ oder ‚schicht‘) von anderen (wie ‚bemühen‘, ‚einzeln‘ oder ‚wollen‘) zu unterscheiden. Die drei Namen – ‚brezinka‘, ‚mollenhauer‘, ‚schleiermacher‘ – werden nicht als bedeutungstragende Wörter eingestuft, da sie Bestandteil der Referenzraumanalyse sind (Kap. 2.3.2). Schließlich wird ein relativer Anteil nach Zeitabschnitt errechnet⁶². Alle Wörter, die in einem Zeitabschnitt vor 1960 ihren höchsten, relativen Wert erreichen⁶³, werden ebenfalls aussortiert. Das so erstellte ‚sozialwissenschaftliche‘ Vokabular zeichnet sich zusammenfassend dadurch aus, dass es einerseits bevorzugt in ‚sozialwissenschaftlich‘ orientierten Erziehungslemmata Verwendung findet *und* andererseits auch über diese hinaus ab den 1960er Jahren häufig Bestandteil der Explikationen ist, wie Abbildung 3 zeigt.

⁶¹ Typisch für die Gruppe der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungslemmata ist auch ‚bildung‘, da es in den anderen Erziehungslemmata seltener genannt wird. Da dieser Begriff jedoch insgesamt neben ‚erziehung‘ am häufigsten genannt wird, eignet er sich nicht für eine Analyse des für den Erziehungsdiskurs in sozialwissenschaftlicher Perspektive besonders relevanten Vokabulars.

⁶² Grundlage sind hier die absoluten Nennungen eines Worts. So wurde etwa ‚schicht‘ in den 1940er Jahren insgesamt 20mal und in den 1970er Jahren 46mal quer über alle Erziehungslemmata des Zeitraums genannt. Ins Verhältnis zur bereinigten Menge aller Wörter im Zeitraum ergibt das für die 1940er Jahre (insgesamt 981 Wörter) eine Nennungsquote von 2,04% und für die 1970er Jahre (11869 Wörter) von 0,39%.

⁶³ Das betrifft u. a. ‚charakter‘, ‚familie‘, ‚funktion‘, ‚individuell‘, ‚individuum‘, ‚jugendliche‘, ‚kultur‘, ‚mittel‘, ‚schicht‘, ‚unterricht‘ und ‚vermittlung‘.

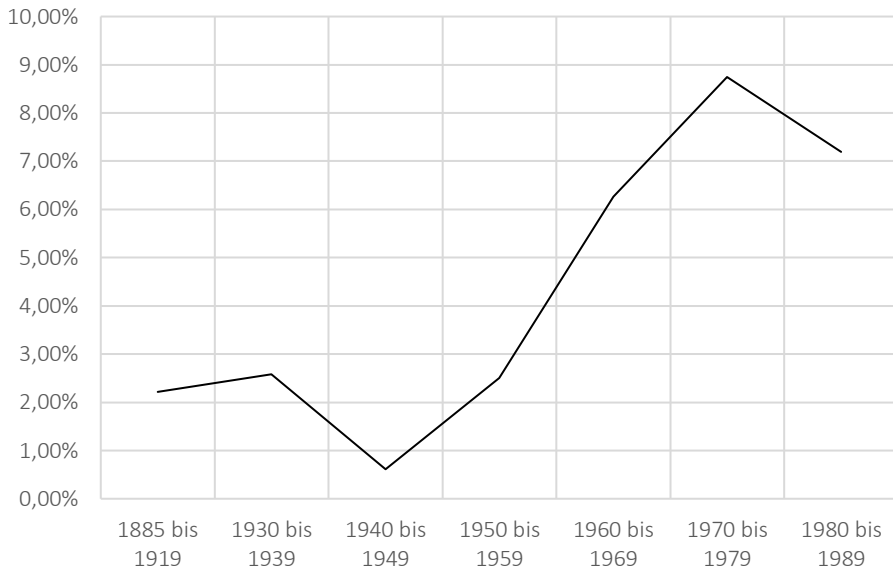


Abbildung 3: Summe der relativen Anteile der über ein induktives Verfahren ermittelten ‚sozialwissenschaftlichen‘ Begriffe an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

Ausgewertet wird das ‚sozialwissenschaftliche‘ Vokabular wiederum, indem die absolute Häufigkeit eines jeden Worts in ein Verhältnis zur bereinigten Summe aller Wörter eines Zeitraums gesetzt wird. Dabei werden Schwerpunkte der 1960er, 1970er und 1980er Jahre je gesondert betrachtet und in Bezug auf die in der Literatur diskutierten Entwicklungen kontextualisiert und diskutiert.

Personale, textuelle und thematische Referenzräume

Es werden drei Referenzräume rekonstruiert: ein innerlexikalischer über die internen Verweise sowie zwei außerlexikalische, die über die in der Explikation genannten Personen und referenzierten Autor*innen einerseits und die referenzierten Texte andererseits erschlossen werden. Die drei Referenzräume werden zunächst je getrennt vollständig beschrieben und im Anschluss einem Ranking unterzogen, so dass der regelmäßig in den Erziehungslemmata aktualisierte ‚Kern‘ zentraler Wissensbestände herausgearbeitet wird. Schließlich werden Ähnlichkeiten zwischen Lemmata über ihre Verweise, Personennennungen und Referenzen hergestellt.

Da anzunehmen ist, dass es im Zeitverlauf Konjunkturen der Rezeption gibt, und zudem relativ spät im 20. Jahrhundert geborene Personen nicht im gesamten Untersuchungszeitraum genannt werden konnten, wurden die ‚meistgenannten‘ Personen/Autor*innen ermittelt, indem die in vier Lemmata genannten/referenzierten Personen/Autor*innen um solche ergänzt wurden, die einerseits in einer lexikalischen Epoche besonders häufig genannt wurden, aber andererseits auch in

mindestens einer anderen Epoche vorkommen.⁶⁴ Alle in den Explikationen genannten Personen und referenzierten Autor*innen wurden anhand ihrer Lebensdaten in Bezug auf Wirkzeiträume, disziplinäre Zugehörigkeit und Verwendungskontexte innerhalb der Explikationen untersucht. Dabei werden stets die Unterschiede zwischen der Figuration der Explikationen und dem über die Autor*innen aktualisierten Referenzraum herausgearbeitet.

Wirkzeiträume. Ausgehend von der Setzung, dass Personen frühestens mit 35 Jahren⁶⁵ Eingang in ein Lexikon finden, wurden die Personen/Autor*innen ausgehend von den lexikalischen Epochen wie folgt eingeteilt:

geboren im Zeitraum	Wirkzeitraum
1565 bis 1664	17. Jahrhundert
1665 bis 1764	18. Jahrhundert
1765 bis 1859	19. Jahrhundert
1860 bis 1892, zwischen 1895 und 1927 mindestens 35 Jahre alt	20. Jhd., ab 1895
1893 bis 1914, zwischen 1928 und 1949 mindestens 35 Jahre alt	20. Jhd., ab 1928
1915 bis 1934, zwischen 1950 und 1969 mindestens 35 Jahre alt	20. Jhd., ab 1950
1935 bis 1944, zwischen 1970 und 1979 mindestens 35 Jahre alt	20. Jhd., ab 1970
ab 1945, 1980 mindestens 35 Jahre alt	20. Jhd., ab 1980

Tabelle 1: Wirkzeiträume der genannten Personen und referenzierten Autor*innen

Disziplinäre Zugehörigkeit. In der Annahme, dass spätestens die genannten Personen/referenzierten Autor*innen, die ihren Wirkzeitraum im 20. Jahrhundert haben, zumeist auch Vertreter*innen einer universitären Disziplin sind, wurde die fachliche Zugehörigkeit recherchiert. Nicht jede Person hat einen solchen Hintergrund, und neben der Erziehungswissenschaft und zentralen Referenzdisziplinen (Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Theologie) wurden auch vereinzelt Zugehörigkeiten zu anderen universitären Disziplinen vermerkt (etwa (Kultur-)Anthropologie, Geschichtswissenschaft, Geographie), die aber nicht gesondert

⁶⁴ Auf diese Weise können die 25 in mindestens vier Explikationen genannten Personen um drei weitere – Fröbel, Salzmann, Sokrates – ergänzt werden. Die 32 in mindestens vier Lemmata genannten Autor*innen wurden durch Krus, Toischer, Johannsen und Lehmann (referenziert in den ersten lexikalischen Epochen) ergänzt.

⁶⁵ Die genannten Personen, die vor 1565 geboren wurden, entstammen sehr unterschiedlichen Zeiträumen (Antike bis Mittelalter) und werden aufgrund der geringen Anzahlen in den Lemmata je gesondert betrachtet. Für insgesamt 13 Personen, für die ein Geburtsjahr im 20. Jahrhundert angenommen wird, konnte kein konkretes Geburtsdatum ermittelt werden. Auf Grundlage von zum Beispiel Festschriften oder der ersten Professur wurde ihnen nach Möglichkeit ein ungefährender Wirkzeitraum zugeordnet. Als Beispiel kann Alfred Rach dienen, der nach Kürschners Gelehrtenkalender 1980 zu diesem Zeitpunkt bereits im Ruhestand war, und zuvor eine Professur an einer nicht genannten PH innehatte. Entsprechend ist er wahrscheinlich zwischen 1915 und 1935 geboren worden. Damit wurde ein Wirkungszeitraum ab 1950 angenommen. Für fünf Personen konnte kein Wirkzeitraum ermittelt werden.

ausgewertet werden.⁶⁶ Einige Personen konnten keiner universitären Disziplin, sondern eher einem Wirk- und Tätigkeitsbereich⁶⁷ zugeordnet werden; Personen, die vor dem 17. Jahrhundert wirkten, wurden nicht hinsichtlich ihrer disziplinären Zugehörigkeit kategorisiert.

Verwendungskontexte. In der Annahme, dass die Nennung einer Person in der Explikation der Strukturierung und Differenzierung des Erziehungswissens dient, wurden die genannten Personen in einem weiteren Zugriff auf ihre Verwendung mit bzw. ohne Zitate und Textbezüge(n) hin untersucht. So können die Personen intern differenziert werden nach solchen, die auch auf Textebene eher als Autor*innen rezipiert werden, und solchen, die ohne Textbezüge als Grenz- und Markierungsfiguren des relevanten Erziehungswissens eingesetzt werden.

Die unterhalb der Explikationen genannten Texte setzen Bezüge zur aktuellen, das in der Explikation vermittelte Wissen rahmenden, empfehlenswerten Literatur, dem textuellen Referenzraum. Hier spiegelt sich ein Diskursraum, der stark mit Forschung und Theoriebildung verknüpft ist. Die Publikationen werden jenseits ihrer Autor*innen nach Textsorte und Titelstichwörtern, sowie im Abgleich mit relevanten Listen zentraler Publikationen für die gesamte Erziehungswissenschaft ausgewertet.

Textsorten. Unterschieden werden: Monographien, Sammelwerke (insbesondere Quellensammlungen), Zeitschriftenartikel und Lemmata. Außerdem wird erfasst, ob es sich um Veröffentlichungen in Allein- oder Mehrautor*innenschaft handelt, und in welcher Sprache sie veröffentlicht wurden.

Titelstichwörter. Die lemmatisierten und um Stoppworte bereinigten Titelwörter jeder referenzierten Publikation werden ausgezählt und einem einfachen Ranking unterzogen. Dabei wird jede Publikation nur einmal in das Korpus einbezogen, unabhängig davon, ob sie mehrfach referenziert wurde. Eine Auswertung erfolgt sowohl über den gesamten Zeitraum, als auch im Zeitvergleich.

Abgleich mit Listen zu zentralen Texten der Erziehungswissenschaft. In der Annahme, dass ‚Erziehung‘ als Kernthema der Erziehungswissenschaft einen Ausgangspunkt für wichtige Themen und Fragen der Disziplin darstellt, und daher auch für die gesamte Erziehungswissenschaft zentrale Werke hier referenziert werden könnten,

⁶⁶ Insbesondere für ältere Protagonist*innen war eine fachliche Zuordnung mitunter schwierig; so weit möglich erfolgte die Zuordnung bei Professor*innen auf Grundlage der Denomination, teilweise aber auch in Orientierung an ihrer Rezeption und Wirkung. So wurde etwa Comte der Soziologie zugeordnet, und etliche Vertreter, die eine Denomination im Schnittbereich Pädagogik/Philosophie (etwa Bollnow, Grisebach, Kriek oder Spranger) innehatten, dann der Erziehungswissenschaft zugeordnet, wenn sie innerhalb der Erziehungswissenschaft entsprechend rezipiert/vereinnahmt werden.

⁶⁷ Es wurden drei außerdisziplinäre Tätigkeits- und Wirkungsbereiche kategorisiert: So wurden (1.) u. a. Goethe und Schiller nicht nach ihrem akademischen Hintergrund kategorisiert, sondern nach ihrer Tätigkeit und Wirkung als Protagonisten der ‚Literatur‘ zugeordnet; (2.) Francke, Fröbel, Neill, Makarenko, Pestalozzi stehen beispielhaft für Protagonist*innen, die der ‚Pädagogik‘ und nicht der universitären Erziehungswissenschaft zugeordnet wurden; (3.) W. von Humboldt, Shaftesbury und B. von Schirach sind Beispiele für Vertreter*innen des Wirkungsbereichs der ‚Politik‘.

werden vier Referenzwerke für einen Abgleich herangezogen: Auf der einen Seite Pranges *Schlüsselwerke der Pädagogik* (2008, 2009) und Böhm/Fuchs/Seichters *Hauptwerke der Pädagogik* (2009), die beide eine von den Autor*innen je theoretisch begründete, subjektive Auswahl an *wichtigen* Werken anführen. Auf der anderen Seite mit Horn/Ritzis *Klassikern und Außenseitern* (2001b) sowie Kempkas Auszählung des „Kern[s] des Lehrbuchwissens“ (2018b, 134–150) zwei in unterschiedlicher Weise empirisch begründete Listen zentraler Werke der Erziehungswissenschaft. Es werden alle referenzierten Publikationen, die in mindestens einem der Referenzwerke genannt werden, identifiziert. Übereinstimmungen und Überraschungen werden diskutiert. Für das Ranking werden die 27 Texte, die in mindestens fünf der 41 referenzierenden Erziehungslemmata genannt werden, ergänzt um fünf weitere Texte, die in mindestens drei verschiedenen (also nicht wiederaufgelegten) Erziehungslemmata genannt wurden. Darüber hinaus werden die meistgenannten Publikationen auch nach dem Zeitpunkt ihrer Referenzierung in den Erziehungslemmata befragt. Schließlich werden die Publikationen derjenigen referenzierten Autor*innen, die mit vielen unterschiedlichen Texten referenziert werden, differenziert ausgewertet, um Rezeptionsverschiebungen im Zeitverlauf aufzudecken.

Für den thematischen Referenzraum werden die Verweise innerhalb der Explikationen auf andere Explikanda in den Blick genommen. Allerdings weicht die Praxis des Verweises zwischen den Lexika deutlich voneinander ab. Nicht einmal wortgleiche Wiederauflagen der Erziehungslemmata verweisen immer auf dieselben anderen Explikanda – unabhängig davon, ob diese in der Neuauflage weiterhin vorhanden sind oder nicht. Das führt zu sehr unterschiedlichen Verweismengen in den Erziehungslemmata: So verweisen fünf der 52 Lemmata auf kein anderes Lemma, zwei auf ein anderes, 24 auf zwei bis zehn und 21 auf mehr als zehn andere Lemmata. Die Verweise⁶⁸ wurden bereinigt (s. Fußnote 58, S. 57) und einem zweifachen Ranking unterzogen. Zunächst wurden die 29 Explikanda identifiziert, auf die in mindestens vier Explikationen verwiesen wird. Für eine epochenspezifische Auswertung werden die in jeder lexikalischen Epoche mindestens dreimal genannten Explikanda vergleichend analysiert. Um den Referenzraum zu beschreiben, werden die genannten Explikanda analog zu den Explikanda mit *rzieh* fragegeleitet in drei Clustern – als ‚Netz der Theorie‘, als ‚Anker in die Praxis‘ und als ‚Anker in die Theoriebildung und Forschung‘ – beschrieben.

Für die fallbezogene Auswertung wurden die Erziehungslemmata anhand ihrer Ausprägungen in den Referenzräumen dimensionalisiert:

Zwischen Mainstream und Abweichung. Die Erziehungslemmata werden im Detail auf ihren Zugriff auf *häufig* bzw. *selten* genannte Personen bzw. referenzierte Autor*innen hin überprüft und in drei Gruppen (‚Lemmata im Mainstream‘, ‚Lemmata

⁶⁸ Die genannten Verweise wurden nicht überprüft, sondern so aufgenommen, wie sie in den Erziehungslemmata angegeben wurden. Im Einzelnen weicht das Explikandum des verwiesenen Lemmas in seiner Formulierung leicht davon ab. Jeder Verweis auf ein Lemma innerhalb eines Erziehungslemmas wurde nur einmal gewertet.

mit abweichenden Referenzräumen⁶ und ‚Lemmata zwischen Mainstream und Abweichung⁶) diskutiert und dargestellt.

Zwischen Aktualität und Geschichte. Die Figurationen der Explikationen zeigen entweder eine eher historische Verankerung in der *Erziehungsgeschichte* und beschreiben ‚Erziehung‘ als einen überdisziplinären Denkraum, oder sie sind stärker im zeitgenössischen Diskurs verankert und betonen, welche *aktuellen* Entwicklungen das Wissen zu ‚Erziehung‘ umreißen. Die Erziehungslemmata wurden anhand der Wirkzeiträume ihres Personals unterschieden. Dazu wurde der Zeitraum für eine ‚zeitgenössische‘ Person für Lemmata unterschiedlicher Jahrgänge differenziert konturiert.⁶⁹

Zwischen Wissenschaft und Praxis. Eine praktische Ausrichtung der Referenzräume ist nicht gegeben; es werden daher einige Erziehungslemmata benannt, deren thematische Referenzräume durch die Nennung besonders vieler Institutionen und Adressat*innen der Erziehung auffallen.

Sozialwissenschaftliche Orientierung. Die Erziehungslemmata werden nach ihrem Anteil an in der Explikation genannten Philosoph*innen/Theolog*innen bzw. Psycholog*innen/Soziolog*innen hin dimensionalisiert. Zudem wurde ein Korpus psychologischer, gesellschaftlich orientierter bzw. kritisch, emanzipatorisch oder politisch orientierter Texte auf Grundlage der Autor*innenschaft, der Titelwörter und der Einschlägigkeit⁷⁰ erstellt und die Erziehungslemmata anhand ihres Zugriffs auf dieses Korpus dimensionalisiert.

⁶⁹ Dazu wurde angenommen, dass eine Person dann für ein Lexikon zeitgenössisch ist, wenn ihr Wirkzeitraum mit der lexikalischen Epoche übereinstimmt, oder sie (im 20. Jahrhundert) bis zu zwei Wirkzeiträumen zuvor zugeordnet wurde. Für die beiden frühen lexikalischen Epochen (1895 bis 1917, 1928 bis 1932) wurde je nur ein Wirkzeitraum davor als zeitgenössisch eingestuft.

Für Lexika der 1970er Jahre gilt daher beispielsweise eine Person dann als zeitgenössisch, wenn sie nach 1935 geboren wurde (ab 1970 35 Jahre alt) oder dem Wirkzeitraum ab 1950 angehört (geboren ab 1915, 1970 55 Jahre alt) oder dem Wirkzeitraum ab 1928 angehört (geboren ab 1893, 1970 77 Jahre alt). Personen, denen ein Wirkungszeitraum ab 1895 zugeordnet wurde, gelten demnach für Lexika in der lexikalischen Epoche von 1970 bis 1979 nicht mehr als zeitgenössisch.

Da die Wirkzeiträume und die lexikalischen Epochen nicht metrisch sind, variiert das Alter, in dem eine Person in Bezug auf ein Lexikon als zeitgenössisch eingestuft wurde, ab der zweiten lexikalischen Epoche zwischen 66 und 109 Jahren. In der ersten Epoche (1895–1917) sind die Zeiträume mit 130 bis 162 Jahren deutlich länger, da alle Personen, deren Wirkzeitraum das gesamte 19. Jahrhundert umfasst, als zeitgenössisch gelten. Das wurde zugunsten der Durchführbarkeit der Zeitgenoss*innenprüfung in Kauf genommen.

⁷⁰ Die genauen Kriterien s. jeweils dort.

2.4 Wissenskonfigurationen qualitativ-inhaltsanalytisch auswerten

2.4.1 Lexika

Die Lektüre der Vor-, Geleit- und Nachworte sowie der Klappentexte bietet sich zur Erfassung der die Konzeption des Werks bestimmenden Aspekte an – über ihre bereits im Titel enthaltenen Setzungen und ihre je unterschiedlichen strukturellen Merkmale hinaus (Spree 2000). Zwar kann eine explizit werbende Intention, die den Gehalt der Textsorte einschränkt, angenommen werden, da Nachschlagewerke immer auch marktrelevante Großprojekte sind (vgl. Rost 2008, 155). Jedoch ist sie gerade durch diesen Charakter gut geeignet, da Verlag und/oder Herausgeber*innen gezwungen sind, sich von anderen Werken abzugrenzen und ihre Ansprüche besonders explizit zu machen. Die Analyse dieser Selbstaussagen ermöglicht einerseits einen Einblick in lexikalische Konzeptionen, andererseits die Rekonstruktion eines Entwurfs von Erziehungswissenschaft – konkretisiert in bestimmten wissenschaftstheoretischen und -programmatischen Positionen und Theorietraditionen, in konfessionellen Zugehörigkeiten, Orientierungen an und zur Gesellschaft bzw. an und zur pädagogischen Praxis, und im Selbstverständnis der Herausgeber*innen für das Werk (in Hinblick auf Zielsetzungen, auf den Grad der Kontroversität, auf den Bezug zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs, als normierend oder deskriptiv). Diese Entwürfe lassen je bestimmte Anforderungen an den Erziehungsbegriff erwartbar werden.

58 der 59 in das Korpus einbezogenen Lexika verfügen über ein Vor-, Geleit- und/oder Nachwort.⁷¹ Diese Texte werden für eine mehrstufige Analyse herangezogen; berücksichtigt werden nur Texte, die sich auf das gesamte Werk beziehen (und nicht nur auf einen einzelnen Band). Geleit- und Nachworte werden immer dann hinzugezogen, wenn ihre Analyse zusätzliche, ergänzende Informationen in Hinblick auf die untersuchten Merkmale liefert.

Da es sich bei den erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken bzw. den für die Analyse herangezogenen Vor-, Geleit- und Nachworten nicht um selbst erhobene und damit vorstrukturierte Daten handelt, sondern vielmehr um unabhängig vorliegendes, quasi urwüchsiges Material, umfassen sie auch weniger relevante Passagen. Eine erste offen-thematische Kodierung ergab Hinweise auf deren Ergiebigkeit⁷². Als zentrale, über das gesamte Korpus hinweg wiederkehrende Themen

⁷¹ In MeyersKLP 1988 ist eine von Hermann Röhrs verfasste „Einleitung“ enthalten, die nicht als Vorwort gewertet wurde, da sie sich weniger auf das Werk als vielmehr auf die Pädagogik und deren Geschichte bezieht. Hinweise auf die Konzeption des Werks oder Benutzungshinweise sind nicht enthalten.

⁷² Dieser Schritt wird als „initiiierende Textarbeit“ von Kuckartz (2012) als für alle kodierend vorgehenden inhaltsanalytischen Verfahren grundlegend beschrieben, um ein erstes Verständnis des zu analysierenden Materials unter der Perspektive der Fragestellung zu gewinnen (ebd., 53). Hier wurde er als offen-thematische, absatzweise Kodierung des Textmaterials durchgeführt.

verweisen Herausgeber und/oder Verleger in diesen Texten darauf, weshalb ein neues Nachschlagewerk ausgerechnet zu diesem Zeitpunkt herausgegeben wird, inwiefern es von anderen Werken abzugrenzen ist, wie bei der Stichwort- und Autor*innenauswahl vorgegangen wurde. Sie geben Hinweise auf inhaltliche Schwerpunkte, zum Aufbau und zur Zielsetzung des Lexikons, nehmen mögliche Kritik vorweg oder reagieren auf Kritik an vorangegangenen Auflagen, kommentieren den Status der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, verdeutlichen ihre wissenschaftstheoretischen Positionen und geben an, in welcher Tradition sie das Lexikon sehen. In Hinblick auf die Fragestellung wurden die so am Material herausgearbeiteten, wiederkehrenden Themen zu relativ abstrakten Kategorien – ‚Aussagekomplexen‘⁷³ – aggregiert. Da es bei der Analyse der Lexika darum geht, die besonderen Merkmale der Gattung in ihren konkreten Ausprägungen als Rahmen für die Analyse der Aussagen zu Erziehung systematisch zu erheben, wurden sechs Aussagekomplexe ausgewählt, die in die weitere Analyse einbezogen werden: (1) Aussagen zur Erziehungswissenschaft, ihren Aufgaben und Schwerpunkten, (2) wissenschaftstheoretische und -programmatische Aussagen, (3) wissenschaftliche, weltanschauliche und ideologische Positionierungen, (4) Absichtsartikulationen und Zielsetzungen für das Lexikon, (5) Herausgabemotivationen und (6) Zielgruppenangaben. Alle einbezogenen Vor-, Geleit- und Nachworte wurden im Anschluss rekodiert, so dass für jeden Aussagekomplex eine Liste der identifizierten Sequenzen erstellt werden konnte, die das abschließende Sample für die Analyse darstellten⁷⁴. Kodiereinheiten waren hierbei Sinneinheiten; wichtiges Kriterium war, dass die Sequenzen je für sich

⁷³ Innerhalb der etablierten, kodierend vorgehenden inhaltsanalytischen Methoden werden die Begriffe ‚Kategorie‘, ‚Kode‘ oder ‚Code‘ voneinander abweichend verwendet. Ich habe mich aus Gründen der Übersichtlichkeit dafür entschieden, den Begriff ‚Kategorie‘ für solche kodierte Einheiten zu nutzen, die auf einer höheren Abstraktionsebene liegen, während ich für textnahe, relativ konkrete Einheiten den Begriff ‚Kode‘ verwende. Die ‚Kodierung‘ beschreibt den Prozess, deren Ergebnis ‚Kodes‘ und ‚Kategorien‘ sind.

⁷⁴ Der Vorgang ist vergleichbar mit den von Kuckartz vorgeschlagenen ersten beiden Phase im Rahmen der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (2012, 77–98). Diese zielen auf die Entwicklung sogenannter „thematische[r] Hauptkategorien“ (ebd., 79) und die anschließende Rekodierung des gesamten Materials (Phase 3). Innerhalb des mehrstufig angelegten Kodiervorgangs, der in den anschließenden Phasen durchaus auch die induktive Ausdifferenzierung des Kodiersystems umfasst (Phasen 4 und 5, ebd., 83–88), sind diese ersten Phasen (initiiierende Textarbeit, Entwickeln von Hauptkategorien) bei Kuckartz allerdings weitgehend deduktiv angelegt (prototypisch z. B. in Bezug auf den Leitfaden eines vorstrukturierten Interviews, ebd., 79), während sie hier ergebnisoffen, d. h. induktiv am Material entwickelt wurden.

Trotz dieses – durchaus gravierenden – Unterschieds in der Entwicklung der Kategorien liegen an dieser Stelle in beiden Verfahren ähnliche Zwischenergebnisse vor: Das gesamte Material ist anhand weniger zentraler Kategorien – oder Aussagekomplexe – rekodiert; die thematisch gruppierten, als relevant eingestuft Passagen dienen der nachgehenden induktiven Ausdifferenzierung.

Im Unterschied zur Grounded Theory werden eben *nicht* alle Themen erfasst, die in den Vor-/Geleit- und Nachworten auftauchen. Es kann entsprechend nicht von einer *Theorie* über die Vor-, Geleit- und Nachworte oder die Nachschlagewerke an sich ausgegangen werden. Dieser Arbeitsschritt soll lediglich einen Interpretationsrahmen bieten und bleibt daher stark auf die Fragestellung – und damit auf die Analyse der Lemmata im nächsten Schritt – bezogen.

verständlich waren (Kuckartz 2012, 82). Daher wurde großzügig zugeordnet, so dass eine Kodiereinheit durchaus mehrere Sätze umfassen kann. Gleichzeitig wurden Sequenzen auch doppelt oder dreifach kodiert, weil innerhalb einer Aussage mehrere Themen verhandelt werden und relevant sein können.⁷⁵ Auffälligkeiten, Verdichtungen bestimmter Aussagenkomplexe und erste Vorannahmen über die Positionierungen der Werke wurden in die Lemmamemos übertragen.

Im Folgenden wurden die Sequenzen der Aussagenkomplexe in einem mehrschrittigen Verfahren zu theoretischen Kategorien verdichtet, die die interne Differenzierung der Aussagenkomplexe abbildet. Zunächst wurden die Sequenzen in Hinblick auf die aussagetragenden Begriffe und die jeweils genannten Objekte in vivo kodiert, d. h. so, dass der Wortlaut aus den Aussagen übernommen wurde, um auch kleine Bedeutungsdifferenzen zu erhalten. Es wurde also ein hoher Grad an Konkretetheit angestrebt (s. beispielhaft Tabelle 2).

Sequenzen mit Absichtsartikulationen und Zielsetzungen	In-Vivo-Kodierungen
„führt die dort aufbereiteten Grundinformationen im Hinblick auf den aktuellen Diskussionsstand fort und greift zusätzliche Themen und Probleme aus der Tagesdiskussion auf.“ (Wehle: <i>Vorwort</i> , LpSB 1973, 1/1973, 11)	aktuellen Diskussionsstand fortführen; Themen und Probleme aus der Tagesdiskussion aufgreifen
„dem Benutzer nicht fertige Stellungnahmen darbieten, sondern ihm zu eigener kritischer Urteilsbildung durch sachgerechte Information helfen“ (Wehle: <i>Vorwort</i> , LpSB 1973, 1/1973, 11)	Benutzer zu kritischer Urteilsbildung helfen
„In dem Versuch, über vielfach kontroverse Sachverhalte sachlich zu informieren, möchte es einen Beitrag leisten zur Erziehungswissenschaft als Prozeß, indem es anregt zur Abklärung der je eigenen Position, zur gegenseitigen Verständigung und zur rational-kritischen Aufarbeitung der Divergenzen.“ (Wehle: <i>Vorwort</i> , LpSB 1973, 1/1973, 11)	über Sachverhalte informieren; zur EW als Prozess beitragen; zur Abklärung der eig. Position anregen; zur gegenseitigen Verständigung anregen; zur rational-kritischen Aufarbeitung von Divergenzen anregen

Tabelle 2: In-Vivo-Kodierung beispielhaft ausgewählter Sequenzen im Aussagenkomplex 4 (Absichtsartikulationen und Zielsetzungen für das Lexikon) in Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 11–14.

Ähnliche In-Vivo-Kodes wurden im Anschluss lexikonübergreifend zueinander gefügt. Für jeden der sechs Aussagenkomplexe lagen damit inhaltlich ausdifferenzierte Kodes vor, die die Ausprägungen innerhalb eines Aussagenkomplexes beschreiben und die für die weitere Auswertung grundlegend waren.

Im nächsten Analyseschritt wurden einige der bereits relativ abstrakten, jedoch *inhaltlich* differenzierten Kodes noch einmal zu Kategorien verdichtet bzw.

⁷⁵ Die uneinheitliche Länge der Kodiereinheiten und die Mehrfachkodierung einer Passage im Ausgangstext stellt kein Problem für die Analyse dar, weil auf quantifizierende Auswertungen verzichtet wird.

abstrahiert. Dabei wurde die inhaltlich beschreibende Ebene verlassen und der Versuch einer Theoretisierung des Kodes in Anlehnung an die Grounded Theory unternommen. Dieser Schritt zielte darauf, die Eigenschaften der Lexika, wie sie in den Vorworten repräsentiert werden, in den sechs Aussagedimensionen systematisch zu erfassen und sie jenseits der inhaltlichen Differenzierung (Kodes) auf hinter den jeweiligen Konkreta liegenden Dimensionen zu beschreiben. Tabelle 3 zeigt beispielhaft die Kategorie ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘ im Aussagekomplex ‚(1) Aussagen zu Erziehungswissenschaft, ihren Aufgaben und Schwerpunkten‘ mit den auf Grundlage der In-Vivo-Kodes entstandenen Kodes in zwei Ebenen.

Aussagen zu Erziehungswissenschaft, ihren Aufgaben und Schwerpunkten

EW100	Identität und Konturierung der Disziplin
EW110	Kern der Erziehungswissenschaft
EW111	Kern: Begriffe, Theorien, Gegenstände
EW112	Kern: Pädagogische Praxis
EW113	Kern: gesellschaftlich-politischer Auftrag
EW120	Identitäts- und Konturlosigkeit der Erziehungswissenschaft

Tabelle 3: Interne Differenzierung der Kategorie ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘ im Aussagekomplex 1 (Aussagen zu Erziehungswissenschaft, ihren Aufgaben und Schwerpunkten)

Zusammenfassend lassen sich die Schritte der Vorwortanalyse mit der Identifikation, Differenzierung und Theoretisierung zentraler Themen in Hinblick auf die lexikalischen Eigenschaften bzw. die Entwürfe der Erziehungswissenschaft beschreiben. Die Auswertung erfolgt kategorienbasiert, d. h. zunächst wurden in den sechs Aussagekomplexen die Schritte der internen Differenzierung und Theoretisierung vorgenommen und im Anschluss thematisch verschränkt; dabei werden beständig Informationen zu den Lexika, ihren Herausgebern und/oder den von ihnen vertretenen zentralen Positionen, mit der Herausgabe verbundenen Institutionen und den Verlagen aus der Literatur hinzugezogen, um die Ergebnisse zu kontextualisieren.

Für die fallbezogene Auswertung werden in einem weiteren Arbeitsschritt die über die Kodierung rekonstruierten Eigenschaften der Lexika in den Bereichen Herausgabemotivation, Absichten und Zielsetzungen sowie wissenschaftliche Positionen in vier Dimensionen – (a) Aktualität, (b) Diskurs- vs. Praxisorientierung, (c) Umgang mit der Pluralität der Auffassungen, (d) Verantwortungs- und Gesellschaftsbezug – miteinander kontrastiert. Ziel ist die Gruppierung von Lexika ähnlicher Eigenschaften, so dass sie als maximal ähnliche oder differente Eigenschaftsgruppen für die Analyse der Aussagen zu Erziehung neben dem Zeit- und dem Gesellschaftskontext eines Werks als Interpretationsrahmen zur Verfügung stehen.

Die vier Dimensionen beruhen auf im Kodierprozess auffallenden Aussagen und der Häufung bestimmter Kodekonstellationen einzelner Lexika, wie sie in den Lemmamemos notiert wurden. Für die Dimensionalisierung werden erneut die die Aussagekomplexe differenzierenden Kodes (Ausprägungen) aus dem zweiten

Schritt der Kodierung der Vor-, Geleit- und Nachworte herangezogen. Sie werden in Hinblick auf die vier quer zu den Eigenschaften liegenden Dimensionen einem Bewertungsverfahren unterzogen, das für jede der Dimensionen unterschiedlich ist⁷⁶. Dafür wird für jede der Dimensionen eine Skala mit zwei maximal kontrastiven Orientierungen erstellt und die dafür relevanten Kodes definiert. Die Kodes werden anschließend bepunktet; jedes Auftreten eines Kodes innerhalb eines Lexikons wird nur einfach gewertet, da die kodierten Einheiten in den verschiedenen Vor-, Geleit- und Nachworten in ihrer Länge und Qualität differieren⁷⁷. Vereinzelt werden besonders zentrale, für die jeweilige Dimension besonders relevante Kodes doppelt gewichtet. Die vergebenen Punkte werden summiert, sie konnten sich auf diese Weise gegenseitig ausgleichen. Lexika ähnlicher Eigenschaften können nun in einer Gruppe zusammengeführt werden.

2.4.2 Explikationen

Die qualitative Analyse des in den Explikationen repräsentierten Erziehungswissens fokussiert den Text als Ort, an dem das Wissen geordnet, strukturiert und verdichtet wird.

Zentrale Aussagen verdichtet zusammenfassen

Eine offene Lektüre der Lemmata diene dazu, den Inhalt und den Aufbau des Textes zu erschließen und in den Lemmamemos verdichtet darzustellen: Zunächst wurde jeder Absatz in seiner Aussage möglichst prägnant paraphrasiert und die entstehende Gesamtzusammenfassung des Textes wurde im Lemmamemo abgelegt; sie umfasst auch kritische Anmerkungen, zeigt Auffälligkeiten und Argumentationsbrüche auf⁷⁸.

Bestimmungen von Erziehung kategorienbasiert auswerten

Die Sequenzen, die als Spitzenformulierungen die positive Bestimmung von Erziehung beinhalten, werden wiederum qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Eine induktive Kodierung der Einzelbestandteile der Aussagen (Wörter oder Wort-

⁷⁶ Da die Verfahren je Dimension so stark voneinander abweichen, werden sie in Kapitel 3.3 detaillierter beschrieben.

⁷⁷ Während in einigen Vor-, Geleit- oder Nachworten je ein Thema in einer zusammenhängenden, längeren Passage dargestellt wird, so dass die gesamte Passage von mir *einem* Kode zugeordnet wurde, werden in anderen Vor-, Geleit- oder Nachworten Aussagen, die mit demselben Kode kodiert wurden, an unterschiedlichen Stellen verteilt über den Text platziert; der Kode wird dann innerhalb eines Textes *mehrfach* vergeben. In der Folge kann aus der Menge verbgebener, gleicher Kodes kein Rückschluss auf die Zentralität dieses Kodes für einen Text gezogen werden (vgl. auch Fußnote 75, S. 68).

⁷⁸ Insgesamt orientiert sich die – im Lauf der Analyse immer wieder bearbeitete und präzierte – Zusammenfassung im Auswertungsprozess zunehmend am Format der Rezension, s. hierzu Prange 2004.

gruppen) zeigte, dass sie beschrieben werden können im durchaus erwartbaren⁷⁹ Schema:

Erziehung ist ein (nicht) intendierter, (näher beschriebener) Prozess, der (näher beschriebene) Erziehende, (näher beschriebene) Zu-Erziehende und mindestens ein (näher beschriebenes) Ziel umfasst.

Nicht alle Spitzenformulierungen enthalten Aussagen zu allen Momenten des Bestimmungsschemas. Zu berücksichtigen war außerdem, dass die als Spitzenformulierung identifizierten Sequenzen regelmäßig mehr als eine Aussage zur Bestimmung von Erziehung umfassen. Das zeigt sich insbesondere in Formulierungen, die eine Bestimmung *im engeren* und *im weiteren Sinn* beinhalten:

„**Erziehung**, im *weiteren* Sinne die stetige absichtslose und überall als Grundfunktion menschlichen Gemeinschaftslebens sich vollziehende Einwirkung aller Menschen aufeinander (so z.B. [V] Kriek, s. d.); im *engeren*, hier allein interessierenden Sinne die Summe der sorgenden, wertgebundenen Akte, durch die eine verantwortliche [V] Erzieherschaft (s. d., Eltern, Lehrer) auf die zu Erziehenden (meist die jüngere Generation) gestaltenden Einfluß nimmt“ (*Erziehung*, PW 1931, 51).

Hehlmann unterscheidet hier eine funktionale Perspektive im Anschluss an Kriek, die zwar einerseits als *weites* Erziehungskonzept Eingang in die Spitzenformulierung findet, andererseits aber als nicht von Interesse bezeichnet wird, und eine intentionale Perspektive, die zudem nur dann stattfindet, wenn ein expliziter Auftrag dazu gegeben ist (in Verantwortung). Diese grundlegende Differenzierung findet sich so auch noch in den beiden nationalsozialistischen Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch*, und wird dann übergangslos ab 1953 durch eine weitere Differenzierung ersetzt, die nicht mehr auf gleicher Ebene liegt und auch nicht gleichermaßen trennscharf ist:

„**Erziehung**, im weiteren Sinne die Persönlichkeitsentfaltung durch die geistige Einwirkung anderer (~~Erzieher~~) und durch eigene Anstrengung (Selbsterziehung); im engeren Sinne die planmäßigen Maßnahmen zu möglichst tiefgreifender Prägung vor allem der Jugend“ (*Erziehung*, WP4 1953, 111 f.).

Streng genommen werden hier sogar drei Aussagen darüber getroffen, was Erziehung sei: (1.) wird sie als „geistige Einwirkung anderer“ auf die „Persönlichkeitsentfaltung“ beschrieben, (2.) als „Persönlichkeitsentfaltung [...] durch eigene Anstrengung“ und (3.) als „planmäßige Maßnahme zu möglichst tiefgreifender Prägung“. Ob das die Differenz zwischen *eng* und *weit* begründende Moment auch hier

⁷⁹ Auffällig ist allenfalls, dass die von Wierichs/Menck (1992) bzw. Wierichs (1994) zu den meistgenannten Kategorien der ausgewerteten Erziehungssätze gehörigen „Randbedingungen“ (ebd., 280) fehlen (s. Kap. 1.1).

tatsächlich die Absicht bzw. Absichtslosigkeit ist, lässt sich mit letzter Sicherheit nicht aussagen, wenn es auch anzunehmen ist.

In der in der DDR erschienenen *Kleinen Pädagogischen Enzyklopädie* (KpEn 1960) wird „[u]nter Erziehung im weiteren Sinne“ ganz anders

„die Gesamtheit aller bewußten und planmäßig organisierten Maßnahmen zur Formung von Menschen mit dem Ziel, bestimmte geistige und körperliche Fähigkeiten zu entwickeln, Kenntnisse zu vermitteln und ein bestimmtes Verhalten zu veranlassen“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 138)

verstanden. Das Intentionmoment wird hier nicht als unterscheidendes Kriterium genannt, sondern als Kennzeichen einer jeden Erziehung. Auch hier bezeichnet der *enge* Erziehungsbegriff einen Teilbereich aller im *weiten* Sinn so einzuordnenden sozialen Akte. Entscheidend ist allerdings die Zielbestimmung:

„Mit Erziehung im engeren Sinne bezeichnen wir alle auf die Bildung des Charakters und auf das Verhalten der Menschen gerichteten Maßnahmen. Somit ist Erziehung gleichermaßen Prozeß und Ergebnis der bewußten Fremd- und Selbstformung von Menschen. Im folgenden bezeichnen wir mit Erziehung alle im engeren Sinne erziehenden und bildenden Einwirkungen, die in der Praxis immer als untrennbare Einheit auftreten [V] (s. Bildung)“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 138 f.).

Erziehung im *engeren* Sinn ist hier also dasjenige Handeln, das nicht nur irgendeine, nicht näher definierte Änderung im Zu-Erziehenden hervorrufen will, sondern nur das, was auf Charakterbildung und Verhalten bezogen ist. Allerdings ist die konkrete normative Füllung dieser Zielbestimmung nicht Teil der Spitzenformulierung. Vergleichbar ist die zeitgenössische Formulierung Groothoffs im in der BRD erschienenen *Fischer Lexikon Pädagogik* (FischerLP 1964), die zwei ebenfalls nicht trennscharf abgegrenzte Varianten mithilfe der Gegenüberstellung durch *einerseits* – *andererseits* beinhaltet:

„Unter Erziehung (lat. *educatio*, franz. wie engl. *education*, ursprünglicher Sinn – wie bei ‚Erziehung‘ auch – ‚Aufzucht‘) versteht man einerseits das Ganze der möglichen Hilfen an der Menschwerdung der Jugend, andererseits diejenigen Hilfen, die sich unmittelbar auf Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst (Charakter, Moralität, Soziabilität usw.) beziehen“ (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74).

Die letztgenannten Zielbeschreibungen müssen auch hier als dem allgemeineren Ziel der Menschwerdung untergeordnet verstanden werden. Mehr als zehn Jahre später heißt es im *Pädagogischen Taschenlexikon* (PT 1978), das *enge* Verständnis von Erziehung lasse sich von einem *weiten* abgrenzen, indem dieses auf „vor allem moralische Ertüchtigung, moralische Mündigkeit“ abziele, und jenes „vor allem auch die geistige Persönlichkeitsbildung, deren Ziele [sic] die geistige Mündigkeit ist“

(Maier: *Erziehung*, PT 1978, 106) umfasse. Zeitgleich unterscheidet Brezinka in einem anderen Lexikon zwischen einem „Minimalbegriff“ und einem „präzisierten Handlungsbegriff“ (Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976), die aber (erwartungsge­mäß) beide keine konkretisierte, normative Zielbestimmung beinhalten.

Neben solchen angekündigten Mehrfachbestimmungen führen etliche Autoren mehrere Optionen für mindestens eines der Momente des Bestimmungsschemas an, ohne das – z. B. durch die Ansage, mehrere Begriffe darzustellen – zu thematisieren. Besonders auffällig ist dabei, dass in den Erziehungslemmata mitunter ganze Reihen von konkreten und abstrakten Zielbestimmungen geliefert werden. So führt Vogt „Sittlichkeit, [...] Brauchbarkeit und [...] andere[] Zwecke[]“ (Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896, 30; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904, 583) an. Mehrfach werden Begriffe mit anderen Begriffen erklärt, ohne dass ein lemmaübergreifend einheitliches Begriffsverständnis erkennbar wäre. So ließe sich etwa „Mündigkeit“ mithilfe der Spitzenformulierungen, als „selbständige Übernahme des eigenen Daseins“ (*Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83)⁸⁰, als in irgendeiner Form Teil von „Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst im Rahmen des gesellschaftlichen Lebens [...] (Charaktererziehung bzw. Erziehung zur Moralität oder auch Sozialität bzw. zur Mündigkeit)“ (Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973, 73) oder schließlich zerteilt in „moralische“ und „geistige Mündigkeit“ (Maier: *Erziehung*, PT 1978, 106) verstehen. Oft ist nicht ersichtlich, ob und inwiefern ein (Teil-)Ziel einem anderen über-, bei- oder untergeordnet ist.

Für die Analyse der Spitzenformulierungen wurden die Momente des Bestimmungsschemas⁸¹ daher ohne eine Relationierung im Sinne über-, unter- oder beigeordneter Elemente in-vivo kodiert. So wurden etwa die Zielbeschreibungen in der Bestimmung von Erziehung als

„Hilfe zur Menschwerdung, d. h. zum Hineinfinden in ihre Lebensrolle, zur selbständigen Übernahme des eigenen Daseins (Mündigkeit) u. damit zur [V] Selbsterziehung“ (*Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83)

zerlegt in „Menschwerdung“, „Hineinfinden in Lebensrolle“, „selbständige Übernahme des eigenen Daseins“, „Mündigkeit“, „Selbsterziehung“. Alle In-Vivo-Kodes aller Momente des Bestimmungsschemas wurden im Anschluss lemma-

⁸⁰ Die im Übrigen im vorliegenden Fall nur als Erklärung herangezogen wird, was denn „Menschwerdung“ bedeuten könne: Erziehung stellt sich dar als „Hilfe zur Menschwerdung, d. h. zum Hineinfinden in ihre Lebensrolle, zur selbständigen Übernahme des eigenen Daseins (Mündigkeit) u. damit zur [V] Selbsterziehung.“ (*Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83). Mündigkeit erscheint in dieser Formulierung nachrangig gegenüber der Menschwerdung, während alles in der (Befähigung zur?) Selbsterziehung zu gipfeln und ihren Endzweck zu haben scheint.

⁸¹ ‚Intention‘, ‚Prozess‘, ‚Erziehende‘, ‚Zu-Erziehende‘, ‚Ziel‘.

übergreifend in einem iterativ angelegten Verfahren induktiv zu Kategorien⁸² geclustert, die die Ausprägungen innerhalb eines jeden Moments differenziert beschreiben.

Innerhalb einer jeden Spitzenformulierung werden die beschriebenen Momente zueinander in Beziehung gesetzt. Die einzelfallbezogene Auswertung dieser spezifischen Konfiguration wurde in den Lemmamemons festgehalten. Die Auswertung in der Dimension des von den Lexika aktualisierten disziplinären Wissens zu Erziehung erfolgt, indem die einzelnen Konfigurationen als Sediment und Konstrukt von drei differenten Modi der Bestimmung von Erziehung – als zielgerichtete Einwirkung von Erwachsenen auf Kinder, als gleichberechtigte Interaktion, als Funktion der Gesellschaft – zusammengefasst werden.

Grenzbeschreibungen kategorienbasiert auswerten

Die grenzbeschreibenden Sequenzen werden ebenfalls kategoriengeleitet ausgewertet. Zunächst wurden sie in zwei Gruppen differenziert: Zum einen solche, in denen fundiert und ausführlich Grenzen thematisiert werden, zum anderen solche, in denen lediglich eine Abgrenzung gegenüber einem anderen Begriff⁸³ unternommen wurde. Die qualitative Analyse der ausführlichen Stellen – wiederum textnah als In-Vivo-Kodierung beginnend und zunehmend mit abstrakteren, theoretisierenden Kategorien arbeitend – zeigt die Verschränkung von drei in den Explikationen vorkommenden Richtungen der Grenzargumentation (als Abgrenzung von Erziehung zu Nicht-Erziehung, als Begrenzung der Erziehungsmacht, als ethische und praktische Frage des Erlaubten in der Erziehung) mit zwei zentralen Themenkreisen (Intentionalität in der und Wirksamkeit von Erziehung).

⁸² Z. B. die Kategorien innerhalb der Zielbestimmung von Erziehung: ‚Brauchbarkeit‘, ‚Charakter‘, ‚Geistige und Körperliche Entwicklung‘, ‚gesellschaftliche Eingliederung und Sozialisation‘, ‚kulturelle Eingliederung und Enkulturation‘, ‚Leben lernen‘, ‚Menschwerdung‘, ‚Mündigkeit‘, ‚Persönlichkeit‘, ‚Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung‘, ‚Selbsterziehung‘, ‚Selbstständigkeit und Selbsthilfe‘, ‚Sittlichkeit und Moral‘, ‚Veränderung, Verbesserung, Vervollkommnung‘, ‚Verhalten und (Verhaltens-)Dispositionen‘, ‚Wissen und Können‘ und ‚anderes‘.

⁸³ Freilich kann auch die Abgrenzung von Erziehung etwa zu Bildung als eine Grenze zur Nicht-Erziehung verstanden werden, wenigstens insofern, als anzunehmen ist, dass beide Begriffe ein voneinander abweichendes Phänomen beschreiben. Fundstellen mit *grenz* wurden als Abgrenzungsformulierung eingestuft, wenn sie lediglich benennen, dass Erziehung gegenüber anderen, begrifflich präzisierten Phänomenen abgegrenzt werde bzw. werden müsse oder (nicht) könne, dieses aber nicht ausgeführt oder diskutiert wird.

Als Beispiel für eine solche Abgrenzung zu anderen Begriffen mag gelten: „Beide Präzisierungen von E. kommen in Schwierigkeiten, wenn mit ihrer Hilfe in der sozialen Realität E.sprozesse von allgemeinen Sozialisations- und Enkulturationsprozessen abgegrenzt werden sollen ([V] Sozialisation).“ (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774).

Strukturlogiken und Integration verschiedener Wissensbestände

Die argumentationsbezogene Analyse der positiven und negativen Bestimmungssätze von Erziehung wertet das in den Explikationen der Erziehungslemmata als *gültig* gekennzeichnete Wissen bzw. die je gesetzten Wissenskonfigurationen aus. Darüber hinaus verhandeln die Autor*innen aber auch weiteres Wissen, das dargestellt, unterschieden, kritisiert, sortiert wird. Semantische und sprachliche Marker für solche Unterscheidungen lagen nach dem ersten Durchgang durch die Explikationen ebenso vor wie die innerhalb der Darstellungen gesetzten Bezüge zu bestimmten Personen und die als Zitat gekennzeichneten Passagen.

Zitate dienen u. a. dazu, Texte zu strukturieren und auf wesentliche Denkgebäude zu verweisen (Brachmann 2003, 437)⁸⁴. Gerade unter den Bedingungen eines möglichst knappen Texts, wie es charakteristisch für Einträge in Lexika ist, kann angenommen werden, dass die Nennung einer Autor*in oder die Zitation eines Textes angrenzende Debatten nur unter einem Schlag- oder Signalwort zusammenfasst bzw. auf sie verweist. Die in den Explikationen markierten Zitationen, Personen und Zitate werden daher nicht nur als Bestände des lexikon- bzw. lemmaübergreifenden Erziehungswissens verstanden, sondern in der Annahme, dass Autor*innen Verweise zum allgemeinen Diskurs setzen müssen, um ihre Zugehörigkeit zu einem Paradigma zu belegen oder ihre Einbindung in einen bestimmten Denkontext zu untermauern, auch fallbezogen ausgewertet. Außerdem kann angenommen werden, dass die Zitate und Zitationen zur Systematisierung und Sortierung des Gesamts disziplinären Wissens zu Erziehung herangezogen werden, um Grenzlinien und Ähnlichkeiten zwischen Aussagegruppen zu identifizieren. Genannte Personen und/oder Texte sind als relevante Personen/Texte zu betrachten. Dennoch können die Referenzen auch kritisch eingefügt werden; die deiktische Funktion verweist auf die hohe Bedeutung der argumentativen Einbindung durch Abgrenzung, Gegenüberstellung, Positionierung.

⁸⁴ Brachmann hebt die „kognitive Funktionen“ von Zitaten für den zitierenden Text bzw. dessen Autor*in hervor: zunächst die „strukturierende Funktion“ (Brachmann 2003, 437), die sich dadurch auszeichne, das Wissen der Autor*in zu organisieren und in bestehende Ideen, Theorien und Paradigmen einzugliedern. Diese Funktion habe „an der Forschungsfront“ (ebd., 437) besondere Bedeutung. Die „deiktische Funktion“ (ebd., 437) des Zitats verweist auf den argumentativen Part, der mit dem Zitat verbunden ist. Die „integrative Funktion“ (ebd., 437) führe nach Brachmann dazu, dass Zitate und Zitationen als „Embleme für Theorien und Denkstile“ (ebd., 437) verstanden werden können. Sie ordnen den Text einer Diskussion, einem Diskurs zu. Neben diesen „kognitiven“ unterscheidet Brachmann „soziale Funktionen“ von Zitaten/Zitationen (ebd., 438–440). Unter dieser Funktionsperspektive rückt zum einen die Autor*in eines untersuchten Textes in den Fokus, die durch die Verweise auf möglichst die gesamte relevante Literatur die gründliche und sachgemessene Bearbeitung des Themas signalisiert. Zum zweiten dient die Zitation dem Nachweis der Plausibilität, indem „die bibliografischen Hinweise auf verwendetes Material [...] [belegen], dass ihre spezifische Sinnggebung und Konstruktion durch den Autor im Rahmen des sekundären Diskurses, zu dem seine Leistung beiträgt, auch plausibel ist“ (ebd., 438). Es gehe also nicht nur um Markierung fremden Eigentums, sondern auch um das Abbilden dessen, was das Gesamt der Forschung zum Problem oder Thema weiß sowie den Nachweis der Zugehörigkeit zu diesem Diskursraum.

Der Umgang mit Zitaten und anderweitig markierten Wissensbeständen aus der Literatur (variates Erziehungswissen) wurde in einem argumentationsanalytischen Schritt systematisch erhoben und im Lemmamemo zusammengefasst, wie folgendes Beispiel zeigt:

Fallstudie

Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973

Das stark *rahmensetzend* angelegte, *wertende* Lemma beginnt mit Sollenssätzen, ohne dass im unmittelbaren Umfeld Literatur herangezogen wird, und nutzt diese Aussagen im Argumentationsverlauf, um Kritik an verschiedenen referierten Konzeptionen von Erziehung zu üben. Wehle verweist auf zwei „Tragweite[n]“ (ebd., 55) von Erziehungsverständnissen: eine Richtung verstehe Erziehung in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik als Hilfe zur Mündigkeit. Erziehung müsse damit als ein prinzipiell abschließbarer Prozess verstanden werden, bei dem die Jüngeren von den Älteren erzogen werden. Wehle illustriert diese Richtung u. a. mit einem Hinweis auf Hans Bokelmann:

„Als weiteres Beispiel sei die hypothetische Leitdefinition von E. bei H. Bokelmann angeführt, mit deren Hilfe er die erzieherische Handlungsfigur zu erfassen und die weitere Diskussion zu fundieren sucht: ‚E. ist dasjenige Handeln, in dem die Älteren (*Erzieher*) den Jüngeren (*Edukanden*) im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (*E.snormen*) und unter konkreten Umständen (*E.sbedingungen*) sowie mit bestimmten Aufgaben (*E.sgehalten*) und Maßnahmen (*E.smethoden*) in der Absicht einer Veränderung (*E.swirkungen*) zur eigenen Lebensführung verhelfen, und zwar so, daß die Jüngeren das erzieherische Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen‘ (185 f.)“ (ebd., 56)⁸⁵.

Wehle zitiert also einen längeren, merksatzähnlichen Absatz eines anderen Autors, um verschiedene Diskurslinien zu unterscheiden. Direkt im Anschluss stellt er die zweite von ihm markierte Traditionslinie vor und leitet dies mit einer auf die Differenz und die Gruppenbildung hinweisenden Formulierung ein:

„(2) Demgegenüber wird von anderen Theoretikern E. als lebenslanger Prozeß aufgefaßt, damit aus der Bindung an das Generationsverhältnis gelöst, nicht zwingend jedoch von der Orientierung an der Mündigkeit des Adressaten; diese ist dann aber nicht als, wenn auch stufenweise erreichter, dann jedoch nicht mehr verlierbarer Status zu bestimmen, sondern als

⁸⁵ Wehle zitiert Bokelmann 1970. Es handelt sich um einen Eintrag im ebenfalls von Wehle gemeinsam mit Speck herausgegebenen *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Speck/Wehle 1970), welches nicht Teil des hier untersuchten Korpus ist, s. S. 32.

lebenslange Aufgabe, die nur durch permanentes Lernen bewältigt werden kann“ (ebd., 1/1973, 56).

Es folgt eine Evaluation dieses Ansatzes – er werde den Anforderungen der Erwachsenenbildung und empirischer Forschung gerecht – und schließlich ein Zitat von Brezinka zur Verdeutlichung:

„Als Beispiel aus jüngster Zeit sei der wissenschaftstheoretisch begründete Explikationsvorschlag *W. Brezinkas* angeführt: ‚Unter E. werden Soziale [sic] Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozio-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten‘ (613)“ (ebd., 56)⁸⁶.

Schließlich liefert Wehle im letzten Absatz über diese referierenden Passagen, die durchaus auch im Sinne Brachmanns (2003, 437) als deiktisch gelten können, eine Kritik an Brezinkas Ansatz (indem der Autor auf seine im ersten Teil des Lemmas offenbarten, normativen Prämissen zurückgreift). Es lassen sich innerhalb des Lemmas also gut voneinander abgrenzbare Aussagen über Erziehung identifizieren, die jeweils eine andere Funktion innerhalb der Argumentation einnehmen: Es werden bestimmte Positionen referiert und gegenübergestellt, so dass der Diskursraum strukturiert und in zwei klar differierende Linien geteilt wird. Einzelne Positionen aus diesem Diskursraum werden kritisch evaluiert.

Allerdings sind referierende von wertenden Passagen nicht immer so eindeutig abgrenzbar wie in Wehles Lemma. Auch können Referate fremder Positionen mitunter nicht immer von positiven, d. h. von der Autor*in des Textes als gültig oder wahr markierten Aussagen unterschieden werden, weil in der Diskussion, Gegenüberstellung und Evaluation einer Position auch der Prüfstein dieser Bewertung mitschwingt. Innerhalb einer Aussage kann so sowohl eine Aussage über die gültigen Elemente von Erziehung getätigt werden als auch ein Ansatz anderer Autor*innen kritisch diskutiert werden.

In der vergleichenden Analyse der Strukturlogiken werden vier Muster des Umgangs mit variatem Wissen unterschieden: (1.) Explikationen, die eine Erziehungstheorie bzw. einen -ansatz absolut setzen, (2.) Explikationen, die an mindestens einer Stelle auch auf abweichende Wissensbestände verweisen bzw. die Diskursivität erziehungswissenschaftlichen Wissens zu Erziehung erkennbar werden lassen, indem sie vorrangig auf referierender Ebene bleiben, und (3.) Explikationen, die andere Ansätze und Konzepte mehr oder weniger kritisch evaluieren, diskutieren, aufeinander beziehen oder verwerfen, um – meist im Anschluss – eine Variante als gültig zu markieren. Schließlich gibt es (4.) Explikationen, die nicht über eine

⁸⁶ Wehle zitiert: Brezinka, Wolfgang (1971): Über Erziehungsbegriffe. In: *ZfPäd* 17/5, 567–615.

zentrale Spitzenformulierung verfügen, sondern auf der Ebene der Darstellung unterschiedlicher Ansätze verbleiben, ohne eine davon als gültig zu markieren.

2.5 Verschriftlichung und Ordnung

Die Ergebnisse der Analyse zu ordnen, zu strukturieren und in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse auszuwerten, ist ein wesentlicher Teil empirischen Arbeitens. Die Auswertung der durch die vorgestellten Analyseschritte hergestellten Übersichten, Tabellen, Kategorien, Gegenüberstellungen und Verlaufsdiagramme erfolgt im Zusammenhang mit den ebenfalls erhobenen Kontextdaten sowie mit Bezug auf die in der Literatur diskutierten Thesen zur Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen sowie zur Auseinandersetzung mit ihrem Kerngegenstand ‚Erziehung‘ im Speziellen in einem interpretativen Prozess.

Schließlich müssen diese Ergebnisse als Fließtext arrangiert werden. Dieser Schritt umfasst das iterative Ordnen und Systematisieren der Ergebnisse, das Feilen am Text; teilweise wird dafür auf die im Verlauf der Analyse angefertigten Lemma- und Kode-/Kategorienmemos zurückgegriffen. Wo es die Übersichtlichkeit verlangte, werden in der Ergebnisdarstellung auch Zwischenschritte der Analyse – z. B. interne Differenzierungen zentraler Kategorien – einbezogen; zur Veranschaulichung wird immer wieder großzügig auf direkte Zitate aus dem untersuchten Material zurückgegriffen. Die Struktur der vorliegenden Studie repräsentiert am Ende nicht an allen Stellen die in der empirischen Analyse entwickelten Codes und Kategorien unterschiedlicher Abstraktionsstufen, wenn sie auch im Grundsatz den Schritten des methodischen Zugriffs folgt. Vielmehr wurde sie unter inhaltlichen Gesichtspunkten entwickelt, die zueinander in Bezug gesetzt wurden: im Wesentlichen sind das in der Ergebnisdarstellung die Foki ‚Gattung‘ – des erziehungswissenschaftlichen Lexikons und des Erziehungslemmas –, ‚Erziehungswissen‘ – die sich in den Lexika bzw. Lemmata zeigende Gestalt diskursiven und disziplinären Wissens über Erziehung – und ‚Disziplinergestalt‘ – die sich im Lexikon niederschlagende und genährte Erziehungswissenschaft.

3 Erziehungswissen rahmen: Erziehungswissenschaftliche Fachlexika

Erziehungswissenschaftliche Fachlexika als Speicher disziplinären Erziehungswissens unterscheiden sich voneinander. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Vor-, Geleit- und Nachworte der untersuchten Nachschlagewörter nicht chronologisch – wie das kürzlich etwa Hild (2018, 49–148) für die Jahre von 1835 bis 1945 unternommen hat –, sondern entlang zentraler Kategorien vorgestellt.

Kapitel 3.1 stellt die konzeptionellen Entwürfe der Herausgeber für die jeweiligen Lexika vor: Begründungsmuster für die Herausgabe, wissenschaftliche Positionierungen und Programmatiken, Absichten, die sie mit der Herausgabe verfolgen, und Zielgruppen, an die sich wenden. Im anschließenden Kapitel 3.2 werden die den Vor-, Geleit- und Nachworten immanenten Entwürfe der Erziehungswissenschaft, d. h. die von den Herausgebern vorgeschlagenen Kernbestände des erziehungswissenschaftlichen Denk- und Forschungszusammenhangs, Transfervorstellungen zur pädagogischen Praxis und den sie rahmenden gesellschaftlichen Normen und Werten sowie die Pluralität ihres Wissens thematisiert. Kapitel 3.3 schließlich verortet die Lexika anhand der kategorisierten konzeptionellen und wissenschaftsprogrammatischen/-theoretischen Äußerungen in vier Dimensionen: Die Lexika unterscheiden sich hinsichtlich der explizierten Orientierung an Aktualität, hinsichtlich ihrer Orientierung am erziehungswissenschaftlichen Diskurs bzw. der pädago-

gischen Praxis, in Bezug auf ihren Umgang mit der Pluralität von Auffassungen und in Bezug auf die gesellschaftliche Verantwortung, die sie primär der Erziehungswissenschaft und sekundär dem Lexikon zuschreiben.

Diese Analyse bietet einen Rahmen, vor dem die Wissensbestände, mit denen ‚Erziehung‘ in den Lexika verknüpft sind, erklärt und interpretiert werden können.

3.1 Lexikalische Konzeptionen

Zunächst ist jedes Lexikon zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt erschienen, in einem bestimmten gesellschaftlichen und politischen Kontext. Wer die Herausgeber sind und für welche Position sie stehen, ist für die Analyse der Wissensbestände zu Erziehung genauso relevant, wie die Frage, an wen sich das Werk mit welchen Intentionen richtet. Im folgenden werden die rekonstruierten lexikalischen Konzeptionen zusammenschauend dargestellt.

3.1.1 Eine „jeweils aktuelle Position“ – Herausgabemotivationen

Während zu Beginn des Untersuchungszeitraums eher selten, dafür große, mehrbändige erziehungswissenschaftliche Lexika herausgegeben wurden, stieg die Herausgabefrequenz spätestens ab den 1960er Jahren deutlich an (s. Kap. 1.3); in den 1970er Jahren erschienen sogar mehrere, teils mehrbändige Lexika pro Jahr. Angesichts einer solch hohen Neuerscheinungsfrequenz und der Tatsache, dass die Herausgabe eines (größeren) Nachschlagewerks auch für einen Verlag wirtschaftlich sein muss (Rost 2008), verwundert nicht, dass Herausgeber in den Vor-, Geleit- und Nachworten begründen (müssen), inwiefern sich das Werk von anderen unterscheidet, weshalb seine Herausgabe notwendig ist und welchen spezifischen Markt es bedient. Zunächst wird argumentativ regelmäßig auf eine vorherige Auflage oder eine Herausgabetradition zurückgegriffen, die hoch nachgefragt und/oder positiv besprochen worden sei, die verbessert oder aktualisiert werden müsse (20 Lexika im Korpus), sowie die Anregung des Verlags oder einer herausgebenden Institution betont (13). Beides verweist auf eher marktlogische Gründe.

Schließlich verweisen die Herausgeber von 32 der 58 untersuchten Lexika – insbesondere aus den Jahren nach 1945 – auf eine lexikonexterne Dynamik. Diese Verweise lassen sich zwar modellartig unterscheiden – sie nehmen Bezug auf einen Wandel der pädagogischen Wirklichkeit, mit der sich Erziehungswissenschaft beschäftigen müsse⁸⁷, auf einen Wandel der Erziehungswissenschaft selbst⁸⁸ oder auf

⁸⁷ Der Kode ‚Wandel der pädagogischen Wirklichkeit‘ (in der Kategorie ‚Herausgabemotivationen‘) wurde für die folgenden 21 Lexika vergeben: EnHEk 1906–08, PL 1928–31, WP2 1941, WP3 1942, LP 1952–55/64, PFW 1952, WP5 1957, KpEn 1960, WP6 1960, PEn 1963, WP7 1964, WP8 1967, PL2 1968, PL 1970, WP9 1971, KsWP 1974, PT8 1975, PT 1978, HEw 1976, WP12 1982, TP2 1986.

⁸⁸ Der Kode ‚Wandel der Erziehungswissenschaft‘ (in der Kategorie ‚Herausgabemotivationen‘) wurde für die folgenden 23 Lexika vergeben: EnHP 1895–99, EnHEk 1906–08, PL 1928–1931, GpF 1952,

einen generellen, oft nicht spezifisch ausgeführten Wandel der die Erziehungswissenschaft und die Erziehung rahmenden Gesellschaft⁸⁹ –, empirisch treten sie jedoch in Mischformen auf. Diese, außerhalb des Werks verortete Dynamik, bietet in der Argumentationslogik deshalb einen Herausgabeanlass, weil der Gattung des Lexikons stets ein Aktualitätsanspruch immanent ist:

„Die Herausgabe dieses Handlexikons zur Erziehungswissenschaft rechtfertigt sich daher aus der Notwendigkeit, zu den sich jeweils verändernden Strukturen, die Erziehung und Erziehungswissenschaft beeinflussen, eine jeweils aktuelle Position in der Lehr- und Forschungspraxis zu beziehen“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 5).

Häufig geschieht dies auch mit einem Hinweis auf andere Werke, denen der angestrebte Anspruch meist abgesprochen wird:

„Bei der Auswahl der Beiträge wurden Themen bevorzugt, die innerhalb der gegenwärtigen Erziehungsdiskussion Aktualität besitzen. Ihre Erörterung ist vor allem deshalb notwendig, weil viele der damit verbundenen Begriffe und Formulierungen als vage Schlagworte im Gebrauch sind, oft unterschiedlich ausgelegt oder mißverstanden werden. Trotzdem sind manche von ihnen in den pädagogischen Lexika nur spärlich oder überhaupt nicht enthalten“ (Maier: *Vorwort*, PT 1978, o. S.).

Einige Herausgeber unterstreichen die Aufgabe, auch für empirische Tatsachen je aktuelle Daten und Befunde zur Verfügung zu stellen, das „pädagogische Leben“ je zeitgemäß zu beschreiben; die eingeschränkte Gültigkeit solcher Deskriptionen ist dann ein – u. a. – legitimer Grund für die Herausgabe eines neuen Werks oder einer neuen Auflage. Hehlmann formuliert in den Auflagen des *Wörterbuchs der Pädagogik* ab 1957, es sei „doch der Fortgang des pädagogischen Lebens selber, der Anlage und Bearbeitung jeder neuen Auflage bestimmt“ (Hehlmann: *Vorwort*, WP5 1957, VII; ebenso: WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967). Loos betont, dass das dem EnHEK 1906–08 vorgängige *Enzyklopädische Handbuch der Erziehung* (Lindner 1884) zwar aufgrund seiner eindeutig herbartianischen Bindung noch einheitlich gewirkt habe, doch erscheine es inzwischen „in einzelnen und nicht bloß in den statistischen Teilen überholt“ (Loos: *Vorwort*, EnHEK 1906–08, 3).

Neben solchermaßen unspezifischen, allgemein gehaltenen Verweisen auf die Dynamik der pädagogischen Wirklichkeit fallen Formulierungen auf, die sich auf pädagogische Institutionen beziehen; zunächst findet sich das Motiv in enger

LP 1952–55/64, WP4 1953, WP5 1957, GpF3 1960, WP6 1960, PL 1961, WP7 1964, WP8 1967, PL2 1968, PL 1970, WP9 1971, LpSB 1973, KsWP 1974, PT8 1975, KpW 1979, WP12 1982, TP2 1986, WP13 1988, PG 1989.

⁸⁹ Der Kode ‚Wandel der Gesellschaft‘ (in der Kategorie ‚Herausgabemotivationen‘) wurde für die folgenden 17 Lexika vergeben: EnHP 1903–11, EnHEK 1906–08, WP2 1941, WP3 1942, LP 1950–52, LP 1952–55/64, KpEn 1960, PL 1961, PEn 1963, PL2 1964, PL 1970, LpSB 1973, KsWP 1974, HEw 1976, WP12 1982, TP2 1986, WP13 1988.

Verknüpfung mit dem im Nationalsozialismus und in der DDR gesellschaftlich gerahmten Umbau des Schulsystems: So heißt es bei Hehlmann, dass

„[d]ie Neuauflage dieses Buches [...] seit langem notwendig [war]. Sie konnte jedoch erst in Angriff genommen werden, als die Grundzüge des nationalsozialistischen Erziehungswollens auch im Schulwesen eine abgeschlossene Form gefunden hatten“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW2 1941, VII; ebenso: PW3 1942).

Nach 1945 finden sich in den Begründungen für die Notwendigkeit der Herausgabe eines neuen Lexikons zunächst allgemeine Hinweise auf die gesellschaftlich-politische Lage, die die Entwicklung des „pädagogischen Lebens“ rahmt. Das *Lexikon der Pädagogik* wird „[n]ach dem Zweiten Weltkrieg [...] vom neutralen Boden der Schweiz aus“ (*Vorwort*, LP 1950–52, 1/1950, V) konzipiert. Etwa zeitgleich werden im katholischen *Lexikon der Pädagogik* „die Umwälzungen unserer jüngsten Geschichte“ (DIwP/IVew: *Geleitwort*, LP 1952–55/64, 1/1952, V) herangezogen, um eine Neuauflage zu begründen. Diese wird dann bereits 1964 um einen weiteren Band ergänzt, in dessen Vorwort die gesellschaftliche Dynamik betont wird:

„Im Jahre 1955 ist der vierte Band des ‚Lexikons der Pädagogik‘, jene völlige Neugestaltung des alten gleichnamigen Werkes (hrsg. von M. Roloff, 1912–17), erschienen. Daß Herausgeber und Verlag schon nach so kurzer Zeit es für notwendig erachten, die *Aktualität des Lexikons* durch einen Ergänzungsband zu erhalten, zeigt deutlich den beschleunigten Rhythmus der Entwicklung an. Die gesteigerte Dynamik unser hochindustrialisierten Gesellschaft zwingt u. a. das Erziehungswesen zu schnellerem Schritthalten und stellt damit auch die Erziehungswissenschaft vor neue Probleme“ (Haase/Schneider: *Vorwort*, LP 1952–55/64, 5/1964, o. S.).

In den Folgejahren weisen die Herausgeber insbesondere hin auf ein gestiegenes „öffentliches Interesse an Erziehungsfragen“ (Scheuerl: *Vorwort*, PL 1970, 1/1970, o. S.), das sich etwa durch „lebhaftige Diskussion um Erziehungs- und Bildungsprobleme [...] in Fachkreisen und in der breiten Öffentlichkeit, vor allem auch in den Massenmedien“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 11) auszeichne.⁹⁰ Gesellschaftliche Veränderungen und pädagogische Entwicklungen bedingen einander, wie Scheuerl erläutert:

„Im Erziehungs- und Bildungswesen mit seinen Institutionen und Organisationsformen haben sich in der Bundesrepublik Deutschland allein im letzten Jahrzehnt Veränderungen angebahnt, die von den strukturellen

⁹⁰ Ähnlich auch Böhm: *Vorwort*, WP12 1982; ebenso: WP13 1988, VI; Hierdeis: *Vorwort*, TP2 1986, 1/1986. Allerdings kommt das Motiv so auch bereits 1903 vor: Dass die Erstauflage des *Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik* vergriffen sei, verweise darauf, „dass das pädagogische Interesse in allen Schichten des Lehrerstandes, der Schulverwaltung und der Laien im Steigen begriffen ist“ (Rein: *Vorwort zur zweiten Auflage*, EnHP2 1903–11, 1/1903, V).

Grundentscheidungen über Einheit und Differenzierung des Schulwesens bis in die Methodenfragen einzelner Fächer und Stufen reichen und zahlreiche Angaben früherer Nachschlagewerke rasch haben veralten lassen“ (Scheuerl: *Vorwort*, PL 1970, 1/1970, o. S.).

Er erweitert den Bezug auf die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen im Weiteren darauf hin, dass sie – und ihre öffentliche Diskussion – vor allem verdeutlicht hätten, dass Erziehung und Bildung in einem gesellschaftlichen Kontext stehen. Das wiederum wirke auf pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexion zurück: Das Erkenntnisinteresse, so Scheuerl, habe sich „verlagert [...] auf pragmatische und emanzipatorische Veränderungen, die in einer ‚Bildungsgesellschaft‘ möglicherweise mit pädagogischer Hilfe erreichbar sind“ (ebd., o. S.).

Damit wird nun der Erziehungswissenschaft nicht mehr nur die *Beobachtung* der Erziehungs- und Bildungspraxis zugeschrieben, sondern wenigstens ansatzweise auch deren *Reform*. Die grundlegende Narration legitimiert in beiden Fällen die Herausgabe mit der Veränderung der Erziehungs- und Bildungspraxis bzw. ihrer Institutionen, die sekundär einen Wandel des Wissens der Erziehungswissenschaft hervorbringt. Weil Erziehungswissenschaft je nach wissenschaftstheoretischer Grundlegung Erziehungs- und Bildungspraxis begründet, beobachtet oder reformiert, muss ein neues Nachschlagewerk aufgelegt werden, das den Veränderungen Rechnung trägt und diese sichtbar macht:

„Dennoch ist der Versuch sinnvoll, den Stand der Veränderungen in Theorie und Praxis, in Forschung und Lehre trotz und inmitten der Wandlungsprozesse festzuhalten und zugänglich zu machen“ (ebd., o. S.).

Erziehungswissenschaft ist in ihren Gegenständen eng gesellschaftlich bzw. politisch gebunden. Änderungen etwa im Bereich der Bildungspolitik ziehen die Notwendigkeit, diese zu dokumentieren nach sich. Im zeitgleich erscheinenden *Neuen Pädagogischen Lexikon* diagnostizieren auch Groothoff und Stallmann einen „raschen Wandel unserer gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort*, NPL5 1971, o. S.), der eine erneute pädagogische Reflexion erzwingt, und schließen:

„Was eine Neubearbeitung des Lexikons notwendig machte, war weniger eine neue wissenschaftliche Entwicklung, die zu Korrekturen zwingt, als vielmehr ein immer deutlicher sich abzeichnendes neues Selbstverständnis pädagogischer Wissenschaft im ganzen. In Kürze läßt sich diese Veränderung als ein unter dem Einfluß fortschreitender Emanzipation und Demokratisierung wie der Einwirkung sozialwissenschaftlicher Forschung sich vollziehender Prozeß des Umdenkens der Pädagogik kennzeichnen, von dem sowohl das Verständnis von Erziehung wie das von Bildung, Unterricht und Schule betroffen ist“ (ebd., o. S.).

Auch ohne den engen Konnex zwischen Erziehungswissenschaft, Pädagogik und rahmender Gesellschaft zu betonen, ist die Dynamik und Expansion von Erziehungswissenschaft regelmäßig Ausgangspunkt der (Neu-)Herausgabe eines Lexikons. Im *Encyklopädischen Handbuch der Erziehungswissenschaft* gibt der Herausgeber an, dass erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen ganze Themengebiete – konkret das „Gebiet der unmittelbaren Führung, der Zucht“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895-99, 1/1895, V) gegenüber dem „Unterrichtsfeld“ (ebd., V) – nicht ausreichend berücksichtigten, so dass der

„Gedanke, hier einen Ausgleich zu schaffen, [...] also nahe genug [lag] und mit ihm verbunden der Plan, für das umfassende Gebiet zunächst in Einzeldarstellungen das Material auszusuchen und darzustellen“ (ebd., V).

Diese – in der herbartianischen Bindung des Herausgebers begründete – Auffassung verweist auf einen neuen erziehungswissenschaftlichen Wissensstand, letztlich eine Expansion, auf die mit der Herausgabe des Werks reagiert wird. Dieses Moment findet sich auch im ebenfalls herbartianisch geprägten *Encyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde*, dessen Herausgeber im Zusammenhang mit der Entscheidung anders als die Vorgänger nicht mehr als Alleinautor aufzutreten, auf die Erweiterung des „pädagogischen Stoffgebiet[s]“ (Loos: *Vorwort*, EnHEK 1906–08, 1/1906, 4) verweist. Im evangelischen *Pädagogischen Lexikon* werden wenig konkret „neuere[] Entwicklungen der Pädagogik und des pädagogischen Lebens“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 1/1928, V) genannt. Dieser Argumentationsstrang wird auch in späteren Lexika variiert: Hehlmann gibt in allen Auflagen ab 1953 an, dass „das Erziehungsgeschehen wie die Wissenschaft von ihm [...] einen fortdauernden Prozeß [bilden], dessen begriffliche Fixierung eine nie endende Aufgabe bleibt“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW4 1953, VI; ebenso: PW5 1960, PW6 1964, PW7 1967, PW8 1971). Des Weiteren wird die Herausgabe eines neuen Fachlexikons darin begründet, dass

„im Bereich der Pädagogik durch den schnellen Fortschritt der Wissenschaft neue und präzisere Begriffsbestimmungen notwendig sind und der Leser über neue Erkenntnisse informiert werden soll“ (*Vorwort*, KpW 1979, 7),

oder dass „das Anwachsen der Übersichtsschriften und der Abhandlungen zu Spezialfragen [...] von selbst das Bedürfnis nach einem pädagogischen Nachschlagewerk“ (Schorb: *Vorbemerkung*, PL2 1968, o. S.; ebenso: PT8 1975, o. S.) wecke.

Dieser Wissenszuwachs ist aber spätestens ab den 1970er Jahre nicht (allein) auf die Veränderung der Erziehungs- und Bildungspraxis bezogen, sondern verbindet diese Beobachtung mit der vermehrt sozialwissenschaftlichen Orientierung und dem zunehmenden Import von Wissensbeständen aus den Nachbarwissenschaften und neuen Forschungsorientierungen: Bei Schorb etwa wird die „Hinzunahme fremder, z. B. kybernetischer, informationstheoretischer und volkswirtschaftlicher

Denkformen ins Repertoire der Erziehungswissenschaft“ (ebd., o. S.) genannt. Der Wissenszuwachs liegt also durchaus in einer Wissensdiversifikation begründet. In einem weiteren Argumentationsstrang aktualisieren die Herausgeber die Unabgeschlossenheit und den Diskussionscharakter erziehungswissenschaftlichen Wissens, indem sie die Werke als am Primat der Aktualität ausgerichtet beschreiben. So möchte Wehle das Lexikon „als *Ergänzung* zu den vorliegenden allgemeinen pädagogischen Nachschlagewerken“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 11) verstanden wissen. Es führe „die dort aufbereiteten Grundinformationen im Hinblick auf den aktuellen Diskussionsstand fort“ (ebd., 11); der erste Teil des Titels des Werks – *Pädagogik aktuell* – betont diese Ausrichtung ebenfalls. Der jetzt noch häufiger explizit auftretende Topos der Aktualität könnte tatsächlich als Hinweis dahingehend interpretiert werden, dass die Diversifizierung des Wissens die hohe Publikationsdichte in den 1970er Jahren begründet.

Während zunächst ein Wandel der Gegenstände der Erziehungswissenschaft – pointiert: der Wandel der Pädagogik – herangezogen wird, um sekundär den Wandel der Erziehungswissenschaft zu begründen, wird jetzt beschrieben, dass sich die Erziehungswissenschaft vor allem deswegen wandelt, weil sie sich von ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition löst, sich Nachbarwissenschaften gegenüber öffnet und sich gesellschaftspolitisch positioniert. Damit öffnet sie sich auch gegenüber neuen Gegenständen und Methoden und erweitert so ihr Interessenspektrum. In beiden Fällen geht die Feststellung des Wandels einher mit einer Betonung der Unabschließbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. Die Frage danach, ob *mehr* Wissen oder *diverseres* Wissen für die Expansion der Nachschlagewerke in den 1970er Jahren ausschlaggebend war, kann aus der Lektüre der Vorworte nicht abschließend beantwortet werden. Alle Herausgeber markieren in beiden zentralen Argumentationslinien, dass das Wissen der Erziehungswissenschaft expandiert, eine Diversifizierung wird nur implizit als Begründung für die Herausgabe herangezogen.

3.1.2 (Wissenschaftliche) Positionierungen und Programmatiken

Die Frage nach der Zuordnung eines Werks zu einem bestimmten wissenschaftlichen Paradigma, einer Schule oder Theorietradition bearbeiten die Herausgeber in den Vor-, Geleit- und Nachworten der untersuchten Nachschlagewerke selten. Weniger als ein Drittel der Lexika im Korpus lassen sich durch Kontextwissen (etwa über den Herausgeber oder die herausgebende Institution), die Angaben in den Vor-, Geleit- oder Nachworten oder über eine konkrete Angabe im Titel – wie beispielsweise bei den beiden Auflagen des *Wörterbuchs kritische Erziehung* (WkrE 1972, WkrE4 1973) – überhaupt eindeutig einem wissenschaftlichen Programm oder einer Schule oder Strömung zuordnen.

Zu unterscheiden ist zwischen Traditionen, Paradigmen und Strömungen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, zu denen sich die Lexika als zugehörig positionieren bzw. deren Zugehörigkeit z. B. über den Herausgeber oder die heraus-

gebende Institution sichtbar wird – Werke in herbartianischer Tradition (EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, EnHEk 1906–08), konfessionell gebundene Lexika auf katholischer (LP 1913–17, LPGw 1930–32, LP 1952–55/1964) und evangelischer Seite (PL 1928–31, PL 1961) und Lexika, die der kritischen Erziehungswissenschaft explizit nahestehen (WkrE 1972, WkrE4, 1973 KrLEwB 1975) – und solchen Werken aus der Zeit des Nationalsozialismus (PW2 1941, PW3 1942) und der DDR (PEn 1963, PL2 1964, PW 1987), die durch eine vor allem außerwissenschaftlich bedingte, ideologisch-politische Programmatik auffallen. Darüber hinaus finden sich in den Vor-, Nach- und Geleitworten einiger, zumeist jüngerer Lexika Formulierungen, die eine *Abgrenzung* von einer eindeutigen Positionierung des ganzen Werks erkennbar werden lassen. Tabelle 4 zeigt alle Lexika im Korpus und ihre rekonstruierte Haltung zur Positionierung des gesamten Werks zu einem (wissenschaftlichen) Programm in den lexikalischen Epochen.

	Einschreibung in eine ...		Problematisierung/Distan-	keine Aussagen zu (nicht)
	Strömung, Tradition (n=12)	Staats- ideologie (n=5)	zierung von einer Positionie- rung (n=14)	vertretenen Positionen (n=26)
1895–1917	EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, EnHEK 1906–08, LP 1913–17	—	—	—
1928–1932	PL 1928–31; LPGw 1930–32	—	—	PW 1931
1941–1942	—	PW2 1941, PW3 1942	—	—
1950–1968	LP 1952– 55/1964, PL 1961, PL2 1964	KpEn 1960, PEn 1963	LP 1950–52, PL2 1968	GpF 1952, PFW 1952, WP4 1953, WP5 1957, GpF3 1960, WP6 1960, FischerLP 1964, WP7 1964, GpF6 1967, WP8 1967
1970–1979	WkrE 1972, WkrE4 1973, KrlEwB 1975	—	PL 1970, LP 1970–71, NPL5 1971, LpSB 1973, GpF 1974, WE 1974, PT8 1975, WP 1977	KLPD 1970, WP9 1971, FischerLP 1973, KsWP 1974, KLPD6 1975, HerderLP 1976, HEw 1976, WEU 1976, PT 1978, TP 1978, KpW 1979, WEU2 1979
1981–1989	—	PW 1987	WP12 1982, WE6 1984, TP2 1986, WP13 1988	HpsP 1981, EnEW 1982–86, GEw 1985, PG 1989

Tabelle 4: Distanzierungs- und Positionierungsaussagen in den Vor-, Geleit- und Nachworten der Lexika nach Epoche

Für 26 der 59 Lexika gilt, dass in den Vor-, Nach- und Geleitworten weder eine Einschreibung in eine bestimmte Position noch eine Abgrenzung vom Anspruch, einem Paradigma, einer Strömung, Ideologie oder Politik zu folgen, zu finden ist. Dabei fällt auf, dass bis Ende des 2. Weltkriegs mit der Erstauflage von Hehlmanns *Pädagogischen Wörterbuch* (PW 1931) nur eins von insgesamt neun Werken gegenüber einer Positionierung indifferent bleibt, während in den nachfolgenden Epochen bis zu über der Hälfte aller Herausgeber sich einer Stellungnahme zum Themenfeld

enthält. Es kann von einer Tendenz zur Abkehr vom Anspruch, eine bestimmte Position oder eine einheitliche, einer geschlossenen Systematik unterworfenen Erziehungswissenschaft lexikalisch zu repräsentieren, ausgegangen werden. Insbesondere ab den 1970er Jahren wird in immerhin 14 Lexika der Topos der Problematisierung oder Distanzierung von einer solchen eindeutigen Positionierung des gesamten Werks variiert.

Im Folgenden werden die Lexika mit Positionierungs- bzw. Distanzierungsaussagen im Vorwort jeweils in Gruppen präsentiert; mitunter werden die Ergebnisse der Analyse durch Wissen aus der Literatur ergänzt.

Erziehungswissenschaftliche Lexika in herbartianischer Tradition

Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1895–1899, 1903–1911)

Das von Wilhelm Rein⁹¹ verantwortete *Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik*, in der ersten Auflage 7-bändig (EnHP 1895-99), schon wenige Jahre später in der zweiten Auflage mit 10 Bänden plus einem Registerband (EnHP 1903-11) deutlich umfangreicher⁹², steht als zentrales Nachschlagewerk sowohl für den Ausgang aus einer *prädisziplinären* in eine *disziplinäre* Phase erziehungswissenschaftlicher Kommunikation (Horn 2011, 15), als auch als zentrale Publikation des Herbartianismus (Blankertz 1982, 155; Coriand 2004, 70–75; Schotte 2014, 65–69; Schlüter 2003).

Rein macht die Zugehörigkeit des Werks zum Herbartianismus weder 1895 noch 1903 explizit zum Thema; weder positioniert er das Werk, noch benennt er Namen von Autor*innen, die dem Herbartianismus zuzuordnen wären. Lediglich dem Hinweis auf die „Freunde des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena [...], die den Gedanken der Herausgabe einer neuen Encyclopädie bei dem Unterzeichneten anregten“ (Rein: *Vorwort zur zweiten Auflage*, EnHP2 1903–11, 1/1903, V) ist zu entnehmen, inwiefern die Protagonisten des Herbartianismus (neben Rein) Einfluss auf das Werk genommen haben mögen – und das eben auch erst in der Rückschau der 2. auf die 1. Auflage. Vielmehr erscheint das Werk als selbstverständlich im Herbartianismus verankert; als den die Gestalt der Publikation steuernden Ausgangspunkt nennt Rein den „Gedanken, die Gegenstände der Zucht einer monographischen Bearbeitung zu unterziehen“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895-99, 1/1895, V), da im Gegensatz zum „Unterrichtsfeld [...] das Gebiet der unmittelbaren Führung, der Zucht, nur zu sehr vernachlässigt“ (ebd., V) worden sei.

⁹¹ Wilhelm Rein (1847-1929, evangelisch) gilt als zentraler und später Protagonist des Herbartianismus; nach einem Studium u. a. bei Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller und einer Dissertation über *Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht* war er schließlich ab 1886 als Nachfolger Stoy's auf dem Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Jena tätig, vgl. u. a. Coriand 1998, Schlüter 2003, Coriand 2005. Rein wird bereits zu Lebzeiten selbst in erziehungswissenschaftlichen Lexika als Lemma thematisiert und bis 1945 häufiger als alle anderen Protagonist*innen des 19. Jahrhunderts in Lexika aufgenommen (Hild 2018, 277–284).

⁹² Rein selbst weist darauf hin, dass das Werk bereits bei seiner Vollendung vergriffen gewesen sei (Rein: *Vorwort*, EnHP2 1903–11, 1/1903, V); dieser (auch wirtschaftliche) Erfolg dürfte für die rasch folgende, stark ergänzte und überarbeitete Auflage mitverantwortlich sein.

Anzunehmen ist, dass Rein sich hier auf die häufig schulpädagogisch gewendeten Publikationen von Autor*innen, die dem Herbartianismus zuzuordnen sind (vgl. Klingberg 1998) bezieht; und er nennt die im zeitgenössisch herbartianischen Diskurs um Erziehung verankerten Begriffe. Die Zugehörigkeit zum Herbartianismus ist damit auch ohne eine explizite Nennung nicht verschleiert, sondern offensichtlich.

Dass aber darüber hinaus wenigstens der Anlage des Werks nach auch andere Positionen aufgenommen worden seien, betont Zeissig im dem Registerband der 2. Auflage beigefügten Geleitwort, indem er darauf hinweist, dass

„aus allen Herren Ländern weit über 300 Vertreter und Vertreterinnen aller pädagogischen Richtungen, sämtlicher Schulgattungen und des sonstigen Bildungs- und Erziehungswesens [an dem Werk, A.S.] gearbeitet haben“ (Zeissig: Geleitwort, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1).

Die Auswahl der Autor*innen und der Stichworte zeige nach Schotte aber insgesamt die herbartianische Prägung – etwa in den vielen Lemmata zu „Schulorganisation, zum Schulleben und zur Unterrichtsgestaltung nach den Prinzipien des erziehenden Unterrichts“ (Schotte 2014, 68), in den Explikationen, in denen bis auf einzelnen Abweichungen „eine herbartianische Rezeption“ (ebd., 68) dominiere, und vor allem in der sehr umfangreichen, detaillierten Herbart-Biographie in zwei Lemmata⁹³ sowie den anschließenden insgesamt 114 Seiten Bibliographie, welche Werke von Herbart sowie etlichen Herbartianern und Hinweise auf Zeitschriften und andere Publikationen auch anderer Länder enthält⁹⁴.

Der auch im Vorwort 1895 sichtbar werdende Hauptfokus des Werks liegt auf Erziehung⁹⁵. Dass ‚Erziehung‘ insgesamt eng mit anderen pädagogischen Gebieten verbunden sei, zeige sich darin, dass es jederzeit „Verbindungsfäden“ zum Gebiet der Erziehungstheorie gebe, die in ihren Ergebnissen von der Didaktik verwaltet würden. Für die Konzeption des Werks sei diese Kopplung bedeutsam gewesen, schließlich hätten auch die Gebiete der „theoretischen Pädagogik mit ihren Grundwissenschaften, Ethik und Psychologie, und mit ihren Hilfswissenschaften, Physiologie und Medizin“ eingefasst und durch das Gebiet der „praktischen Pädagogik“ ergänzt werden müssen: „So erweiterte sich der Plan zu einer encyclopädischen Behandlung aller Aufgaben, die der systematischen Pädagogik angehören“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895-99, 1/1895, V). Auch das zwar noch nicht vollständig erforschte Gebiet der historischen Pädagogik werde abgebildet, das ausländische Schulwesen

⁹³ Thilo: *Herbart, Johann Friedrich, als Philosoph*, EnHP 1895-99, 3/1897, 451–461; Rein: *Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog*, EnHP 1895-99, 3/1897, 461–485.

⁹⁴ *Die Litteratur der Philosophie Herbarts und seiner Schule*, EnHP 1895-99, 3/1897, 486–600 (darin umfasst der „I. Allgemeine Teil“ 12 Seiten und der „II. Besondere Teil. Herbartische pädagogische Schule“ 102 Seiten).

⁹⁵ Nach Schotte bestätige sich dies auch auf Ebene der Lemmata und insbesondere in den von Rein verfassten Beiträgen, in denen sie einen engen Bezug zu Herbarts Allgemeiner Pädagogik feststellt (Schotte 2014, 67).

könne jedoch noch nicht vollständig dargestellt werden. Erst in der 2. Auflage habe dies aufgenommen werden können, und auch „andere Lücken in der historischen und systematischen Pädagogik wurden ausgefüllt“ (Rein: *Vorwort*, EnHP2 1903–11, 1/1903, V). In der Verknüpfung verschiedener als wesentlich deklarerter Teilgebiete der Pädagogik – die je unterschiedlich intensiv bereits erforscht worden seien –, sieht Coriand eine Anlehnung an die pädagogische Systematik Karl Volkmar Stoy, der „drei pädagogische[] Hauptwissenschaften“ – *Philosophische, Historische und Praktische Pädagogik* – unterscheidet (Coriand 2004, 66–69). Dennoch sei Reins enzyklopädischer Ansatz abzugrenzen; insbesondere nehme er im Gegensatz zu Stoy eher in Kauf, dass zugunsten der Bearbeitung von Einzelfragen der Zusammenhang zwischen diesen weniger stark berücksichtigt werden könne (Schotte 2014, 66). Allerdings habe auch Rein neben der alphabetisch sortierten eine systematisch aufgebaute Enzyklopädie für anstrebenswert gehalten:

„Wenngleich ihm das geschaffene Nachschlagewerk wichtig war, da es die einschlägigen Themen monographisch in alphabetischer Reihenfolge bearbeitet, um denjenigen eine Hilfe zu bieten, die sich mit Erziehungsproblemen befassen und Antworten auf Einzelfragen suchen, so konnte es nicht in ausreichendem Maße dem Bedürfnis nach ‚organischer und architektonischer Behandlung der Wissenschaft‘ (Rein 1902, S. 39) entsprechen“ (Coriand 2004, 70).

Rein habe also die Absicht gehabt, den aufbereiteten Stoff auch systematisch zu vermitteln. Zeissig betont, dass das Werk diese Absicht in der 2. Auflage mit dem 11. Band, dem Registerband („Systematisches Inhaltsverzeichnis aufgestellt von Emil Zeißig⁹⁶, Seminaroberlehrer in Oschatz“, *Titelblatt*, EnHP2 1903–11, 11/1911), denn auch einlöse, während das „alphabetische Inhaltsverzeichnis mit seinem kaleidoskopischen Nacheinander“ der 1. Auflage (Zeissig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 2) diesem Anspruch „nur zu einem kleinen Teile“ gerecht werde. Eine „völlige Erschließung des reichen Gehaltes und damit ausgiebige Benutzung des Lexikons“ (ebd., 2) werde erst jetzt durch eine vollständige Überarbeitung und Einordnung aller Inhalte „in ein wohlgegliedertes System nach W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung (Neue Auflage im Erscheinen begriffen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann])“ (ebd., 2) ermöglicht.

Den Vorworten beider Auflagen lassen sich einige Hinweise auf den wissenschaftlichen Anspruch der Enzyklopädie entnehmen: So hebt Rein hervor, dass gerade im Bereich der systematischen Pädagogik „vom Standpunkt der gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschung aus“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895-99, 1/1895, V) gearbeitet werde; sichergestellt werde das durch

⁹⁶ Die Schreibung „Zeißig“ findet sich lediglich auf dem Titelblatt; das Geleitwort ist mit „Zeissig“ unterschrieben.

„eine Reihe von Arbeitern [...], die sich längere Zeit schon mit ihren Studien in den einzelnen Gebieten angebaut [sic] hatten, darnach aus dem Vollen schöpfen und die Ergebnisse der vorausgegangenen Arbeiten in zusammenfassendem Griff vorlegen konnten“ (ebd., V).

Diesem retrospektiv gewandten „zusammenfassenden Griff“ wird 1895 im Bereich der historischen Pädagogik ein prospektiv-entwickelndes Motiv gegenübergestellt, wenn Rein betont, dass hier noch mehr geforscht und gesichtet werden müsse, „ehe an eine begründete, wissenschaftlich fundamentierte Zusammenfassung gegangen werden kann“ (ebd., V). Das Lexikon beinhalte dennoch auch dieses Teilgebiet: als nicht auf Vollständigkeit angelegter „Versuch[] [...]“, schon jetzt einzelne Artikel zu bringen, die von gründlicher Benutzung des einschlägigen Quellenmaterials Zeugnis ablegen“ (ebd., VI). 1903 formuliert Rein selbstbewusster, dass

„Herausgeber und Mitarbeiter [...] gleichmässig [sic] bedacht gewesen [sind], das Handbuch auf eine wissenschaftliche Höhe zu bringen, die der Gegenwart gerecht wird und strengen Anforderungen genügt“ (Rein: *Vorwort*, EnHP2 1903–11, 1/1903, V).

Diesem Urteil über den Fortschritt und die Qualität der im Lexikon repräsentierten Wissensbestände entspricht auch, dass Rein in der 2. Auflage das 1895 noch als Wunsch und Hoffnung formulierte, die wissenschaftliche Pädagogik verteidigende Anliegen nicht mehr thematisiert, das Werk möge

„vor allem auch den Verächtern jeder pädagogischen Wissenschaft den Beweis erbringen, daß hier ein eigentümliches Forschungsgebiet vorliegt, das an Wert und Würde keinem andern in irgend einer Beziehung nachstehen dürfte“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895-99, 1/1895, VI).⁹⁷

Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (1906–1908)

Das zweite Werk, das wenigstens teilweise dem Herbartianismus zugeordnet werden kann, ist das *Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde* (EnHEk 1906–08), herausgegeben von Joseph Loos⁹⁸. Das Werk erschien in Österreich und kann

⁹⁷ Zeissig greift dieses Motiv allerdings auch 1911 beinahe wortgleich wieder auf: „Jedermann wird aus sämtlichen Darstellungen aufs deutlichste erkennen, daß in der Pädagogik ein eigentümliches Forschungsgebiet vorliegt, das an Wert und Würde keinem anderen irgendwie nachsteht, daß die Erziehung, wie schon Plato sagt, ‚das eine Große unter allen menschlichen Angelegenheiten‘ ist“ (Zeissig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1). Durchaus bezeichnend ist hier jedoch die Formulierung, die diesen Beweis für das Existenzrecht einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr als Wunsch, sondern vielmehr als Tatsache beschreibt.

⁹⁸ Über Joseph Loos gibt es nur wenige Informationen; auf dem Titelblatt des Werks wird er als „k. k. Landesschul-inspektor in Linz“ (*Titelblatt*, EnHEk 1906–08, 1/1906) eingeführt. Das LPGw 1930–32 führt ihn als Lemma auf: Demnach war Loos (1853–1921, katholisch) nach einem Studium der klassischen Philologie und Philosophie in Prag vor seiner Tätigkeit als Landesschulinspektor zunächst Assistent an dem vom Otto Willmann gegründeten pädagogischen Universitätsseminar ebd. und

insbesondere in Hinblick auf die Darstellung des auch hier sehr präsenten Schulwesens als eine Art Ergänzung zum *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* (EnHP2 1903–11) gewertet werden, das explizit zur Begründung herangezogen wird, weshalb „das Schulwesen der außerösterreichischen Kulturländer, insbesondere das des deutschen Nachbarreiches“ (Loos: *Vorwort*, EnHEk 1906–08, 1/1906, 5) weniger ausführlich als „die österreichischen Verhältnisse“ (ebd., 5) behandelt worden sei.

Loos gibt im Vorwort an, dass das Werk auf das 1884 bei Pichler erschienene *Enzyklopädische Handbuch der Erziehung* von Gustav Adolf Lindner⁹⁹ aufbaue, welches von Seiten des Verlags wegen seines Erfolgs mehrfach wiederaufgelegt worden sei und überarbeitet werden sollte: Im Jahr 1900 wurde mit dieser Aufgabe Hermann Schiller betraut (ein „rühmlichst bekannte[r] Pädagoge[]“, ebd., 4), der allerdings 1902 starb, ohne die Neuauflage fertiggestellt zu haben. Schiller habe zu diesem Zeitpunkt bereits die Artikel von A bis F – also auch das Lemma zu Erziehung – auf der Grundlage Lindners überarbeitet. Als Loos die Fertigstellung der Neuherausgabe auf Anfrage des Verlags hin übernahm, entschied er sich nach eigenen Angaben gegen eine monographische Bearbeitung und für die Beteiligung mehrerer Autor*innen. Dies habe eindeutige Vorteile, denn es könne „im einzelnen tiefer geschürft werden, es kann aber auch der Umfang des im Werke gebotenen Stoffes beträchtlich erweitert werden“ (ebd., 3) und „[d]urch die Erweiterung des Umfangs wird freilich einzelnes wieder klarer, [...] die Prägung des einzelnen schärfer und bestimmter.“ (ebd., 4). Als Nachteil zeigt sich in der Formulierung Loos‘ der Verlust eines Gesamtgefüges zwischen den Artikeln:

„Solche Sammelarbeit kann dann freilich wieder den Nachteil haben, daß sie jener früher erwähnten durchgängigen Einheitlichkeit und Übereinstimmung entbehrt und bei aller Bemühung der Redaktion, die Stoffe zu beschneiden, da abzuknappen, dort zuzusetzen, auch innere Beziehungen durch Verweisungen und andere typographische Mittel herzustellen, doch etwas Buntscheckiges behält, weil eben oft Nachbarartikel verschiedenen Geist atmen, eben den Geist ihres Erzeugers“ (ebd., 3).

Loos nimmt als Folge seiner Entscheidung hin, dass „das Ganze nicht mehr die Einheitlichkeit des Gusses aufzeigt“ (ebd., 4), die sich in dem von Lindner herausgegebenen Vorgängerwerk vor allem durch eine klare Fundierung in der Folge Herbarts ausgezeichnet habe:

„Es übe eben die einheitliche, auf dem sicheren Untergrunde Herbart-scher Pädagogik ruhende Darstellung Lindners auch noch ihre Wirkung,

schließlich als Lehrer an verschiedenen Gymnasien in Österreich tätig (Spieler: *Loos, Joseph*, LPGw 1930–32, 2/1932, Sp. 310–311).

⁹⁹ S. hierzu ausführlich Hild 2018, 109–115.

als das Werk in einzelnen und nicht bloß in den statistischen Teilen überholt erschien“ (ebd., 3).

Dass damit wenigstens viele der Lemmata von A bis F deutlich herbartianischer Prägung sind – wenn sie auch die „zeitgemäße Umgestaltung“ (ebd., 3) Schillers durchlaufen haben –, liegt auf der Hand. Einen weiteren Hinweis auf die Positionierung des Werks im Herbartianismus ist die namentliche Nennung zweier zentraler Protagonisten des Herbartianismus¹⁰⁰:

„Mit herzlichem Dank muß ich an dieser Stelle aber auch des Rates und der Unterstützung gedenken, dessen ich mich während der Redaktionsarbeit seitens vieler Mitarbeiter zu erfreuen hatte, so namentlich seitens meines verehrten Lehrers des Herrn Hofrates Prof. Dr. O. Willmann und des Herrn Geheimrates Dr. E. von Sallwürk, welche Entstehen und Fortgang des Werkes mit Interesse verfolgten“ (ebd., 5).

Allen drei Werken ist damit einerseits gemein, dass sie ihre (relative) Zugehörigkeit zum Herbartianismus weniger explizit darstellen, als vielmehr als selbstverständlich gegeben voraussetzen. Durch die Nennung von Namen und Begriffen und Kontextwissen zu den Herausgebern und Autoren wird kundigen Leser*innen der Vorworte die Bezugnahme zur herbartianischen Pädagogik keineswegs verschleiert. Für Zeitgenoss*innen mag sie deutlich sichtbar gewesen sein. Zum anderen betonen sowohl Rein als auch Loos den jeweils hohen wissenschaftlichen Anspruch ihrer Werke, der sich u. a. in der Aufnahme auch aktuellen Wissens und dem Versuch, die Inhalte durch kompetente Autor*innen mit ausreichender Tiefe, wissenschaftlicher Schärfe und Präzision bearbeiten zu lassen, zeigt.

Konfessionell gebundene Lexika

In den Vorworten von drei Nachschlagewerken aus den Jahren 1913 bis 1964, die im Herder-Verlag¹⁰¹ erschienen, ließen sich Hinweise auf eine explizite Zuordnung des jeweiligen Werks zur katholischen Pädagogik finden (LP 1913–17, LPGw 1930–32, LP 1952–55/64). Neben diesen katholischen Lexika gibt es ein Werk, das bei

¹⁰⁰ Otto Willmann (1839–1920, katholisch), der sich nach einem Studium herbartianischer Pädagogik u. a. bei Tuiskon Ziller, Lehrtätigkeiten an verschiedenen Schulen, insbesondere an der Zillerschen Übungsschule, und dann auf einer Professur für Philosophie und Pädagogik in Prag zunächst einer Fundierung der Pädagogik als Sozialwissenschaft verschrieben hatte, trat später insbesondere für eine normativ/weltanschaulich gebundene, philosophische Pädagogik ein und wurde so zu einem zentralen Protagonisten katholischer Pädagogik (vgl. Brezinka 2003, 21–48, Horn 2003b, 177 f.). Im EnHEK 1906–08 tritt er u. a. als Autor des Lemmas *Ziller, Tuiskon* auf.

¹⁰¹ Der Herder-Verlag kann als „größte[r] katholische[r] Verlag des deutschen Sprachgebietes“ (Brezinka 2003, 48) gelten; auch in der Eigendarstellung des Verlags wird hervorgehoben, dass „[a]m Anfang der Verlagsgeschichte [...] ein reflektierter Katholizismus, der sich mit der Trennung von Glauben und Vernunft auseinandersetzte“ (Verlag Herder GmbH 2010) gestanden habe. Darüber hinaus bestand durch die Heirat von Otto Willmanns Tochter Charlotte mit Hermann Herder (Verlagsleiter zwischen 1888 und 1937) im Jahr 1900 eine auch familiäre Bindung des Verlags zu Otto Willmann (Brezinka 2003, 48).

Velhagen & Klasing und zwei Nachschlagewerke, die im Kreuz-Verlag¹⁰² erschienen sind, in denen eine Orientierung an der evangelischen Pädagogik deutlich wird (PL 1928–31, PL 1961, PL 2 1964).

Lexikon der Pädagogik (1913–1917)

1913 wurde der erste Band des der katholischen Pädagogik zuzuordnenden *Lexikons der Pädagogik* (LP 1913–17) veröffentlicht. Das Werk sei nach Einschätzung Schottes „aus dem Bedürfnis heraus entstanden, die mehrheitlich der protestantischen Bildungstradition verpflichteten pädagogischen Handbücher durch ein zeitgemäßes katholisches Pendant zu ergänzen.“ (Schotte 2014, 70). Im Licht des Vorworts von Herausgeber Ernst Max Roloff¹⁰³ erscheint es als durch den Herder-Verlag initiiertes Werk: Der Verlag habe das Verlagsrecht der als „nicht umfassend genug angelegt“ und zudem „veraltet“ eingestuften „Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien“ von Rolfus und Pfister (4 Bde, 1863/66, 2. Aufl. 1872/74, 5. [Ergänzungs-] Band 1884)¹⁰⁴ (Roloff: *Vorrede*, LP 1913–17, 1/1913, V) erworben und lege mit dem LP 1913–17 nun „ein völlig neues Lexikon“ (ebd., V) vor, das den Ansprüchen an eine wissenschaftliche Pädagogik gerecht werde. Damit diese mit anderen Wissenschaften gleichziehen könne, müsse sie „auf dem festen Boden einer positiven Weltanschauung“ (ebd., V) stehen. Roloff sieht darin die Notwendigkeit konfessioneller Pädagogik begründet, denn: „Kein besseres Fundament aber gibt es als das von Christus gelegte, der ja selber durch Leben und Lehre für ewige Zeiten das höchste Vorbild jedes Erziehers geworden ist“ (ebd., V). Dem von Roloff postulierten zentralen Qualitätskriterium eines Lexikons, seine „innere Einheitlichkeit“ (ebd., VII), komme das Lexikon nach durch redigierende Eingriffe des Herausgebers einerseits und einer Orientierung aller Autoren „in der Terminologie [...] an [der] weitverbreitete[n] ‚Didaktik als Bildungslehre‘ (4. Auflage 1909) von Otto Willmann“ (ebd., VII). Otto Willmann, den Roloff „persönlich als einen der größten Pädagogen der Gegenwart verehr[t]“ (ebd., VII), erscheint denn auch als mitwirkender Herausgeber; ihm dankt Roloff an erster Stelle.

¹⁰² Nach eigenen Angaben verstand sich der Kreuz-Verlag nach seiner Gründung 1945 als explizit evangelischer Verlag (Kreuz Verlag). Inzwischen gehört der Kreuz-Verlag zur Verlagsgruppe Herder (Verlag Herder).

¹⁰³ Ernst Max Roloff (1865–1937, zunächst evangelisch, ab 1899 katholisch) war nach einem Studium der evangelischen Theologie, klassischer Philologie, Geschichte, Archäologie und Volkswirtschaft zunächst als Hauslehrer, dann als Lehrer an Schulen u. a. in Braunschweig und Wolfenbüttel tätig; schließlich u. a. Schulleiter der deutschen Schule in Kairo. Ab 1903 trat er als Redakteur des *Herderschen Konversationslexikons* auf. 1920 nahm er an der Reichsschulkonferenz teil, später war er nach Angaben Spielers in verschiedenen schul- und unterrichtsbezogenen Behörden auf Reichsebene in Berlin tätig, ab 1927 als Oberregierungsrat. Roloff konvertierte nach einem mehrjährigen Aufenthalt in Rom 1899 zum katholischen Glauben (Spieler: *Roloff, Ernst Max*, LPGw 1930–32, 2/1932, Sp. 749–750).

¹⁰⁴ S. hierzu ausführlich Hild 2018, 90–94.

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (1930–1932)

In direkter Linie anschließend, nämlich geplant als „Fortführung von Roloffs Lexikon der Pädagogik bis in die Gegenwart“ (Steffes: *Geleitwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, V), dann aber zu einem „selbstständigen Lexikon“ (ebd., V) avanciert, erschien das nächste explizit katholische pädagogische Lexikon 13 Jahre später. Es handelt sich bei dem vom *Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIwP)* in Münster¹⁰⁵ herausgegebenen, wiederum im Herder-Verlag erschienenen *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (LPGw 1930–32) also nicht um eine überarbeitete Auflage des LP 1913–17, allerdings auch nicht um ein eigenständiges, sondern eher um ein ergänzendes Werk. So erscheint schlüssig, dass es rund zwanzig Jahre später im folgenden LP 1952–55/64 zu „zwei Ergänzungsbände[n] [...] zu dem von O. Willmann¹⁰⁶ und E. M. Roloff kurz vor dem 1. Weltkrieg herausgegebenen fünfbandigen ‚Lexikon der Pädagogik‘“ (DIwP/IVEw: *Geleitwort*, LP 1952–55/64, V) degradiert wird. Das LPGw 1930–32 umfasst neben einem Vorwort von Mitherausgeber Josef Spieler ein „Geleitwort“ von Johann Peter Steffes, von 1929 bis 1934 wissenschaftlicher Leiter des *DIwP* (Müller 2014, 43). Das *DIwP*, so legt er es dar, habe seine Hauptaufgabe darin, die neuen Probleme zu klären, denen die „Gegenwartspädagogik“ durch mehrfache Verunsicherung ausgesetzt sei (nämlich durch „Wandlungen und Erschütterungen unseres gesamten Lebens“, durch „einander widersprechende[] und ausschließende[] Weltanschauungen“ und durch „neue Einsichten und Erkenntnisse, die sich aus dem Erleben, besonders aber aus der Forschungsarbeit aus allen Gebieten“ ergebe (Steffes: *Geleitwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, V). Das Institut stehe „bewußt auf katholischem Standpunkt in der

¹⁰⁵ Das *DIwP* (1922–1934/1938, 1945–1980) bekennt sich in der Festrede von Franz Xaver Eggersdorfer anlässlich seiner Eröffnung im November 1922 zu einer dezidiert katholischen Pädagogik: Es wolle „ein katholisches Institut sein, katholisch im Sinne innerer Geschlossenheit. Hier in Münster soll eine Warte wissenschaftlich-pädagogischen Forschens entstehen, eine Arbeitsstätte erziehungskundlichen Lernens und Lehrens, die jede ernsthafte Erscheinung im pädagogischen Leben mit der Ehrfurcht der Sachlichkeit aufnimmt und die ihren eigenen Erkenntnisgewinn der gleichen sachlichen Würdigung unterstellt. [...] Alle Unsicherheit philosophischer Relativität soll unserer Institutsarbeit fern bleiben. Es soll für sie nur ein Bezugssystem geben: das der begründeten und anerkannten katholischen Wahrheit“ (Rede abgedruckt in Kratz 1925, 326; vgl. dazu auch Kreis 1989, Müller 2014).

¹⁰⁶ Interessanterweise avanciert Willmann in der Nachschau zum gleichberechtigten Mitherausgeber des LP 1913–17. Dieser Einstufung entspricht die Formulierung von 1913 nicht. Dort heißt es auf dem Titelblatt: „Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Professor Dr [sic] Otto Willmann herausgegeben von Ernst M. Roloff Lateinschulrektor a. D.“ (*Titelblatt*, LP 1913–17, 1/1913) und im Vorwort berichtet Roloff, Willmanns „besonderer Verdienste um das Zustandekommen des Lexikon [sei, A.S.] auch auf dem Titelblatte gedacht“ (Roloff: *Vorrede*, LP 1913–17, 1/1913, VIII), während „[d]ie Herausgabe [...] dem Unterzeichneten [Ernst M. Roloff, A.S.] auf Grund seiner in den verschiedenartigen Unterrichts- und Erziehungsanstalten des In- und Auslandes als Lehrer und Schulleiter erworbenen Praxis und nicht zuletzt auch wegen seiner bei der Redaktion des Herderschen Konversations-Lexikons gesammelten lexikographischen Erfahrungen übertragen“ (ebd., V f.) worden sei. Auch bei Spieler erscheint Roloff als der eigentliche Herausgeber: „Von 1907–1917 schuf R. das *Lexikon der Pädagogik* in 5 Bdn.“ (Spieler: *Roloff, Ernst Max*, LPGw 1930–32, 2/1932, Sp. 749).

Überzeugung, daß Pädagogik als Menschenformung letzten Endes nur im Rahmen einer bestimmten Weltanschauung möglich ist“ (ebd., V), letztlich soll es „am Aufbau einer wissenschaftlichen katholischen Pädagogik“ (ebd., V) mitwirken. Auch im Vorwort von Josef Spieler wird diese enge Bezugnahme auf die katholische Pädagogik aufgenommen:

„Daß die ganze Pädagogik gesehen wird im Lichte der *philosophia perennis*, die das alte platonisch-aristotelische Erbe in der klaren Form und Folgerichtigkeit des thomistischen Ausbaues festhält, erweitert und mit der fortschreitenden modernen Wissenschaft in lebendige Beziehung zu setzen sucht, daß die einzelnen Tatsachen an christlich katholischem Wertbewußtsein gemessen und die pädagogischen Aufgaben im Geiste katholischen Wertstrebens gelöst werden, bedarf in den Tagen allgemeinen Ringens um die Wertewelt und in einer Zeit, die sich des unlöslichen Zusammenhangs zwischen Weltanschauung und Pädagogik wieder bewußt wurde, keiner Begründung“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII).

Wie auch im Vorwort des LP 1913–17 wird hier eine enge Verknüpfung von Wissenschaft mit einer ewigwährenden, dauerhaft stabilen normativen Grundlegung im katholischen Glauben sichtbar, die einer „modernen Wissenschaft“ gegenübergestellt wird, bzw. sich mit ihr konfrontiert und misst.

Pädagogisches Lexikon (1928–1931)

Die Annahmen zur Kopplung von Wissenschaft und Weltanschauung in den Vorworten der evangelischen pädagogischen Lexika sind etwas komplexer. Zwischen 1895 und 1933 erschien mit dem *Pädagogischen Lexikon* (PL 1928–31) „[i]n Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik¹⁰⁷ und unter Mitwirkung

¹⁰⁷ Die *Gesellschaft für evangelische Pädagogik* (GeP) (gegr. 1925) sieht ihre Aufgabe, wie in der ersten Ausgabe der von ihr herausgegebenen Zeitschrift *Die evangelische Pädagogik* im Bereich „Mitteilungen“ formuliert wird, darin, „im Bereich der wissenschaftlichen Pädagogik dem evangelischen Lebenswillen aus dem Ganzen des Evangeliums heraus zu neuer Entfaltung zu verhelfen und umgekehrt die praktische Erziehungsarbeit, wo sie aus dem Evangelium heraus geschieht, immer mehr in fruchtbare Verbindung mit dem erziehungswissenschaftlichen Denken der Gegenwart zu bringen“ (o. A. 1926, 42). Als wichtigste Aufgabe des ersten Jahres nennen die Autoren die „Schaffung eines literarischen Organs für die wissenschaftlichen Bestrebungen der Gesellschaft“ (ebd., 43), d. h. die Herausgabe einer eigenen Zeitschrift. Außerdem werden Tagungen, pädagogische Lehrgänge, Freizeiten und verschiedene Arbeitsgemeinschaften in der Organisationsform als „Zusammenschluß von Einzelmitgliedern“ (ebd., 42) als Arbeitsformen genannt. Vgl. zur GeP auch Lachmann 2001.

Darüber hinaus war auch die Herausgabe eines Lexikons schon zu Beginn ein zentrales Ansinnen der GeP, das PL 1928–31 war zumindest 1926 in der Planung schon fortgeschritten: „Über ein vier- bis fünfbandiges Lexikon der Pädagogik auf evangelischer Weltanschauungsgrundlage sind die Verhandlungen mit einer bekannten Verlagsfirma abgeschlossen. Als Herausgeber ist Ministerialrat i. R. Geh. Ober-Reg.-Rat Schwartz, Charlottenburg, Carmerstraße 5, gewonnen. Es liegt auf der Hand, welche propagandistische Bedeutung heutzutage einer solchen Unternehmung innewohnt“ (o. A. 1926, 43). Letztere Bemerkung als Bezugnahme auf das zuletzt erschienene große deutschsprachige

zahlreicher Fachmänner“ (*Titelblatt*, PL 1928–31, 1/1928) nur ein Werk, dessen Vorwort eine klare Positionsnahme in Hinblick auf eine Orientierung an evangelischer Pädagogik erkennen lässt: Die „Haltung des vorliegenden Werkes“ werde, betont Hermann Schwartz im Vorwort des ersten Bands, „[i]n den religiösen und ethischen Fragen der Erziehung [...] durch das evangelische Christentum bestimmt, – also durch eine ‚Weltanschauung‘, die mehr ist als das Bekenntnis zu einem intellektuell geformten und faßbaren Weltbild“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 1/1928, IV). Damit liefert Schwartz ein klares Bekenntnis zum evangelischen Glauben. Eine solche Haltung sei „nichts Abnormes“, denn

„jede Pädagogik, auch die irreligiöse, auch die über die Religionen und Konfessionen hinwegschreitende, wurzelt in einer Weltanschauung und ist bestrebt, in dem Geiste der Jugend, die unter ihren praktischen Wirkungen steht, eine Weltanschauung zu begründen“ (ebd., IV f.).

Für evangelische Pädagogik heiße das, dass sie sich nicht in der Notwendigkeit, der Jugend die Inhalte des Evangeliums beizubringen, erschöpfe. Konkret gehe es darum,

„in der Jugend den Glauben, die Liebe, die Hoffnung aufleben zu lassen, die das Evangelium, das Wort Gottes in Menschenherzen zu wecken vermag. Das ist keine Pädagogisierung der Religion, denn die Religion behält dabei den ihr eigentümlichen Sinn. [...] Man kann die Religion nicht gegen die Pädagogik abschließen wollen [...]. Mit alledem ist auch der evangelisch-christlichen Fundierung der Erziehung ihr Sinn gewahrt: sie zielt auf die Gesinnung“ (ebd., V).

Schwartz unterscheidet hier deutlich verschiedene Wissensformen; pädagogischer Reflexion und pädagogischem Handeln schreibt er eine im evangelischen Glauben begründete Normierung zu, die er nicht hinterfragt. Anders als in den zeitgenössischen katholischen pädagogischen Nachschlagewerken wird die christliche Orientierung aber nicht unmittelbar mit Wissenschaft bzw. wissenschaftlicher Pädagogik verknüpft. Vielmehr zeichnet Schwartz ein Bild einer historisch-sozial kontextualisierten, chaotisierten Pädagogik, die einer – auch evangelischen – Klärung bedarf: Ausgehend von „Verwirrung und Zersplitterung, die nach allgemeinem Eingeständnis die Signatur des geistigen Lebens der Gegenwart“ (ebd., IV) darstelle, habe sich die allgemeine gesellschaftliche Lage „der Erziehung bemächtigt“ (ebd., IV) und hier zu einer einzigartigen „Gegensätzlichkeit der Meinungen“ (ebd., IV), schließlich zu „Unsicherheit und Ratlosigkeit des pädagogischen Handelns“ (ebd., IV) geführt. Darüber hinaus stehe zu befürchten, dass sich dieser Zustand noch steigere:

pädagogische Lexikon, das katholische LP 1913–17, zu verstehen liegt auf der Hand. In diesem Sinne müsste das geplante PL 1928–31 durchaus auch als expliziter Gegenentwurf zur Publikationstätigkeit der Protagonist*innen der katholischen Pädagogik bzw. des *DM*P und als Prestigeobjekt der in der *GeP* vertretenen Protagonist*innen evangelischer Pädagogik verstanden werden.

„Wenn der chaotische Zustand noch lange anhält, so ist zu befürchten, daß die pädagogische Umwälzung des letzten Jahrzehntes mit einem pädagogischen Niedergang endet“ (ebd., IV). In dieser Situation müsse danach gestrebt werden, „die umstrittenen Bildungsfragen ihrer Klärung entgegenzuführen und in den Bildungskämpfen unsrer Zeit eine Einigung anzubahnen“ (ebd., IV). Das Werk „wird dazu geeignet sein, auch wenn es in wesentlichen Stücken der pädagogischen Zielsetzung und Wegweisung von bestimmten Grundanschauungen getragen ist“ (ebd., IV).

Die Einschränkung („auch wenn“) zeigt an, dass die Orientierung am Evangelischen hier nicht als Voraussetzung für die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik gesetzt wird, sondern vielmehr als etwas, das einer Erklärung bedarf, weil eine solche Orientierung auch als einschränkend gedacht werden kann. Die wissenschaftliche Pädagogik – Schwartz nennt die „philosophische Pädagogik“ (ebd., V) – gewinnt ihre Aufgabe darin, die weltanschaulichen Grundlagen einer jeden Pädagogik, eben auf der reflektierenden, handlungsleitenden Ebene, herauszuarbeiten und zu legitimieren: Sie

„hat hier eine hohe Mission zu erfüllen; sie kann mit ihrer wissenschaftlichen Behandlung der pädagogischen Grundfragen dem Frieden dienen, wenn sie [...] nicht die Weltanschauungen aus dem Reich der Erziehung verweist, was sicher nicht dem Wesen der Erziehung entspräche und auch sicherlich nicht zum Ziele führen würde, sondern vielmehr das Recht der Weltanschauungen im Ganzen der nationalen Erziehung erweist und umschreibt“ (ebd., V).

Der wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie von Schwartz entworfen wird, steht es nicht an, selbst die konkrete Ausformung der weltanschaulichen Grundlage zu begründen, aber sie zu verteidigen. Eine konfessionelle Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik schließt Schwartz aus:

„Es wäre kein Glück für den Menschen [...] und für die Religion, wenn der Religion über die ihr eigentümliche Sinn- und Wertgebung hinaus eine Herrschaft über die sachlichen Aufgaben und Methoden der Wissenschaft, der Kunst, der Technik, des staatlichen und des wirtschaftlichen Lebens zugewiesen würde. Einer solchen Religiosierung und Konfessionalisierung des Lebens und der Bildung möchte sich unser Werk nicht dienstbar machen“ (ebd., V).

Im Vorwort des vierten und letzten Bands seines *Pädagogischen Lexikons* nimmt Schwartz noch einmal Bezug auf die Bindung des Werks an das evangelische Christentum. Hier kritisiert er die von einzelnen Rezensenten geäußerte Infragestellung des wissenschaftlichen Stellenwerts des Werks, weil es „in den religiösen und ethischen Fragen der Erziehung seine Haltung durch das evangelische Christentum bestimmt“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 4/1931, IV) sehe; diese Kritik sei „als späte Nachwirkung eines veralteten Wissenschaftsbegriffes zu bezeichnen“ (ebd.,

IV). Zunächst begründet er die Wissenschaftlichkeit einer evangelischen Pädagogik damit, dass es eben eine evangelische Erziehungswirklichkeit gebe, die zu beschreiben notwendig sei (ebd., IV). Darüber hinaus sei aber festzustellen, dass evangelische wissenschaftliche Pädagogik auch eine normativ begründende Dimension umfasse:

„Doch lassen sich zweifellos für das Besondere, für das ‚Evangelische‘ einer evangelischen Erziehung auch Normen aufstellen, die ebenso wissenschaftlich, d. h. logisch (sachlich) und psychologisch begründet sind, wie andere pädagogische Normen wissenschaftlichen Ursprungs, nur daß bei ihnen die ‚Sache‘, die über das pädagogische Verfahren, auch dessen psychologische Ausrichtung entscheidet, das Evangelium ist“ (ebd., IV).

Zwar generiert die konfessionelle Bindung in dieser Darstellung nicht die Wissenschaftlichkeit einer Pädagogik bzw. das diese wissenschaftliche Pädagogik abbildende und kommunizierende Werk, dennoch wird das evangelische Christentum als Teilaspekt wissenschaftlicher evangelischer Pädagogik anerkannt – sowohl mit der Aufgabe der Beschreibung einer explizit evangelischen Erziehungspraxis als auch der wissenschaftlichen, d. h. logisch schlussfolgernden Begründung von Normen unter Berufung auf das Evangelium.

Lexikon der Pädagogik (1952–1955/1964)

Nach dem 2. Weltkrieg erschien der erste Band eines als konfessionell gebunden einzustufenden pädagogischen Lexikons 1952, wiederum unter Beteiligung des katholischen *DIwP*, nun im Verbund mit dem von Friedrich Schneider¹⁰⁸ geleiteten *Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft (IVEm)* in Salzburg und Heinrich Rombach (Leitung der Herausgabe) im Herder-Verlag¹⁰⁹. Im Geleitwort des *Lexikons der*

¹⁰⁸ Friedrich Schneider ist ebenfalls ein Protagonist der katholischen Pädagogik; darüber hinaus lag sein Interesse vor allem in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft (Brezinka 2008, 64–79). Während Müller urteilt, dass Schneider „seine katholische Identität nie verleugnete, aber zugleich ein bei anderen katholischen Pädagogen nur selten anzutreffendes Gespür für die Komplexität der Erziehungswirklichkeit an den Tag legte, das ihn vor einem vorschnellen Rekurs in ein festgefügtes Begriffs- und Normensystem bewahrte“ (Müller 2014, 204 f.), unterstellt Brezinka ihm ein „unproblematisiertes christliches Glaubensbekenntnis [...]“. Er hat zwischen Wissenschaft und Weltanschauung nicht genügend unterschieden und seiner ‚Erziehungswissenschaft‘ ganz selbstverständlich das christliche Menschenbild zugrundegelegt – bis hin zur Ableitung moralischer und pädagogischer Normen aus dem Trinitätssystem auf Grund der Gottebenbildlichkeit des Menschen“ (Brezinka 2008, 79).

¹⁰⁹ Der Herder-Verlag hatte für die Herausgabe neben dem *DIwP* Friedrich Schneider angefragt, dessen Auslegung von katholischer Pädagogik sich auf philosophischer Ebene deutlich von der Willmanns unterschied (ebd., 79). Die Schriftleitung vergab der Herder-Verlag an den Freiburger Philosophie-Dozenten Heinrich Rombach. Die Zusammenarbeit wurde von Seiten des *DIwP* von kritischen Stimmen begleitet – Rombach war für das *DIwP* kein Wunschkandidat. Müller zeigt auf, dass sowohl das *DIwP* als auch Schneider „anfangs Misstrauen gegen diesen Plan [hegten], da sie fürchteten, der Herder-Verlag, dessen Hauptakteure verwandtschaftlich mit Willmann verbunden waren, würde die Familientradition stärker gewichten als die Wissenschaftlichkeit“ (Müller 2014, 379–381). Die

Pädagogik betonen die Institute, dass der „Unordnung im Erziehungs- und Bildungswesen“ (DIwP/IVEw: *Geleitwort*, LP 1952-55/64, 1/1952, V) nur „vom Boden gesicherter und das Werk einheitlich tragender Grundanschauungen“ (ebd., V) aus begegnet werden könne. Diesen Boden biete „eine[] bereits kraftvoll und vielseitig entwickelte[] Erziehungswissenschaft, die ihre philosophisch begründeten Wahrheitsgehalte im christlichen Denken gesichert weiß“ (ebd., V). Der Topos des festen Bodens, der die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik erst ermöglicht, taucht hier also nahezu wortgleich zu Roloffs Vorrede (Roloff: *Vorrede*, LP 1913–17, 1/1913, V) wieder auf. 1964 erscheint ein Ergänzungsband (s. Fußnote 31, S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**); auch er bekennt sich zu einer „weltanschaulich geschlossene[n] Orientierung“ (Schneider/Haase: *Vorwort*, LP 1952–55/64, 5/1964, V); die Herausgeber formulieren ihre Überzeugung, dass es „einen Grundbestand zeitlos gültiger Erziehungsaufgaben“ (ebd., V) gebe. Die „christliche Erziehungswissenschaft“ (ebd., V) bekommt dann die Aufgabe zugewiesen, diesen Grundbestand zu beschreiben und darüber hinaus auch zu begründen.

Pädagogisches Lexikon (1961, 1964)

Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts drei der katholischen Pädagogik zuzuordnende und je aufeinander Bezug nehmende pädagogische Lexika erschienen, blieb das PL 1928–31 zunächst ohne Ergänzung. 1961 und 1964 erschienen schließlich zwei Auflagen des von Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann im Kreuz-Verlag veröffentlichten *Pädagogischen Lexikons*. Beiden Auflagen ist ein wortgleiches Geleitwort des Präsidenten des *Deutschen Evangelischen Kirchentags*¹¹⁰, Reinhold von Thadden-Trieglaff, beigegeben, dem eine eindeutige evangelische Positionierung entnommen werden kann, während die Aussagen der Herausgeber in ihrem Vorwort sich gegenüber einer solchen Positionierung distanzierter ausdrücken.

Auf der Grundlage, „daß Jesus Christus das Haupt Seiner Kirche, aber zugleich auch der Herr der Welt mit allen ihren Lebensformen und der Herr der Geschichte“ (Thadden-Trieglaff: *Geleitwort*, PL 1961, o. S.) sei, sei es Aufgabe des Kirchentags,

Vertreter des *DIwP* ließen sich daher vertraglich zusichern, dass sie die wissenschaftliche Leitung übernehmen würden (ebd., 379–381).

¹¹⁰ Weder dem PL 1961 noch dem PL2 1964 lässt sich entnehmen, welche konkrete Rolle der *Deutsche Evangelische Kirchentag* bei der Herausgabe des PL 1961 eingenommen hat; Thadden-Trieglaff dankt im Geleitwort lediglich den Herausgebern, den Redakteuren und Autoren sowie dem Verlag für die mit der Herausgabe verbundene Mühe (Thadden-Trieglaff: *Geleitwort*, PL 1961, o. S.; ebenso PL2 1964). Die Herausgeber Groothoff und Stallmann geben aber rückblickend in der 5. Auflage an, sie hätten „damals den Auftrag des Kirchentags zur Herausgabe“ angenommen, u. a., weil sie mit „den führenden Persönlichkeiten des Kirchentags und des Kreuz-Verlages“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort*, NPL5 1971, o. S.) über die Notwendigkeit eines solchen Werks einig gewesen seien. Anzunehmen ist daher, dass Verlag und Kirchentag, die bereits zuvor gemeinsam „große, zusammenfassende Werke zu einzelnen Sachgebieten“ (von Thadden-Trieglaff: *Geleitwort*, PL 1961, o. S.), namentlich das *Evangelische Soziallexikon* 1954 und das *Weltkirchenlexikon* 1960, veröffentlicht hatten, die Herausgabe des Werks initiierten.

den evangelischen Christen bei der Bewältigung der großen Fragen der Zeit zu helfen, heißt es im Geleitwort. Eine Bezugnahme auf das PL 1928–31 ist nicht vorhanden, eine Bindung an den evangelischen Glauben wird im Geleitwort jedoch klar herausgestrichen: Das Werk bemühe sich „mit aner kennenswerter Ernsthaftigkeit, über den derzeitigen Stand der Pädagogik, ihre Fragen, Aufgaben und Einrichtungen umfassend, objektiv und in evangelischer Sicht zu unterrichten“ (Thadden-Trieglaff: *Geleitwort*, PL 1961, o. S.; ebenso: PL2 1964). Eine genauere Verhältnisbestimmung von Pädagogik und evangelischem Glauben enthält das Geleitwort nicht. Die beiden Herausgeber unterstreichen in ihrem Vorwort zu Beginn eine „erzieherische [] Verantwortung“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S.; ebenso: PL2 1964) als Zieldimension des Lexikons, indem es „den Menschen der Gegenwart [, die sich] verantwortlich fühlen, die Kenntnisse und Einsichten vermitteln helfen [soll], die nötig sind, um die Verantwortung in rechter Weise wahrnehmen zu können.“ (ebd.). Zwar werde „[i]n allen Fällen [...] Sachlichkeit und Zuverlässigkeit angestrebt“ (ebd.), dennoch würden Stellungnahmen vorgelegt, „wo es um Entscheidungen geht“ (ebd.). Das Werk möchte im Licht des Vorworts also orientieren. Wie genau die Norm dieser Stellungnahmen aussieht, bzw. nach welcher Norm in *rechter Weise* geurteilt werde, wird von den Herausgebern nur in einer Negativierung bestimmt – nämlich eben nicht durch eine Bezugnahme auf explizit evangelische Werte:

„Auf die Frage, ob es denn nicht allgemeine, überall anwendbare Maßstäbe gebe, möchten wir schon hier entgegnen, daß wir uns nicht in der Lage sahen, aus unserem evangelischen Bekenntnis allgemeingültige Antworten auf pädagogische Fragen herzuleiten. Wir meinen, daß der Versuch einer ‚Evangelischen Pädagogik‘ der Vergangenheit angehört“ (ebd.).

Während also Schwartz 1931 noch das Evangelium als Maßstab nennt, gehen Groothoff und Stallmann einen Schritt weiter; sie stellen eine Evangelische Pädagogik bereits grundlegend in Frage. Für die (wissenschaftlichen) Stellungnahmen des Werks wird die konfessionelle Bindung der Herausgeber sowie des Verlags und des Deutschen Evangelischen Kirchentags ausgeschlossen. Christliche Normen sind aber auch bei ihnen grundlegend für „pädagogisches Denken“ (ebd.):

„Ebensowenig halten wir allerdings ein voraussetzungsloses pädagogisches Denken für möglich. Glauben und Erziehung haben etwas miteinander zu tun: Wenn es darum geht, die erzieherische Wirklichkeit zu begreifen und der erzieherischen Verantwortung gerecht zu werden, dann tun Pädagogik und Theologie gut, aufeinander zu hören“ (ebd.).

Von evangelischer Seite markieren die beiden Auflagen PL 1961 und PL2 1964 damit einen Bruch; die Herausgeber – anders als Thadden-Trieglaff im Geleitwort derselben Werke – grenzen sich deutlich von einer wissenschaftlichen evangelischen Pädagogik ab. Dennoch sind sowohl katholische als auch evangelische Lexika

in den 1960er Jahren insofern noch eng an ihre Konfessionen gebunden, als pädagogisches Handeln und Reflektieren jeweils nur als unter christlichen Voraussetzungen möglich gedacht werden können.

Für diejenigen erziehungswissenschaftlichen Lexika, die sich als Nachfolger der konfessionellen Lexika ab 1970 identifizieren lassen – auf katholischer Seite¹¹¹ das *Lexikon der Pädagogik – Neue Ausgabe in vier Bänden* (LP 1970–71) und das *Wörterbuch der Pädagogik* (WP 1977) und auf evangelischer Seite das *Neue Pädagogische Lexikon* (NPL5 1971) – kann das so nicht mehr festgestellt werden. Wie auch in zeitgenössischen, nicht konfessionell gebundenen erziehungswissenschaftlichen Lexika zeigt sich hier das Muster, sich eher von eindeutigen Positionierungen zu distanzieren, als sich festzulegen.

Lexikon der Pädagogik (1970–1971), Wörterbuch der Pädagogik (1977)

Das *Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden* (LP 1970–71) zeigt schon im Untertitel einen Bezug zum *Lexikon der Pädagogik* (LP 1952–55/64), indem die jetzige Ausgabe als „neu“ gekennzeichnet wird; wie dieses wird es von Heinrich Rombach, nun aber vom *Willmann-Institut (WI)* in München statt vom *DIwP* herausgegeben¹¹². Im Vorwort weisen die Herausgeber mit der Formel einer „bewährte[n] lexikalische[n] Tradition“ (WI: *Vorwort*, LP 1970–71, 1/1970, V) explizit auf die Vorgängerwerke hin, namentlich auf LP 1913–17, LPGw 1930–32 und LP 1952–55/64 – allerdings nun „ohne inhaltliche Anlehnung“ (ebd., V). Beide Werke stehen damit in einer Traditionslinie mit den Vorgängerwerken, allerdings kann keine explizierte inhaltliche Bindung an katholische Pädagogik mehr rekonstruiert werden. Stattdessen lassen sich Hinweise auf eine Öffnung der im Lexikon vertretenen Positionen feststellen. Es sei

„heute selbstverständlich, daß die Artikel primär die sachlichen Grundlagen referieren. Wo Grundentscheidungen ins Spiel kommen und die Meinungen auseinandergehen, blieb dies in die Entscheidung des Autors gestellt“ (ebd., V).

¹¹¹ Neben den hier als Lexika eingestufteten Werken kann auch das *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (das nicht Teil des Korpus ist, s. Kap. 1.3, Fußnote 27, S. 32), herausgegeben von Josef Speck und Gerhard Wehle, als Nachfolgewerk katholischer Lexika verstanden werden. Speck war zu diesem Zeitpunkt wissenschaftlicher Leiter des *DIwP* in Münster. Folgt man zudem der Angabe im Bucheinband („Im Auftrag und mit Förderung des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster/Westfalen“), dann muss das Werk als durch das *DIwP* initiiert und finanziert eingestuft werden. Anders als das LP 1952–55/64 erschien es allerdings nicht im Herder-Verlag, sondern im Kösel-Verlag München.

¹¹² Das LP 1952–55/64 war für den Herder-Verlag ein lohnendes Geschäft – zumindest weist Müller (2014, 379–381) darauf hin, dass sich das Werk schnell und gut verkaufte und ins Italienische und Spanische übersetzt wurde –, so dass von dieser Seite sicherlich Interesse an einer Fortführung bestand. Rombach wurde 1957, also nach Abschluss der 1. Auflage des LP 1952–55/64, Leiter des in diesem Jahr gegründeten, inhaltlich und räumlich mit dem Herder-Verlag eng verknüpften *WI* in Freiburg (Brezinka 2003, 48).

Daher werden auch alle Beiträge namentlich gekennzeichnet. Das Lexikon sei insgesamt bestrebt, „über alle wichtigen Strömungen und Positionen sachlich zu berichten. Es gehört nicht selber einer ‚Richtung‘ an; jedoch mutet es sich wohlerwogene Urteile über strittige Fragen zu“ (ebd., V).

Ausgangslage hierfür sei die Auffassung, dass „in einer mündigen Gesellschaft [...] vorausgesetzt werden darf, daß sich der Leser selbst ein Urteil bildet und er eine reiche Fazettierung der Gesichtspunkte einer einseitig abgeschlossenen Darstellung vorzieht“ (ebd., V). In der Bereitschaft zu Irritation durch die heterogene erziehungswissenschaftliche Diskussions- und Forschungslandschaft lässt sich eine Abkehr von der Annahme einer überzeitlich gültigen Lehrmeinung über Pädagogik und Erziehung ausmachen, die sich noch sechs Jahre zuvor in der expliziten Orientierung an einer katholischen Wert- und Grundhaltung im Vorwort des Ergänzungsbands zu LP 1952-55/64 manifestiert (s. o., Schneider/Haase: *Vorwort*, LP 1952-55/64, 5/1964, V). Mit Blick auf das von Speck/Wehle herausgegebene *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* stellt Müller fest, dass zu diesem Zeitpunkt der mit der Kritik Brezinkas an der Wissenschaftlichkeit katholischer bzw. wertgebundener Pädagogik einsetzende und sich im Lauf der 1960er Jahre zunehmend etablierende Diskurs über die Entkoppelung von Wissenschaftlichkeit und Weltanschauung innerhalb der katholischen Pädagogik¹¹³ endgültig niederschlage. Deren Koppelung sei zuvor für die katholische Pädagogik zentral gewesen; mit ihrer Auflösung stellte sich nach Müller für die Protagonisten auch die Frage nach der „für ‚überzeitlich‘ gehaltene[n] Geltung pädagogischer Normen und Erziehungsziele [...], die im Denken der Willmann-Tradition vermittelt durch die Weltanschauung aus der Offenbarung beziehungsweise der Dogmatik deduziert werden sollten“ (ebd., 487 f.).

Das *WI* und Rombach gaben ein weiteres Lexikon heraus (WP 1977), das sich wiederum explizit als Nachfolgewerk präsentiert; tatsächlich formulierte Rombach, dass es sich um „immer wieder neu durchgearbeitete Überlieferungen“ (Rombach: *Vorwort*, WP 1977, o. S.) handle. Aus dieser Tradition resultiere ein „Anreicherungsprozess, der innerhalb des deutschen Sprachraumes wohl einmalig ist“ (ebd.). Wie erwartbar finden sich auch hier keine Hinweise mehr auf eine inhaltliche Bindung an eine katholische Pädagogik im Vorwort. Auch das WP 1977 „vertritt keine einzelne Richtung oder Schulmeinung; es übernimmt vielmehr eine dynamische Funktion im Vermittlungs- und Klärungsprozess verschiedener Grundhaltungen und Positionen“ (ebd.).

¹¹³ Müller verweist hier auf eine in der Schriftenreihe des *DIwP* 1970 erschienene Monographie *Normative Pädagogik im Umbruch. Kritische Reflexion zum katholischen Erziehungsverständnis der Gegenwart* (Massner, Norbert 1970, München). Diese, so fasst er zusammen, stelle „sich die Frage [...], ob und wie der ‚mehrdeutige Begriff ‚katholische Pädagogik‘ in Zukunft überhaupt noch haltbar sei“, und konstatiere schließlich, „dass es besser sei, in Zukunft ‚schlicht von der *einen* Pädagogik zu sprechen“, statt das konfessionelle Vorzeichen zu betonen“ (Müller 2014, 508–510); damit zeige Massner, dass die schon zuvor – u. a. von Karl Erlinghagen 1964 – formulierte Kritik an einer katholischen *paedagogica peennis* „zum Allgemeingut der Pädagogen im Umfeld des *DI[w]P*“ (ebd., 510) geworden sei.

Neues Pädagogisches Lexikon (1971)

Ganz ähnlich formulieren auch Groothoff und Stallmann im letzten Lexikon in evangelischer Tradition. Die Herausgeber grenzen sich deutlich gegenüber der ehemals konfessionellen Bindung ab, indem sie sich intensiv und kritisch mit den früheren Auflagen, also mit dem als gemäßigt evangelisch eingestuften PL 1961 bzw. dem PL2 1964 auseinandersetzen. Wegen eines „immer deutlicher sich abzeichnende[n] neue[n] Selbstverständnis pädagogischer Wissenschaft im ganzen“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort*, NPL5 1971, o. S.) sei eine komplette Überarbeitung des Werks notwendig geworden. Diese äußere sich vor allem darin, dass die „im Vorwort zur ersten Auflage [...] betonte Verpflichtung gegenüber der christlichen Tradition neu zu bestimmen“ (ebd.) sei. Lemmata mit evangelischem Inhalt würden nun durch solche ersetzt, in denen das Verhältnis von Theologie und Pädagogik allgemein erläutert werde.

Die Lexika in konfessioneller Tradition – evangelische wie katholische – grenzen sich also angesichts der sich wandelnden Erziehungswissenschaft von ihren eigenen konfessionellen Bindungen ab. Sie schreiben sich aber nicht definitiv einer anderen Richtung – etwa einer empirischen oder kritischen – zu, sondern verharren in der Markierung des Wandels oder wehren durch Abgrenzung mögliche Klassifizierungen ab. Wenigstens Rombach öffnet allerdings die Möglichkeit, innerhalb der Beiträge auch wertend oder konfessionell begründend aufzutreten. Es wird also Position bezogen, aber keine definitive Aussage zur weltanschaulichen oder wissenschaftsprogramatischen Grundlegung des gesamten Lexikons unternommen.

„Kritische“ Lexika

Zwei Werke im Korpus machen in ihrer Titelgebung eine Bindung zu einer kritischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft deutlich: das von Eberhard Rauch und Wolfgang Anzinger herausgegebene *Wörterbuch kritische Erziehung* (WkrE 1972, WkrE4 1973) und das *Kritische Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (KrLEWB 1975), das von Horst Speichert „[i]m Auftrag der päd. extra-Redaktion“¹¹⁴ herausgegeben wurde. Beide unterscheiden sich im Verständnis dieses *kritischen* Herangehens bzw. dieser *kritischen* Erziehungswissenschaft oder Pädagogik und in der Vehemenz, mit der eine Positionierung vertreten bzw. transparent gemacht wird. Das von Christoph Wulf herausgegebene *Wörterbuch der Erziehung* (WE 1974, WE6 1984) enthält zwar im Vorwort Hinweise auf ein im weiteren Sinne kritisches, emanzipatorisches Verständnis von Erziehung, kann aber darüber hinaus

¹¹⁴ Die Zeitschrift *päd. extra. Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik* erschien ab 1973, gegründet worden war sie 1972 „im Kontext der 68-Bewegung“ (Griese/Lost 2012); zum Kreis der im *Verein der Mitarbeiter der Zeitschrift päd. extra* zusammengeschlossenen Redakteur*innen gehörte auch Horst Speichert. Der Zeitschrift waren Sammelkarten auf Pappe beigelegt, die mit „päd. extra Lexikon“ gekennzeichnet waren; die „meisten der [...] abgedruckten Stichwörter“ des KrLEWB 1975 seien also bereits vorab als Beigabe der Zeitschrift erschienen (Speichert: *Vorbemerkung zum Gebrauchswert dieses Buches*, KrLEWB 1975, 7).

nicht gleichermaßen eindeutig einer kritischen Perspektive zugeordnet werden wie die anderen beiden Werke.

Wörterbuch kritische Erziehung (1972, 1973)

Die beiden in das Korpus aufgenommenen Auflagen des *Wörterbuchs Kritische Erziehung* beinhalten dasselbe Vorwort, das 1973 noch ergänzt wird durch Hinweise auf die zusätzlich aufgenommenen Lemmata („die unserer Meinung nach in den Bereich ‚Kritik der bürgerlichen Erziehungswissenschaft‘ gehören“ (Rauch/Anzinger: *Vorwort zur vierten, veränderten und erweiterten Auflage*, WkrE4 1973, o. S.), namentlich *Ästhetische Erziehung, China (Erziehung in China), DDR (Schulsystem), Heimerziehung, Positivismus, Projektstudium, Prüfung und Herrschaft, Sonderpädagogik*) und auf umgeschriebene Lemmata (*Geschichte der Pädagogik, Kulturrevolution, Organisierung sozialistischer Lehrerinnen und Lehrer, Politische Ökonomie (Kritik der Politischen Ökonomie), Sprachbarrieren*). Den vorangestellten einleitenden Worten der Herausgeber ist ein klares Bekenntnis zu einer *kritischen* Pädagogik zu entnehmen, die sich durch einen explizit gesellschaftspolitischen, tendenziell marxistisch-materialistischen Anspruch auszeichnet:

„*Kritische Erziehung*, das heißt: dieses Wörterbuch grenzt sich nach zwei Seiten ab, einerseits gegen idealistische, andererseits gegen positivistisch orientierte Lexika. Kritik der Erziehung bedeutet dabei innerhalb des kapitalistischen Systems immer: Kritik der *bürgerlichen* Pädagogik. Dabei ist uns bewußt, daß durch Erziehung *allein* niemals gesellschaftliche Widersprüche gelöst werden können“ (ebd.).

In kurzen Schlagworten findet diese deutliche Positionierung auch im Klappentext ihren Ausdruck: Das Wörterbuch biete die „erste umfassende lexikalische Aufbereitung kritischer, emanzipatorischer Erziehungsansätze“ (*Klappentext*, WkrE 1972; ebenso: WkrE4 1973).

Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (1975)

Den dem Nachschlageteil des *Kritischen Lexikons der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (KrLEwB 1975) vorgestellten „Vorbemerkungen“ sind ebenfalls Hinweise auf das zugrundliegende Verständnis des *kritischen* Moments des Werks zu entnehmen: Explizierte Bezüge zur Kritischen Theorie (gleich welcher Ausprägung) finden sich nicht. Stattdessen muss angenommen werden, dass das Werk an einer kritisch-emanzipatorischen, politisch engagierten, gestaltenden Auseinandersetzung mit seinem Gegenstand – der dem Titel des Werks nach ja auch nicht nur Erziehung bzw. Erziehungswissenschaft ist, sondern mit „Bildungspolitik“ auch einen explizit außerwissenschaftlichen Bereich umfasst –, interessiert ist¹¹⁵. Das zeigt sich im

¹¹⁵ Ein Eindruck, der nach einer Durchsicht des 1. und 2. Jahrgangs der Zeitschrift *päd. extra* auch für diese angenommen werden kann. Hier finden sich regelmäßig Stellungnahmen zum (bildungs-)politischen Tagesgeschehen, Aufrufe zur kritischen Positionierung und Kommentare zu Schul- und Gewerkschaftspolitik.

mehrfach unterstrichenen Anspruch, von traditionellen Ansprüchen an Lexika abzuweichen:

„Wenn Lexika üblicherweise mit dem Anspruch gemacht werden, einen ‚Gesamtbestand von Wissen‘ vorzulegen, dann zeichnet sich dieses Buch dadurch aus, daß es einen kleineren Teilbestand relativ gesicherter Erkenntnisse aus dem hier interessierenden Bereich der Sozialwissenschaften, ergänzt um einen größeren Teilbestand offener Fragen und ungelöster Probleme, darbietet“ (Speichert: *Vorbemerkung zum Gebrauchswert dieses Buches*, KrLEwB 1975, 7).

Die *kritische* Wendung ist hier in der Abkehr von einer konventionellen Lexika (und damit wohl auch der durch diese repräsentierten Erziehungswissenschaft/Pädagogik) zugeschriebenen Vorstellung abschließbaren Wissens, das einen *gültigen* Stand erreichen und diesen nicht mehr verlieren könne, formuliert. Das vorliegende Werk solle dagegen eine Fokusverschiebung auf Fragen und Probleme vornehmen – und zwar „nicht aus wissenschaftstheoretischer oder praktischer Beliebigkeit“ (ebd., 7). Es gehe nicht allein um die Darstellung und Offenlegung, sondern auch um Lösungen praktischer und/oder politischer Probleme, denn „[i]nsofern diese offenen Fragen und ungelösten Probleme [...] aus dem kritischen Engagement der Autoren und des Herausgebers“ folgen, fungieren sie als „Instrumente – Wegweiser und Hebel – einer fruchtbaren Weiterentwicklung sowohl im Bereich gesellschaftlich wichtiger Forschung wie bei individueller oder kollektiver Qualifizierung von Studierenden“ (ebd., 7). Dabei solle auch inhaltlich deutlich über konventionelles Denken hinausgegangen werden:

„Selbstverständlich haben die Autoren der einzelnen Artikel auch die gängigen Vorstellungen dargestellt, die mit den einzelnen Begriffen verbunden sind – und insofern genügen die einzelnen Beiträge durchaus auch traditionellen Ansprüchen an ein Lexikon –, der Schwerpunkt aber liegt auf der kritischen und fragenden Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen: in dem Versuch, eingefahrene Geleise zu sprengen und die vereinzelt oder kollektiv arbeitenden Benutzer zu eigener kritischer und undogmatischer Weiterarbeit zu motivieren“ (ebd., 7).

Dem selben Muster der Gegenüberstellung kritischer mit konventionellen Lexika folgt Speichert gleich noch ein zweites Mal, wenn er letzteren eine Orientierung an einem geschlossenen System unterstellt:

„Wenn Lexika üblicherweise mit dem Anspruch auftreten, eine wissenschaftliche Systematik zu repräsentieren, so ist dieses Buch eher eine topographische Beschreibung: die Darstellung von Übersichtlichem macht deutlich, daß anderes noch unbeschreibbar ist. Der Herausgeber hat auch auf den Versuch verzichtet, den Schein einer geschlossenen Systematik zu präsentieren“ (ebd., 7).

Das *kritische* Vorgehen des KrLEwB zeige sich dagegen in der Entschleierung „relative[r] – wie wir zugleich beanspruchen auch informierte[r] – Willkür der Stichwortauswahl“ (ebd., 7) einerseits und der Darstellung unterschiedlicher Positionen andererseits, indem es intendiere, „gleichzeitige, aber unterschiedliche Leitvorstellungen und Interpretationen zu verdeutlichen, die sich im Bereich fortschrittlicher Sozialforschung ergeben, um die Diskussion der zugrundeliegenden Konzepte zu verallgemeinern“ (ebd., 7).

Wörterbuch der Erziehung (1974, 1984)

Im Vorwort des *Wörterbuchs der Erziehung* (WE 1974, WE6 1984) verweist der Herausgeber Christoph auf ein im weiteren Sinne kritisches, emanzipatorisches Verständnis von Erziehung, das zwar intern in unterschiedlichen Perspektiven – Wulf nennt „die Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus, der Systemtheorie und der kritisch-marxistischen Theorie der Gesellschaft“ (Wulf: *Vorwort*, WE 1974, 5; ebenso: WE6 1984, o. S.) – je eigen bestimmt wird, sich aber allgemein durch eine *neue* Einsicht in die Verwobenheit von Erziehung und Gesellschaft auszeichne und damit die Erziehungswissenschaft endgültig als Sozialwissenschaft definiere. Ausdruck finde dieses „neue[] Selbstverständnis“ (ebd.) in dem Bemühen um „die Entwicklung eines Konzepts und die Realisierung einer auf Selbstbestimmung und Emanzipation zielenden Erziehung“ (ebd.). Es geht hier um einen gestaltenden Beitrag zur Erziehungspraxis und -diskussion. Da aber die Füllung eines solchen Konzepts „durchaus kontrovers“ (ebd.) sei, könne dem Wörterbuch kein daraus ableitbares System zugrundeliegen, das etwa die Stichwortauswahl rahmen könnte. Insgesamt betont Wulf vor allem die notwendig kontroverse Gestaltung und die daraus folgende Konzentration auf Probleme und Diskussionen. Eine eindeutig *kritische* Positionierung kann daher nicht angenommen werden, wenn auch der Nennung von u. a. Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki im Dank eine diese Positionierung verstärkende Tendenz entnommen werden kann.

Erziehungswissenschaftliche Lexika im Nationalsozialismus

Im Zeitraum von 1933 bis 1945 erscheinen mit der zweiten und dritten Auflage von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* lediglich zwei erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke (PW2 1941, PW3 1942).

Pädagogisches Wörterbuch (1941, 1942)

Das Urteil Hossbachs, es handle sich bei Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* während des Nationalsozialismus (er bezieht sich auf PW3 1942) um ein „durch und durch ideologisch verzerrtes Werk“ (Hossbach 1968, 100), und die Einstufung von Lenzen und Rost, die beiden Auflagen von 1941 und 1942 zeigten „die Anpassungsbereitschaft und -fähigkeiten des Autors bzw. der Terminologie“ (Lenzen/Rost 1999, 2013), müssen bereits auf der Grundlage der Lektüre des Vorworts der beiden

Auflagen PW2 1941 und PW3 1942¹¹⁶ – als eher schwach eingestuft werden: Das Maß der Zuwendung zum Nationalsozialismus als inhaltlich verzerrend oder an die NS-Standards angepasst zu beschreiben, trifft es m. E. nicht, sondern negiert die aktiv nationalsozialistisch normierend angelegte Absicht des Werks (Kap. 3.1.3).

Zunächst begründet Hehlmann die Neuauflage in Einklang mit üblichen Begründungsmustern zur Herausgabe eines Lexikons mit der veränderten Erziehungswirklichkeit, die das Lexikon abzubilden habe: Zu einem Zeitpunkt, da „die Grundzüge des nationalsozialistischen Erziehungswollens auch im Schulwesen eine abgeschlossene Form“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW2 1941, VII) angenommen hätten, wolle das PW2 1941 im „Mittelpunkt das deutsche Erziehungswesen“ (ebd., VII) darstellen und dabei den „Versuch“ unternehmen, einen Überblick „über die Gesamtheit der Voraussetzungen, Grundsätze und Kräfte, die im neuen Reich die Erziehung, vor allem die Jugenderziehung, bestimmen“ (ebd., VII) zu geben. Dass Hehlmann mit der Herausgabe des Wörterbuchs allerdings nicht nur der ja tatsächlich zu diesem Zeitpunkt bereits erfolgten nationalsozialistischen Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens im Deutschen Reich deskriptiv folgt, sondern das Werk in diese Umgestaltung einbezogen sieht, wird spätestens deutlich, wenn er den „geschichtlich einmaligen Einsatz der Erziehung im Rahmen der politischen Gesamtaufgabe des deutschen Volkes und damit ihrer Rechtfertigung als geschichtsbildendes Hilfsmittel erster Ordnung“ (ebd., VII) hervorhebt. Dem übergreifenden, gesamtgesellschaftlich gewollten Ziel der „Volkwerdung“ (ebd., VII) bzw. dem Anspruch, „die Bewegung Adolf Hitlers als weltgestaltende Macht für alle Zukunft durchzusetzen“ (ebd., VII f.) unterwerfe sich auch die Erziehung und die Pädagogik. Die von Hehlmann eindeutig formulierte Zuwendung zum Nationalsozialismus und die daraus abgeleiteten Zielsetzungen – sowohl für die Erziehung als auch die Erziehungswissenschaft – bedeuteten für ihn selbst aber „kein Abgehen von wissenschaftlicher Strenge und Zucht“ (ebd., VIII), vielmehr gibt er an, „mit diesem Buche im Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein bescheidenes Beispiel einer Vereinigung geschichtlich-verantwortlicher Grundhaltung und sachlichen Ernstes“ (ebd., VII) geben zu können. In diesem Sinne wurde „[a]lles, was an Bedeutungslosem in älteren Lehrbüchern oder Nachschlagewerken mitgeschleppt wurde, [...] fallen gelassen [...]. Vom Schrifttum wurde nur das wirklich noch Verwertbare genannt“ (ebd., IX).

Damit kann eine thematische und definitorische Engführung der im Nachschlagewerk repräsentierten erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissensbestände auf eine Interpretationsdimension konstatiert werden. Das unterstützt die Annahme, dass das Werk nicht bloß aufgrund der allgemeinen Kontextgebundenheit von Nachschlagewerken nationalsozialistisches Gedankengut beinhaltet, also ideologisch verzerrt ist, sondern als diskurs- und praxisgestaltend angelegt ist, d. h.

¹¹⁶ Die beiden Auflagen beinhalten dasselbe Vorwort; ein zusätzlicher Hinweis verspricht 1942, das Wörterbuch sei „auf den letzten Stand gebracht“ (Hehlmann: *Zur dritten Auflage*, PW3 1942, IX).

die Etablierung nationalsozialistischer Pädagogik und Erziehungswissenschaft aktiv vorantreibt.

Im Vergleich der beiden Auflagen mit der Erstauflage (PW 1931) bzw. der vierten Folgeauflage (WP4 1953) fällt auf, dass diese durchaus aufeinander Bezug nehmen, während Hehlmann 1941 das Vorwort vollständig neu formuliert. In der Erstauflage (PW 1931) beschreibt Hehlmann nur knapp Anlass und Eigenständigkeit des Formats: Es soll sich von anderen Nachschlagewerken für das „Gesamtgebiet der Erziehungslehre wie auch für einzelne Sonderfragen“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW 1931, V) vor allem durch sein „handliches und für den einzelnen erschwingliches“ (ebd., V) Format abgrenzen; das Werk gebe „schnell und zuverlässig Auskunft [...] über die wichtigsten Gebiete des Bildungswesens und seiner Organisation, der Theorie der Bildung und Erziehung, der Geschichte der Pädagogik, der Jugendkunde u. a.“ (ebd., V). Dabei orientiere es sich an der Forderung nach „größtmögliche[r] Prägnanz“ (ebd., V) bei gleichzeitiger „Übersichtlichkeit und Verständlichkeit für einen größeren Kreis von Benutzern“ (ebd., V), insbesondere der Anhang könne als „Wegweiser für ein tieferes Eindringen in die Erziehungswissenschaft und ihre Randgebiete“ (ebd., V) genutzt werden. 1953 greift Hehlmann wieder auf Formulierungen von 1931 zurück, wenn er darstellt, dass die vierte Auflage weiterhin „knapp und zuverlässig Auskunft [...] über die wichtigsten Gebiete des Bildungswesens und seine Organisation, die Theorie der Bildung und Erziehung, die Geschichte der Pädagogik, die Jugendkunde u. v. a.“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW4 1953, VI) geben solle. Eine Neuherausgabe sei wegen der „Fülle alter und neuer Bestrebungen, die das erzieherische Leben nach dem Kriege bestimmen“ (ebd.) notwendig geworden. Dass die 2. und 3. Auflage eindeutig nationalsozialistisch akzentuiert sind und daher eigentlich nicht länger tragbar, findet keine Erwähnung. Inhaltlich fokussiere das Wörterbuch „Erziehungs- und Schulreformbewegungen des In- und Auslandes“ (ebd., VI), „pädagogische[] Fragen im engeren Sinne“ (ebd., VI) und „jugendkundlich-anthropologisch-soziologische[] Disziplinen und endlich die Nachbargebiete bis hin zu Psychotherapie, Verhaltensforschung und den sozialpädagogischen Sonderfragen“ (ebd., VI). Dabei sei zu bedenken, dass die Erziehungspraxis und die Erziehungswissenschaft „im Werden“ (ebd., VI) begriffen seien; ihre Abbildung beschreibt Hehlmann als dauerhaft nicht abschließbare „begriffliche Fixierung“. Gegenüber den Voraufgaben, in denen die Rede davon war, gesellschaftspolitische Ziele, d. h. die nationalsozialistisch bestimmte Gesellschaftsordnung „durchzusetzen“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW2 1941, VIII), wählt Hehlmann jetzt einen weniger starken Begriff, der zudem eine nachzeichnende Dimension gegenüber der lexikonexternen erziehungspraktischen und -theoretischen Entwicklung erhält. Dem entspricht auch die Zuschreibung des WP4 1953 als „Sachbericht im besten Sinne“ (Hehlmann: *Vorwort*, WP4 1953, VI).

Erziehungswissenschaftliche Lexika in der DDR

In der Zeit von 1949 bis 1989 erscheinen drei erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke in der DDR: die *Kleine pädagogische Enzyklopädie* (KpEn 1960), die laut Vorwort den „Ausgangspunkt für die Entwicklung eines umfangreicheren pädagogischen Nachschlagewerkes mit einem wesentlich erweiterten Stichwortkatalog“ (Vorwort, KpEn 1960, 6) darstelle und folgend ausgebaut wird zur *Pädagogischen Enzyklopädie* (PEn 1963), und schließlich das *Pädagogische Wörterbuch* (PW 1987). Folgt man Baske, der darauf hinweist, dass „[i]n den öffentlich verlegten Büchern und Zeitschriften der DDR [...] ausschließlich Texte publiziert [wurden], die sich in Übereinstimmung mit der offiziellen Pädagogik befanden“ (Baske 1998, 137), muss davon ausgegangen werden, dass gerade auch die Nachschlagewerke keine von dieser Linie¹¹⁷ abweichenden Wissensbestände und Diskurse enthalten.

Kleine pädagogische Enzyklopädie (1960)

Die als „Kollektiv“ auftretenden Herausgeber¹¹⁸ der *Kleinen Pädagogischen Enzyklopädie* geben an, mit dem Werk „dem dringenden Bedürfnis der Praxis nach einer zusammenfassenden Darstellung wichtiger Leitlinien der sozialistischen Pädagogik und Schulpolitik in der Deutschen Demokratischen Republik“ (Vorwort, KpEn 1960, 5) zu entsprechen. Zentrales Anliegen sei die Verbreitung von Kenntnissen im Rahmen der Reform des Schulwesens (ebd., 5). Als Kriterien für die Aufnahme eines Stichworts als Lemma verweisen die Herausgeber darauf, dass die Inhalte „in besonderem Maße den Bedürfnissen der pädagogischen Praxis bei der weiteren sozialistischen Umgestaltung unseres Volksbildungswesens“ (ebd., 5) entsprechen und grundlegende Prinzipien sozialistischer Erziehung, „nämlich die Schule eng mit dem Leben, den Unterricht mit der sozialistischen Produktion zu verbinden sowie die Kollektivität und Selbsttätigkeit im Erziehungs- und Bildungsprozess“ (ebd., 5) eingehalten werden müssten. Das Vorwort schließt mit einem Hinweis auf die Relevanz von Erziehung

– „denn die Menschen, ihr Wissen und Können, ihre Eigenschaften, sind von entscheidender Bedeutung beim Aufbau der sozialistischen Gesell-

¹¹⁷ Baske geht für einen Zeitraum ab den frühen 1950er Jahren von der Orientierung an einer einzigen, „allgemeinverbindliche[n] pädagogische[n] Wissenschaft“ mit dem Status einer offiziellen Pädagogik“ (Baske 1998, 137) aus, die wenig Raum für konkurrierende Modelle, sondern nur noch für „in zeitlicher Abfolge schwerpunktmäßige Akzente im argumentativen Zuschnitt“ (ebd., 137) gelassen habe. Dennoch erkennt er durchaus auch einen „generellen und prinzipiellen Wissenschaftspluralismus“ (ebd., 137), was sich etwa in differierenden Forschungsmethoden oder einzelnen Äußerungen zeige. Grundlegend gekennzeichnet sei das pädagogische Denken vor allem in der „Bindung an die Ideologie des Marxismus-Leninismus, [der] Orientierung an der Sowjetpädagogik sowie [der] Auswahl bestimmter ‚fortschrittlicher‘ Traditionen. Besondere Beachtung fand die Verbindung von Arbeit und Bildung bzw. Ökonomie und Pädagogik. Sie zeigte sich vor allem in dem Bemühen um die Konzeptionalisierung der polytechnischen Bildung und seit den sechziger Jahren in der Absicht, Bildung und Erziehung auf die ‚wissenschaftlich-technische Revolution‘ auszurichten.“ (ebd., 138).

¹¹⁸ Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Wutzler.

schaft. Die Menschen entwickeln sich im Prozeß der tätigen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt. An diesem Entwicklungsprozeß hat die Erziehung entscheidenden Anteil“ (ebd., 6) –

und geben an, dass die *Kleine pädagogische Enzyklopädie* diesen Prozess unterstütze, indem sie als „ein Beitrag zur Beantwortung der vielfältigen und komplizierten Erziehungsfragen“ (ebd.) verstanden werde. An keiner Stelle des Vorworts positionieren sich die Herausgeber in Bezug auf eine bestimmte pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Schule oder Strömung; es erfolgt keine explizite Einschreibung in ein marxistisch-leninistisch geprägtes pädagogisches Denken, das für die DDR-Pädagogik insgesamt als grundlegend gelten kann (Baske 1998, 138). Vielmehr erscheint das Werk an (schul-)praktischen und schulpolitischen Fragen bzw. der Verbreitung dieser Inhalte v. a. an Lehrer*innen interessiert.

Pädagogische Enzyklopädie (1963)

Eingebunden in eine „Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus“ (*Vorwort*, PEn 1963, 1/1963, V) ordnen die Herausgeber¹¹⁹ die nun zweibändig ausgebaute *Pädagogische Enzyklopädie* 1963 ebenfalls „der Verwirklichung des einheitlichen Bildungssystems“ (ebd., V), also einer gesellschaftlich notwendigen Umgestaltung des Bildungssystems als zentraler Aufgabe unter. Die Enzyklopädie wolle „zur Lösung dieser Aufgabe“ (ebd., V) beitragen, indem sie (1.) den Leser*innen „Ansatzpunkte und Hilfen [...] für eine weitere wesentliche Erhöhung des Niveaus der Bildung und Erziehung“ (ebd., V) bereitstelle. Dazu gehöre es u. a. „Erfahrungen und Erkenntnisse der besten Lehrer und Erzieher, der pädagogischen Neuerer in der Schulpraxis und [der] Ergebnisse und Erfahrungen der Schulpolitik des ersten deutschen Arbeiter- und Bauern-Staates“ (ebd., V) zu integrieren, wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der Unterrichts- und Erziehungsmethodik aufzubereiten, und schließlich die „pädagogischen Gedanken“ (ebd., V) von Marx, Engels und Lenin zu erläutern, Bezüge zum „klassisch bürgerliche[n] Erbe“¹²⁰ (ebd., V) und zur „revolutionären deutschen Arbeiterbewegung“ (ebd., V) herzustellen, und insbesondere die Schulpolitik und Pädagogik sozialistischer Länder, allen voran der Sowjetunion (ebd., VI)

¹¹⁹ Heinz Frankiewicz, Helmut Brauer.

¹²⁰ Baske weist darauf hin, dass sowohl ‚Geschichts-‘ als auch ‚Erziehungswissenschaft‘ in der DDR zwischen ‚Erbe‘ und ‚Tradition‘ unterschieden habe, wobei mit ‚Tradition‘ diejenigen Entwicklungslinien bezeichnet worden seien, die positiv rezipiert und für die DDR als grundlegend markiert worden seien, während „[a]lles, was die Einführung einer marxistisch-leninistischen Pädagogik und die Übernahme der Sowjetpädagogik behindern konnte, [...] als reaktionär abgelehnt“ worden sei (ebd., 143). Auch Tenorth betont, dass sich in der DDR in der Auseinandersetzung mit der Erziehungswissenschaft vor 1945 „allmählich marxistische Positionen der Begründung und Selbstbegründung von Erziehungswissenschaft“ durchsetzten und das „Fach [...] im ‚System der pädagogischen Wissenschaften‘ näher bestimmt [wird], als ‚praktische Wissenschaft‘“, die sich durch „‚Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit‘ – wie es einem marxistischen Wissenschaftsverständnis entspricht – zugleich theoretisch präzisiert und von der ‚imperialistischen Pädagogik‘ abgegrenzt“ (Tenorth 2004, 375 f.; Tenorth verweist hier auf: Naumann 1975, Einführung in die Pädagogik, S. 183, 186, 191).

vorzustellen. Darüber hinaus versprechen die Herausgeber, dass die Enzyklopädie (2.) „Fragen und Vorstellungen zur Ausarbeitung der Perspektiven unseres Bildungswesens“ (ebd., VI) entwickle. Insgesamt fallen auch hier viele Bezüge zu praktischen Fragen, zu schulpolitischen Dokumenten, Entscheidungen und Richtlinien auf. Der im Vorwort beschriebene und im Werk repräsentierte Bestand relevanten pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens sei gegenüber 1960 deutlich erweitert worden, insbesondere, indem nun auch theoretische und historische Elemente aufgeführt und ein klares Bekenntnis zu einer marxistisch-leninistisch geprägten Pädagogik formuliert würden.

Pädagogisches Wörterbuch (1987)

1987 erscheint mit dem *Pädagogischen Wörterbuch* ein drittes erziehungswissenschaftliches Nachschlagewerk in der DDR (PW 1987); gleich im zweiten Absatz legen die Herausgeber¹²¹ ein klares Bekenntnis ab:

„Das Wörterbuch versteht sich als ein Nachschlagewerk der marxistisch-leninistischen pädagogischen Wissenschaften. Es will Erkenntnisse wiedergeben, die sich im Bildungswesen, in der Jugendpolitik und in den pädagogischen Wissenschaften der sozialistischen Länder herausgebildet und in der Praxis bewährt haben“ (*Vorwort*, PW 1987, 7).

Neben Lemmata im Themenfeld der Erziehung beinhalte das Werk u. a. Lemmata zu Unterrichtsfächern, verschiedenen Teil- und Nachbardisziplinen, zur Vorschul-, Schul- und Hochschulpädagogik. Dem Vorwort lässt sich ein besonderer Fokus auf Institutionen, insbesondere in den sozialistischen Ländern entnehmen. Dennoch sollen auch „das Bildungswesen, die Bildungspolitik und die Pädagogik der entwickelten kapitalistischen Staaten sowie der Entwicklungsländer dargestellt“ (ebd., 7) werden, wobei darauf geachtet worden sei, nur „Wesentliches, wichtigste Grundsätze und hauptsächliche Entwicklungstendenzen [...], aufzunehmen, A.S.“. Es wurde vermieden, allen Modismen nachzugehen, derer sich die imperialistische Pädagogik bedient“ (ebd., 7). Ein Schwerpunkt liege auch hier auf dem Gebiet der Schulpädagogik.

Für Baske markiert das *Pädagogische Wörterbuch* durchaus einen Umbruch in der Rezeption vergangenen pädagogischen Denkens:

„Erst die 1987 editierte 15. Auflage der ‚Geschichte der Erziehung‘ und das im selben Jahr erschienene ‚Pädagogische Wörterbuch‘ lieferten erste öffentliche Anzeichen einer Veränderung, die die ideologischen Wertungen zwar nicht aufgab, aber moderater gestaltete und eine Synthese aus

¹²¹ Hans-Joachim Laabs, Gerhard Dietrich, Edgar Drefenstedt, Karl-Heinz Günther, Theodor Heidrich, Albrecht Herrmann, Werner Kienitz, Horst Kühn, Werner Naumann, Wolfgang Pruß, Claus Sonnenschein-Werner, Gottfried Uhlig.

grundsätzlicher Distanzierung und eingeschränkter Anerkennung signalisierte“ (ebd., 145).

Für diese Annahme spricht, dass die Herausgeber im abschließenden Absatz anführen, dass „teilweise auch auf unterschiedliche Auffassungen hingewiesen“ (*Vorwort*, PW 1987, 7) worden sei. Dennoch gilt das Werk als prototypisch für das pädagogische und erziehungswissenschaftliche Denken und wird etwa bei Kirchhöfer (2011, 59) herangezogen, um die marxistische Grundlegung der DDR-Pädagogik zu unterstreichen.

„Varianten in der Diskussion registrieren“ und „im Grunde jeder Text als Stellungnahme innerhalb einer Kontroverse“ – Die Abkehr vom Programm

Herausgeber, die sich davon distanzieren, das Lexikon einer bestimmten Position zuzuschreiben¹²², verweisen im Regelfall zunächst auf die Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und/oder Forschungsperspektiven, mitunter auch auf die Diversität pädagogischer Praxen, um dann die Konsequenz zu präsentieren, die sie daraus für die Gestaltung des Lexikons ziehen: Dass das Lexikon *keine* der möglichen, vielfältigen Positionen vollumfänglich vertritt. Eine solche Distanzierung kann unmissverständlich direkt postuliert werden; als prototypisch können diejenigen Werke gelten, die als Nachfolgewerke konfessioneller Lexika besonders gefordert sind, die Abkehr von einem Programm hervorzuheben:

„Wir verzichten jedoch auf die Neuformulierung eines Programms“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort*, NPL5 1971, o. S.), oder

„Das WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK vertritt keine einzelne Richtung oder Schulmeinung“ (Rombach: *Vorwort*, WP 1977).

Auch Werke, die auf eine lange Tradition verweisen, scheinen eine solchermaßen eindeutig formulierte Distanzierung zu benötigen; Böhm verweist in der 12. und 13. Auflage des *Wörterbuchs der Pädagogik* zwar einerseits auf den von ihm vertretenen „Standpunkt“, erklärt das Werk aber andererseits trotz der monographischen Anlage für neutral:

„Das vorliegende Wörterbuch hält sich von einer einseitigen theoretischen Orientierung ebenso weit fern wie erst recht von jeder Art von Dogmatismus, gleichwohl wird dem kritischen Leser nicht entgehen können, daß der für das Buch verantwortliche Verfasser selbst auf einem im weiten Sinne humanistisch-personalistischen Standpunkt steht“ (Böhm: *Vorwort*, WP12 1982, VII; ebenso: WP13 1988, VII).

¹²² Die 14 Lexika, deren Herausgeber sich von einer Positionierung distanzieren, sind: LP 1950–52, PL2 1968, PL 1970, LP 1970–71, NPL5 1971, LpSB 1973, GpF 1974, WE 1974, PT8 1975, WP 1977, WP12 1982, WE6 1984, TP2 1986, WP13 1988, s. Tabelle 4, S. 87.

In problematisierenden Sequenzen weisen die Herausgeber auf die Unmöglichkeit von vollständiger und damit ausgeglichener Abbildung aller möglichen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Positionen hin (LP 1950–52), legen die Uneindeutigkeit von Begriffsverwendungen dar (LP 1950–52), betonen, dass es eben nicht *die* Erziehungswissenschaft (LpSB 1973) bzw. einen einheitlichen systematischen Rahmen (WE 1974, WE6 1984) oder ein theoretisches Konzept (TP2 1986) gebe, die in einem Lexikon abzubilden möglich sei.

Neben Aussagen, die sich direkt auf eine Positionierung des Werks beziehen, wurden in den Vor-, Geleit- und Nachworten auch Sequenzen ausgewertet, die die konzeptionelle Absicht des Lexikons ausführen (Kap. 3.1.3). Hier finden sich regelmäßig Formulierungen, die die Existenz *unterschiedlicher* Strömungen und Paradigmen in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft unterstreichen. Sichtbar wird dies v. a. dann, wenn die Konzeption des Werks, seine Zielsetzung und die Aufnahme von Inhalten unterschiedlicher Provenienz beschrieben wird. Die Herausgeber sind sich der Problematik dieser heterogenen Struktur für ein Lexikon, dem ja zugeschrieben wird, dass es ein mehr oder minder geschlossenes System gültigen und anerkannten Wissens repräsentiere, offenbar bewusst. Es lassen sich wenigstens zwei Varianten des Umgangs mit dieser Heterogenität feststellen: Entweder die Herausgeber geben an, dass die Autor*innen gehalten gewesen seien, *alle* wesentlichen Auffassungen und Diskursstränge in den Lemmata anzugeben, oder sie führen an, dass *jeder* Beitrag innerhalb des Lexikons selbst ein Diskussionsbeitrag sei. Beide Varianten überschneiden sich regelmäßig, können also innerhalb *eines* Vor-, Geleit- oder Nachworts vorkommen und grundlegend für die Konzeption des Werks sein.

Den Herausgebern von immerhin 22 Lexika¹²³ geht es zunächst darum, verschiedene „Anschauungen [...] bei einem solchen wissenschaftlichen Werke als eine natürliche und zugleich auch lehrreiche Erscheinung“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, III f.) einzuordnen bzw. Kontroversen und Spannungen als der Erziehungswissenschaft immanent darzustellen, z. B. indem diese „einschließlich der sie durchziehenden Kontroversen“ (Wulf: *Vorwort*, WE 1974, 5) dargestellt werde. Typisch sind außerdem Aussagen, die auf die Bedeutung der Auswahl der Autor*innen – z. B. „Bei der Wahl der Mitarbeiter bemühte man sich, verschiedenen Richtungen Rechnung zu tragen“ (*Vorwort*, LP 1950–52, 1/1950, V f.) – oder der Verweisliteratur – z. B. bei der Literatúrauswahl sei versucht worden, „die Auswahl so zu treffen, daß möglichst alle Positionen repräsentiert sind“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 12) – hinweisen. Wie dieser Anspruch, verschiedene Positionen und Varianten

¹²³ S. Fußnote 131, S. 122. Das Motiv, unterschiedliche Positionen aufzuzeigen, findet sich mitunter auch in ansonsten eindeutig positionierten Werken, interessanterweise z. B. in PW 1987, also einem Nachschlagewerk der DDR, von dem also eigentlich zu vermuten wäre, dass ein Einbezug divergierender Positionen nicht hervorgehoben wird. Dennoch heißt es in der Absichtserklärung mit einer doppelten Einschränkung: „Soweit möglich, [sic] wurde auf Entwicklungstendenzen, teilweise auch auf unterschiedliche Auffassungen hingewiesen“ (*Vorwort*, PW 1987, 8). Kontroversen werden hier allerdings nicht als der Erziehungswissenschaft immanent dargestellt, und es wird nicht expliziert, welche Kriterien die Aufnahme welcher Auffassungen einschränken.

innerhalb der Lemmata aufzuzeigen, begründet wird, unterscheidet sich von Lexikon zu Lexikon.

Das erste nach 1945 veröffentlichte *Lexikon der Pädagogik* (LP 1950–52) versteht sich als unter dem Eindruck des 2. Weltkriegs entstandenes, bereits ab 1946 bearbeitetes, „vom neutralen Boden der Schweiz aus“ (*Vorwort*, LP 1950–52, 1/1950, V) verfasstes Werk, welches im Licht des Vorworts als stark an der Darstellung verschiedener Positionen orientiert erscheint. Dabei fällt die neutrale Grundhaltung auf: an keiner Stelle wird benannt oder gar problematisiert, dass verschiedene Richtungen auch kontrovers, unvereinbar oder widersprüchlich sein könnten. Der Anspruch, diese verschiedenen Positionen zu repräsentieren, wird nicht expliziert, sondern er wird vielmehr dann deutlich, wenn der Verfasser angibt, dass es „[i]n der unerschöpflichen lebendigen Vielfalt der pädagogischen Lehren und der erzieherischen Praxis [...] begründet [liegt], daß Vollständigkeit nicht erstrebt werden konnte“ (ebd., V). Damit die nicht-vollständige Darstellung verschiedener „Lehren“ gelinge, seien für die einzelnen „Fachgebiete“ Kommissionen gegründet und die einzelnen Artikel an Expert*innen vergeben worden:

„Die spezifisch katholischen Fragen betreute vor allem Herr Direktor Dr. Paul Schmid. Über dreihundert Fachleute aus allen Landesteilen der Schweiz wirkten als Verfasser von Artikeln mit. Eine Anzahl von Stichwörtern wurde von ausländischen Autoren bearbeitet. Bei der Wahl der Mitarbeiter bemühte man sich, verschiedenen geistigen Richtungen Rechnung zu tragen. Die Darstellung des Erziehungswesens einzelner Staaten vermittelte zur Hauptsache das Bureau international d'éducation in Genf. Konfessionell bedeutsame Probleme wurden von Verfassern verschiedener Konfession behandelt“ (ebd., V f.).

Zwar seien einzelne Beiträge überarbeitet worden, aber „[v]öllige Einheitlichkeit und innere Übereinstimmung der aufgenommenen Artikel untereinander darf bei der großen Zahl der Mitarbeiter und bei der Vielfalt der berücksichtigten Standpunkte nicht erwartet werden“ (ebd., VI). Dafür wurden insbesondere die Literaturhinweise redaktionell überarbeitet und genutzt, um die angestrebte Darstellung *vieler* Positionen zu ermöglichen:

„Um möglichst viele Hinweise zu bieten und dem Leser die Literatur verschiedener geistiger Richtungen zu erschließen, hat die Redaktion die bibliographischen Angaben der Autoren, sofern es nötig schien, ergänzt oder ergänzen lassen“ (ebd., VI).

Das *Lexikon der Pädagogik* ist damit zum Einen zeituntypisch, weil es den Anspruch auf Darstellung möglichst vieler, nicht weiter bestimmter, unterschiedlicher Positionen hat, während in den anderen, zum größten Teil in der BRD publizierten Werken der 1950er und 1960er Jahre die Heterogenität erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Perspektiven, Gegenstände und Theorien kaum Erwähnung

findet und – etwa in Form konfessioneller Lexika – noch eindeutig sich in ihren Leitvorstellungen positionierende Werke identifiziert werden können. Zum anderen weicht es in seiner Indifferenz gegenüber diesen Perspektiven deutlich von allen anderen untersuchten Werken ab, in denen wenigstens das kontroverse Moment als Effekt der Heterogenität betont wird, während hier über die möglichen Konsequenzen aus der Einsicht in die Vielfalt der Positionen geschwiegen wird. Der Zuschnitt erscheint im *Lexikon der Pädagogik* eher im *Sammeln* unterschiedlicher Positionen als in einer (wertenden, vergleichenden, diskursiven) Gegenüberschau ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu liegen.

Der andere, häufig variierte Topos des Umgangs mit dem heterogenen Wissensbestand der Erziehungswissenschaft und der Frage nach der Positionierung des gesamten Werks besteht darin, die Funktion des Lemmas im Lexikon als Diskursbeitrag in einem durch strittige oder sich widerstreitende Stellungnahmen gekennzeichneten Feld zu betonen¹²⁴. In immerhin 9 von 12 Werken, in denen Sequenzen entsprechend kodiert wurden, wird dieser Anspruch mit der Darstellung verschiedener Diskussionsvarianten verknüpft¹²⁵. Unterscheiden lassen sich dabei zwei prinzipielle Ausprägungen: Zum einen solche Werke, deren Herausgeber angeben, dass eine Positionierung der Autor*innen der Beiträge geradezu erwartet oder eingefordert werde (GpF 1974, KrLEwB 1975, HEw 1976, TP 1978), und zum anderen solche, in denen sie unterstreichen, dass die Beiträge jeweils von Autor*innen verfasst werden, die für bestimmte Positionen stehen *können* (PL 1961, PL2 1964, FischerLP 1964, FischerLP 1973, LP 1970–71, WP 1977, EnEW 1982–86).

Mit den *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1974) lässt sich ein Lexikon der ersten, stärkeren Ausprägung zuordnen, das in einer längeren Tradition begrifflich orientierter, eher prägend-normierender erziehungswissenschaftlicher Nachschlagewerke steht. Sie erschienen erstmals 1952 in einer schmalen, heftgebundenen Version, herausgegeben und allein verfasst von Josef Dolch (GpF 1952) und wurden mehrfach neu aufgelegt. Als überarbeitete Auflagen gehen die 3. (GpF3

¹²⁴ Für folgende 12 Lexika wurde der Kode ‚Stellung nehmen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion beitragen‘) vergeben: PL 1961, PL2 1964, FischerLP 1964, FischerLP 1973, LP 1970–71, LpSB 1973, GpF 1974, KrLEwB 1975, HEw 1976, WP 1977, TP 1978, EnEW 1982–86.

Diejenigen 13 Werke, die zwar auf die Darstellung der Varianten der Diskussion hinweisen, aber *keine* Stellungnahme der Autor*innen innerhalb der Lemmata thematisieren sind überwiegend zurückhaltend in ihren Forderungen und betonen das kontroverse Moment der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weniger als deren immanenten Bestandteil (PL 1928–31, LP 1950–52, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971, KsWP 1974, WE 1974, WE6 1984, TP2 1986, PW 1987).

¹²⁵ Dass die Herausgeber Heterogenität und Pluralität als zentrales Merkmal erziehungswissenschaftliches Wissen unterstreichen, wird mit Blick auf die zugrundeliegenden Entwürfe der Erziehungswissenschaft in Kap. 3.2.3 thematisiert.

Lediglich drei Werken wurden Hinweise entnommen, die zwar eine Positionierung oder Stellungnahme innerhalb der Beiträge fordern, aber gleichzeitig *nicht* gesondert auf die Darstellung vielzähliger Diskussionsvarianten hinweisen: PL 1961, PL2 1964, EnEW 1982–86.

1960) und die 6. Auflage (GpF6 1967) in das Korpus ein. Die 7. Auflage erschien 1969, für die folgende Neubearbeitung haben laut Vorwort der Ehrenwirth Verlag und Dolch gemeinsam Heinz-Jürgen Ipfling um die „Besorgung“ der „erneute[n] grundsätzlichen[n] Revision“ (Ipfling: *Vorwort*, GpF 1974) gebeten. Das Werk erschien als nicht weiter gekennzeichnete Neuauflage. Dolch gibt im Vorwort 1952 an, dass er eigentlich eine „Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Fachsprache“ schreiben wollte, doch auch aufgrund der Zeitumstände habe er das nicht leisten können und fasse nun auf Anregung der *Blätter für Lehrerfortbildung* „die wichtigsten Begriffe der pädagogischen Fachsprache für die Bedürfnisse des Studiums in knappster Form klärend“ (Dolch: *Vorwort*, GpF 1952, 5) zusammen. Der Schwerpunkt in der Anlage seines Werks liegt für Dolch in allen von ihm betreuten Auflagen darin, Begriffe, deren Gebrauch in der pädagogischen Fachsprache oft besonders unpräzise sei (ebd., 9 f.; ebenso GpF3 1960, GpF6 1967), zu präzisieren. Darüber hinaus betont Dolch, dass das Werk eben *keinen* lexikalischen Anspruch verfolge: „Nachstehend will und kann kein kleines, erst recht nicht ein irgendwie erschöpfendes Wörterbuch, kein Fachlexikon der Pädagogik geboten“ (ebd., 10; ebenso GpF3 1960, GpF6 1967) werden. Er verzichtet daher er auf diskutierende Abschnitte in den Explikationen der Lemmata:

„Dieses Büchlein befaßt sich, soweit das überhaupt möglich ist, mit den Begriffen und nicht so sehr mit der Sache. Hier wird also nicht erörtert, was vom Gesamtunterricht oder Ganzheitsunterricht zu halten ist, sondern nur, was man darunter versteht. Nur in einigen wenigen Fällen bin ich von diesem Grundprinzip abgegangen, und zwar bei den Begriffen, wo der Leser gleichsam ein gewisses Recht hat, meine das ganze Gefüge haltenden Grundanschauungen zu kennen“ (ebd., 12; ebenso GpF3 1960, GpF6 1967).

Mit der Neuauflage 1974 weicht Ipfling insofern davon ab, als das Werk nun „als Nachschlagewerk (ähnlich wie ein Lexikon) benützt werden“ (*Hinweise für den Leser*, GpF 1974, 6) könne. Es sei weiterhin an Begriffen orientiert; Ipfling betont nun aber, dass es „[i]n der pädagogischen Fachsprache [...] keine absolute Eindeutigkeit in der Verwendung der Begriffe“ (ebd., 6) gebe. Vielmehr hätten diese

„ihre jeweilige Sinn-Geschichte und werden auch aktuell in abweichenden Sinnzusammenhängen unterschiedlich gebraucht und gedeutet. Solche unterschiedliche Auslegungen sollen verdeutlicht werden. Damit hat es jedoch nicht sein Bewenden; das Buch will nicht nur distanziert Positionen referieren; es bezieht – mindestens bei entscheidenden Grundbegriffen – selbst eine begründete kritische Position“ (ebd., 6).

Anders als die Vorgängerwerke möchte der Herausgeber, der gleichzeitig auch alleiniger Verfasser aller Beiträge ist, zunächst verschiedene Verständnisse der Begriffe darlegen. Damit erweitert er den Anspruch Dolchs, der vor allem betont hatte,

dass er die Leistung des Werks in der „Klarstellung, Bereinigung, in einigen wenigen Fällen auch Prägung wesentlicher Begriffe der pädagogischen Fachsprache“ (Dolch: Einleitung, GpF 1952, 7; ebenso GpF3 1960, GpF6 1967) sehe: Ipfling möchte in der Auseinandersetzung mit Varianten und Positionen Stellung beziehen – und zwar durchaus im Modus der Diskussion.

Regelmäßig taucht in Vor-, Geleit- und Nachworten der Nachschlagewerke der Hinweis auf, dass den Autor*innen wenigstens freigestellt sei, (starke) Positionen zu vertreten – das ist die abgeschwächte Ausprägung des auch bei Ipfling, Hierdeis und Roth variierten Motivs, die Lemmata als Diskursbeiträge zu verstehen (s. ausführlich Kap. 3.2.3):

„In allen Fällen wird Sachlichkeit und Zuverlässigkeit angestrebt. Wo es um Entscheidungen geht, wird auf eine Stellungnahme nicht verzichtet. Wir hoffen aber, daß der Leser an keiner Stelle das Gefühl hat, ihm würden wertende Urteile aufgedrängt“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S.).

„... sind die Autoren gebeten worden, in knapper Form sowohl historisch als auch systematisch in ihr Thema einzuführen und die gegenwärtige Problematik und Diskussion zu skizzieren. Daß dabei auch der Standpunkt der einzelnen Autoren deutlich wird, halten wir für einen Vorteil (Groothoff: *Einleitung*, FischerLP 1964, 7 f.; ebenso: FischerLP 1973, 8).

„Wo Grundentscheidungen ins Spiel kommen und die Meinungen auseinandergehen, blieb dies in die Entscheidung des Autors gestellt“ (WI: *Vorwort*, LP 1970–71, 1/1970, V), oder

„Im übrigen trägt jeder Mitarbeiter die Verantwortung für seinen namentlich gekennzeichneten Beitrag selbst“ (Rombach: *Vorwort*, WP 1977).

„Sie [die Autoren, A.S.] haben ihre Beiträge auf dem Horizont ihrer Erfahrungen und ihres Wissens verfaßt und verantworten sie selbst. Dies, obwohl ihnen, besonders soweit sie Verfasser von Artikeln des Wörterbuchs sind, enge formale Vorgaben gemacht wurden, deren Auswirkung auf die inhaltliche Gestaltung gar nicht zu leugnen ist, und obwohl die Bandherausgeber und die Mitarbeiter der Berliner Arbeitsstelle des Projekts – im Einverständnis mit den Autoren – teilweise weitreichende redaktionelle Überarbeitungen vorgenommen haben, um einen durchgehaltenen Standard der Beiträge in dem Maße zu sichern, in dem dieses auch für die wissenschaftliche Arbeit mit der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft erforderlich ist“ (Lenzen: *Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, EnEW 1982–86, 1/1983, 14).

Als Antwort auf die Frage nach der im jeweiligen Lexikon vertretenen wissenschaftstheoretischen oder -programmatischen Position, können solche Formu-

lierungen insofern dienen, als in ihnen bei gleichzeitiger Nicht-Thematisierung, Problematisierung oder Distanzierung von einer Einschreibung des *ganzen* Werks in eine dieser möglichen Richtungen eine Verschiebung des Problems auf die Ebene des Lemmas sichtbar wird bzw. angenommen werden kann.

Dass auch in anderen, sich selbst durchaus einer Strömung zuordnenden Werken dargestellt wird, dass die Autor*innen ihre Beiträge selbst verantworten – wie beispielhaft bei Spieler deutlich wird: „Für den Inhalt und wissenschaftliche Zuverlässigkeit der einzelnen Beiträge ist in erster Linie der mit seinem Namen zeichnende Verfasser verantwortlich“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII) –, kann nicht gleichermaßen als *Verschiebung* gedeutet werden. Spieler fügt denn auch hinzu, dass die „Schriftleitung“ redigierend eingegriffen habe, um „vor allem die grundsätzliche Leitlinie zu bestimmen und zu wahren“ (ebd., VIII). Dass auch im *Kritischen Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (KrLEwB 1975) Äußerungen auffallen, die auf eine breite Darstellung von Diskussionsvarianten abzielen – „Selbstverständlich haben die Autoren der einzelnen Artikel auch die gängigen Vorstellungen dargestellt, die mit den einzelnen Begriffen verbunden sind – und insofern genügen die einzelnen Beiträge durchaus auch traditionellen Ansprüchen an ein Lexikon“ (Speichert: *Vorbemerkung zum Gebrauchswert dieses Buches*, KrLEwB 1975, 7) –, ist insofern verwunderlich, als das Werk insgesamt als sich deutlich „kritisch“ positionierend eingestuft wird. Anzunehmen ist also, dass die dem Werk zugesprochene übergreifend gültige kritische Haltung sich gerade in der Betonung des Divergenten zeigt:

„Das Interesse des Herausgebers war dabei, [...] 2. gleichzeitige, aber unterschiedliche Leitvorstellungen und Interpretationen zu verdeutlichen, die sich im Bereich fortschrittlicher Sozialforschung ergeben, um die Diskussion der zugrundeliegenden Konzepte zu verallgemeinern.“ (ebd., 7 f.).

Damit wird hier die Aufforderung zur Stellungnahme im Einzelbeitrag gleichzeitig zur Programmatik des *Gesamtwerks* stilisiert.

Zusammenfassend zeigt sich also eine zunehmende Abkehr von der Einschreibung des ganzen Werks in ein bestimmtes Programm. Insbesondere in den 1970er Jahren äußern sich die Herausgeber auch explizit zu dieser Abkehr, indem sie eine Zuschreibung zu einer bestimmten Tradition, Strömung oder Richtung der Erziehungswissenschaft zurückweisen (14 Lexika). Wie am Beispiel der Lexika in Nachfolge konfessionell gebundener Werke dargestellt, scheinen zeitgebundene lexikalische Konventionen auf die Konzeption in Hinblick auf die Bindung an eine eindeutige Position stärker zu wirken als die Tradition. Die Herausgeber dieser Werke sind in der Folge offenbar besonders genötigt, die Frage nach der Neutralität oder Zugehörigkeit gegenüber verschiedenen Positionen im insgesamt als heterogen gekennzeichneten Feld erziehungswissenschaftlichen Denkens und Forschens in ihren Vor-, Geleit- und Nachworten zu thematisieren. Zu diesem Zeitpunkt wird von den Herausgebern erstmals ein Motiv variiert, das als Verschiebung einer

Positionierung auf die Ebene der Lemmata zu interpretieren ist (12 Lexika). Eine solche Verschiebungspraxis findet sich sowohl in Werken, die sich einer Tradition zuordnen lassen¹²⁶, als auch in solchen, die sich explizit von einer Position distanzieren¹²⁷ und in denen ansonsten keine Aussagen zur Positionierung des Werks vorliegen¹²⁸. Gemein ist den Aussagen, dass sie Widersprüche, die sich dann zwischen den von (oft) unterschiedlichen Autor*innen verfassten Lemmata ergeben könnten, nicht problematisieren, sondern im Gegenteil als Ausweis für die Abbildung der das Feld bestimmenden Kontroversität positiv hervorheben, mitunter sogar verstärken, indem sie Lemmata doppelt vergeben.

3.1.3 Zentrale Absichten

Die Herausgabe eines Lexikons ist ein langwieriges, finanziell, zeitlich und unter den Bedingungen des Markts beschränktes Projekt; notwendig ist neben der Repräsentation immer auch die Selektion von Wissensbeständen. Nachschlagewerke sind immer auch Orte der Produktion *wichtigen* Wissens sowie der Markierung *unwichtigen*, eben nicht aufgenommenen Wissens. Damit erhält das Nachschlagewerk seinen aktiv diskursgestaltenden Charakter: Es zeigt einen zum Herausgabezeitpunkt *abgeschlossenen* und zugleich *abschließenden* Wissensstand an. Diese doppelte Funktion (erziehungs-)wissenschaftlicher Nachschlagewerke kann als Repräsentation eines Konsens' einerseits und als Kanonisierung bestimmter Erkenntnisse andererseits (Rost 2008, 143, Brachmann 2008, 331) beschrieben werden. Aus ihr erklärt sich die Notwendigkeit, in rascher Folge immer neue Fachlexika herauszugeben.

Die Analyse der Vor-, Geleit- und Nachworte zeigte auf, dass die Herausgeber den kanonisierenden Part in ihren Absichtsartikulationen besonders betonen. Erwartungsgemäß legen (1.) nahezu alle Wert darauf, Wissen darzulegen und zu klären (unabhängig von der Frage, ob dieses als konsensuell eingestuft werden kann) und reflektieren dabei häufig die Problematik der Selektion bestimmter Gegenstände.

Darüber hinaus präsentieren sie jedoch drei bzw. vier Bezugsorte, die sie aktiv (mit) zu gestalten beabsichtigen: (2.) die Erziehungswissenschaft, die entwickelt, geprägt, formiert werden soll, (3.) die pädagogische Praxis, die innoviert, verbessert, beraten sein soll, und (4.) die Gesellschaft, für die das Werk bzw. die in ihr repräsentierte Erziehungswissenschaft Verantwortung übernehmen soll. Diese Gesellschaft kann im Spezialfall (5.) auch mit der Staatsform identisch sein und in bestimmter Weise ideologisch geformt. Einher geht mit diesen Absichten regelmäßig eine Erweiterung der lexikalischen Funktion der Dokumentation und Repräsentation auf die der Innovation und Diskussion. 33 der untersuchten Lexika beabsichtigen, auf mindestens einen der genannten Bezugsorte einzuwirken, d. h., ihn – durch Kanonisierung bestimmter Inhalte – im weitesten Sinne zu entwickeln. Nur

¹²⁶ Namentlich in zwei Werken evangelischer Tradition (PL 1961, PL2 1964) und im kritisch einzu-stufenden KrLEwB 1975.

¹²⁷ LP 1970, LpSB 1973, GpF 1974, WP 1977.

¹²⁸ FischerLP 1964, FischerLP 1973, HEw 1976, TP 1978, EnEW 1982–86.

sieben Werke – Dolchs *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*, Böhms Auflagen des *Wörterbuchs der Pädagogik* und die *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* sowie die darauf aufbauenden *Pädagogischen Grundbegriffe* – nennen lediglich diskursbezogene Absichten, also die Erziehungswissenschaft, als Bezugsort. Bei immerhin 26 Lexika geht der Kanonisierungsakt über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hinaus, indem Praxis, Gesellschaft oder Staat über das Lexikon erreicht werden sollen.

Schließlich – querliegend – drückt sich in einem Großteil der Vor-, Geleit- und Nachworte (6.) eine generelle Orientierung an Leser*innen aus, die oft explizit unterrichtet oder belehrt werden sollen, so dass die Abgrenzung des lexikalischen Formats gegenüber einem Lehrbuch infrage gestellt werden muss. 17 der Lexika nennen (neben der Absicht, zentrale Begriffe zu klären und Informationen bereitzustellen) keine anderen Absichten.

Im Folgenden werden die Absichten in ihren Ausprägungen und Dimensionen dargestellt und in ihrer internen Gliederung beispielhaft – unter Rückgriff auf typische Zitate – dargestellt. Ziel ist es an dieser Stelle nicht, die Eigenschaften pro Lexikon darzustellen, sondern die Breite der Absichtsartikulationen – insbesondere in Hinblick auf die der Gattung zugeschriebenen Funktionen. Die lexikonbezogene Auswertung erfolgt in Kap. 3.3, in dem die Lexika (nicht nur auf Grundlage der Absichtsartikulationen) dimensionalisiert werden.

„Absicht einer Klärung zentraler und fundamentaler sozialwissenschaftlicher Begriffe“ – inhaltsbezogene Absichten

Erwartungsgemäß geben nahezu alle Herausgeber an, dass das von ihnen herausgegebene Nachschlagewerk eine darstellende, informierende Funktion habe; dies entspricht der Lexika allgemein zugeschriebenen Funktion, Fachwissen zu repräsentieren (vgl. Brachmann 2008, 331). Nur fünf der 58 Werke mit Vor-, Geleit- und Nachworten (LP 1952–55/64, PL2 1968 und PT8 1975, WkrE 1972 und WkrE4 1973) unterstreichen diesen Aspekt nicht; im Vordergrund steht bei diesen Lexika jeweils eine vermittelnde, lehrende Zielsetzung (s. u.). Anzunehmen ist allerdings, dass auch diese Nachschlagewerke Wissen repräsentieren sollen; dass ihre Herausgeber dies nicht zusätzlich betonen, könnte auch ein Hinweis auf die Selbstverständlichkeit dieser lexikalischen Funktion sein. In den anderen 53 Lexika lassen sich Sequenzen identifizieren, die inhaltsbezogene Absichten erkennen lassen, also an der Darstellung bzw. Klärung von *Sachwissen* orientiert sind. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen pädagogische/erziehungswissenschaftliche Wissensbestände in Verbindung mit Ableitungen von ‚klären‘, ‚informieren‘, ‚darstellen‘ o. ä. gebracht werden. So gibt etwa Hehlmann als Zielsetzung des Werks die „Darstellung und Klärung der erzieherischen Erscheinungen und Kräfte“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW2 1941, VIII; ebenso PW3 1942, VII) an, das *Kleine sozialwissenschaftliche Wörterbuch für Pädagogen* verfolgt „die Absicht einer Klärung zentraler und fundamentaler sozialwissenschaftlicher Begriffe“ (*Vorbemerkung*, KsWP 1974, 5) und die Herausgeber des *Kleinen Lexikons der Pädagogik und Didaktik* geben an, dass das Werk „Kurzinformationen

über wichtige Begriffe der Pädagogik und Didaktik“ (Zöpfl u. a.: *Vorwort*, KLPD6 1975, o. S.) liefere.

Abgrenzbar sind hier mehrere Topoi: (1.) nehmen die Autoren der Vor-, Geleit- und Nachworte Bezug auf die Darstellung besonders *aktueller* Diskursbestände – sie wollen etwa „das wesentliche einer Sache nach dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Forschung oder der praktischen Entwicklung zur Darstellung [...] bringen“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 1/1928, III), „über den derzeitigen Stand der Pädagogik“ (von Thadden-Trieglaff: *Geleitwort des Präsidenten des Deutschen Evangelischen Kirchentages*, PL 1961, o. S.) berichten, oder vorliegende Nachschlagewerke „im Hinblick auf den aktuellen Diskussionsstand fort[führen] und [...] zusätzliche Themen und Probleme aus der Tagesdiskussion auf[greifen]“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 11). Hier deutet sich der Bezug auf die Darstellung der *Komplexität* der Gegenstände an, der sich besonders stark in den Werken der 1970er Jahre in der Benennung von (2.) Problemkomplexen¹²⁹ und (3.) Zusammenhängen¹³⁰ zeigt. So will Wehle „aktuelle Probleme kritisch-distanzierend zur Sprache bringen“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 14) und Keller und Novak versprechen „Problemerörterungen“, die den „Leser etwas darüber [erfahren lassen], mit welchen Fragen und Problemen sich Wissenschaftler befassen, vor welchen Problemen Praktiker stehen, was ungelöst und fragwürdig bleibt, worüber kontroverse Auffassungen bestehen.“ (*Vorwort*, KPW 1979, 8). Leser*innen des *Fischer Lexikons Pädagogik* sollen in der Lage sein, „einzelne pädagogische Begriffe mit Hilfe des umfangreichen Registers im Text aufzusuchen und ihren Zusammenhang mit anderen pädagogischen Sachgebieten zu erkennen“ (*Enzyklopädie des Wissens*, FischerLP 1973, o. S.), und Ipfling möchte „nicht nur auf den verkürzten Zusammenhang einer Seite, sondern auf den Gesamtzusammenhang eines Problems“ (*Hinweise für den Leser*, GpF 1974, 6) verweisen. Schließlich ist (4.) der Bezug auf die Darstellung verschiedener *Positionen* im wissenschaftlichen Diskurs zu nennen¹³¹. Nahezu alle Nachschlagewerke, die eine problem- und/oder fragenorientierte Absicht

¹²⁹ Der Kode ‚Probleme/Fragen aufzeigen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Darstellen, Informieren, Aufzeigen‘) wurde für folgende zehn Lexika vergeben: PL 1928–31, LPGw 1930–32, FischerLP 1964, LpSB 1973, GpF 1974, KrLEwB 1975, HEw 1976, WP 1977, KpW 1979, HpsP 1981.

¹³⁰ Der Kode ‚Zusammenhänge aufzeigen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Darstellen, Informieren, Aufzeigen‘) wurde für folgende 14 Lexika vergeben: PL 1928–31, LPGw 1930–32, FischerLP 1964, LP 1070–71, PL 1970, FischerLP 1973, LpSB 1973, GpF 1974, WE 1974, KrLEwB 1975, HEw 1976, KpW 1979, HpsP 1981, WE6 1984.

¹³¹ Für folgende 22 Lexika wurde der Kode ‚Positionen aufzeigen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Darstellen, Informieren, Aufzeigen‘) vergeben: PL 1928–31, LP 1950–52, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971, FischerLP 1964, FischerLP 1973, LP 1970–71, LpSB 1973, GpF 1974, KsWP 1974, WE 1974, WE6 1984, KrLEwB 1975, HEw 1976, WP 1977, TP 1978, TP2 1986, PW 1987. Diese inhaltsbezogene Absicht wurde bereits unter dem Aspekt der im Zeitverlauf zunehmenden Distanzierung von das ganze Werk betreffenden (wissenschafts-)programmatischen Positionierungen ausführlicher thematisiert (s. o., Kap. 3.1.2).

beschreiben, verweisen auch darauf, dass sie den Gesamtzusammenhang des Faches abbilden möchten¹³².

Die in den Absichtsartikulationen verwendeten Verben – u. a. ‚fixieren‘, ‚festhalten‘, ‚zugänglich machen‘, ‚referieren‘, ‚schildern‘ – lassen sich als der Funktion der Repräsentation *vorhandenen* Wissens zugehörig beschreiben. Allerdings verweisen die Absichten auch stark auf die Integration *neuen*, bisher noch nicht kanonisierten Wissens in den Wissensbestand des Nachschlagewerks, insbesondere dann, wenn es um die Darstellung von Problemen, Fragen und Zusammenhängen geht. Hier finden u. a. Ableitungen von ‚reflektieren‘, ‚skizzieren‘, ‚fragen‘, ‚erörtern‘, ‚erschließen‘, ‚verweisen‘ Eingang in das Vokabular der Vorworte – beispielsweise gibt Speichert an, dass der Schwerpunkt des Lexikons „auf der kritischen und fragenden Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen“ liege. Zur Klärung und Information im Rahmen des Nachschlagewerks gehören in dieser Absichtsetzung nicht bloß Sachinhalte, sondern auch die Implementation von Reflexions- und Frageanlässen in den Fachkanon.

Die „Zukunft fest im Auge“ und „auch Prägung wesentlicher Begriffe“ – diskursbezogene Absichten

In 21 der Nachschlagewerke konnten in den Vorworten Sequenzen ermittelt werden, die einen Hinweis auf eine an der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Diskussion orientierte Zielsetzung des Lexikons enthalten.

In vier der fünf älteren Werke gibt es (1.) Sequenzen, die eine die Erziehungswissenschaft maßgeblich gestaltende Zielsetzung¹³³ vermuten lassen. So möchte Rein „den Beweis erbringen, daß hier ein eigentümliches Forschungsgebiet vorliegt, das an Wert und Würde keinem andern in irgendeiner Beziehung nachstehen dürfte“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895–99, 1/1895, VI), und im Geleitwort zum Registerband in der zweiten Auflage des *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* heißt es, das

„Lexikon hat [...] auch die Zukunft fest im Auge und will [...] sämtliche Gebiete pädagogischer Kunst und Wissenschaft in gesunder Weise weiterführen und vervollkommen, das große, unschätzbare Feld der Erziehung und des Unterrichts [...] mit größtmöglichen Erfolge bebauen“ (Zeisig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1).

Roloff formuliert es als Aufgabe für die (katholische) Pädagogik, sie

„der wissenschaftlichen Gestaltung entgegenzuführen und sie den ältern [sic] ihr verwandten Forschungszweigen: den Wissenschaften vom Recht,

¹³² Lediglich im *Wörterbuch der Pädagogik* (WP 1977) findet sich hier keine Übereinstimmung.

¹³³ Der Kode ‚Erziehungswissenschaft entwickeln‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Diskutieren, Formulieren, Entwickeln‘) wurde für folgende vier Lexika vergeben: EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, LP 1913–17, LPGw 1930–32.

von der Gesellschaft, der Kunst, der Sprache usw., ebenbürtig an die Seite zu stellen“ (Roloff: Vorrede, LP 1913–17, 1/1913, V).

Bei Spieler heißt es in der Begründung für die Herausgabe des Lexikons: „Alte Bildungsideale und -ziele sind für die heutige Zeit neu zu erobern, tiefer zu begründen und den Erfordernissen der Gegenwart anzupassen.“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII). Für keines der später erschienenen Nachschlagewerke kann eine solchermaßen umfassend diskursgestaltende, an der (Weiter-)Entwicklung der Erziehungswissenschaft orientierte Zielsetzung rekonstruiert werden. Diese – hier konkret als lexikonbezogen einzustufenden – Äußerungen decken sich mit den in den Werken repräsentierten Vorstellungen von Erziehungswissenschaft bzw. erziehungswissenschaftlichem Wissen: Ein enger Zusammenhang mit dem Bild einer Konturierung der Erziehungswissenschaft über einen Kern einheimischer Begriffe (so bei EnHP 1895–99, EnHP2 1093–11, s. Kap. 3.2.1) bzw. der Orientierung und Verteidigung einer herbartianischen (EnHP 1895–99, EnHP2 1093–11, s. Kap. 3.1.2, S. 88 ff.) oder einer explizit katholischen Pädagogik (LP 1913–17, LPGw 1930–32, s. Kap. 3.1.2, S. 93 ff.) kann angenommen werden. Auch die starke Ausprägung orientierender bzw. führender Absichten gegenüber Leser*innen passt zu dieser Erziehungswissenschaft gestaltenden Absicht (s. u., S. 130).

Spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts sind gerade die konfessionellen Pädagogiken und die philosophische Pädagogik (neben der der Schulmänner und der eher empirisch-psychologischen Vertreter) dominant im pädagogisch/erziehungswissenschaftlichem Diskurs. Die Erziehungswissenschaft ist zu dieser Zeit noch nicht endgültig konsolidiert (s. Kap. 1.3). Vor diesem Hintergrund können die entwicklungsorientierten Absichtsartikulationen als Ausdruck eines Deutungskampfs gelesen werden: Es gibt noch mehrere Pädagogiken, die durchaus in Konkurrenz zueinander stehen. Eine allgemein als Disziplin anerkannte, etablierte Erziehungswissenschaft gibt es noch nicht. Die Lexika werden damit nicht nur als Ort gesehen, an dem Erziehungswissenschaft ihren Niederschlag findet, sondern auch als Austragungsort dieser Auseinandersetzung. Im Unterschied dazu ist die Erziehungswissenschaft in späteren Phasen zwar noch immer nicht einheitlich an bestimmten Aussagesystemen orientiert, was sich etwa in unterschiedlichen Strömungen niederschlägt, aber nicht mehr in ihrer Existenz hinterfragbar, so dass entsprechende Absichten nicht mehr formuliert werden (müssen).

13 Nachschlagewerke variieren eine weniger stark auf die Entwicklung der *gesamten* Erziehungswissenschaft ausgerichtete Absicht, mit dem Werk auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion und ihre Begriffe einzuwirken: Sie sollen bestimmte Auffassungen forcieren, einschränken, prägen oder hinterfragen¹³⁴.

¹³⁴ Der Kode ‚Diskussion formieren, Begriffe prägen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Diskutieren, Formieren, Entwickeln‘) wurde für folgende 13 Lexika vergeben: PL 1928–31, LPGw 1930–32, GpF

Insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren wird diese Absicht flankiert durch die Forderung klarer Stellungnahmen bzw. Positionierungen innerhalb der Beiträge.¹³⁵ Zunächst sind die *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* zu nennen, die begriffsprägend und -klärend angelegt sind. Konkret möchte Dolch „einen Beitrag durch Klarstellung, Bereinigung, in einigen wenigen Fällen auch Prägung wesentlicher Begriffe der pädagogischen Fachsprache“ (Dolch: *Einleitung*, GpF 1952, 7; ebenso: GpF3 1960, GpF6 1967) leisten bzw. falschen Begriffsgebrauch verhindern, denn „die zügellose Vermehrung und Umdeutung muß unbedingt eingeschränkt werden“ (ebd., 11). Es sei „ein notwendiges Unterfangen, die weiten aber unscharfen Begriffe in enge, scharf abgegrenzte Begriffe aufzugliedern“ (Müller: *Nachwort des Herausgebers*, GpF 1952, 109). Neben solchen auf Etablierung einer einheitlichen Fachsprache ausgerichteten Werken können auch eher hinterfragende und überprüfende Absichten ermittelt werden. Beispielhaft dafür ist das Anliegen von Groothoff/Stallmann, „die pädagogische Begrifflichkeit [...] daraufhin zu untersuchen, ob sie wirklich der Erschließung und Erfassung pädagogischer Sachverhalte dient“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S.; ebenso: PL2 1964). Im *Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* erfolgt eine solche Überprüfung (und Verbesserung) von unter Begriffen diskutierten Inhalten in normativer Perspektive: Das Werk will

„gesellschaftspolitische Zielvorstellungen (wie z.B. Emanzipation, Chancengleichheit) im Hinblick auf ihre pädagogische Relevanz befragen, wie umgekehrt eine Reihe ‚einheimischer‘ Begriffe (wie z.B. Autorität) besonders unter dieser Perspektive [...] überprüfen“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 12).

Spieler, Roth und Speichert fallen insbesondere durch die Anregungen zu konkreten Forschungsfragen

– „*Forschungsanregungen*, die Diplomarbeiten, Dissertationen oder Forschungsprojekte initiieren könnten und gleichzeitig die Richtung andeuten, die der betreffende Verfasser hinsichtlich der weiteren Forschung für relevant hält“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 6) –

auf, die sie mit den Beiträgen in den Lexika anstoßen wollen. Auch das kann als Einflussnahme auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verstanden werden. In diesem Zusammenhang wird auch die Aufforderung, innerhalb der Beiträge Stellung zu beziehen (Fußnote 124, S. 116) genannt: Roth etwa formuliert, dass jedes „Thema als (aktueller) Diskussionsbeitrag zu einem (gegenwärtig) relevanten

1952, GpF3 1960, PL 1961, PL2 1964, GpF6 1967, LPSB 1973, KLEB 1975, HEw 1976, EnEw 1982–86, WP12 1982, WP13 1988.

¹³⁵ Die Fundstellen zu ‚Stellung nehmen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion beitragen‘, s. Fußnote 124, S. 116) wurden bereits in Kap. 3.1.2 thematisiert, um die Verschiebung einer Positionierung des ganzen Werks auf die Ebene der Lemmata darzulegen.

erziehungswissenschaftlichen Problem zu verstehen“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 5) sei. Der diskursive Entwurf der Lemmata wird hier besonders deutlich. Weniger konkret äußert sich Lenzen im Vorwort des ersten Bandes der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, wenn er darlegt, Enzyklopädien seien

„in besonderer Weise geeignet (und genötigt), selbst Einheit zu stiften. Ihr Gegenstand gewinnt zwangsläufig Identität, indem er identifiziert wird“ (Lenzen: *Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, EnEW 1982–86, 1/1983, 11).¹³⁶

Spätestens in den 1980er Jahren thematisieren Herausgeber in den Vor-, Geleit- und Nachworten darüber hinaus das Ansinnen, bestimmte Themen zu platzieren, weil diese vernachlässigt seien und/oder zukünftig an Relevanz gewinnen sollen¹³⁷. Einher gehen die Formulierungen meist mit einer Vernachlässigungsbeschreibung, wie das Beispiel von Groothoff und Stallmann zeigt. Sie legen dar, dass „das Vertrauen auf manche alten Lösungen“ insbesondere im Bereich der „Arbeitswelt, der Stellung des Menschen in der Gesellschaft und in der Wirtschaft“ verlustig gegangen sei und pädagogische Vorstellungen daher zu überprüfen seien. Dann leiten sie in ihr Vorhaben über, ein definiertes Themenfeld stärker zu platzieren:

„Die soziologischen und berufspädagogischen Probleme sind bisher weder in unserem pädagogischen Denken noch in unseren Bildungseinrichtungen zu ihrem Recht gekommen. Wir haben versucht, wenigstens auf sie aufmerksam zu machen“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S., ebenso: PL2 1964, o. S.).

Meist bleiben die Themen allerdings weit weniger ausführlich beschrieben. Wehle etwa weist darauf hin,

„daß ein Lexikon aktueller Themen auch die Funktion haben könnte, darauf aufmerksam zu machen, daß in der gegenwärtigen Diskussion eine Reihe von Problemen aus unterschiedlichen Gründen vernachlässigt werden“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 13).

Reflektiert wird dabei wenigstens von Lenzen auch, dass bereits mit der Auswahl von Wissensbeständen und ihrer Aufnahme in das Werk eine Relevanzmarkierung vorgenommen wird, die zu umgehen nicht möglich ist:

„Durch die Aufnahme eines Themas, einer Fragestellung, einer Entwicklung wird diesem zukünftige Bedeutung beigemessen, und nicht selten erhält es diese Bedeutung dann auch im Prozeß der folgenden

¹³⁶ Dass das so einfach nicht ist, weil es keine einheitliche Identität der Erziehungswissenschaft gibt, scheint Lenzen dabei gleichzeitig bewusst (Kap. 3.2.1, 3.2.3).

¹³⁷ Der Kode ‚Themen platzieren‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Diskutieren, Formieren, Entwickeln‘) wurde für folgende acht Lexika vergeben: PL 1961, PL2 1964, WkrE 1972, LPSB 1973, EnEW 1982–86, WP12 1982, WP13 1988, PG 1989.

Geschichte“ (Lenzen: *Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, EnEW 1982–86, 1/1983, 13).

Auch „praktische Hilfe zur Bewältigung täglicher Probleme“ – praxisbezogene Absichten

In immerhin 14 Nachschlagewerken geben die Herausgeber an, dass es eine wesentliche Zielsetzung ihres Werks sei, zur praktischen Pädagogik beizutragen. In nicht allen dieser Werke konnte auch ein Verständnis von Erziehungswissenschaft rekonstruiert werden, das sich über den Praxisbezug konturiert (s. Kap. 3.2.1). Hier können zwei Dimensionen erschlossen werden:

So findet sich (1.) die Absicht, pädagogische Praxen bzw. das Bildungs- und Erziehungswesen zu entwickeln¹³⁸, die sich in frühen Lexika etwa in Form klar artikulierter „erziehungs- und bildungspraktische[r] Folgerungen und Forderungen“ (Spieler: *Vorwort*, LPGW 1930–32, 2/1932, o. S.) oder durch das Aufdecken von „Mißstände[n] und Schwächen aller Art“ (Zeissig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1), schließlich durch das Formulieren „neue[r] Ziele“ (Zeissig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1) zeigt. In einer ideologisch gebundenen Form variieren auch die beiden in den 1960er Jahren in der DDR erschienenen Nachschlagewerke (KpEn 1960, PEn 1963) diese Dimension. Spätere Nachschlagewerke machen eine Ausrichtung an der Entwicklung pädagogischer Praxis weniger deutlich explizit; so ist es bei Rombach nicht mehr das Werk selbst, das praktisch orientiert ist, sondern es möchte ein Ort sein, „in dem sich all jene Richtungen finden können, die einer kritischen Wissenschaftlichkeit fähig und einer fruchtbaren Entwicklung der Praxis dienlich sind“ (Rombach: *Vorwort*, WP 1977, o. S.). Die Orientierung an der Praxis ist nicht mehr primärer Zweck des Werks, sondern sekundär Kriterium für die Auswahl von Wissensbeständen, die Aufnahme finden.

Außerdem konnte (2.) die Dimension des Ratgebens, Anleitens in Bezug auf pädagogisches Handeln¹³⁹ rekonstruiert werden, die in den west- und ostdeutschen erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken ab den 1960er Jahren auftritt. In den entsprechenden Sequenzen stehen Ausdrücke im Vordergrund, die auf Verben wie ‚fragen‘, ‚antworten‘, ‚ratgeben‘, ‚helfen‘ und ‚lösen‘ verweisen: So soll die *Kleine Pädagogische Enzyklopädie* einen „Beitrag zur Beantwortung der vielfältigen und komplizierten Erziehungsfragen“ (Frankiewicz u.a.: *Vorwort*, KpEn 1960, 2) leisten, die nachfolgende *Pädagogische Enzyklopädie* „Ratgeber und Helfer bei der Lösung der vielfältigen Aufgaben auf pädagogischem Gebiet“ (Frankiewicz/Brauer: *Vorwort*, PEn 1963, 1/1963, VII) sein; das katholische Willmann-Institut betont, „daß in der

¹³⁸ Der Kode ‚Pädagogische Praxis entwickeln‘ (in der Kategorie ‚Absichten: zur Erziehungspraxis beitragen‘) wurde für folgende sieben Lexika vergeben: EnHP2 1903–11, PL 1928–31, LPGW 1930–32, KpEn 1960, PEn 1963, WP 1977, HpsP 1981.

¹³⁹ Der Kode ‚Rat geben, Handeln anleiten‘ (in der Kategorie ‚Absichten: zur Erziehungspraxis beitragen‘) wurde für folgende zehn Lexika vergeben: KpEn 1960, PL 1961, PE 1963, PL2 1964, LP 1970–71, KsWP 1974, HE 1976, PT 1978, KpW 1979, HpsP 1981.

Anlage des Nomenklators und in der Darbietung der einzelnen Artikel die Fragestellung des Erziehungspraktikers im Zentrum stand“ (Willmann-Institut: *Vorwort*, LP 1970–71(1), V). Roth möchte „dem Praktiker in Schule und Unterricht [...] nicht nur den aktuellen Diskussionsstand, sondern [...] auch praktische Hilfe zur Bewältigung täglicher Probleme“ (Roth: *Vorwort*, HE 1976, 6) zugänglich machen, und Petzold/Speichert sehen die „Absicht“ ihres Werks darin, „konkrete Praxiserfahrungen in verschiedensten Arbeitsfeldern und entsprechende theoretische Erkenntnisse besser handhabbar zu machen“ (Petzold/Speichert: *Vorbemerkung der Herausgeber*, HpsP 1981, 5).

Als „Institution zur Lösung von Problemen“ – gesellschaftsbezogene Absichten

Insbesondere in späteren Nachschlagewerken seit den 1960er Jahren taucht der Topos auf der der gesellschaftlichen Verantwortung oder wenigstens Funktion der Pädagogik auf¹⁴⁰. Streng genommen muss diese Dimension gesellschaftsbezogener Absichten eines Werks aber als eher sekundär eingestuft werden, da sie – im Gegensatz zu den anderen hier näher dargestellten Absichten – nicht zunächst in Verbindung mit einer Ziel- und Aufgabenbeschreibung des Werks, sondern mit der der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik oder der Erziehung in den Vor-, Geleit- und Nachworten formuliert wird¹⁴¹. Dass diese Funktionsbestimmung der Erziehungswissenschaft gleichzeitig dennoch auch eine Absichtserklärung für das Werk darstellt, wird bei Groothoff und Stallmann besonders deutlich:

„Will ein Lexikon der erzieherischen Verantwortung dienen, so muß es zur pädagogischen Besinnung anleiten. Es muß Auskunft geben, wie es heute um die Pädagogik steht, ob und wie sie der Wirklichkeit des Menschen unserer Zeit gerecht wird“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S., ebenso: PL2 1964, o. S.)

Die Herausgeber betonen die besondere Verantwortung für *richtiges* pädagogisches Handeln, das sich an der menschlichen Wirklichkeit bewähren müsse. Einen Schritt weiter geht Groothoff, wenn er im Vorwort zum *Fischer Lexikon Pädagogik* betont, die Erziehungswissenschaft müsse „als Handlungswissenschaft immer auch Ziele formulieren [...], die sich nicht ohne weiteres schon aus der Faktizität erschließen lassen“ (Groothoff: *Einleitung*, FischerLP 1973, 8). Erziehungswissenschaft muss hier also normierend auftreten, damit sie pädagogisches Handeln gestalten und leiten kann. Wulf unterstreicht eine klar emanzipatorische Haltung der

¹⁴⁰ Der Kode ‚Gesellschaft gestalten, Verantwortung übernehmen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Gesellschaft gestalten, Verantwortung übernehmen‘) wurde für folgende sieben Lexika vergeben: PL 1961, PL2 1964, FischerLP 1973, WE 1974, WE6 1984, TP 1978, TP2 1986.

¹⁴¹ Entsprechend sind Sequenzen, die in Bezug auf die die Konzeptualisierung des Werks bestimmende Absicht kodiert wurden, auch als Aussagen zur Erziehungswissenschaft bzw. ihres Wissens kodiert wurden und werden in Kap. 3.2 in dieser Perspektive thematisiert.

Erziehungswissenschaft (WE 1974, WE6 1984) und Hierdeis fordert eine stetige Orientierung an demokratischen Grundhaltungen, er entwirft eine Erziehungswissenschaft als

„Institution zur Lösung von Problemen [...], die (über die Existenzsicherung hinaus) einer wachsenden Selbst- und Mitbestimmung der Individuen und damit einer zunehmenden Demokratisierung der Gesellschaft entgegenstehen“ (Hierdeis: *Einleitung*, TP 1978, 1/1978, XI).

Die „Bewegung Adolf Hitlers als weltgestaltende Macht für alle Zukunft durchzusetzen“ oder „die weitere sozialistische Umgestaltung des Schulwesens zu fördern“ – staats- und gesellschaftsbezogene Absichten

Einige der Absichtsartikulationen in den beiden Auflagen von Hehlmanns PW während des Nationalsozialismus (PW2 1941, PW3 1942) und zwei der drei in der DDR veröffentlichten Werke (KpEn 1960, PEn 1963) lassen neben ihrem je deutlichen Diskurs- und vor allem Praxisbezug eine weitere Dimension erkennen: Sie zeigen eine Absicht, die in ihrer definiert ideologischen Setzung über die in anderen Nachschlagewerken zurückhaltender formulierten Entwicklungsabsichten hinausgeht und daher eine Sonderstellung einnimmt. Aus diesen Sequenzen kann ein Anspruch rekonstruiert werden, politisch-ideologisches Wissen zu entwickeln und zu vermitteln und damit gesamtgesellschaftlich und staatsbildend wirksam zu sein¹⁴².

Die zentrale Absichtserklärung Hehlmanns – es gehe wie auch im gesamten Bereich militärischer, materieller und kultureller Bemühungen darum,

„die Bewegung Adolf Hitlers als weltgestaltende Macht für alle Zukunft durchzusetzen. Auch die Darstellung und Klärung der erzieherischen Erscheinungen und Kräfte, die in diesem Wörterbuch versucht wird, kann nur diesem Ziel dienen“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW2 1941, VII f., ebenso: PW3 1942, VI f.) –

unterstreicht die stark diskurs- und praxisgestaltende, und dabei unmittelbar auf Durchsetzung und Etablierung nationalsozialistischen Gedankenguts setzende Absicht des Werks.

Die beiden DDR-Lexika enthalten ebenfalls stark normierend und etablierend ausgerichtete Passagen. Beide fokussieren die Entwicklung der pädagogischen Praxis als zentrale Absicht – und zwar innerhalb des Deutungsrahmens sozialistischer Pädagogik. Diese steht mit ihren Inhalten nicht zur Diskussion. In der *Kleinen pädagogischen Enzyklopädie* geben die Herausgeber an, das „Hauptanliegen“ (*Vorwort*, KpEn 1960, 5) des Werks sei es, aktuelle Kenntnisse über das Schulwesen zu verbreiten und damit schließlich „die weitere sozialistische Umgestaltung des

¹⁴² Der Kode ‚Normieren, Etablieren (DDR)‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Durchsetzen, Umgestalten, Etablieren‘) wurde für folgende zwei Lexika vergeben: KpEn 1960, PE 1963. Der Kode ‚Normieren, Etablieren (Nationalsozialismus)‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Durchsetzen, Umgestalten, Etablieren‘) wurde für folgende zwei Lexika vergeben: PW2 1941, PW3 1942.

Schulwesens zu fördern“ (ebd., 5). Mit dieser praxisbezogenen Absicht ist der normative Rahmen für die Enzyklopädie bereits im ersten Absatz des Vorworts benannt; es geht stärker um die Darlegung von Gestaltungs- und Handlungsrichtlinien als um einen Beitrag mit einem Fokus auf eine wissenschaftliche Diskussion dieser Richtlinien. Dem entspricht auch eine Einordnung des Werks als „ein Mittel der pädagogischen Information“ (ebd., 5). Politisch begründete Inhalte zur fortwährenden Etablierung in der pädagogischen Praxis – und hier vor allem im Schulwesen – sollen über das Nachschlagewerk Verbreitung finden. Die folgende *Pädagogische Enzyklopädie* wird denn auch explizit zum Austragungsort der Weiterentwicklung des Bildungswesens im Sinne der staatlichen Vorgaben in der DDR: „Eine Reihe von Artikeln beschäftigt sich speziell mit Aufgaben der weiteren Entwicklung des einheitlichen Bildungswesens, wie sie der VI. Parteitag gestellt hat“ (Frankiewicz/Brauer: *Vorwort*, PEn 1963, 1/1963, VI). Die Herausgeber entwerfen das Bild eines Nachschlagewerks, in dem nicht vorrangig ein Status quo der Erziehungswissenschaft und Pädagogik sowie pädagogischer Praxen *abgebildet* wird, sondern in dem wiederum aktiv an der „Verwirklichung des einheitlichen Bildungssystems“ (ebd., V) in zwei Zieldimensionen, nämlich der Erhöhung der Wirksamkeit praktischer Erziehung und praktischen Unterrichts einerseits und der Weiterentwicklung von Inhalten, Methoden und Organisationsformen entsprechend den Anforderungen aus „Wissenschaft, Produktion und Volkswirtschaft, der Ideologie, Politik und Kultur“ (ebd., VI) andererseits, gearbeitet wird.

Im dritten erziehungswissenschaftlichen Lexikon der DDR, dem *Pädagogischen Wörterbuch*, wird zwar im Vorwort eine eindeutige Bindung an das staatstragende Denksystem postuliert, wenn dargestellt wird, dass das Werk sich „als ein Nachschlagewerk der marxistisch-leninistischen pädagogischen Wissenschaften“ (*Vorwort*, PW 1987, 7) versteht, von dem die Herausgeber hoffen, „daß es bei der kommunistischen Erziehung der jungen Staatsbürger von Nutzen sein möge“ (ebd., 8). Doch fehlt hier die *gestaltende* Komponente, die die beiden Vorgängerwerke auszeichnet; vielmehr steht eine dokumentierende, *abbildende* Absicht im Vordergrund, die sich in der Formulierung niederschlägt, man wolle „Grundsätzliches und Bewährtes, wovon man in der Erziehung ausgehen kann und muß“ (ebd., 7) darstellen; hier lässt sich dann auch wieder einordnen, dass das Werk „teilweise auch auf unterschiedliche Auffassungen“ (ebd., 7) hinweisen möchte (s. Kap. 3.1.2, S. 112 f.).

**„Leser[n] eine zuverlässige Orientierung [...] ermöglichen“ und „Anregung zum Weiterfragen, Weitersuchen und Weitervertiefen“
– leser*innenbezogene Absichten**

Fast zwei Drittel der Herausgeber der untersuchten Nachschlagewerke über den gesamten untersuchten Zeitraum hinweg (38 Nachschlagewerke) betonen in den Vor-, Geleit- und Nachworten eine auf die potentiellen Leser*innen bezogene Zielstellung. Dabei verfolgen sie (1.) orientierende Absichten¹⁴³ (2.) vermittelnde bzw. einführende Absichten¹⁴⁴, und (3.) anregende Absichten¹⁴⁵, wobei auch hier die Grenzen nicht immer scharf gezogen werden und mitunter mehrere dieser Dimensionen gemeinsam genannt werden.

Den frühen Nachschlagewerken können Hinweise auf alle drei Dimensionen leser*innenbezogener Absichten entnommen werden. Jedoch ist dieser Modus für die vergleichsweise häufige Bezugnahme auf potentielle Leser*innen in diesen Werken nicht dominant. Vielmehr vollzieht sich der Verweis hier mit einem Fokus auf die Vermittlung von Orientierung, etwa formuliert im Wunsch, das Werk möge „als ein sicherer Führer sich erweisen“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895–99, 1/1895, VI) bzw. „vielen ein Führer und Anreger“ (Roloff: *Vorrede*, LP 1913–17, 1/1913, VIII) werden, oder in der Absicht, „dem Leser eine zuverlässige Orientierung zu ermöglichen“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 1/1928, III) bzw. „doch wenigstens eine erste Orientierung und Führung“ (Spieler: *Vorwort*, LPGW 1930–32, 1/1930, VIII) zu bieten und als „Wegweisung“ (ebd., VI) zu dienen. Die Abgrenzung von ‚Führen‘ zu ‚Einführen‘ ist fließend. Während ‚Orientierung‘ in den frühen Lexika das vorwiegend genutzte Verb zur Erklärung der lexikalischen Absichten ist, wird es im Zeitverlauf zunehmend häufig von ‚Einführung‘ begleitet – etwa als „einführende Orientierung“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort*, NPL5 1971, o. S.) oder „einführende Orientierungshilfe“ (*Vorbemerkung*, KsWP 1974, 6). Zudem gibt es noch andere Formulierungen, die versprechen, Leser*innen zu leiten, ihnen „Hilfe zur Erstorientierung im weitverzweigten Geäst dieser Wissenschaften zu leisten“ (Zöpfl u. a.: *Vorwort*, KLPD 1970, o. S.; ebenso: KLPD6 1975, o. S.). Das Bild eines schwer zu

¹⁴³ Der Kode ‚Orientieren‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Vermitteln, Anregen, Orientieren‘) wurde für folgende 17 Lexika vergeben: EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, LP 1913–17, PL 1928–31, LPGW 1930–32, PW 1931, LP 1952–55/64, PFW 1952, PL2 1968, KLPD 1970, NPL5 1971, KsWP 1974, WE 1974, KLEB 1975, KLPD6 1975, PT8 1975, WE6 1984.

¹⁴⁴ Der Kode ‚Vermitteln, einführen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Vermitteln, Anregen, Orientieren‘) wurde für folgende 25 Lexika vergeben: LPGW 1930–32, PW 1931, PFW 1952, WP5 1957, WP6 1960, FischerLP 1964, WP7 1964, WP8 1967, PL2 1968, KLPD 1970, LP 1970–71, PL 1970, FischerLP 1973, GpF 1974, KsWP 1974, WE 1974, KLPD6 1975, PT8 1975, HEW 1976, WP 1977, PT 1978, KpW 1979, WE6 1984, GEW 1985.

¹⁴⁵ Der Kode ‚zu Wissenserwerb anregen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Vermitteln, Anregen, Orientieren‘) wurde für folgende 19 Lexika vergeben: LP 1913–17, PW2 1941, PFW 1952, PL2 1968, KLPD 1970, WkrE 1972, LPSB 1973, KsWP 1974, WE 1974, KLEB 1975, KLPD6 1975, PT8 1975, HE 1976, WEU 1976, WP 1977, PT 1978, WEU2 1979, HpsP 1981, WE6 1984.

durchdringenden Dickichts erziehungswissenschaftlicher Forschung wird auch bei Speichert bemüht, dessen

„Absicht war [...], von oft nur als Schlagworten in der Diskussion auftauchenden Begriffen her Schneisen in die Landschaft bedeutsamer Forschung und Diskussion zu schlagen, Schneisen, die der Benutzer dieses Buches aufgefordert ist, zu verlängern und weiterzuverfolgen“ (Speichert: *Vorbemerkung zum Gebrauchswert dieses Buches*, KrLEwB 1975, 7).

Erziehungswissenschaft erscheint hier als ungeordnet; in der Absicht, diesen Wust zu durchdringen und für Leser*innen aufzuarbeiten, wird durchaus ein wenigstens im Ansatz systematisierender Anspruch deutlich. Die etwas globalere Absicht des ‚Vermittelns‘ und ‚Einführens‘ von Leser*innen wurde immer dann angenommen, wenn in Sequenzen begriffliche Ableitungen von ‚vermitteln‘, ‚einführen‘, ‚(be)lehren‘, ‚unterrichten‘ o. ä. in Zusammenhang mit Wissensbeständen und in Ausrichtung auf Leser*innen vorkommen. Das *Fischer Lexikon Pädagogik* lasse sich „auch als eine Einführung in die Pädagogik lesen“ (Groothoff: *Einleitung*, FischerLP 1964, 8), das *Lexikon der Pädagogik* diene „zugleich als Einführung in den Gesamtbereich der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik“ (WI: *Vorwort*, LP 1970–71, 1/1970, V), Ipfings *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* könnten „auch als systematische Einführung in die Fragestellung der Pädagogik gelesen werden“ (*Hinweise für den Leser*, GpF 1974, 6), und das *Wörterbuch der Pädagogik* diene „gleicherweise als ständiger Begleiter wie als Einführung in die Pädagogik der Gegenwart“ (Rombach: *Vorwort*, WP 1977, o. S.).

Neben dieser eher retrospektiven Vermittlungsdimension lassen sich ab den 1970er Jahren vermehrt Sequenzen identifizieren, die eine zukunftsorientierte Dimension betonen, indem sie zur Weiterbeschäftigung motivieren. Im Vorwort des *Kleinen Lexikon der Pädagogik und Didaktik* geben die Herausgeber z. B. an, dass das Werk „Studierenden und Lehrern Anregung zum Weiterfragen, Weitersuchen und Weitervertiefen in einen Sachverhalt geben“ (Zöpfl u. a.: *Vorwort*, KLPD6 1975, o. S.) möchte. Schorb formuliert den Anspruch, „über die [...] behandelten Themen hinauszuführen in das weitere Feld der Quellen und der offenen fachwissenschaftlichen Diskussion“ (Schorb: *Vorbemerkung*, PL2 1968, o. S.; ebenso: PT8 1975, o. S.). Darüber hinaus sollen die Werke „zu weiteren Studien anregen“ (Maier: *Vorwort*, PT 1978, o. S.), die bereitgestellten Literaturhinweise sollen „nur als Arbeitshinweis“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 6) dienen, und die Beiträge über die Information hinaus „sowohl zur Diskussion herausfordern als auch zu Forschungsarbeiten anregen“ (ebd., 6). Bei Speichert soll jedes Lemma mit „Fragen oder Perspektiven [enden, A.S.], die helfen sollen, die weitere Beschäftigung mit dem Thema zu strukturieren“ (Petzold/Speichert: *Vorbemerkung der Herausgeber*, HpsP 1981, 6).

3.1.4 Zielgruppen der Lexika

Die Herausgeber einer Mehrzahl der Nachschlagewerke (36) geben in den Vor-, Geleit- und Nachworten Hinweise auf die von den Herausgebern bzw. dem Verlag adressierten Leserkreise. Die schon von Lenzen/Rost (1999) übersichtlich zusammengestellten Zielgruppennennungen in den Nachschlagewerken wurden ergänzt¹⁴⁶ und vereinfacht in fünf Gruppen unterschieden:

- Vertreter*innen der beruflichen pädagogischen Praxis (z. B. Lehrer, Kindergärtnerinnen, Erzieher, Sozialarbeiterinnen) (32 Lexika, ab 1903¹⁴⁷)
- Studierende der Pädagogik/Erziehungswissenschaft bzw. des Lehramts (28 Lexika, ab 1952¹⁴⁸)
- Pädagogische Laien (z. B. Eltern, Interessierte) (29 Lexika, ab 1903¹⁴⁹)

¹⁴⁶ Obwohl die Angaben zur Zielgruppe bei Lenzen/Rost (1999) in der Mehrzahl der Fälle mit den von mir über die Auswertung der Vor-, Geleit- und Nachworte erhobenen Zielgruppen der Nachschlagewerke übereinstimmen, weichen sie in einer erheblichen Anzahl von Fällen (27 Nachschlagewerke) davon ab. Der Grund dafür mag in einer von den Vor-, Geleit- und Nachworten abweichenden Datengrundlage liegen z. B. durch den Einbezug von Klappentexten und/oder Buchumschlägen – wörtlich heißt es bei Lenzen/Rost „laut Angaben des Werkes“ (ebd., 2016). Allerdings erklärte diese Annahme nur die negative Abweichung, wenn also Lenzen/Rost Angaben zur Zielgruppe machen, während ich den Vor-, Geleit- und Nachworten keine Hinweise zur Zielgruppe entnehmen konnte. Dies trifft für lediglich sechs Nachschlagewerke zu, während ich in 19 der 27 Fällen eine Erweiterung gegenüber Lenzen/Rost vornehmen konnte (in neun Fällen geben Lenzen/Rost „k. A.“ (keine Angabe) an, in zehn Fällen wurden in den Vor-, Geleit- und Nachworten Angaben über die bei Lenzen/Rost explizierten Zielgruppen hinaus gefunden). In zwei der Nachschlagewerke habe ich den Vorworten andere Zielgruppen entnommen als Lenzen/Rost.

Für die sechs Nachschlagewerke, in deren Vorworten keine Zielgruppenorientierung auszumachen ist – WE 1974, TP 1978, EnEw 1982–86, WP12 1982, WE6 1984, WP13 1988 – übernehme ich die Angabe von Lenzen/Rost. Die unterschiedlichen Zielgruppen für die im Vorwort identischen beiden Auflagen von Böhms *Wörterbuch der Pädagogik* (WP12 1982, WP13 1988) müssen der Konsequenz halber mit je unterschiedlichen Zielgruppennennungen übernommen werden. Das führt schließlich zu einer je unterschiedlichen, abschließenden Einstufung auf der Dimension Diskurs- vs.- Praxisorientierung (Tabelle 9). Für GpF3 1960 und GpF6 1967 übernehme ich über die im Nachwort angegebene Orientierung an Studierenden hinaus die Nennung von Praktiker*innen bei Lenzen/Rost, für KLPD6 1975, ergänze ich die Angaben im Vorwort zu Praktiker*innen und Studierenden um die bei Lenzen/Rost vermerkten Laien. Auf diese Weise verbleiben 17 Nachschlagewerke, für die keine Adressat*innen rekonstruiert werden können.

¹⁴⁷ Zielgruppe ‚berufliche pädagogische Praxis‘: EnHP2 1903–11, EnHEk 1906–08, LP 1913–17, PL 1928–31, LP 1950–52, GpF 1952, Pfw 1952, GpF2 1960, KpEn 1960, PEn 1963, PL1 1961, PL2 1964, KLPD 1970, PL 1970, LP 1970–71, WP 1977, PT 1978, TP 1978, WEU2 1979, HpsP 1981, GEw 1985, TP2 1986, PW 1987, WP13 1988, PG 1989.

¹⁴⁸ Zielgruppe ‚Studierende‘: GpF 1952, GpF3 1960, PL1 1961, PL2 1964, KLPD 1970, PL 1970, NPL5 1971, LpSB 1973, GpF 1974, KsWP 1974, WE 1974, KLPD6 1975, HEw 1976, HerderLP 1976, WEU 1976, WP 1977, PT 1978, TP 1978, KpW 1979, WEU2 1979, EnEw 1982–86, WP12 1982, WE6 1984, GEw 1985, TP2 1986, PW 1987, WP13 1988, PG 1989.

¹⁴⁹ Zielgruppe ‚pädagogische Laien‘: EnHP2 1903–11, EnHEk 1906–08, PL 1928–31, PW 1931, LP 1950–52, Pfw 1952, WP4 1953, WP5 1957, KpEn 1960, WP6 1960, PL 1961, PEn 1963, WP7 1964, WP8 1967, PL 1970, NPL5 1971, WP8 1971, LpSB 1973, KLPD6 1975, HEw 1976, HerderLP 1976, WEU 1976, KpW 1979, WEU2 1979, WP12 1982, TP2 1986, PW 1987, WP13 1988, PG 1989.

- Vertreter*innen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft (14 Lexika, ab 1952¹⁵⁰)
- Vertreter*innen der Bildungspolitik und -verwaltung (z. B. Schulverwalter, Schulfunktionäre, Bildungspolitiker) (sechs Lexika, ab 1903¹⁵¹).

Auch wenn eines der Einschlusskriterien für die Zusammenstellung des Lexikonkorpus die Adressierung anderer Zielgruppen als pädagogischer Laien (Eltern, Interessierte) war, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Nachschlagewerke sich im gesamten Zeitraum explizit an die (anfangs ja erst in der Institutionalisierung begriffene) Erziehungswissenschaft wenden. Die meisten Nennungen entfallen auf Praktiker*innen der Pädagogik. Über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg bleibt der adressierte Leser*innenkreis divers. In der BRD taucht die (Erziehungs-)Wissenschaft – neben den hier vorrangig adressierten Praktiker*innen – erstmals in der ersten Auflage des GpF 1952 auf:

„Wir hoffen [...] nicht nur den Lesern unserer Zeitschrift, der ‚*Blätter für Lehrerfortbildung*‘, einen Dienst zu erweisen, sondern einem weiteren Kreis von Erziehern und letztlich auch der Erziehungswissenschaft selbst, die zwar als Gesamtheit der pädagogischen Probleme und der Bemühungen um sie ewig im Fluß bleiben muß, deren Grundbausteine aber von Zeit zu Zeit der ordnenden und sichtenden Hand bedürfen“ (Müller: *Nachwort des Herausgebers*, GpF 1952, 109).

Bezeichnenderweise werden hier zunächst praktisch tätige Erzieher*innen genannt – und dann nicht etwa die im Bereich der Erziehungswissenschaft tätigen Wissenschaftler*innen, sondern die Wissenschaft selbst, welche durch das Werk gesichtet und in ihren Grundlagen geordnet wird. Erst in den 1970er Jahren werden Wissenschaftler*innen vermehrt explizit als eine von mehreren Zielgruppen genannt, so betont etwa Scheuerl, das Werk möge Inhalte bereitstellen, „die für Eltern, Erzieher und Lehrer, für Studenten und Wissenschaftler ebenso wie für Bildungspolitiker und für eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit bedeutsam sein oder werden können“ (Scheuerl: *Vorwort*, PL 1970, o. S). Vergleichbar, deutlich dem Entstehungskontext in der DDR entsprechend, ist die Aufzählung der Adressat*innen bei Frankiewicz/Brauer: Hier werden neben „Lehrer[n] und Erzieher[n] der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, [...] Arbeiter[n] und Genossenschaftsbauern, [...] Betreuer[n] am Unterrichtstag in der Produktion [...], Schulfunktionäre[n], Ärzte[n] und Eltern“ (Frankiewicz/Brauer: *Vorwort*, PE n 1963, 1/1963, VI) auch explizit „Wissenschaftler“ (ebd., VI) als Zielgruppe genannt.

¹⁵⁰ Zielgruppe ‚Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft‘: GpF 1952, KpEn 1960, PE n 1963, PL 1970, LP 1970–71, WE 1974, HEw 1976, WP12 1982, EnEW 1982–86, WP6 1984, TP2 1986, PW 1987, PG 1989.

¹⁵¹ Zielgruppe ‚Bildungspolitik und -verwaltung‘: EnHP2 1903–11, LP 1950–52, KpEn 1960, PE n 1963, PL 1970, LP SB 1973.

3.2 Entwürfe der Erziehungswissenschaft

In den Vor-, Geleit- und Nachworten zeichnen die Herausgeber nicht nur ein Bild des Lexikons, sondern entwerfen auch bestimmte Bilder der Erziehungswissenschaft und ihres Wissens. Dass dies nicht unabhängig von der lexikalischen Konzeption geschieht, zeigten bereits die Angaben zur Begründung der Herausgabe, weil diese u. a. auf den Wandel der Erziehungswissenschaft reagiert, die wiederum in enger Bindung zu gesellschaftlichen wie pädagogischen Veränderungen steht. Auch in den Absichtsformulierungen wurde deutlich, dass die Lexika aktiv zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs beitragen sollen. Im folgenden Kapitel werden die explizit auf Erziehungswissenschaft und ihr Wissen bezogenen Aussagen dargestellt.¹⁵²

3.2.1 Identität und Kontur der Erziehungswissenschaft

Selbstvergewisserungen wie auch Selbstthematisierungen der Disziplin sind elementarer Bestandteil von Vor-, Geleit- und Nachworten und machen auf eine relative Unsicherheit über diese Gestalt aufmerksam. In 22 Lexika (Tabelle 5) gibt es Sequenzen, die Vorstellungen eines spezifisch erziehungswissenschaftlichen ‚Kerns‘ – oder mehrerer ‚Kerne‘ – erkennbar werden lassen.

¹⁵² Lediglich vier Werke weisen keine Sequenz auf, die den hier zugrundeliegenden Aussagekomplexen – ‚Erziehungswissenschaft, ihre Aufgaben und Schwerpunkte‘, ‚wissenschaftstheoretische und -programmatische Aussagen‘, ‚wissenschaftliche, weltanschauliche, ideologische Positionierungen‘ – zugeordnet hätte werden können: PW 1931, PFW 1952, WEU 1976, WEU2 1979. Es handelt sich jeweils um sehr kurze Vorworte, die inhaltlich stärker auf Aufbau und Zielsetzung des Werks eingehen. Aussagen zur Erziehungswissenschaft und ihrem Wissen scheinen also weitgehend als notwendiger Bestandteil der Vor-, Geleit- und Nachworte der Lexika.

	„Kernargument“ (es gibt einen Zusammenhang, der das Forschungsgebiet der Erziehungswissenschaft begründet) ... über einen Begriffs-/ Theoriezusammenhang	... über die pädagogische Praxis	... über einen politisch-ge- sellschaftlichen Auftrag
1895–1917	EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11	—	—
1928–1932	—	PL 1928–31, LPGw 1930–32	PL 1928–31
1941–1942	—	—	PW2 1941, PW3 1942
1950–1968	GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967	FischerLP 1964	—
1970–1979	LP 1970–71, NPL5 1971, GpF 1974, WE 1974, HEw 1976	FischerLP 1973	FischerLP 1973, WE 1974, TP 1978
1981–1989	WP12 1982, WE6 1984, WP13 1988	HpsP 1981	WE6 1984, TP2 1986

Tabelle 5: Kode ‚Kern der Erziehungswissenschaft‘ mit den Subkodes ‚Kern: Begriffe und Theorien‘, ‚Kern: Pädagogische Praxis‘, ‚Kern: gesellschaftlich-politischer Auftrag‘ (in der Kategorie ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘) nach Epochen, Angaben zum Fundort (n=22).

In den von Wilhelm Rein verantworteten *Enzyklopädischen Handbüchern der Pädagogik* (EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11) wird Erziehungswissenschaft als eine intern gegliederte, eng in ihren einzelnen Bestandteilen miteinander verwobene, notwendig wissenschaftliche Disziplin entworfen, die sich über ihre eigenen, *einheimischen* Begriffe begründet und konturiert: Hier zeigten sich „von der Lehre der Führung aus immerfort Verbindungsfäden zu dem Teil der Erziehungstheorie“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895–99, 1/1895, V). Dabei gelte aber auch, dass sich der Bestand inhaltlich verändere. Zeissig betont das Entwicklungsmoment der Wissenschaft: „Alles fließt“

ja auch in pädagogischer Hinsicht; die so weitverzweigte und feingeästelte theoretische und praktische Pädagogik ist fortwährend in Fortbildung begriffen“ (Zeissig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1). Ausgehend von einer Problematisierung mangelnder Präzision in der Begriffssetzung und -verwendung innerhalb der Pädagogik bzw. ihrer Fachsprache, hebt auch Dolch in den Einleitungen aller Ausgaben der *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967) – wiederum mit Bezug auf Herbart – hervor, dass der Fokus auf *facheigene* Begriffe diese von anderen Disziplinen und gegenüber populären Verständnissen abgrenzen und begründen könne. Ganz ähnlich drückt sich auch Ipfing im Nachfolgewerk (GpF 1974) aus. Hinter der Notwendigkeit, Begriffe eindeutig und präzise zu fassen und in ihrer Zusammenschau als Fachsprache zu verstehen, steht zunächst der Anspruch, diffuses, partikularisiertes Wissen zusammenzuführen und schließlich den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik zu unterstreichen und sie anderen Wissenschaften – etwa der Medizin – gleichzustellen. Anzunehmen ist, dass ein solcher Anspruch hervorgebracht wird von einer Diagnose einer sich noch entwickelnden, aber nicht mehr zu hinterfragenden Erziehungswissenschaft, die sich durch einen *eigenen* Begriffsbezug auszeichnet und auch gegenüber einer pädagogischen Praxis scharf abgegrenzt ist. Weniger stark auf eine eigene Fachsprachlichkeit gerichtet kann die Formulierung Wulfs aus den Jahren 1974 und 1984 als beispielhaft für einen stärker theoretisch hergestellten, die Einheit der Disziplin begründenden Zusammenhang gelten. Ebenfalls mit Bezugnahme auf das Entwicklungsmoment der Erziehungswissenschaft – nämlich im Anschluss an die sozialwissenschaftliche Läuterung – geht Wulf von einem neuen, die Erziehungswissenschaft konturierenden „Selbstverständnis“ aus:

„In den letzten Jahren sind in Theorie und Praxis der Erziehung erhebliche Veränderungen eingetreten. Kennzeichnend dafür ist, daß Erziehung heute stärker in Interdependenz mit den Strukturen der Gesellschaft gesehen wird und Erziehungswissenschaft demzufolge als Gesellschaftswissenschaft begriffen wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für die interdisziplinäre Behandlung zentraler Fragen der Erziehung. [...] Auch die bislang in der Erziehung gebräuchlichen Begriffe erfuhren dadurch einen Bedeutungswandel. In dieser sich wandelnden Terminologie der Erziehungswissenschaft drückt sich ihr neues Selbstverständnis aus. Es wird in wissenschaftstheoretischer Sicht vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus, der Systemtheorie und der kritisch-marxistischen Theorie der Gesellschaft bestimmt. Dabei geht es um die Entwicklung eines Konzepts und die Realisierung einer auf Selbstbestimmung und Emanzipation zielenden Erziehung. Was darunter verstanden wird, ist durchaus kontrovers“ (Wulf: *Vorwort*, WE 1974, 5; ebenso: WE6 1984, o. S.).

Von einer also entweder mit einem Fokus auf (einheimische) Begriffe oder auf Theoriezusammenhänge und -konzepte verknüpften Vorstellung eines disziplinbegründenden Kerns können solche in den Vor-, Geleit- und Nachworten repräsentierten Bilder der Disziplin abgegrenzt werden, die sich stark auf die pädagogische Praxis beziehen. Dabei können die Herausgeber durchaus auch den wissenschaftlichen Charakter besonders hervorheben, wie es etwa Schwartz tut; wie bei Wilhelm Rein zeichnet sich die hier entworfene Erziehungswissenschaft durch eine intern enge Verbindung der Gegenstände miteinander aus: „es liegt wieder in der Eigenart der Pädagogik begründet, daß hier eins in das andere greift und eins mit dem andern in mehr oder weniger engem Zusammenhang steht“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 1/1928, VI). Das ihre Gestalt vorrangig bestimmende Moment ist jedoch die pädagogische Praxis. Aus deren Anforderungen ergibt sich bei Schwartz ein die Differenzierung der Terminologie der „wissenschaftlichen Pädagogik“ begrenzender Anspruch: „zu einer Art Geheimwissenschaft“ (ebd., IV) dürfe sie sich nicht entwickeln, damit sie anschlussfähig bleibe. Als Wissenschaft, die sich durch eine explizite Praxis bestimme, sei Erziehungswissenschaft besonders abhängig von gesellschaftlich-politischen Bedingungen; das wiederum begründe auch die weltanschauliche Bindung einer jeden Pädagogik, „auch der irreligiösen“ (ebd., IV). Eine Abgrenzung gegenüber einer pädagogischen Praxis lässt sich im Vorwort nicht erkennen; vielmehr ist der Konnex unmittelbar. Eine solchermaßen enge, nahezu untrennbare Verwobenheit von wissenschaftlich-pädagogischem Denken mit der Erziehungswirklichkeit findet sich als Motiv auch im katholischen *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Spieler unterstreicht, dass „Erziehungsprogramme“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII) im „unlösbaren Zusammenhange mit dem Gesamtinhalt und der Ganzheit des Lebens“ (ebd., VIII) stehen. Obwohl die „Gegenwartspädagogik“ (ebd., VI) sich bei Spieler als inzwischen eindeutig wissenschaftliche darstellt, die „sich allmählich erst zu einer methodisch geklärten Wissenschaft emporläutert“ (ebd., VI), ist dem Vorwort keine funktionale Trennung zwischen wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Beschäftigung mit solchen Programmen zu entnehmen.

Gerade in dem auf Praxis gerichteten und sich durch Praxis legitimierenden und begründenden Bild von Erziehungswissenschaft sind Verbindungen zum dritten abgrenzbaren Kernargument – nämlich einem besonderen, der Erziehungswissenschaft zugrundeliegenden gesellschaftlich-politischen Mandat – immanent. Hier findet sich denn auch die Absicht der Herausgeber wieder, gesellschaftsgestaltend aufzutreten.¹⁵³ Im *Fischer-Lexikon Pädagogik* leitet Groothoff die Einleitung mit einem

¹⁵³ In fünf der sieben Lexika, für die der Kode ‚Gesellschaft gestalten, Verantwortung übernehmen‘ (in der Kategorie ‚Absichten: Gesellschaft gestalten, Verantwortung übernehmen‘) vergeben wurde, wurde auch der Subkode ‚Kern: gesellschaftlich-politischer Auftrag‘ (des Kodes ‚Kern der Erziehungswissenschaft‘ in der Kategorie ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘) vergeben: FischerLP 1973, WE 1974, WE6 1984, TP 1978, TP2 1986. S. Kap. 3.1.3, S. 128 ff.

Hinweis auf die beinahe unaufknüpfbare Verwobenheit erziehungswissenschaftlicher Theorie mit der pädagogischen Praxis ein:

„Es gibt die Pädagogik gewissermaßen zweimal, einmal als einen Zusammenhang von Handlungen und Einrichtungen mit darin enthaltenen Überlegungen, Überlieferungen und gesetzlichen Regelungen (Praxis), zum anderen als einen Zusammenhang von Forschungen, Besinnungen und Theoremen (Theorie). Der eine Zusammenhang kann aber nicht ohne den anderen verstanden werden. Deskription der Erziehungswirklichkeit und erziehungswissenschaftliche Reflexionen können nur bedingt getrennt werden“ (Groothoff: *Einleitung*, FischerLP 1964, 7; ebenso: FischerLP 1973, 7).

Sowohl 1964 als auch 1973 diagnostiziert Groothoff, dass sich „heute Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft als weitverzweigte Zusammenhänge darstellen“ (ebd., 7)¹⁵⁴. 1974 fügen Groothoff/Reimers jedoch einen neuen Absatz ein, der ein Verständnis von „Pädagogik [...] als Handlungswissenschaft [, die, A.S] immer auch Ziele formulieren muß, die sich nicht ohne weiteres schon aus der Faktizität erschließen lassen“ (Groothoff/Reimers: *Einleitung*, FischerLP 1973, 8) expliziert (s. auch die Formulierung gesellschaftsbezogener Absichten für die Konzeption des Lexikons, Kap. 3.1.3, S. 128 ff.). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der pädagogischen Praxis geht über die Beobachtung der Praxis durch die Wissenschaft deutlich hinaus; auch hier findet sich das bei Petzold/Speichert (HpsP 1981) sehr explizite Motiv des Dienens für die Praxis (Kap. 3.2.2).

Die unmittelbare Kopplung zwischen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und pädagogischer Praxis führt zu einem weiteren, hier als Hinweis auf eine weitere Dimension disziplinärer Konturierung über einen Kern verstandenen Motiv: einem spezifischen gesellschaftlich-politischen Auftrag. Dieser kann auch mit dem Bezug auf einen Theoriezusammenhang verkoppelt sein, wie das von Wulf umrissene, seinem Werk zugrundeliegende emanzipatorische Erziehungsverständnis, dem einerseits zugeschrieben wird, auch kontroverse Deutungen und Auslegungen zu rahmen, und das andererseits auf eine konkret weltgestaltende Dimension abzielt, nämlich die „Realisierung einer auf Selbstbestimmung und Emanzipation zielenden Erziehung“ (Wulf: *Vorwort*, WE 1974, 5; ebenso: WE6 1984, o. S.). Noch deutlicher wird das Motiv im *Taschenbuch der Pädagogik*. Vor dem Hintergrund einer in ihrem Selbstverständnis historisch-gesellschaftlich bedingten, damit prinzipiell wandelbaren und in ihrem gegenwärtigen Stand sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft hält der Herausgeber Hierdeis es für

¹⁵⁴ In den beiden Ausgaben des *Fischer-Lexikons Pädagogik* wurde kein Hinweis darauf gefunden, dass eine Verbesserung pädagogischer Praxis oder des pädagogischen Handelns auch konzeptionelle Absicht des Werks ist (Kap. 3.1.3, S. 127 f.). Die anderen Werke, in denen der enge Bezug zur pädagogischen Praxis als der die Erziehungswissenschaft begründende Kern erscheint, zeigen auch eine eindeutig praxisorientierte Absicht des Werks.

„notwendig und legitim, wenn die Erziehungswissenschaft immer wieder, in der Gegenwart sogar häufig, gleichsam in Momentaufnahmen und unter verschiedenen Aspekten über ihr Theorie- und Methodenverständnis, ihre Aufgaben, ihre Interpretation der ‚Erziehungswirklichkeit‘, den Stand ihres Problembewußtseins und ihr Angebot an Handlungsalternativen informiert“ (Hierdeis: *Einleitung*, TP 1978, 1/1978, XI).

Das Bild einer forschenden, von der pädagogischen Praxis als ihrem Gegenstand eindeutig abgegrenzten Disziplin, verknüpft Hierdeis mit einer normativen Orientierung an einem am einigenden Ziel gesellschaftlicher Demokratisierung gebundenen Auftrag (Kap. 3.1.3, S. 128 ff.). Zwar wird diese Zuspitzung von Hierdeis im folgenden Absatz als „Perspektive“ (ebd., XI) bezeichnet, so dass für Leser*innen der Einleitung durchaus sichtbar werden kann, dass es hier nur um *eine* Lesart des erziehungswissenschaftlichen Kerns geht, doch wird das gesellschaftlich verantwortliche Moment als einigende, gemeinsame Grundlage *aller* erziehungswissenschaftlichen Äußerungen besonders hervorgehoben. Deswegen ließen sich dem auch „sämtliche Beiträge unterordnen“, auch wenn sie in ihren „wissenschaftstheoretischen, pädagogischen und politischen Auslegung[en]“ (ebd., XI) durchaus kontrovers seien. In der zweiten Auflage greift Hierdeis noch einmal auf die Einleitung von 1978 zurück und betont, dass sich

„an der Auffassung des Herausgebers von der gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaft [...] gleichfalls nichts geändert [hat], auch wenn seine Skepsis gewachsen ist, ob die Disziplin den an sie gerichteten Erwartungen – angesichts der Ungesicherheit und Lückenhaftigkeit des Wissens und hinsichtlich der zahlreichen, politisch zu verantwortenden Einschränkungen in Forschung und Lehre, in der praktischen Ausbildung künftiger Pädagogen und in deren Berufsmöglichkeiten – in ausreichendem Maße gerecht werden kann“ (Hierdeis: *Einleitung*, TP2 1986, 1/1986, XI).

Trotz „Skepsis“ bleibt auch hier die Grundanforderung, durch die Disziplin Praxis und Wirklichkeit zu gestalten und dabei gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, bestehen. Ein ähnliches Moment findet sich auch in dem nicht als Vor-, Geleit- oder Nachwort eingestuft, daher insgesamt nicht systematisch ausgewerteten Text zur Einleitung in *Meyers kleines Lexikon der Pädagogik*¹⁵⁵, in dem „Demokratisierung“ als das bleibende, einigende Motiv aller pädagogischen (nicht: erziehungswissenschaftlichen) Tätigkeit beschrieben wird:

„Sollte ein historisch durchgehendes und gegenwärtig noch gültiges Ziel der Pädagogik formuliert werden, so wäre die Demokratisierungstendenz zu nennen. *Demokratisierung* muß aber als ein differenziertes und somit *alle*

¹⁵⁵ MeyersKLP 1988 enthält kein Vorwort der Herausgeber, s. Fußnote 71, S. 66.

Menschen in ihrer Eigenart umgreifendes Merkmal verstanden werden“ (Röhrs: *Die Pädagogik. Entwicklung und Aufgabe*, MeyerskLP 1988, 12).

In der Abstraktion auf die politisch-gesellschaftliche Aufgabe vergleichbar sind auch die beiden während des Nationalsozialismus erschienenen Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs*. In Hehlmanns Formulierungen über das „Denken über die Erziehung“ (Hehlmann: *Vorwort*, PW2 1941, VII; ebenso: PW3 1942, VII) kann ein abhängiges Verhältnis zwischen politischer Gestaltung und Verantwortung und erziehungswissenschaftlicher Forschung bzw. Reflexion rekonstruiert werden, d. h. dass diese sich wie die Praxis der Erziehung „der großen gemeinsamen Aufgabe“ (ebd., VII) einer nationalsozialistischen Reorganisation aller gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlicher Belange unterordne. Eine eigenständige Begründung des *wissenschaftlichen* Moments jenes „Denkens“ findet sich in den genannten Vorworten nicht.

Ein genauerer Blick auf diejenigen Werke, in deren Vorworten die Kontur der Erziehungswissenschaft nicht kommentiert wird, zeigt, dass die Annahme, eine artikulierte Einschreibung des *ganzen* Werks in eine bestimmte Strömung oder Ideologie könne damit zusammenhängen, nicht tragfähig ist: Etwa drei Viertel der Lexika, in denen die Gestalt der Erziehungswissenschaft nicht diskutiert wird, und etwa drei Viertel derjenigen, in denen dies der Fall ist, werden keiner eindeutigen Position zugeordnet. Eher ist der zeitliche Kontext disziplinärer Entwicklung hier erklärungs mächtig. Mit einem Blick auf die Entwicklung der dargestellten Identitäten im Zeitverlauf kann eine Ausweitung der Bedeutung des Themenkomplexes festgestellt werden.

Bis in die 1930er Jahre thematisieren die Herausgeber der meisten Nachschlagewerke einen die Erziehungswissenschaft begründenden Zusammenhang, während in den 1950er und 1960er Jahren, einer Phase der Neuorientierung und Restauration auch der Erziehungswissenschaft, lediglich in Dolchs *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache* und in der ersten Auflage des *Fischer Lexikons Pädagogik* Aussagen zur Konturierung der Erziehungswissenschaft auffallen und andere Herausgeber diesen Themenkomplex nicht thematisieren. Danach steigt der Anteil der Lexika, in deren Vor-, Geleit- und Nachworten entsprechende Aussagen identifiziert wurden, wieder an. In den 1970er Jahren scheinen die Herausgeber genötigt, die gegenüber den Vorjahren stärker gewandelte Disziplin in ihren Zuständigkeiten, Kernthemen und Grenzen auch in den Vor-, Geleit- und Nachworten zu problematisieren. Ein Indiz hierfür könnte sein, dass erst zu diesem Zeitpunkt häufiger auf Erziehungswissenschaft als eindeutig sozialwissenschaftlich ‚gewendete‘ Disziplin eingegangen wird.¹⁵⁶ Diese Wandlung schlage sich dann in als neu markierten

¹⁵⁶ Der Kode ‚Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft‘ (in der Kategorie ‚Sonstige Aussagen zur Erziehungswissenschaft‘) wurde für folgende 12 Lexika vergeben: PL 1970, NPL5 1971, FischerLP 1973, KsWP 1974, WE 1974, KrlEwB 1975, HEw 1976, TP 1978, KpW 1979, EnEW 1982–86, WE6 1984, PG 1989. Eine solche Einordnung erfolgte in mehreren Werken ohne eine vertiefte

Forschungsschwerpunkten und Funktionsbeschreibungen nieder, beispielhaft illustriert das Scheuerls These vom gegenwärtigen Umbruch der Erziehungswissenschaft:

„Innerhalb der *Erziehungswissenschaft* hat sich in letzter Zeit eine ‚realistische Wendung‘ angebahnt und teils schon vollzogen: Das Erkenntnisinteresse hat sich schwerpunktmäßig und tendenziell verlagert von den philosophischen Erörterungen und geisteswissenschaftlichen Besinnungen der fünfziger Jahre auf pragmatische und emanzipatorische Veränderungen, die in einer ‚Bildungsgesellschaft‘ möglicherweise mit pädagogischer Hilfe erwartbar sind. Eine verstärkte Zuwendung zur Aufarbeitung empirischer Befunde, zur begleitenden wissenschaftlichen Kontrolle von Modellversuchen, damit zusammenhängend eine sowohl inhaltliche wie methodische Öffnung der Pädagogik zu den Nachbarwissenschaften, besonders zu den vielfältig in sich differenzierten psychologischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die Einbeziehung neuer Forschungszweige von der Bildungsökonomie und -statistik bis zur Kybernetik geht einher mit der Aufarbeitung einer breiten internationalen Diskussion. Wir stehen heute noch mitten in diesen Wandlungsprozessen. Gemessen an der pädagogischen Tradition könnte man sie als einen Umbruch charakterisieren, über dessen Bedeutung und Ausmaß vielleicht erst spätere Generationen volle Klarheit gewinnen werden“ (Scheuerl: *Vorwort*, PL 1970, o. S.).

In den 1980er Jahren finden sich in etwa drei Vierteln der Lexika Thematisierungen dieser Aspekte. Die Diskussionen in zwei Werken (EnEw 1982–86, PG 1989) lassen sich als Hinweise auf eine Infragestellung der Existenz einer einheitlichen, die Erziehungswissenschaft begründenden Idee oder eines Kerns lesen. Die großangelegte *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (EnEw 1982–86) erinnert konzeptionell in ihrer enzyklopädischen Dimension und mit 12 Bänden an die frühen pädagogischen Nachschlagewerke, wenn auch die Bände in sich systematisch gegliedert und je über einen Lexikon- und einen Handbucheil verfügen. Die zeitgenössische Kritik verweist auf diese Tradition und stellt sie sogleich in ihrem Anspruch in Frage, wie

Diskussion der Frage nach der Gestalt der Erziehungswissenschaft (KsWP 1974, KrLEwB 1975, KpW 1979).

Erziehungswissenschaft wird außerdem auch von Wilhelm Rein in der ersten Auflage des *Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik* als sozialwissenschaftliche Disziplin eingeordnet: „Rückt man die Pädagogik unter den Gesichtspunkt, daß sie als angewandte Ethik bestimmt ist, einen wichtigen Teil der Sozialwissenschaft zu bilden, so dürfte ohne weiteres klar sein, welche Bedeutung sie im Leben des Volkes gewinnt, wenn auch Dinge an ihrer Peripherie liegen, die in ihrer scheinbaren Kleinigkeit einem oberflächlichen Beobachter leicht als einer wissenschaftlichen Behandlung unfähig und unwürdig erscheinen“ (Rein: *Vorwort*, EnHP 1895–99, 1/1895, VI). Allerdings liegt dem kein Bezug auf die erst in den 1960er Jahren sich etablierende, methodisch wie paradigmatisch verstandene ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft zugrunde; vielmehr wird ‚Sozialwissenschaft‘ hier als Ausdruck der Verankerung des Gegenstands der Erziehungswissenschaft im sozialen Leben verstanden.

beispielhaft die einleitenden Absätze in zwei Rezensionen von Hellmut Becker und Heinz-Elmar Tenorth zeigen:

„Sie [die Herausgeber] sind aber kühne Leute. Sie haben nämlich beschlossen, die nicht vorhandene Einheit der Erziehungswissenschaft selbst zu stiften. Auch wenn man diese Stiftung für nicht möglich hält, kann man ihren Mut bewundern. Eine erste bedeutende Entscheidung in diese Richtung war die Entscheidung, das Werk nicht disziplinentorientiert, sondern problemorientiert zu gliedern“ (Becker 1983, 81).

„Wie mutig und selbstbewußt müssen Herausgeber sein, die heute noch eine Enzyklopädie edieren, wenn sie doch selbst wissen und sagen, daß die Gattung im allgemeinen unmöglich und angesichts der fehlenden disziplinären Identität einer Erziehungswissenschaft im besonderen an sich unrealisierbar ist?“ (Tenorth 1985, 821)

Beide Rezensenten heben – vereint in ihrer Skepsis, aber mit je unterschiedlichen Argumenten – auf den auch in den Vor- und Nachworten der Herausgeber durchgehend thematisierten Topos der Identität der Erziehungswissenschaft und der Einheitlichkeit des Wissens ab. Lenzen diagnostiziert dort eine relative Konturlosigkeit der Erziehungswissenschaft: Die Öffnung gegenüber anderen Sozialwissenschaften habe

„der Erziehungswissenschaft ihre Kontinuität sichern können, ohne daß sich (bislang) eine unverkennbare Identität dieser Disziplin herausgeschält hat, die durch die Einheit des Gegenstandes und der Methode charakterisiert wäre, wie dies zumindest für die Naturwissenschaften lange Zeit gefordert und auch eingelöst werden konnte“ (Lenzen: *Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, EnEW 1982–86, 1/1983, 11).

Für die Frage danach, wie die für das Lexikon in Frage kommenden Inhalte selektiert werden sollten, stellt er fest:

„Die angedeutete Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in einzelne darstellbare Subdisziplinen verbot sich, wenn man nicht der fragwürdigen Atomisierung des Gegenstandes, also letztlich des Menschen als eines zu Erziehenden, Vorschub leisten wollte, die nicht nur in der Medizin mit Gründen beklagt wird“ (ebd., 12).

Er habe sich dann für eine Orientierung an zwei Leitthemen entschieden: nämlich solche Probleme in den Vordergrund zu stellen, die sowohl den „*Prozeß der Erziehung generell*“ betreffen“ und solchen, die „*eine bestimmte Phase des Erziehungsprozesses*“ thematisieren. Damit kann man wohl behaupten, dass hier einerseits ein Mangel an einer Konturierung entlang eines Gegenstands festgestellt und vielleicht sogar auch beklagt, andererseits aber versucht wird, eine Orientierung an einem solchen

gemeinsamen Gegenstand wieder herzustellen, der „Atomisierung“ entgegenzuarbeiten, die Erziehungswissenschaft wenigstens prinzipiell als etwas zu begreifen, das nicht nur einfach aus der Kontingenz ihrer Existenz heraus da ist, sondern etwas, das wenigstens theoretisch über einen gemeinsam anerkannten Gegenstand zu konturieren wäre. Lenzen weist dann auch im Schlussteil seiner *Einleitenden Worte* darauf hin, dass es eine Antwort auf die Frage „nach einer Zusammenfassung [...], nach einer Theorie, die in ihrer Konzeption steckt“ (ebd., 15) zwar nicht gegeben habe, dass die *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* aber insgesamt

„durch ein Verständnis von Erziehungswissenschaft als einer Sozialwissenschaft bestimmt ist, daß sie würde offen sein müssen für Methoden und Resultate anderer Disziplinen und für internationale Entwicklungen, daß sie sich des Versuchs entschlagen mußte, ihren Gegenstand disziplinar zu atomisieren, und sich statt dessen an den Problemen der mit Erziehung befaßten und von ihr betroffenen Menschen orientieren würde“ (ebd., 15).

Zwar stellt Lenzen die Identität der Erziehungswissenschaft in Frage; doch unternimmt er mit der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* immerhin den Versuch, eine solche Einheit herzustellen.¹⁵⁷

3.2.2 Außenverhältnisse: Wertbezüge und pädagogische Praxis

Gerade in den beschriebenen ‚Kernen‘ der Erziehungswissenschaft als dem sie begründenden Zusammenhang, aber auch in darüber hinausgehenden Sequenzen, werden Beziehungen nach Außen sichtbar: vor allem werden das Verhältnis zur pädagogischen Praxis und zu allgemeinen Werten bzw. Normen, die gesellschaftlich oder pädagogisch eine Rolle spielen, thematisiert. Erziehungswissenschaftliches Wissen wird zum einen als systematisch unterscheidbar von anderen Wissensformen – hier allgemeine Werte und Wissen, das Praxen beurteilbar oder bewältigbar macht – dargestellt; zum anderen stehen diese Wissensformen in einem je bestimmten wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis oder werden als nicht eindeutig voneinander abgegrenzt eingeführt.

Einige Lexika bekennen sich zu einer – auch mit einem bestimmten Wertbild verbundenen – wissenschaftlichen Strömung oder Programmatik (s. Kap. 3.1). Insbesondere in konfessionellen Werken und den nationalsozialistisch geprägten Ausgaben des *Pädagogischen Wörterbuchs* finden sich explizite Formulierungen, die einerseits eine prinzipielle Wertgebundenheit *jeder* denkbaren wissenschaftlichen

¹⁵⁷ Dieser Befund wird in Rezensionen durchaus positiv hervorgehoben; so schreibt Becker, dass der „bedeutende Versuch dieser Enzyklopädie [...] gerade darin [liegt], Erziehungswissenschaft, wie es sie bisher nur in Ansätzen gegeben hat, zu stiften. Ob dieser Versuch glückt, ist noch durchaus offen; aber daß er unternommen wird, gegen alle berechtigten Bedenken, scheint mir in sich selbst ein wichtiger Schritt auf dem Wege zu einer Erziehungswissenschaft“ (Becker 1983, 82).

Pädagogik behaupten¹⁵⁸ und/oder andererseits eine Ableitung von Normen u. a. für die pädagogische Praxis¹⁵⁹. Darüber hinaus finden sich Hinweise auf eine solche Verhältnisbestimmung in weiteren vier Werken der 1970er Jahre.

Das Verhältnis zwischen weltanschaulicher Bindung, erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion und der Begründung und Beurteilung pädagogischer Praxen unterscheidet sich dabei in den Vor-, Geleit- und Nachworten der konfessionellen Lexika in seinem Anspruch insofern, als die Herausgeber der katholischen Lexika eine enge Kopplung zwischen Wertbindung und Wissenschaftlichkeit betonen, mithin sogar bestreiten, dass es eine wissenschaftliche Pädagogik ohne eine solche Kopplung geben könne, während in den evangelischen Werken stärker zwischen den Wissensformen unterschieden wird (s. Kap. 3.1.2, S. 93 ff.). Die beiden in den 1940er Jahren erschienenen Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* können insgesamt als deutlich politisiert gelten (Kap. 3.1.2, S. 107 ff.). Die beiden Werke, die in den 1970er Jahren eine enge Bindung von Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftlichen Wertsystemen postulieren, ähneln sich konzeptuell: Das 1976 von Leo Roth herausgegebene *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* ist als Grenzgänger zwischen den Formaten Lexikon und Handbuch einzustufen; dies zeige sich in einer Auswahl relativ ausführlich aufgebauter Lemmata, denen Roth „z. T. Handbuchcharakter“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 5) zuschreibt. Das insgesamt an Aktualität ausgerichtete, einbändige Werk umfasst namentlich gekennzeichnete Lemmata; die Autor*innen (darunter z. B. Herwig Blankertz, Wolfgang Brezinka, Wolfgang Klafki) sind zu einem großen Anteil institutionell an Universitäten gebunden. Auch das 1978 von Helmwart Hierdeis herausgegebene, zweibändige *Taschenbuch der Pädagogik* enthält relativ lange, intern gegliederte Lemmata, denen teilweise Handbuchcharakter zu attestieren ist. Auch hier wirkten überwiegend universitär bzw. an einer Pädagogischen Hochschule disziplinar eingebundene Autor*innen mit (u. a. Hermann Giesecke, Wolfgang Klafki). Folgt man den Angaben im Mitarbeiterverzeichnis (*Mitarbeiter*, TP 1978, 1/1978, III–VII) finden sich hier viele Personen, die pädagogische Berufe ausüben. Beiden Werken ist darüber hinaus das Motiv gemein, mit den Lemmata innerhalb eines kontroversen Diskurses Stellung beziehen zu wollen (Kap. 3.1.2, S. 113 ff.). Beide verstehen Erziehungswissenschaft als eine sozialwissenschaftliche Disziplin, die allerdings bei Hierdeis deutlich stärker durch einen gesellschaftlich-politischen Auftrag begründet wird (Kap. 3.2.1). Diese immanente Bindung der Erziehungswissenschaft in all ihren stark variierenden Ausprägungen an das Postulat einer zu stärkenden „Demokratisierung der

¹⁵⁸ Der Subkode ‚Wertbindung erziehungswissenschaftlichen Wissens‘ des Kodes ‚Werte und erziehungswissenschaftliches Wissen‘ (in der Kategorie ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) wurde für folgende sieben Lexika vergeben: PL 1928–31, LPGw 1930–32, PW2 1941, PW3 1942, LP 1952–55/64, HEw 1976, TP 1978.

¹⁵⁹ Der Subkode ‚Erziehungswissenschaft begründet pädagogische Werte‘ des Kodes ‚Werte und erziehungswissenschaftliches Wissen‘ (in der Kategorie ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) wurde für folgende vier Lexika vergeben: LP 1913–17, LP 1952–55/64, FischerLP 1973, KpW 1979.

Gesellschaft“ (Hierdeis: *Einleitung*, TP 1978, 1/1978, XI) wird als Hinweis darauf gelesen, dass eine Erziehungswissenschaft, die sich dieser Perspektive nicht unterordnen ließe, nicht anerkannt würde. Bei Roth erscheint eine ähnliche Kopplung zwischen Wissenschaft und Wertstreben abstrakter; hier werden lediglich sehr unterschiedlich ausgestaltete „Bezugssysteme“ genannt, „die wissenschaftlich erklärbar, aber nicht unbedingt wissenschaftlich begründbar sind“ (Roth: *Vorwort*, HEW 1976, 5), und die für jede „Problemanalyse“ (ebd., 5) herangezogen würden. Auch hier wird nicht zwischen der Bindung gesellschaftlicher Praxen an diese Bezugssysteme und ihrer Analyse durch die Erziehungswissenschaft unterschieden.

Über eine solche Wertbindung hinaus gehen neben den katholischen Werken das *Fischer Lexikon Pädagogik* (FischerLP 1973) und das *Kleine Pädagogische Wörterbuch* (KpW 1979). In beiden Werken wird Erziehungswissenschaft als „Handlungswissenschaft“ (Groothoff/Reimers: *Einleitung*, FischerLP 1973, 8 bzw. *Vorwort*, KpW 1979, 7) bestimmt. Bei Groothoff und Reimers setzt Pädagogik normative Ziele (Groothoff/Reimers: *Einleitung*, FischerLP 1973, 8), das Lexikon verfolgt gesellschaftsbezogene Absichten (Kap. 3.1.3, S. 128 ff.) und ist im Kern durch einen gesellschaftlichen Auftrag bestimmt (Kap. 3.2.1). Im *Kleinen Pädagogischen Wörterbuch* muss Erziehungswissenschaft darüber hinaus „als normative Wissenschaft“ (*Vorwort*, KpW 1979, 7) „Werturteile zur Praxis“ fällen und „Sinnzusammenhänge“ ermitteln. Klare Abgrenzungen zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und (praxisrelevanten und -begründenden) Werten finden sich hier nicht; hier ist außerdem die pädagogische Praxis selbst nicht klar von einer sie erforschenden Erziehungswissenschaft getrennt, schließlich kann „der eine Zusammenhang [...] nicht ohne den anderen verstanden werden“ (Groothoff: *Einleitung*, FischerLP 1964, 7; ebenso: FischerLP 1973, 8).

In insgesamt 13 Werken wird dem pädagogischen Handeln bzw. der pädagogischen Praxis solchermäßen mehr zugeschrieben, als nur einen Beobachtungs- und Begründungszusammenhang von Erziehungswissenschaft darzustellen: pädagogische Praxis wird hier zum einen als Ort gesehen, von dem aus Fragen oder Themen an die Erziehungswissenschaft geleitet werden und zum anderen als Ort, für den Erziehungswissenschaft Wissen liefert¹⁶⁰.

Gerade in den frühen Lexika zeigt sich eine lexikon- und herausgeberübergreifende Thematisierung der Erziehungswissenschaft als besonderer Wissenschaft,

¹⁶⁰ Der Subkode ‚Ableitung von Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis‘ des Kodes ‚Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliches Wissen‘ (in der Kategorie ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) wurde für folgende 13 Lexika vergeben: LP 1913–17, PL 1928–31, LPGw 1930–32, LP 1952–55/64, GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967, FischerLP 1964, FischerLP 1973, WP 1977, KpW 1979, HpsP 1981.

Vier dieser Werke betonen auch ein umgekehrtes Ableitungsverhältnis. Der Subkode ‚Ableitung von pädagogischen Praxis zur Erziehungswissenschaft‘ des Kodes ‚Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliches Wissen‘ (in der Kategorie ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) wurde für folgende vier Lexika vergeben: LPGw 1930–32, FischerLP 1964, FischerLP 1973, HpsP 1981.

deren Status noch unsicher ist und die der Verteidigung bedarf. Sie wird als letztlich der Erziehung dienende Institution beschrieben. Roloff betont gleich im ersten Satz der Vorrede zum katholischen *Lexikon der Pädagogik*, man erwarte zwar von der Pädagogik „zuerst praktische Weisungen, und solche sind durch eine bestimmte Zeit bedingt“ (Roloff: *Vorrede*, LP 1913–17, 1/1913, V), vor allem aber solle sie

„als theoretische Pädagogik über das Wesen der Erziehung Aufschluss geben und die aus diesem erfließenden, für alle Zeiten geltenden Aufgaben nachweisen, die ebensowohl die Grundlage für die Beurteilung der historischen wie die höchsten Normen für die praktische Pädagogik bilden“ (ebd., V).

Zu unterscheiden ist offenbar zwischen Weisungswissen, welches zwar erwartet werde, aber je kontextuell abhängig sei, und „theoretischem“ Wissen, das kontextuell gebundenes, historisches Weisungswissen erklären und beurteilen hilft und Normen begründen kann, die ihrerseits Weisungswissen ermöglichen. Auch Spieler betont im Vorwort seines an der Gegenwart ausgerichteten, ebenfalls katholischen Lexikons das „eigenartige[] Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII). In Abgrenzung gegenüber einem

„Zerrbild pädagogischer Theorie, die sich in rein formaler, welt- und lebensabgewandter Begriffsspalterei gefällt, sich in Utopien ergeht oder in reiner Technologie erschöpft“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 2/1932, VI),

solle das vorliegende Werk in Rückgriff auf „eindeutige[] Begriffe[]“ (ebd., VI) praktische Fragen der Erziehung und Bildung zu bearbeiten helfen (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII), alle Inhalte des Lexikons stünden unmittelbar „im Dienste der pädagogischen Praxis“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 2/1932, VI), auch wenn es keine „wörtlich anwendbare[n] Rezepte“ (ebd., VI) umfasse. Ähnliche Zuschreibungen zur Erziehungswissenschaft als Zulieferin praktisch nutzbaren Wissens finden sich auch auf protestantischer Seite. Schwartz weist auf das auch außerwissenschaftliche Interesse am Gegenstand der Erziehung hin – mit dem „schließlich jeder zu tun hat“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928–31, 1/1928, IV) – und begründet so eine besondere Verantwortung, über die Zielgruppe der Wissenschaft hinaus verständlich zu bleiben und rezipiert zu werden (Kap. 3.2.1, S. 138 ff.). Neben den Werken, die die pädagogische Praxis auch als Kern der Erziehungswissenschaft beschreiben (PL 1928–31, LPGw 1930–32, FischerLP 1964, FischerLP 1973, HpsP 1981) taucht das Motiv ansonsten nur noch im *Wörterbuch der Pädagogik* auf, das – anders als die konfessionell stärker gebundenen Vorgängerwerke „einen weitbemessenen Spielraum“ (Rombach: *Vorwort*, WP 1977, o. S.) von Standpunkten im Lexikon zu Wort kommen lassen wolle, solange diese „der fruchtbaren Entwicklung der Praxis dienlich sind“ (ebd.; s. auch Kap. 3.1.2, S. 113 ff.).

Von einer praxisgestaltenden bzw. -verbessernden Außenbeziehung der Erziehungswissenschaft insofern abweichend, als es hier um die begriffliche Ebene geht, ist die Formulierung Dolchs, dass „keine wissenschaftlich unterbaute Praxis“ (Dolch: *Einleitung*, GpF 1952, 7; ebenso GpF3 1960, 8; GpF6 1967, 8) auf Fachsprache verzichten könne. Nichtsdestotrotz ist es hier die Erziehungswissenschaft, die als Unterbau der Praxis dient.

Fast alle Herausgeber, die das Bild einer Erziehungswissenschaft entwerfen, deren Identität sich aus ihrem Praxisbezug ergibt¹⁶¹, unterstreichen ein über die Vorstellung des Transfers von Wissen aus der Erziehungswissenschaft in die Praxis hinausgehendes, *wechselseitiges* Verhältnis dieser beiden Sphären. So betont Spieler, dass

„überall, wo es sich um Lösung praktischer Fragen handelt, die wissenschaftliche Fundierung durchschimmern [müsse], der Erörterung aller theoretischen Aufgaben, Fragen und Zweifel der Erziehungs- und Bildungspraxis zugrunde liegen [müssten]“ (Spieler: *Vorwort*, LPGw 1930–32, 1/1930, VIII).

Praxis speist hier zwar nicht unmittelbar Wissen in theoretische Auseinandersetzungen ein, jedoch sind beide eng miteinander verwoben; theoretisches Denken wird wenigstens inspiriert und schließlich fundiert durch praktischpädagogische Fragen. Über die These der Verwobenheit von Theorie und Praxis hinaus gehen Petzold und Speichert in ihrem *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe*. Gleich im ersten Absatz unterstreichen sie ein hierarchisches Verständnis vom Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis, von „Theorie“ und „Praxis“: Die Theorie steht in einem dienenden Verhältnis zu praktischen Fragen. Wenn die Herausgeber betonen,

„daß eine Praxis ohne gute Theorie zielloses Stückwerk bleiben muß, und zugleich auch, daß eine Theorie, welche sich nicht an den Erfordernissen von Praxis orientiert, ohne Bedeutung ist“ (Petzold/Speichert: *Vorbemerkung der Herausgeber*, HpsP 1981, 5),

dann muss darüber hinaus sogar angenommen werden, dass jede nicht unmittelbar für pädagogische Praxis fruchtbare Erkenntnis über einen möglichen Gegenstand wie Erziehung oder Bildung nicht mehr legitimierbar ist, zumindest aber keinen Wert hat.

Ab den 1970er Jahren können Aussagen einzelner Herausgeber von Lexika in den Vor-, Geleit- und Nachworten als eher skeptisch hinsichtlich eines möglichen Transfers zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und daraus ableitbaren

¹⁶¹ Lediglich im Vorwort des *Pädagogischen Lexikons* (PL 1928–31) findet sich dieses Motiv nicht.

und/oder begründbaren Werten¹⁶² und/oder handlungs- oder praxisfeldbezogenem Wissen¹⁶³ verstanden werden. Ein möglicher Transferanspruch pädagogischer/erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Verbesserung oder Rationalisierung wird nun explizit hinterfragt. Das geschieht zum einen mit einem wissenschaftstheoretisch-logischen Argument bereits in den 1970er Jahren, denn

„[w]eder gibt es nun aber ‚die‘ Wissenschaft (auch nicht ‚die‘ Erziehungswissenschaft und nicht ‚die‘ Wissenschaftstheorie), noch lassen sich aus konkreten einzelnen Forschungsergebnissen zwingende Handlungsanweisungen ableiten – und im Hinblick auf das Zustandekommen gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen liegen die Verhältnisse sehr viel komplizierter, als die vermeintlich prägnanten Zielformeln vorgeben“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 11 f.).

Mit dem klar formulierten Schwerpunkt auf aktuelle Fragen der Pädagogik kann die skeptische Haltung Wehles als Gegenaussage zu bildungsplanerischen Hoffnungen der Zeit gewertet werden. Zum anderen zeigt sich die Disziplin im Licht der maßgeblich von Dieter Lenzen verantworteten *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* und der *Pädagogischen Grundbegriffe*¹⁶⁴ als in ihrer Reichweite für außerwissenschaftliche Bereiche hinterfragt. In Bezug auf Rezensionen der ersten Bände thematisiert Lenzen im Nachwort der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* einen gegenwärtigen Umbruch, der sich als zentrale Diagnose der Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren lesen lässt: Das Werk

„lebt dagegen von der für die jetzt pädagogisch *berufstätigen* Generationen fraglos richtigen Annahme, daß Wissenschaft in jedem Falle Wissen hervorbringt und tradiert, welches für die Tätigkeit in der sogenannten pädagogischen Praxis handlungssteuernd sein kann“ (Lenzen: *Nachwort des Herausgebers der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, EnEW 1982–86, 12/1986, 11).

Gleichzeitig zeige sich im Gesamt der sozialen Wirklichkeit, in der eben auch Wissenschaft gebunden sei, dass Hoffnungen auf Rationalisierungen durch (erziehungs-)wissenschaftliches Wissen enttäuscht werden müssten, denn:

¹⁶² Der Subkode ‚keine Ableitung von Werten durch Erziehungswissenschaft‘ des Kodes ‚Werte und erziehungswissenschaftliches Wissen‘ (in der Kategorie ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) wurde für folgende drei Lexika vergeben: LpSB 1973, GpF 1974, PG 1989.

¹⁶³ Der Subkode ‚keine Ableitung von Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis‘ des Kodes ‚Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliches Wissen‘ (in der Kategorie ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) wurde für folgende zwei Lexika vergeben: LpSB 1973, EnEW 1982–86.

¹⁶⁴ Die *Pädagogischen Grundbegriffe* verstehen sich als handlichere, auf weniger Lemmata gekürzte, aber ebenso aktuelle Version der kurz zuvor abgeschlossenen *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*; im wissenschaftlichen Anspruch unterschieden sich die beiden Werke nach der Formulierung von Lenzen im Vorwort nicht (Lenzen: *Vorwort*, PG 1989, 1/1989, 5).

„Was heute auf dem Spiele steht, ist der aufklärerische Anspruch der Wissenschaften im allgemeinen und der Pädagogik im besonderen, weil sie wie kaum eine zweite Disziplin mit dem Glauben an das Konzept der Aufklärung, an das ‚Projekt der Moderne‘ aufs engste verknüpft ist. Es ist gegenwärtig nicht auszumachen, ob aus diesem erst anlaufenden Prozeß einer Problematisierung der Modernitäts-Ideen die Erziehungswissenschaft gestärkt, geschwächt, gespalten oder gar nicht mehr hervorgehen wird, weil dieser Prozeß kein innerwissenschaftlicher ist, sondern weil er einer Irritation entspringt, die unsere gesamte technisch-wissenschaftliche Kultur erfaßt hat. Erst jetzt gelangt Adornos Analyse einer Dialektik der Aufklärung, allerdings grundlegend radikalisiert, auf breiter Ebene zur Geltung“ (ebd., 11).

1989 bringt Lenzen diese Problematisierung noch deutlicher zu einem Urteil; in den Formulierungen überwiegt nun die Enttäuschungsmetaphorik. Der Anspruch auf „normative[] Gestaltung der erzieherischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Lenzen: *Vorwort*, PG 1989, 1/1989, 6), der der Erziehungswissenschaft insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren innegewohnt habe, sei grundsätzlich nicht einlösbar: „Der Glaube an die Möglichkeiten, mit Hilfe von Wissenschaft eine im wachsenden Maße lebenswerte Welt zu schaffen, ist erschüttert“ (ebd., 6). Für die Erziehungswissenschaft gelte dies ganz besonders, so dass sie „manchen als Verräterin an den überbrachten Zielen der Aufklärung“ (ebd., 6) erscheine. Lenzen verabschiedet sich aber nicht vollständig von einem ‚aufklärerischen‘ Anspruch der Erziehungswissenschaft, wenn er dieser die Aufgabe zuschreibt, künftig dem Nachwuchs „auch Informationen bereitzustellen, die es gestatten, die Legitimität und die Folgen des erzieherischen Umgangs mit Menschen in allen Lebensphasen grundlegend zu durchdenken“ (ebd., 7). Ihr bleibt also eine gewisse Verantwortung inhärent, wenn auch nun im Gewand eines reflektierten Bewusstseins für die begrenzten Möglichkeiten außerwissenschaftlicher Rationalisierung durch (erziehungs-)wissenschaftliche Erkenntnisse. Lenzen schließt sein Vorwort mit einem erneuten, jetzt neu zu besetzenden Aufklärungsbegriff:

„Eine naive Professionalisierungseuphorie für pädagogische Prozesse wird sich kaum ein weiteres Mal rechtfertigen lassen. Es ist zu hoffen, daß die ‚Pädagogischen Grundbegriffe‘ bei einer in diesem Sinne verstandenen pädagogischen Aufklärung hilfreich sein werden“ (ebd., 7).

Dass auch anderen Lexika eine solchermaßen distanzierte Vorstellung in Bezug auf Ableitungsverhältnisse zur Praxis bzw. zu sie grundierenden Werte zugrunde liegt, kann nicht ausgeschlossen werden. Im Großteil der untersuchten Werke wird allerdings überhaupt keine Aussage in diesem Themenkomplex unternommen.

Von einer distanzierten bis skeptischen Beschreibung des (Ableitungs-)Zusammenhangs zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und wertgebundenen, pädagogischen Aussagen abgegrenzt werden können darüber hinaus Aussagen, die

zwar mit Begriffen wie Wertfreiheit operieren, aber dies nicht im Modus einer grundsätzlichen Infragestellung der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Wertgebundenheit/Praxisrelevanz tun. Beispielhaft sind etwa die fachsprach- und begriffsorientierten *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1952; GpF3 1960; GpF6 1967) zu nennen. Dolch formuliert hier einen Anspruch auf eine Setzung von Begriffen, die als Grundlage für spätere, durchaus wertende Diskussionen erst einmal „wertfrei und zugleich wertoffen sein“ (Dolch: *Einleitung*, GpF 1952, 12.; ebenso 1960, 1967) müssten. Hier geht es ihm jedoch nicht darum, eine prinzipielle Wertfreiheit wissenschaftlicher Diskussionen zu fordern oder einen (wechselseitigen) Ableitungszusammenhang zu negieren, sondern darum, zunächst einen konsensuellen Begriffsgebrauch zu erlangen, bevor eine Bewertung erfolgt:

„Man muß doch auch zuerst darüber einig sein, welche Pflanze ‚Mohn (Papaver)‘ heißt, bevor man sie für Kraut oder Unkraut, nützlich oder schädlich erklärt. Nicht anders darf man in der wissenschaftlichen Pädagogik nicht gleich von lebensfremder oder von laxer Erziehung sprechen, sondern [muss, A.S.] etwa die Begriffe Bewahrungspädagogik und Bewährungspädagogik zunächst einmal klarstellen, bevor eine Debatte darüber geführt wird. Wie dies mit ‚wertfrei‘ gemeint ist, so mit ‚wertoffen‘, daß die Begriffe nach Bedarf unschwer mit \pm Vorzeichen, mit Wertakzenten versehen sein müssen (Erziehung, Verziehung, Fehlerziehung, gutes, schlechtes Beispiel usw.)“ (ebd.).

3.2.3 Heterogenität und Pluralität erziehungswissenschaftlichen Wissens

Insbesondere in den frühen, konfessionell gebundenen Werken und darüber hinaus in Dolchs *Grundbegriffen der Pädagogik* sowie in der *Kleinen Pädagogischen Enzyklopädie*, die in der DDR erschienen ist, fällt auf, dass die Herausgeber im Bemühen um einen *einheitlichen* Guss innerhalb des Lexikons bzw. in dessen Aufbau und Konzeption deutlich werden lassen, dass es – in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion allgemein – plurale Auffassungen¹⁶⁵ gibt. So erklärt Schwartz im evangelischen *Pädagogischen Lexikon*, dass „[e]ine völlige Übereinstimmung der Auffassungen [...] nicht erwartet werden“ (Schwartz: *Vorwort*, PL 1928, 1/1928, III) und „[w]as somit dem Werke an Einheitlichkeit und Geschlossenheit fehlt und fehlen muß“ (ebd., III) von einer vielseitigen und sachkundigen Gestaltung des Inhalts aufgewogen werden könne. Lexikoninterne Spannungen – „gegensätzliche Anschauungen“ (ebd., III) – werden bei ihm zu Anzeichen einer sich fortentwickelnden Pädagogik; dass sie vorhanden sind,

¹⁶⁵ Der Subkode ‚Einheitlichkeit als Ideal‘ des Kodes ‚Pluralität, Kontroversität, Heterogenität‘ (in der Kategorie ‚Merkmale erziehungswissenschaftlichen Wissens‘) wurde für folgende zehn Lexika vergeben: LP 1913–17, LP 1928–31, LPGw 1930–1932, LP 1952–55/64, GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967, KpEn 1960.

„wird man [...] bei einem solchen wissenschaftlichen Werke als eine natürliche und zugleich auch lehrreiche Erscheinung ansehen müssen. Auch in der Pädagogik vollzieht sich der Fortschritt nicht unter voller Gleichförmigkeit der wissenschaftlichen Ansichten – und zwar um so weniger, als sie in gewissem Sinne noch eine werdende Wissenschaft ist“ (ebd., IV).

Hier wird das Entwicklungsmoment, das die gewissermaßen unfertige Pädagogik auszeichnet, mit der Uneinheitlichkeit der aufgenommenen Wissensbestände verknüpft. Das Abweichen vom Anspruch der Einheitlichkeit muss noch thematisiert werden. Konfessionelle Erziehungswissenschaft wird jedoch als wenigstens potentiell konstant gedacht. Schneider und Haase fragen im Vorwort des Ergänzungsbandes zum katholischen *Lexikon der Pädagogik* noch 1964,

„ob es gelang, die Einheit des Gesamtwerkes [gemeint sind die ersten vier Bände, A.S.] zu wahren. Als Gewähr dafür dürfen wir zweierlei anführen: einmal die der christlichen Erziehungswissenschaft eigentümliche Konstanz der Grundauffassungen, die auch für die zahlreichen neuen Mitarbeiter gilt; sodann den günstigen Umstand, daß die beiden Institute, die das Hauptwerk herausgegeben haben, auch dem Ergänzungsband ihre verantwortliche Mitwirkung widmeten“ (Schneider/Haase: *Vorwort*, LP 1952–55/64, 5/1964, V).

Prototypisch wird hier der Anspruch deutlich, nicht jedwedes *irgendwie* erziehungswissenschaftliche Wissen in das Werk aufzunehmen, sondern es zu sortieren und in seiner Passung zu beurteilen bzw. sogar entsprechend zu bearbeiten und es passfähig zu machen. Dafür werden Gelingensbedingungen genannt. Gutes erziehungswissenschaftliches Wissen ist solches, das anschlussfähig an eine bestimmte Version von Erziehungswissenschaft ist. Prüfstein der Gültigkeit des potentiellen Wissens ist seine Passung in ein – hier konfessionell gedachtes – System.¹⁶⁶ Dem entspricht, dass die Orientierung am Ideal einheitlichen Wissens in klar positionierten Werken variiert wird (s. Kap. 3.1). Die Orientierung an einem Ideal findet sich ansonsten in Dolchs Auflagen der *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967), in denen Einheitlichkeit vor allem als Eindeutigkeit entworfen wird, indem Fachsprache fixiert werden soll; diese Eindeutigkeit wird als Reaktion auf einen uneinheitlichen Gebrauch innerhalb erziehungswissenschaftlicher/pädagogischer Äußerungen gedacht.

¹⁶⁶ Der Subkode ‚Passung in ein System‘ des Kodes ‚Gültigkeitskriterien‘ (in der Kategorie ‚Merkmale erziehungswissenschaftlichen Wissens‘) wurde für folgende neun Lexika vergeben: LP 1913–17, LP 1928–31, LPGw 1930–1932, LP 1952–55/64, GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967.

In den nachfolgenden, von der Tradition konfessioneller Pädagogiken sich zunehmend distanzierenden Werken wird die Bewährung an einer bestimmt gefassten Wirklichkeit zum Prüfstein gültigen erziehungswissenschaftlichen Wissens¹⁶⁷:

„Pädagogisches Denken ist überall da redlich und sachgemäß, wo es sich der Wirklichkeit des Menschen aussetzt und ihr in Gewissenhaftigkeit verpflichtet bleibt. Der einzig mögliche Maßstab für die Gültigkeit pädagogischen Fragens und Antwortens ist ihre Bewährung an der menschlichen Wirklichkeit“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S.; ebenso PL2 1964).

Hier ist es nicht mehr eine wie auch immer geartete (evangelische) Pädagogik, die allein leitend für die Unterscheidung zwischen legitimem und illegitimem Wissen steht, sondern der Bezug auf die Wirklichkeit (die dann aber doch auch als konfessionell geprägt beschrieben wird) bzw. auf praktisch-pädagogisches Denken.

Ab den 1950er Jahren finden sich vermehrte Hinweise auf eine das Wissen der Erziehungswissenschaft grundlegend auszeichnende Pluralität, ohne dass dies im gleichen Zuge problematisiert wird.¹⁶⁸ Alle Herausgeber, die in den Vor-, Geleit- und Nachworten die Pluralität erziehungswissenschaftlichen Wissens unterstreichen, geben auch an, entweder ‚Positionen aufzeigen‘ zu wollen (Fußnote 131, S. 122) oder fordern ihre Autor*innen auf, ‚Stellung zu nehmen‘ (Fußnote 124, S. 116). Das zugrundeliegende Verständnis pluraler erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände schlägt sich also auch in den lexikalischen Konzeptionen nieder (Kap. 3.1.2, S. 113 ff.).

Wehle begründet sein Anliegen, die „Offenheit der Position gegenüber ‚progressiven‘ und ‚konservativen‘ Tendenzen ebenso wie gegenüber unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzepten“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 1/1973, 11) zu berücksichtigen, mit der Notwendigkeit sammelnd auf möglichst verschiedene Wissensbestände zuzugreifen und diese zusammenzutragen. Wie im *Lexikon der Pädagogik* (LP 1950–52, s. Kap. 3.1.2, S. 115 f.) geschieht dies u. a. durch den redaktionellen Eingriff in die Literaturlisten der Beiträge, „wobei versucht wurde, die Auswahl so zu treffen, daß möglichst alle Positionen repräsentiert sind“ (Wehle: *Vorwort*, LpSB 1973, 12). Auf der Ebene der Explikationen werde auf den heterogenen Wissensbestand der Erziehungswissenschaft reagiert, indem die Autor*innen gehalten worden seien, „den mit dem jeweiligen Schlagwort oder Begriff intendierten Sachverhalt möglichst präzise zu erfassen und zu beschreiben sowie bestehende

¹⁶⁷ Der Subkode ‚Bewährung an der Wirklichkeit‘ des Kodes ‚Gültigkeitskriterien‘ (in der Kategorie ‚Merkmale erziehungswissenschaftlichen Wissens‘) wurde für folgende vier Lexika vergeben: PL 1961, PL2 1964, NPL5 1971, WP 1977.

¹⁶⁸ Der Subkode ‚Pluralität der Auffassungen‘ des Kodes ‚Pluralität, Kontroversität, Heterogenität‘ (in der Kategorie ‚Merkmale erziehungswissenschaftlichen Wissens‘) wurde für folgende 17 Lexika vergeben: LP 1950–52, PL 1961, FischerLP 1964, LP 1970–71, FischerLP 1973, LpSB 1973, GpF 1974, WE 1974, KfLEwB 1975, HEw 1976, WP 1977, TP 1978, WP12 1982, EnEw 1982–86, WE6 1984, TP2 1986, WP13 1988.

Varianten in der Diskussion zu registrieren“ (ebd., 12) und schließlich auch zu bewerten, d. h. die Diskussionslinien seien „unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten kritisch zu würdigen und einzugrenzen“ (ebd., 12) gewesen. Allerdings gehe hier nicht so sehr darum, einen möglichst großen Ausschnitt aus dem vielfältigen Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft darzustellen, sondern vielmehr darum, das Sammelgebiet auch auf anderes, bisher vernachlässigtes Wissen auszuweiten, indem sich das Werk von bis dato „gängigen pädagogischen Lexika und Handbücher[n]“ (ebd., 11) vollständig abgrenze. Diese herkömmlichen Nachschlagewerke beschränkten sich „auf [die] Darstellung der Grundprobleme und Wiedergabe des gesicherten Wissensstandes“ (ebd., 11), und damit werde nur eingeschränkt, oftmals selektiv oder zufällig auf aktuelles, auch außerwissenschaftlich produziertes Wissen zurückgegriffen – Wehle nennt hier „z. B. Dokumentationen, Programme, Gesetzentwürfe“ (ebd., 11). Die „Gefahr, daß partielle Befunde unangemessen verallgemeinert werden“ (ebd., 11) wachse; hier setzt Wehle für das eigene Werk an:

„Diese Informationslücke soll durch ‚Pädagogik aktuell‘ geschlossen werden. Als Lexikon aktueller pädagogischer Schlagworte und Begriffe versteht es sich als *Ergänzung* zu den vorliegenden allgemeinen pädagogischen Nachschlagewerken, führt die dort aufbereiteten Grundinformationen im Hinblick auf den aktuellen Diskussionsstand fort und greift zusätzliche Themen und Probleme aus der Tagesdiskussion auf“ (ebd., 11).

Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der „kritisch-distanzierend[en]“ Darstellung von „aktuellen pädagogische[n] Problemen“ (ebd., 14). Wenn also Wehle dem Anspruch nach Varianten der aktuellen Diskussion darlegt und damit eine Positionierung des gesamten Werks vermeidet, dann geht es um die Dimension des unabgeschlossenen, fluiden und daher noch nicht abschließend bewertbaren, nicht konsensuell gesicherten, diskursiven Wissens. Damit postuliert Wehle einen von gängigen Vorstellungen abweichenden Entwurf dessen, was unter einem Lexikon zu verstehen sei.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Die Vorstellung, dass in ein Lexikon v. a. gefestigtes, sicheres Wissen aufgenommen wird, wird in den Vorworten nichtsdestotrotz häufiger hinterfragt. Eine in den frühen Lexika des 20. Jahrhunderts mitgedachte, wenigstens potentiell erreichbare Abgeschlossenheit erziehungswissenschaftlichen Denkens wird in den Umbruchszeiten um 1900 und in den 1970er Jahren in den Vor-, Geleit- und Nachworten ausgeschlossen, teilweise explizit verneint. Der Kode ‚Vorläufigkeit, Unabschließbarkeit als Merkmal erziehungswissenschaftlichen Wissens‘ wurde für folgende Werke vergeben: EnHP2 1903–11, EnHEk 1906–08, LP 1950–52, GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967, PL 1970, KLPD 1970, LpSB 1973, KrLEwB 1975, KLPD6 1975, HEw 1976, WP 1977, TP2 1986.

Tatsächlich ist auch die bei Wehle besonders stark ausgeprägte Verknüpfung des lexikalischen Konzepts mit aktuellem, möglicherweise verfallendem und auch außerwissenschaftlich produziertem Material kein vollständig neues Motiv. In der *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien* geben die herausgebenden Hermann Rolfus und Adolph Pfister beispielsweise schon 1863 an, nur „einen bescheidenen Versuch, eine Seite der Pädagogik entwickeln zu helfen, welche katholischerseits bis jetzt zu wenig berücksichtigt worden ist“ (Rolfus/Pfister 1863) unternehmen

Besonders stark ausgeprägt ist das Motiv, in den Lemmata Stellung und Position zu den pluralen Wissensbeständen zu beziehen, in dem 1976 von Leo Roth herausgegebenen *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (HEw 1976) und im 1978 von Helmwart Hierdeis herausgegebenen *Taschenbuch der Pädagogik* (TP 1978). Hierdeis gibt zwar einerseits eine bestimmte Perspektive über die Aufgaben der Erziehungswissenschaft an, hebt aber andererseits hervor, dass die einzelnen Beiträge je eigene Positionen vertreten (sollen):

„Dieser Perspektive [Erziehungswissenschaft als „Institution zur Lösung von Problemen“, A.S.] lassen sich – bei aller unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen, pädagogischen und politischen Auslegung im einzelnen – sämtliche Beiträge unterordnen. Daneben kann im Grunde jeder Text als Stellungnahme innerhalb einer Kontroverse betrachtet werden“ (Hierdeis: *Vorwort*, TP 1978, 1/1978, XI).

Roth betont, dass sich das *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* einerseits an Aktualität, andererseits ebenfalls an Problemen orientiere; in der Analyse dieser Probleme würden je unterschiedliche, auch außerwissenschaftlich begründete „Bezugssysteme“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 5) sichtbar (s. Kap. 3.2.1). Da die behandelten Probleme – insbesondere „Erziehung (und die mit ihr verbundenen Bildungsinstitutionen“ (ebd., 5) – Teil der „pluralistischen Gesamtgesellschaft“ (ebd., 5) seien, ließen sich keine „endgültige[n] und abschließende[n] Aussagen“ (ebd., 6) daraus ableiten. Für das Werk bedeute dies

„gegenüber manchen anderen Lexika, daß in der Auseinandersetzung mit diesen Problemen auch die Position des jeweiligen Verfassers sichtbar wird. Dabei erfolgt in der Regel *zunächst* eine Darstellung *repräsentativer Aussagen* zu dem entsprechenden Problem – einschließlich der historischen Dimension – unter dem Aspekt *optimaler Information*. In den Beiträgen werden allerdings über den rein informatorischen Charakter hinaus, den der Titelbegriff ‚Lexikon‘ andeutet, auch wissenschaftliche Positionen vorgebracht, analysiert; zu ihnen wird Stellung bezogen“ (ebd., 6).

zu wollen, was, da „jeder Tag auf dem Gebiete des Schulwesens umfassende Veränderungen bringen kann und bringt“ (ebd.) und unter Berücksichtigung, „wie unsicher noch so Manches in der Pädagogik und wie zweifelhaft Vieles, insbesondere das statistische Material“ (ebd.) sei, besondere Schwierigkeiten berge. Schon zu diesem Zeitpunkt scheint die Verknüpfung des Gegenstands von Erziehungs- (und Unterrichts-) Reflexion mit gesellschaftlich-politischen Veränderungen und damit einhergehend eine abzusehende, zeitlich begrenzte Gültigkeit von (statistischen) Befunden und (schul-)politischem Material keinen Hinderungsgrund für die Aufnahme in ein Lexikon dargestellt zu haben. Rolfus und Pfister nennen entsprechend als Grund für die Herausgabe der schon bald folgenden 2. Auflage ihres Werks seinen Aktualisierungsbedarf, insbesondere auch durch Veränderungen im Bereich der Politik: „Daß dies bei der Volksschulgesetzgebung, bei der Statistik und der Literatur, von denen die beiden ersten sich total veränderten, die letzte ungeheuer sich vermehrte, große Schwierigkeiten darbot, ist selbstverständlich“ (Rolfus/Pfister 1872); der Umfang des Werks wächst nach Angaben der Herausgeber aufgrund der nötigen Integration dieser „Anhäufung des Materials“ (ebd.).

Obwohl Roth selbst negiert, dass die gesellschaftlich gebundenen pädagogischen Probleme lösbar seien, bezieht er auch extreme Positionen explizit in das Lexikon ein:

„Die Behauptung, eine Frage *endgültig* gelöst zu haben, widerspräche darum nicht nur dem Ansatz dieses Handlexikons, sondern zugleich politischen wie wissenschaftlichen Prinzipien und Prämissen. Dennoch wären [sic] wir bereit, solche Behauptungen – selbst in ihren radikalen Positionen des *Denkens* – als *Diskussionsbeitrag* aufzunehmen, ohne sie damit in ihrem Aussagegehalt zu akzeptieren“ (ebd., 5).

Dass das Lexikon in der Konsequenz eine „breite Palette von Denkansätzen“ (ebd., 5) repräsentiert, erscheint Roth nicht als Ausdruck „einer exzessiven Beliebigkeit in der Themenwahl“ (ebd., 5), sondern im Gegenteil als dem Gegenstand der Erziehungswissenschaft angemessen. Im Vorwort geht er auch auf die Subjektivität ein, die sich in der Auswahl von Autor*innen und Themen spiegeln könnte; ihr sei „durch Gruppendiskussionen mit Fachkollegen und Besprechungen sowie schriftlichen Rückkoppelungen mit den Autoren“ (ebd., 5) begegnet worden.

Auf die Spitze getrieben wird diese Darstellung möglichst breiter Positionen von zwei Werken, deren Herausgeber angeben, einzelne Beiträge mehrfach vergeben zu haben (KrLEwB 1975, TP 1978). Beide unterstreichen, dass es bei dieser Entscheidung darum gehe, sehr konträre Positionen einzubinden:

„Bei zwei Stichworten – ‚Didaktik und Methodik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ – erhalten Vertreter divergierender Ansätze Raum, ihre Argumentation vorzutragen“ (Hierdeis: *Vorwort*, TP 1978, XI).

„Dies erklärt auch, daß es zu einigen Stichwörtern zwei Artikel gibt, wobei die Richtungen, in die die Schneiden geschlagen werden, durchaus unterschiedlich sind. So stehen theoretisch-abwägende und praktisch-hinweisende nebeneinander (z.B. bei ‚Sprachförderung‘) oder auch kritisch-darstellende und materialistisch-analyisierende (z.B. bei ‚Konditionieren‘). Diese wenigen Doppelstichwörter deuten darauf hin, daß dieses Lexikon noch in einer weiteren Dimension ‚offen‘ ist“ (Speichert: *Vorbemerkung zum Gebrauchswert dieses Buches*, KrLEwB 1975, 8).

Dieses Verfahren kann als besonders markante Variante der Verschiebung einer Programmatik vom Werk auf den Einzelbeitrag verstanden werden. Der Grad der im Lexikon vertretenen Kontroversität ist dadurch hoch.

In der 2. Auflage des *Taschenbuchs der Pädagogik* (TP2 1986) nimmt Hierdeis noch einmal Bezug auf die 1978 getroffene Entscheidung, die beiden Beiträge zweifach zu vergeben:

„Gegenüber der ersten Auflage haben sich einige Änderungen ergeben. [...] Was den Inhalt angeht, so konnten die früheren, teilweise kontroversen Positionsbestimmungen bei den Stichworten ‚Didaktik und Methodik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ entfallen, weil sie inzwischen entweder überholt sind oder anderweitig ausführlicher und vollständiger vorliegen“ (Hierdeis: *Vorwort*, TP2 1986, X).

Diese Auflage enthält keine Äußerungen mehr, die starke Positionen auf der Ebene der Lemmata fordern. Zu vermuten ist, dass das Phänomen insgesamt deutlich zeitgebunden ist, die Erziehungswissenschaft in den Augen Hierdeis‘ sich wieder einheitlicher konturiert hat.

3.3 Dimensionalisierung der Fachlexika

Zusammenführend werden die in den beiden vorhergehenden Abschnitten in ihren Ausprägungen dargestellten Codes auf die Lexika bezogen ausgewertet, so dass für jedes Lexikon Eigenschaften herausgearbeitet werden, die für die Interpretation der mit ‚Erziehung‘ verbundenen Wissensbestände einen Rahmen bieten. Dazu werden die Lexika auf der Grundlage der Bepunktung von einzelnen Codes/Subcodes in vier Dimensionen eingeordnet:

Es ist ein häufiger Topos, die besondere Aktualität des Werks zu betonen (Kap. 3.1.1). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Werke, die das *nicht* tun, sich nicht bemühten, einen gegenwärtigen Stand der Diskussion abzubilden. Dennoch lassen sich solche Werke ermitteln, deren Herausgeber das Aktualitätsmoment besonders bzw. mehr als andere betonen. Daher werden die Lexika (1.) anhand ihrer Aktualitätsmarkierungen dimensionalisiert.

Die Erziehungswissenschaft zeichnet sich im Licht der Vor-, Geleit- und Nachworte durch ihre besondere Position zwischen Wissenschaft und Praxis aus. Dabei unterscheiden sich die Positionen, die die Herausgeber der Erziehungswissenschaft und schließlich auch dem Lexikon zuschreiben, stark (Kap. 3.2.1). Im nächsten Schritt werden die Lexika daher (2.) zwischen den Polen ‚Orientierung an der pädagogischen Praxis‘ und ‚Orientierung am erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ eingeordnet.

Die Analyse der Formulierungen der Herausgeber zu einer Zu- oder Einschreibung des *ganzen* Werks in eine Tradition, Strömung oder Ideologie ergab Hinweise darauf, dass spätestens ab den 1970er Jahren von einer Abkehr von eindeutig positionierten, programmatischen Konzeptionen für die Lexika gesprochen werden kann. Es kann für die Erziehungswissenschaft für diesen Zeitraum vielmehr von einer recht deutlich ausgeprägten lexikalischen Konvention ausgegangen werden, einerseits auf die Pluralität der Auffassungen hinzuweisen und diese andererseits auch auf der Ebene der Lemmata sichtbar werden zu lassen, indem die Autor*innen angewiesen werden, verschiedene Positionen darzustellen bzw. sich im Feld dieser

möglichen Aussagen eindeutig zu positionieren (Kap. 3.1.2, S. 113 ff.). Deutlich wird hier auch die ausgeprägte Bereitschaft, das Lexikon nicht (mehr) so sehr als Abbild einer geschlossenen, systematischen Erziehungswissenschaft zu verstehen, sondern vielmehr dem Lexikon Eigenschaften zuzuschreiben, die es anderen Publikationsformen der Tendenz nach angleicht. Die Herausgeber weichen damit von dem Lexika allgemein zugeschriebenen Auftrag, Begriffe und Sachverhalte zu klären, indem vor allem konsensuelle Aussagen vorgetragen werden, ab (s. Kap. 1.2). Das Lemma wird zum *normalen* Autor*innenbeitrag, das Lexikon zum Ort, an dem Leser*innen verschiedenen, auch kontroversen Positionen zu einem Gegenstand begegnen. Mithin wird das Lemma nicht mehr bloß als Träger Ausdruck eines jeweils gegenwärtigen Stands der Forschung bzw. eines Stands abgebildeter sozialer Wirklichkeit verstanden, sondern wird zum Innovator erziehungswissenschaftlicher Diskussion und praktischpädagogischer Entwicklung (Kap. 3.3.1). Dieser Befund war Anlass für die Dimensionalisierung der Lexika zwischen den Polen ‚Herstellung von Eindeutigkeit/Einheitlichkeit‘ einerseits und ‚Darstellung von Kontroversität‘ andererseits (3.).

Insbesondere in den konfessionellen Werken, aber auch in jenen, die einen engen Bezug zu einer staatspolitischen Ideologie aufweisen, zeigt sich ein Verantwortungstopos, der sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Konzeption der Werke in verantwortlichen Bezug zur Gesellschaft setzt (Kap. 3.3.4). Abschließend (4.) werden die Lexika daher unter dieser Perspektive dimensionalisiert.

3.3.1 Aktualität

Für die Dimensionalisierung der Lexika in Bezug auf die Markierung eines Aktualitätsanspruchs wurden zunächst diejenigen, in denen der Subkode ‚aktuellen Forschungs-/Diskussionsstand aufzeigen‘ (Kategorie: ‚Absichten: Darstellen, Informieren, Aufzeigen‘) vergeben wurde, zweifach bepunktet. Zudem wurde je ein Punkt vergeben für den Kode ‚Außerlexikalische Dynamiken‘ (Subkodes: Wandel der Erziehungswissenschaft/der pädagogischen Wirklichkeit/der Gesellschaft‘, Kategorie: ‚Herausgabemotivationen‘), der die vorläufige Entwicklung von Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis oder der Gesellschaft als Grund beschreibt, weshalb ein neues Werk – quasi nachgängig – herausgegeben werden muss, sowie für den Kode ‚Vorläufigkeit, Unabgeschlossenheit erziehungswissenschaftlichen Wissens‘ (Kategorie ‚Merkmale erziehungswissenschaftlichen Wissens‘), der als Indikator für eine Vorstellung von sich stetig entwickelnden erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen ebenfalls eine Notwendigkeit beschreibt, einen je aktualisierten Stand von Erziehung(swissenschaft) in die Lexika zu integrieren. Schließlich wurden als Hinweise auf eine über den Aktualitätsanspruch hinausgehende, zukunftsgerichtete, innovierende Dimension lexikalischer Absichten die beiden Codes ‚Erziehungswissenschaft entwickeln‘ (Kategorie ‚Absichten: Diskutieren, Formieren, Entwickeln‘) und ‚Pädagogische Praxis entwickeln‘ (Kategorie: ‚zur Erziehungspraxis beitragen‘) herangezogen und ebenfalls einfach

bepunktet. Auf diese Weise konnten 44 Lexika, die sich schwach (1 Punkt) bis sehr stark (mehr als 4 Punkte) als an Aktualität orientiert präsentieren, erfasst werden (Tabelle 6).

Markierung des Aktualitätsanspruchs			
sehr starke Ausprägung (n=6)	starke Ausprägung (n=10)	deutliche Ausprägung (n=13)	schwache Ausprägung (n=15)
EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, PL 1928–31, PL 1970, LpSB 1973, HEw 1976	WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, PL 1961, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971, KsWP 1974, KpW 1979, PG 1989	EnHEk 1906–08, LPGw 1930–32, LP 1950–52, GpF 1952, GpF3 1960, KpEn 1960, PEn 1963, Fi- scherLP 1964, NPL5 1971, FischerLP 1973, WP 1977, TP2 1986, PW 1987	LP 1913–17, PW2 1941, PW3 1942, LP 1952–55/64, PFW 1952, PL2 1964, GpF6 1967, PL2 1968, KLPD 1970, KrLEwB 1975, KLPD6 1975, PT8 1975, HpsP 1981, WP12 1982, WP13 1988

Tabelle 6: Nachschlagewerke mit artikuliertem Aktualitätsanspruch. Dimensionalisierung der Nachschlagewerke auf Grundlage der in den Vor-, Geleit- und Nachworten vergebenen Codes (n=44).

In der Zusammenschau zeigt sich, dass – wegen des Einbezugs solcher Äußerungen, die die Erziehungswissenschaft in der Entwicklung sehen – die frühen Lexika den Bezug zu aktuellem Wissen besonders hervorheben. Im gleichen Maße tun das auch drei Nachschlagewerke der 1970er Jahre: das von Walter Horney, Johann Ruppert und Walter Schultze herausgegebene, zweibändige *Pädagogische Lexikon* (PL 1970), das *Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (LpSB 1973) und das *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (HEw 1976). Alle drei Werke zeichnen sich durch die Bezugnahme auf plurale Auffassungen innerhalb einer sich stark in Entwicklung befindlichen Erziehungswissenschaft aus, deren Wissen grundsätzlich nicht abschließbar ist (s. Kap. 3.2.3). Durch die enge Kopplung mit ihrem Gegenstand, der in der sozialen Wirklichkeit verankert ist, ist Erziehungswissenschaft per se gegenwartsbezogen:

„Erziehung und Erziehungswissenschaft besitzen eine *historisch* bedingte, an *gesellschaftliche* Verhältnisse gebundene, mithin *aktuelle* Dimension. Versucht man, Erziehung und die Wissenschaft von der Erziehung systematisch zu fassen und darzustellen, so genügt ein System pädagogischer Begriffe, die zeitlose Gültigkeit andeuten könnten, in keinem Falle, um die gegenwärtigen Probleme dieser Bereiche auch nur annähernd angemessen zu behandeln“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 5).

Ähnlich wie bei Roth können auch in einem der frühen Lexika im Untersuchungszeitraum Hinweise darauf gefunden werden, dass sich Begriffe und Theorien der Erziehungswissenschaft verändern und Herausgeber und Mitarbeiter daher bemüht gewesen seien, das Werk „auf eine wissenschaftliche Höhe zu bringen, die der

Gegenwart gerecht wird und strengen Anforderungen genügt“ (Rein: *Vorwort*, EnHP2 1903–11, 1/1903, V). Explizit nennt Rein in diesem Zusammenhang „Lücken in der historischen und systematischen Pädagogik“ (ebd., V) und „[d]as ausländische Schulwesen“ (ebd., V), also sowohl innerwissenschaftliche Gegenstände als auch solche, die auf konkrete Institutionen von Erziehung verweisen. Hier zeigt sich der Aktualitätsbezug – wie in den meisten anderen Fällen – als in dem lexikalischen Anspruch begründet, nicht nur Begriffe oder Theorien zu vermitteln bzw. auffindbar zu machen, sondern auch *empirische Befunde* bzw. Beschreibungen der sozialen Wirklichkeit der Erziehung verfügbar zu machen. Beispielhaft wird das deutlich, wenn die Veränderungen – gerade im Schulwesen – als beschleunigt beschrieben werden:

„Daß Herausgeber und Verlag schon nach so kurzer Zeit es für notwendig erachteten, die *Aktualität des Lexikons* durch einen Ergänzungsband zu erhalten, zeigt deutlich den beschleunigten Rhythmus der Entwicklung an. Die gesteigerte Dynamik unserer hochindustrialisierten Gesellschaft zwingt u. a. das Erziehungswesen zu schnellerem Schritthalten und stellt damit auch die Erziehungswissenschaft vor neue Probleme“ (Schneider/Haase: *Vorwort*, LP 1952–55/64, 5/1964).

„Die schnellen Veränderungen des Schulwesens in fast allen Ländern und die Intensivierung der Bildungsdiskussion erzwingen eine von Auflage zu Auflage stärkere Überprüfung vieler Artikel und die Ergänzung durch weitere Angaben. Wohl über tausend zusätzliche Einzelinformationen und viele neue Aspekte wurden in diese Aufgabe aufgenommen. Zu meiner Genugtuung haben nicht nur die maßgebenden deutschen Stellen, sondern auch die Missionen des Auslands das letzte zugängliche Material zur Verfügung gestellt, so daß fast überall der Anschluß an den heutigen Stand erreicht werden konnte. Dennoch bin ich mir bewußt, daß der Wettlauf mit der Bildungsentwicklung in aller Welt jeder gedruckten Informationshilfe Grenzen setzt“ (Hehlmann: *Zur neuen Auflage*, WP9 1971, o. S.).

Lexika, deren Aktualitätsanspruch besonders offensiv dargestellt wird, verweisen also zum einen auf den engen Wirklichkeitsbezug der Erziehungswissenschaft und damit auf den Anspruch, das Werk nicht nur zu einem Nachschlagewerk der Erziehungswissenschaft, sondern zugleich auch zu einem Nachschlagewerk über pädagogische Institutionen, Praktiken und Rahmenbedingungen zu machen. Dabei haben sie auffällig häufig auch einen innovierenden Anteil in ihren Absichten (s. Kap. 3.3.1), der das Lexikon nicht nur als Abbild einer gegenwärtigen oder vergangenen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Wirklichkeit erscheinen lässt, sondern auch als eine der Zukunft: Das „Lexikon hat [...] auch die Zukunft fest im Auge“ (Zeissig: *Geleitwort*, EnHP2 1903–11, 11/1911, 1); ihm wird also auch eine Funktion als Motor für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft (oder der praktischen Erziehung) zugeschrieben.

3.3.2 Diskurs- vs. Praxisorientierung

Für eine Dimensionalisierung der Lexika zwischen Diskurs- und Praxisorientierung wurden die Nachschlagewerke anhand der in der Konzeption des Werks sichtbar werdenden Orientierungen an den beiden Polen ‚erziehungswissenschaftlicher Diskurs‘ und ‚pädagogische Praxis‘ unterschieden. Dazu wurden zunächst die Codes zu den Absichten der Werke herangezogen und je bepunktet: ‚Stellung nehmen‘, ‚Diskussion beeinflussen/formieren‘, ‚Themen platzieren‘, ‚Erziehungswissenschaft entwickeln‘ (Kategorie ‚Absichten: Diskutieren, Formieren, Entwickeln‘) mit je einem Punkt für den Pol ‚erziehungswissenschaftlicher Diskurs‘ und ‚Pädagogische Praxis entwickeln‘ und ‚Rat geben, Handeln anleiten‘ (Kategorie ‚Absichten: zur Erziehungspraxis beitragen‘) mit je einem Punkt für den Pol ‚pädagogische Praxis‘. Auf diese Weise können bereits Tendenzen der Werke für einen der beiden Pole festgestellt werden, wobei die Hälfte (29¹⁷⁰) keine eindeutige Ausprägung aufweist und insgesamt neun Lexika für beide Pole Ausprägungen besitzen (Tabelle 7).

diskursbezogene Absichtserklärungen (n=24)			praxisbezogene Absichtserklärungen (n=10)		
klare Ausprägung Wissenschaft (n=16)	Tendenz		Tendenz Praxis (n=1)	klare Ausprägung Praxis (n=5)	
	Wissenschaft (n=4)	ausgeglichen (n=4)			
EHP 1895–99, LP 1913–17, PW2 1941, PW3 1942, GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967, WkrE 1972, LPSB 1973, GpF 1974, KLEB 1975, TP 1978, EE 1982–86, WP12 1982, WP13 1988, PG 1989	LPGW 1930– 32, PL 1961, PL2 1964, HEw 1976	EHP2 1903– 11, PL 1928– 31, KpEn 1960, LP 1970–71	PEn 1963	KsWP 1974, WP 1977, PT 1978, KpW 1979, HpsP 1981	

Tabelle 7: Diskursbezogene oder praxisbezogene Absichtserklärungen der Lexika (n=30). Für das fettgedruckte Nachschlagewerk konnte eine besonders starke Ausprägung festgestellt werden, weil dort Aussagen identifiziert wurden, die mehrere Aspekte der Absicht unterstrichen.

Die Operationalisierung der Orientierungen über die Absichtserklärungen bildet die Komplexität der Aussagen nicht vollständig ab; sie dient lediglich der Feststellung einer Tendenz. Um auch Lexika zuzuordnen, in denen keine Angaben zu den Absichten identifiziert werden konnten, wurden darüber hinaus Angaben zur Zielgruppe herangezogen (Kap. 3.1.4). Um die Werke eindeutig den beiden hier vereinfachend gegenübergestellten Polen ‚Wissenschaft/Wissenschaftler*innen‘ und ‚Praktiker*innen der Pädagogik‘ zuordnen zu können, wurden die Zielgruppennennungen in diese beiden Kategorien summiert. Dazu wurden zunächst diejenigen

¹⁷⁰ Inklusive *Meyers kleines Lexikon Pädagogik* (MeyerskLP 1988), das nicht in die Vorwortanalyse einbezogen wurde, und für das auch keine Angaben zur Zielgruppe vorliegen.

Werke identifiziert, zu deren Adressat*innen Wissenschaftler*innen gehören, ohne dass Vertreter*innen der pädagogischen Praxis ebenfalls genannt wurden. Im nächsten Schritt wurden diejenigen Werke, die sich an Praktiker*innen, aber nicht an Vertreter*innen der Wissenschaft wenden, dem gegenüberliegenden Pol zugeordnet. Eine dritte Gruppe vereint Nachschlagewerke, in denen beide Personengruppen genannt werden. Die häufig genannte Gruppe der Studierenden lässt sich mit der ebenfalls häufig artikulierten Orientierungsfunktion der Lexika in Zusammenhang bringen: Auch hier wird der lehrbuchartige Charakter der Nachschlagewerke betont. Explizit genannte Studierende können nicht uneingeschränkt als Hinweis für eine Orientierung an der Wissenschaft gewertet werden, denn die Studierenden werden regelmäßig als zukünftige Praktiker*innen adressiert, z. B.:

„Wir haben versucht, das Buch so anzulegen, daß es Eltern und Erziehern, Lehrern und Pfarrern dienen kann und gleichzeitig eine Studienhilfe darstellt für diejenigen, die sich für eine erzieherische Tätigkeit vorbereiten, insbesondere also für alle Studierenden der Pädagogik“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S.).

Deswegen wurde die Nennung von Studierenden – die als Zielgruppe sowohl in Kombination mit Vertreter*innen der Wissenschaft als auch mit Praktiker*innen vorkommen – nicht als Indikator für die Zuordnung zu den Polen herangezogen. Die Nennung von Laien wurde dem Pol der ‚Praktiker*innen der Pädagogik‘ für die Dimensionalisierung zugeordnet. Vertreter*innen der (Bildungs-)Politik und -Verwaltung werden in keinem der Nachschlagewerke als alleinige Zielgruppe genannt, ohne dass dieses Werk nicht schon eindeutig einem der Pole hätte zugeordnet werden können; sie werden daher ebenfalls vernachlässigt (Tabelle 8).

Zielgruppe ‚Wissenschaftler*innen‘ (n=14)	Zielgruppe ‚Praktiker*innen der Pädagogik‘ (n=42)	
‚Wissenschaftler*innen‘ (n=3)	beide Zielgruppen (n=11)	‚Praktiker*innen der Pädagogik‘ (n=31)
WE 1974, EnEw 1982–86, WE6 1984	GpF 1952, KpEn 1960, PEn 1963, LP 1970–71, PL 1970, HE 1976, TP 1978, WP12 1982, TP2 1986, PW 1987, PG 1989	EHP2 1903–11, EHE 1906–08, LP 1913–17 , PL 1928–31, PW 1931, LP 1950–52, PF 1952, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, GpF3 1960, PL 1961, PL2 1964, WP7 1964, GpF6 1967, WP8 1967, KLPD 1970, NPL5 1971, LPSB 1973, GpF 1974, KsWP 1974, KLPD6 1975, HLP 1976, WEU 1976, WP 1977, PT 1978, KpW 1979, WEU2 1979, GE 1985, WP13 1988, HpsP 1981

Tabelle 8: Zielgruppe ‚Wissenschaftler*innen‘ oder ‚Praktiker*innen‘. Dimensionalisierung der Nachschlagewerke auf Grundlage der in den Vorworten bzw. bei Lenzen/Rost 1999 explizit genannten Adressat*innen (n=42). Für die fettgedruckten Nachschlagewerke wurde eine besonders starke Orientierung an beruflich tätigen Pädagog*innen angenommen, da diese als einzige Adressat*innengruppe genannt wurden.

Keines der Werke bis 1989 adressiert explizit *nur* die Wissenschaft oder Wissenschaftler*innen¹⁷¹. Der Anteil der Nachschlagewerke, die eine Zielgruppenangabe machen und dabei *auch* Wissenschaft und Wissenschaftler*innen nennen, steigt im Zeitverlauf leicht an: Während in den 1950er Jahren nur in einem der fünf Nachschlagewerke mit Zielgruppennennung Wissenschaft/Wissenschaftler*innen auftauchen, geben sechs von neun Werken mit Zielgruppennennung in den 1980er Jahren an, sich explizit *auch* an Wissenschaft/Wissenschaftler*innen zu wenden. Im selben Zeitraum nimmt der Anteil der Nachschlagewerke, die sich explizit *auch* an die pädagogische Praxis richten, leicht ab: Von fünf Nachschlagewerken mit Zielgruppennennung in den 1950er Jahren geben fünf Praktiker*innen als Adressat*innen an; in den 1980er Jahren richten sich sieben von neun Nachschlagewerken nach eigenen Angaben an Praktiker*innen der Pädagogik. Damit kann eine im Zeitverlauf zunehmende Adressierung von Wissenschaft/Wissenschaftler*innen nur der Tendenz nach beschrieben werden.

Im Vergleich der beiden Dimensionalisierungen (Tabelle 7, Tabelle 8) fällt auf, dass deutlich mehr Herausgeber eine diskursive, an der Erziehungswissenschaft ausgerichtete Absicht der Nachschlagewerke betonen, als dass sie angeben, dass sich das Werk vorrangig an Wissenschaftler*innen richte. Auf der anderen Seite geben sehr viel mehr Herausgeber an, sich explizit an Praktiker*innen zu richten,

¹⁷¹ Die drei Werke, die hier als an der Zielgruppe ‚Wissenschaftler*innen‘ oder ‚Wissenschaftler*innen‘ (und nicht an Praxis) orientiert eingestuft wurden, nennen je noch ‚Studierende‘ als Zielgruppe.

als dass sie betonen, dass das Lexikon eine praxisgestaltende Absicht habe. Eine mögliche Erklärung ist, dass eine Adressierung von Wissenschaftler*innen automatisch mitgedacht ist und nicht betont werden muss, während die Ausrichtung an Leser*innen, die praktisch-pädagogisch tätig sind, potentiell ein Abgrenzungsmerkmal gegenüber anderen Nachschlagewerken sein könnte, letztlich also marktlogisch begründet ist. Fünf der Lexika, deren Herausgeber diskursbezogene Absichten unterstreichen – GpF3 1960, GpF6 1967, LPSB 1973, GpF 1974, WP13 1988 –, nennen als Zielgruppe nur Praktiker*innen (inklusive Laien, ohne Berücksichtigung der Studierenden und der Verwaltung); alle Vorworte, in denen eine klare Positionierung anhand einer artikulierten Praxisfunktion unternommen werden konnte, nennen explizit Praktiker*innen als Zielgruppe.

Im nächsten Schritt wurden die beiden Zuordnungen auf Grundlage der aus den Vorworten rekonstruierten Funktionen der Nachschlagewerke und den dort explizierten Adressat*innen auf einer Dimension mit den Polen Orientierung am ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ und der ‚pädagogischen Praxis‘ kumuliert (Tabelle 9). Dazu wurden auch die Zielgruppennennungen bepunktet: Nachschlagewerke, die sich *nur* an die pädagogische Praxis richten, wurden mit einer Ausprägung von zwei Punkten für diesen Pol gewertet (LP 1913–17, HpsP 1981); Nachschlagewerke, die sich *auch* an eine der beiden Gruppen (inklusive derjenigen Lexika, die sich explizit nur an Laien wenden) richten (aber nicht an die jeweils andere) und außerdem noch weitere Zielgruppen nennen, erhielten einen Punkt für den jeweiligen Pol. Die so vergebenen Punkte wurden mit den über die Absichtsartikulationen vergebenen Punkten summiert. Auf diese Weise konnten insgesamt 53 der 59 Nachschlagewerke zugeordnet werden und in Tabelle 9 abgebildet werden. Es fehlen – neben *Meyers kleinem Lexikon Pädagogik* (MeyerskLP 1988) – fünf Werke (LP 1952–55/64, FischerLP 1964, PL2 1968, FischerLP 1973, PT8 1975). Nimmt man an, dass die Zuschreibungen an die Erziehungswissenschaft (Kap. 3.2), die in den Vorworten sichtbar werden, auf die Konzeption einen Einfluss haben, dann könnte eine Tendenz zur Praxis für die beiden Auflagen des *Fischer Lexikons Pädagogik* (vergeben wurden u. a. die Codes ‚Kern: Pädagogische Praxis‘, ‚Ableitung von Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis‘, ‚Ableitung von pädagogischer Praxis zur Erziehungswissenschaft‘, s. S. 138 f.) und für das *Lexikon der Pädagogik* (‚Ableitung von pädagogischer Praxis zur Erziehungswissenschaft‘) angenommen werden.

Orientierung am ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ (n=27)			Orientierung an ‚pädagogischer Praxis‘ (n=37)	
klare Ausprägung	Tendenz	ausgegli-	Tendenz	klare Ausprägung
Wissenschaft (n=9)	Wissenschaft (n=7)	chen (n=11)	Praxis (n=3)	Praxis (n=23)
EnHP 1895–99, PW2 1941, PW3 1942, WkrE 1972, WkrE4 1973, WE 1974, KrLEwB 1975, EnEw 1982–86, WE6 1984	LPGW 1930–32, GpF 1952, LpSB 1973, HEw 1976, TP 1978, WP12 1982, PG 1989	GpF3 1960, KpEn 1960, PL 1961, PL2 1964, GpF6 1967, LP 1970–71, PL 1970, GpF 1974, TP2 1986, PW 1987, WP13 1988	EnHP2 1903–11, PL 1928–31, PEn 1963 (LP 1952–55/64, FischerLP 1964, FischerLP 1973)	EHE 1906–08, LP 1913–17 , PW 1931, LP 1950–52, PFW 1952, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, KLPD 1970, NPL5 1971, WP9 1971, KsWP 1974 , KLPD6 1975, HerderLP 1976, WEU 1976, WP 1977, PT 1978, KpW 1979 , WEU2 1979, HpsP 1981 , GEw 1985

Tabelle 9: Zusammenfassende Dimensionalisierung der Nachschlagewerke zu den beiden Polen Orientierung am ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ und der ‚pädagogischen Praxis‘ (n=53). Für fettgedruckte Nachschlagewerke konnte eine starke Ausprägung einer Orientierung an einem Pol festgestellt werden. Für die in Klammern gesetzten Lexika (n=3) wird eine Orientierung an der Praxis angenommen.

Insgesamt fällt die in vielen Lexika im gesamten Untersuchungszeitraum deutlicher ausgeprägte Orientierung an pädagogischer Praxis auf. Nur in den als kritisch eingestuften Werken (Kap. 3.1.2, S. 104 ff.) wurden sowohl *keine* Aussagen zur Gestalt der Erziehungswissenschaft (3.2.1) identifiziert als auch eine eindeutig am wissenschaftlichen Diskurs orientierte Grundanlage festgestellt. Alle anderen Werke, die als wenigstens der Tendenz nach an Wissenschaft orientiert eingestuft wurden, entwerfen ein eigenes Bild von Erziehungswissenschaft, das sich in einer bestimmten Kontur der Disziplin erkennen lässt. Anzunehmen ist, dass dieser Widerspruch, der sich einerseits in Absichtsartikulationen niederschlägt, die dem Werk eine diskussionsformierende und -gestaltende Funktion zuschreiben, und dann andererseits keine Aussagen zur Gestalt dieser Diskussion unternehmen, an der kritisch begründeten Haltung liegt, Wissenschaft allgemein *anders* zu verstehen und sich von anderen Entwürfen abzugrenzen. Seinen Ausdruck findet das etwa in der Erklärung Speicherts, dass

„zwar übliche, aber nur selten hilfreiche Lexikonbegriffe wie zum Beispiel ‚Erziehungswissenschaft‘, ‚Didaktik‘ oder ‚Sozialpädagogik‘ und andere hier keinen Platz gefunden haben, sondern ihre Probleme nur gespiegelt auftauchen“ (Petzold/Speichert: *Vorbemerkung der Herausgeber*, HpsP 1981, 8).

Werke, die als praxisorientiert eingestuft wurden, *und* denen Aussagen über die Kontur der Erziehungswissenschaft entnommen werden konnten (EnHP2 1903–11, PL 1928–31, NPL5 1971 und HpsP 1981) haben wenige Gemeinsamkeiten; das *Pädagogische Lexikon* (PL 1928–31) und das *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* (HpsP 1981) beschreiben die pädagogische Praxis als identitätsbegründenden Kern der Erziehungswissenschaft, zwei der Werke erklären sich einer bestimmten wissenschaftlichen Strömung bzw. Tradition zugehörig (EnHP2 1903–11, PL 1928–31). Unter denjenigen Herausgebern, die ihren Aktualitätsanspruch im Vor-, Geleit- oder Nachwort der Lexika besonders betonen, ist mit Rein im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* (EnHP 1895–99) nur ein Herausgeber auszumachen, der das Werk als besonders stark an der erziehungswissenschaftlichen Diskussion orientiert erscheinen lässt. Das mag im Herbartianismus und bei Rein insgesamt explizit werdenden Anspruch, der Erziehungswissenschaft eine bestimmte Gestalt zu geben, begründet sein. Zehn von 16 Werken, in denen der Aktualitätsanspruch ausgeprägter ist als im Rest können als praxisorientiert eingestuft werden, vier als wissenschaftsorientiert.

In der Zusammenschau aller eingeordneten Nachschlagewerke im Zeitverlauf (Abbildung 4) fällt auf, dass sich alle Werke bis in die 1950er Jahre eindeutig dimensionalieren lassen; erst ab den 1960er Jahren wurden Aussagen kodiert, die sowohl für eine Orientierung an Praxis als auch an Wissenschaft sprechen, so dass es Lexika gibt, die sich zwischen den beiden Polen einordnen lassen.

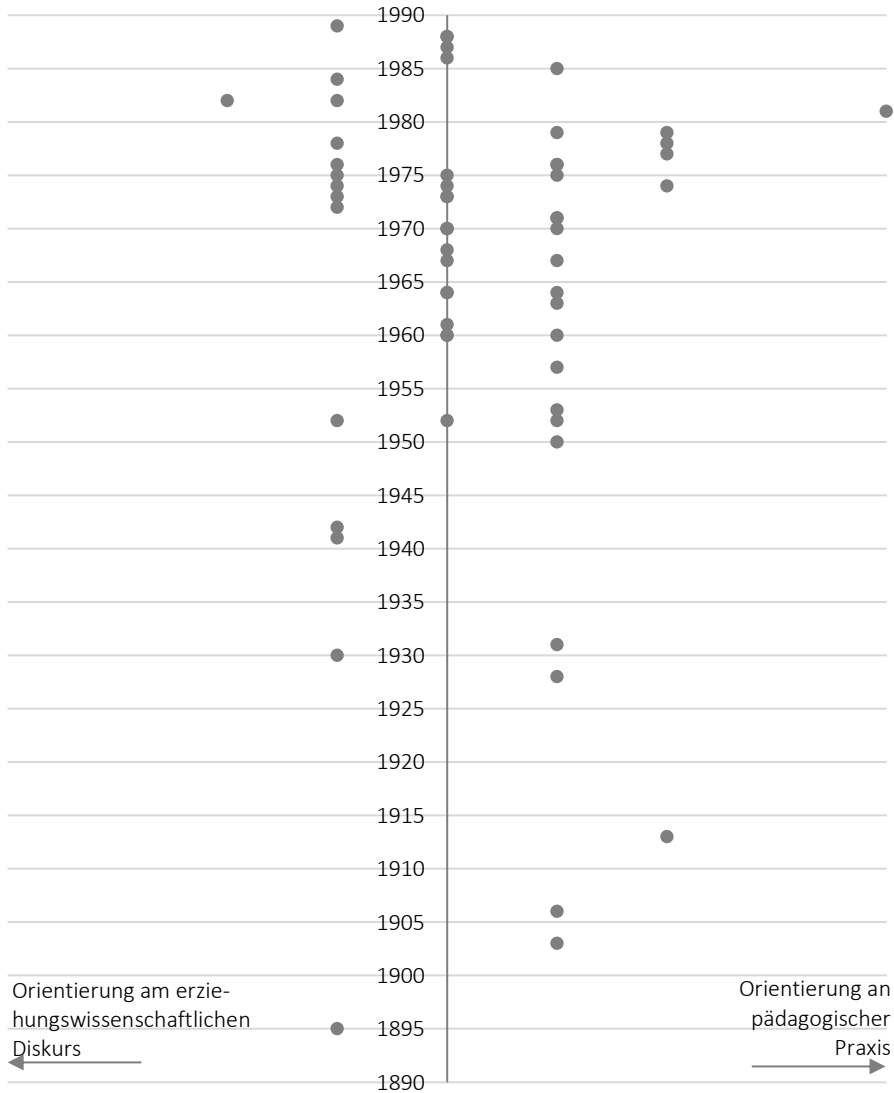


Abbildung 4: Dimensionalisierte Nachschlagewerke und ihre Orientierung am ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ und der ‚pädagogischen Praxis‘ im Zeitverlauf (n=56).

Ab den 1970er Jahren verändert sich dann auch das Verhältnis der Anteile der Lexika, die an Praxis einerseits und Wissenschaft andererseits orientiert sind. Während in der Epoche von 1950 bis 1968 von 16 dimensionalisierten Lexika zehn an Praxis orientiert (ca. 60%) sind und eins an Wissenschaft (ca. 5%), sind es in den Jahren bis 1979 (23 dimensionalisierte Werke) zwölf an Praxis (ca. 50%) und sieben an Wissenschaft orientierte (ca. 30%). In den 1980ern kehrt sich das Verhältnis um:

Von neun dimensionalisierten Lexika werden zwei (ca. 20%) als an Praxis orientiert eingestuft und vier (ca. 45%) an Wissenschaft. In diesen Zeitraum fällt auch das *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* (HpsP 1981), das im Gesamtkorpus als dasjenige auffällt, das am stärksten praxisorientierte Absichten verfolgt und zudem auch die Erziehungswissenschaft bzw. das von ihr produzierte Wissen als Zulieferin für Praxisentwicklung begreift (Kap. 3.2.1, S. 148 f.). Diese Entwicklung kann als Hinweis auf eine der Tendenz nach zunehmenden Verschiebung von einer praxisgestaltenden und -normierenden zu einer stärker distanzier-ten, praxisbeobachtenden und -beschreibenden Aufgabenbeschreibung der Erziehungswissenschaft, wie sie in den Nachschlagewerken repräsentiert ist, gelesen werden.

3.3.3 Umgang mit der Pluralität von Auffassungen

Um die Werke in Bezug auf den Grad ihrer Kontroversität zueinander zu konfrontieren, wurden wiederum im ersten Schritt die Absichtsangaben genutzt. Pro Werk wurden die Codes ‚Positionen aufzeigen‘, ‚Probleme/Fragen aufzeigen‘ (Kategorie: ‚Absichten: Darstellen, Informieren, Aufzeigen‘), ‚Stellung nehmen‘ (Kategorie: ‚Absichten: Diskutieren, Formieren, Entwickeln‘) mit je einem Punkt für den Pol ‚Kontroversen darstellen‘ bewertet; die Codes ‚orientieren‘ (Kategorie: ‚Absichten: Lehren, Einführen, Vermitteln, Orientieren‘), ‚Diskussion beeinflussen/formieren‘ (Kategorie: ‚Absichten: Diskutieren, Formieren, Entwickeln‘) mit je einem Punkt und Codes in der Kategorie ‚Absichten: Durchsetzen, Umgestalten, Etablieren‘ mit zwei Punkten bewertet für den Pol ‚Eindeutigkeit/Einheitlichkeit herstellen‘. Um die Tendenzen deutlicher herausarbeiten zu können, wurden im zweiten Schritt Aussagen aufgenommen, die als Aussagen zu erziehungswissenschaftlichem Wissen kodiert wurden (Kap. 3.2.1): nämlich die Subkodes ‚Einheitlichkeit als Ideal‘ und ‚Pluralität der Auffassungen‘ (Kode ‚Pluralität, Kontroversität, Heterogenität‘, Kategorie ‚Merkmale erziehungswissenschaftlichen Wissens‘). Auf diese Weise konnten 47 Werke einem der beiden Pole zugeordnet werden.

Weil keiner der ausgewählten Codes in den Werken vergeben wurde bzw. weil kein in die Analyse einbezogenes Vorwort vorliegt, konnten zunächst elf Nachschlagewerke nicht dimensionalisiert werden. In drei dieser Werke wurde die Kategorie ‚Positionierungen, Einschreibung in ein Programm‘ vergeben: Das *Enzyklopädische Handbuch der Erziehungskunde* (EnHEK 1906–08) kann als herbartianisch geprägtes Werk (Kap. 3.1.2, S. 88 ff.), die beiden Auflagen des *Wörterbuchs kritische Erziehung* (WkrE 1972, WkrE4 1973) müssen als eindeutig kritisch (S. 104 ff.) verstanden werden. Dies wird als Hinweis auf eine Tendenz zur Orientierung an Eindeutigkeit verstanden und die Werke werden entsprechend eingeordnet. Für die *Pädagogischen Grundbegriffe* (PG 1989) wird aufgrund ihrer Anlage als verkürztes Nachfolgewerk der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (EnEW 1982–86) eine ähnliche Ausprägung angenommen. Ein weiteres Werk – das *Pädagogische Lexikon* (PL 1970) – fällt durch sein im Vorwort dargelegtes Bemühen auf, in der Konzeption

des Lexikons gegenüber einer Positionierung neutral zu bleiben (S. 113 ff., Kode ‚Neutralität, Enthaltung‘, Kategorie ‚Distanzierung von einer Position‘); auch dies wurde als Hinweis für eine tendenzielle Orientierung an der Darstellung von Kontroversität herangezogen. Damit konnten 53 Werke dimensionalisiert werden¹⁷².

Kontroversen darstellen (n=30)			Eindeutigkeit herstellen (n=27)	
starke Ausprägung (n=11, 2-4 Pkt.)	Ausprägung (n=15, 1 Pkt.)		beide Ausprägungen vorhanden (n=4)	starke Ausprägung (n=10, 2-3 Pkt.)
LP 1950-52; FischerLP 1964;	WP4 1953; WP5 1957; WP6 1960; PL 1961;	PL2 1964; KsWP 1974; WP12 1974; WP13 1982; WP13 1988	EnHP 1895-99; EnHP2 1903-11; EnHEk 1906-08; PL 1928-31; PW 1931; Pfw 1952; PL2 1968; KLPD 1970; NPL5 1971; WkrE 1972; WkrE4 1973; KLPD6 1975; PT8 1975	LP 1913-17; LPGw 1930-32; PW2 1941; PW3 1942; GpF 1952; LP 1952-55/64; GpF3 1960; KpEn 1960 ; PEn 1963; GpF6 1967
LpSB 1973; FischerLP 1973; GpF 1974; KrLEwB 1975; HEw 1976; WP 1977; TP 1978; TP2 1986	WP7 1964; WP8 1967; PL 1970; WP9 1971; WE 1974; KpW 1979; HpsP 1981; EnEW 1982-86; WE6 1984; PW 1987; PG 1989			

Tabelle 10: An Kontroversität bzw. an Eindeutigkeit orientierte Nachschlagewerke. Dimensionalisierung der Nachschlagewerke auf Grundlage der in den Vor-, Geleit- und Nachworten vergebenen Codes (n=53). Für fettgedruckte Nachschlagewerke konnte eine besonders starke Ausprägung einer Orientierung an einem Pol festgestellt werden.

Es überrascht nicht, dass die beiden Nachschlagewerke aus dem Nationalsozialismus (PW2 1941, PW3 1942) sowie zwei der drei Werke aus der DDR (KpEn 1960, PE 1963) auf der Skala am Pol ‚Eindeutigkeit/Einheitlichkeit herstellen‘ eingeordnet werden können; die Werke legen schon durch ihre ideologische Bindung einen Schwerpunkt darauf, Eindeutigkeiten herzustellen. Das *Pädagogische Wörterbuch* (PW 1987) wird dagegen trotz inhaltlicher Einschränkungen und einer eindeutigen Positionierung als marxistisch-leninistisch (Kap. 3.1.2, S. 130) als gemäßigt an der Darstellung von Kontroversen orientiert eingestuft, da es eingeschränkt verschiedene Auffassungen aufzeigt. Ebenfalls an der Herstellung von Eindeutigkeit orientiert sind das katholische *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913-17) und die nachfolgenden Werke (LPGw 1930-32, LP 1952-55/64). Dass das evangelische Pendant, Schwartz' *Pädagogisches Lexikon* (PL 1928-31), als weniger stark an der Herstellung von Eindeutigkeit eingestuft wurde, geht mit dem von ihm weitaus komplexer als von den Protagonisten katholischer Pädagogik in den Vor-, Geleit- und Nachworten beschriebenen Zusammenhang zwischen christlicher Haltung und Ausgestaltung wissenschaftlicher Pädagogik einher (Kap. 3.1.2, S. 93 ff.). Als dritte Gruppe von Werken an diesem Pol sind Dolchs *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*

¹⁷² Nicht dimensionalisiert werden konnten neben MeyerskiLP 1988 außerdem HerderLP 1976, WEU 1976, PT 1978, WEU2 1979, GEw 1985.

(GpF 1952, GpF3 1960, GpF6 1967) zu nennen, die mit ihrer Fokussierung auf eine möglichst genaue Begriffsbestimmung einen Schwerpunkt auf der Herstellung *eindeutiger* Definitionen setzen (Kap. 3.1.3, S. 117 f.). Damit fasst der Pol ‚Eindeutigkeit/Einheitlichkeit herstellen‘ drei unterschiedliche Gruppen von Werken zusammen: (1) solche, die einer politischen Ideologie folgen und diese als auch für wissenschaftliches Wissen normsetzend verstehen bzw. daraus normative Ziele für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Diskussionen ableiten, (2) Nachschlagewerke, die eine explizit katholische Pädagogik vertreten und diese als auch für wissenschaftliches Wissen normsetzend verstehen bzw. daraus Ziele für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Diskussionen ableiten – hier geht es vielmehr um Einheitlichkeit –, und (3) Dolchs Grundbegriffe, welche den expliziten Anspruch verfolgen, strittige Begriffe setzend zu klären und damit die erziehungswissenschaftliche und praktisch-pädagogische Diskussion zu normieren. Immerhin rund die Hälfte der weiteren, immer noch deutlich an der Herstellung von Eindeutigkeit/Einheitlichkeit orientierten Werke schreiben sich in ihren Vor-, Geleit- und Nachworten einem wissenschaftlichen Programm zu (EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, EnHEk 1906–08, PL 1928–31, WkrE 1972, WkrE4 1973). Bei den restlichen Werken handelt es sich um einbändige, teilweise monographisch verfasste (PW 1931, PFW 1952, PL2 1968, PT8 1975) relativ schmale Werke, die zudem eine eher praktische Ausrichtung haben (PW 1931, PFW 1952, KLPD 1970, NPL5 1971, KLPD6 1975) bzw. keine Einstufung zu Wissenschafts- oder Praxisorientierung zulassen (PL2 1968, PT8 1975).

Im Zeitverlauf fällt eine zunehmende Orientierung an der Darstellung kontroverser Aussagen innerhalb des Werks bzw. der Lemmata auf (Abbildung 5).

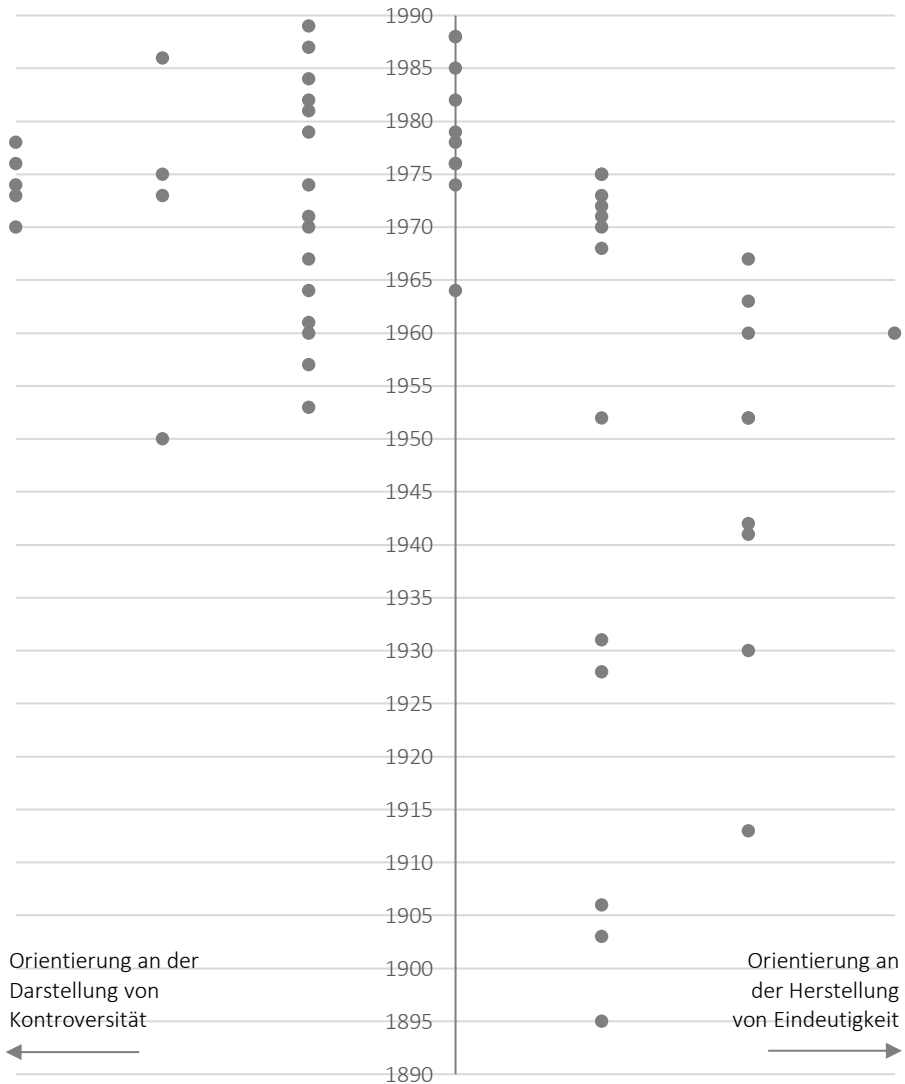


Abbildung 5: Dimensionalisierte Nachschlagewerke und ihre Orientierung an der ‚Darstellung von Kontroversität‘ und der ‚Herstellung von Eindeutigkeit‘ im Zeitverlauf (n=53).

Alle Werke vor 1976 ließen sich auf der Grundlage der ausgewerteten, vergebenen Kodes dimensionalisieren. Mit dem in der Schweiz veröffentlichten *Lexikon der Pädagogik* (LP 1950–52) wurde ein erstes Werk im Korpus einer Orientierung an der Darstellung pluraler, auch kontroverser Aussagen orientiert eingestuft; es handelt sich hierbei um ein an besonderer Neutralität orientiertes Werk. In den nun folgenden lexikalischen Epochen nimmt diese Orientierung für die Herausgeber eindeutig

zu. In den Jahren bis 1968 werden von 17 eingestuften Werken jeweils acht (je ca. 50%) als an der Darstellung von Kontroversen und an der Herstellung von Einheitlichkeit/Eindeutigkeit orientiert eingestuft. Bis 1979 sind bereits zwölf von 19 Werken (ca. 65%), die dimensionalisiert werden konnten, an Kontroversität orientiert, während sechs Werke an Eindeutigkeit orientiert scheinen (ca. 30%) und ein Werk Aussagen enthält, die für beide Pole gewertet werden können. In den 1980er Jahren kann schließlich kein Lexikon mehr als an der Herstellung von Einheitlichkeit/Eindeutigkeit orientiert eingeordnet werden (sechs Werke bzw. 75% fokussieren die Darstellung auch kontroverser Inhalte, in zwei Werken gibt es sich ausgleichende Aussagen). Es kann also ein deutlicher Zusammenhang zwischen der zeitlichen Entwicklung und dem Grad der Abbildung kontroverser Inhalte angenommen werden.

3.3.4 Verantwortungstopos und Gesellschaftsbezug

Um die Werke in Hinblick auf den Grad ihres gesellschaftlichen Bezugs bzw. ihrer Distanzierung von gesellschaftlicher Verantwortung einzuordnen, wurden die Lexika, für die die Subkodes ‚Erziehungswissenschaft begründet pädagogische Werte‘ (Kode: ‚Werte und erziehungswissenschaftliches Wissen‘, Kategorie: ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘), ‚Kern: gesellschaftlich-politischer Auftrag‘ (Kategorie: ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘) und die für lexikalische Absichten vergebenen Codes, ‚Problembewusstsein vermitteln‘ (Kategorie: ‚Absichten: Vermitteln, Anregen, Orientieren‘), ‚Pädagogische Praxis entwickeln‘ (Kategorie: ‚Absichten: zur Erziehungspraxis beitragen‘, sowie die Codes in den Kategorien ‚Absichten: Gesellschaft gestalten, Verantwortung übernehmen‘ und ‚Durchsetzen, Normieren, Etablieren‘ mit je einem Punkt bewertet. So konnten 19 Werke ermittelt werden, die sich mehr oder weniger intensiv als gesellschaftlich verantwortlich beschreiben. Für den gegenüberliegenden Pol, der diejenigen vier Werke umfasst, die sich explizit von einer solchen Verantwortung distanzieren, wurden die Subkodes ‚keine Ableitung von Werten durch Erziehungswissenschaft möglich‘ (Kode: ‚Werte und erziehungswissenschaftliches Wissen‘, Kategorie: ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) und ‚keine Ableitung von Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis‘ (Kode: ‚Anwendbarkeit, Transfer‘, Kategorie: ‚Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftliche Bezüge‘) und ‚Neutralität, Enthaltung‘ (Kode: ‚Distanzierung von einer Position‘, Kategorie: ‚Positionierungen‘) herangezogen und mit je einem Punkt bewertet. (Tabelle 11).

Distanzierung (n=4, 1-2 Pkt.)	Gesellschaftsbezug, Verantwortung	
	Ausprägung (n=11, 1 Pkt.)	(sehr) starke Ausprägung (n=8, 2-3 Pkt.)
LpSB 1973; GpF 1974; EnEW 1982–86; PG 1989	EnHP2 1903–11; LP 1913–17; LPGw 1930–32; LP 1952–55/64; PL 1961; PL2 1964; WP 1977; TP 1978; KpW 1979; HpsP 1981; TP2 1986	PL 1928–31; PW2 1941; PW3 1942; KpEn 1960; PEn 1963; FischerLP 1973; WE 1974; WE6 1984

Tabelle 11: Gesellschaftsbezogene Nachschlagewerke und solche, die sich explizit davon distanzieren (n=23). Für die fettgedruckten Nachschlagewerke konnte eine starke Ausprägung für eine der beiden Orientierungen festgestellt werden.

Die meisten Werke im Korpus lassen sich nicht hinsichtlich ihrer Orientierung an oder Distanzierung von gesellschaftlicher Verantwortung einordnen. Dennoch scheint die Dimensionalisierung fruchtbar: Zunächst kann festgestellt werden, dass mit Wehles *Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (LpSB 1973) und dem von Groothoff und Reimers herausgegebenen *Fischer-Lexikon Pädagogik* (FischerLP 1973) zwei Werke desselben Jahres sich hier diametral gegenüberstehen. Beide zeichnen sich durch einen Umgang mit den pluralen, sich auch widerstreitenden erziehungswissenschaftlichen Aussagen aus, der sich an einer Darstellung von Kontroversität orientiert. Sie unterscheiden sich zum einen in Bezug auf ihre Ausrichtung an erziehungswissenschaftlicher Diskussion (LpSB 1973) bzw. pädagogischer Praxis (FischerLP 1973), zum anderen ist zweiteres im Rahmen einer größeren, nicht an Erziehungswissenschaft oder Pädagogik orientierten Reihe und auf Initiative eines Verlags entstanden, so dass angenommen werden kann, dass es weniger stark als disziplin- oder professionsinternes Medium verstanden werden kann, sondern sich ebenso, wenn nicht sogar vorrangig, an eine interessierte Allgemeinheit richtet. Beide Werke sind in ihrer Konzeption leser*innenbezogen (Kap. 3.1.3, S. 130 ff.): Während Wehle stärker auf den Wissenserwerb der Rezipient*innen zielt, betonen Groothoff und Reimers die einführende Absicht. Auch die weiteren Lexika, in deren Vor-, Geleit- und Nachworten eine Distanzierung vom Verantwortungstopos explizit wird (GpF 1974, EnEW 1982–86, PG 1989), zeichnen sich durch eine grundlegende Orientierung an der Darstellung pluraler Wissenskonzepte aus. Die beiden von Lenzen initiierten Werke sind eindeutig am erziehungswissenschaftlichen Diskurs orientiert, Ipfings *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* nehmen auf der Dimension Erziehungswissenschaft/Praxis eine ausgeglichene Position ein. Es gibt keine an Eindeutigkeit bzw. Einheitlichkeit orientierten Werke, die gleichzeitig darstellen, explizit keine gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu wollen.

In der Überschau derjenigen Werke, in denen der Verantwortungstopos variiert wird, lassen sich drei Gruppen ausmachen: (1.) Lexika, die sich einer bestimmten Strömung oder Ideologie zuordnen, (2.) Lexika, die in der Tradition solcher Lexika

stehen, und schließlich einige Werke, die in den 1970er Jahren erschienen und möglicherweise im Rahmen eines bestimmten Zeitgeists und durch ihre Herausgeber (u. a. TP 1978, TP2 1986: Helmwart Hierdeis; WE 1974, WE6 1984: Christoph Wulf) geprägt sind. Hervorzuheben sind diejenigen Lexika, die in der Tradition konfessioneller Pädagogiken stehen, sich aber zunehmend distanzieren: die beiden Auflagen des *Pädagogischen Lexikons* (PL 1961, PL2 1964) und das *Wörterbuch der Pädagogik* (WP 1977). Die früheren Auflagen konfessioneller Lexika betonen ihre besondere „erzieherische[.] Verantwortung“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort der Herausgeber*, PL 1961, o. S.; ebenso: PL2 1964); sie können als deutlich gesellschaftsbezogen eingestuft werden (LP 1913–17; LPGw 1930–32; LP 1952–55/64; PL 1961; PL2 1964). Während sich aber Groothoff und Stallmann im Vorwort des *Neuen Pädagogischen Lexikons* (NPL5 1971) nun deutlich vom Verantwortungstopos abgrenzen –

– „Wollten wir Absicht und Aufgabe des Lexikons heute neu beschreiben, so wäre statt von ‚Öffentlichkeit‘, ‚Verantwortung‘ und ‚Besinnung‘ allgemeiner und zugleich konkreter von der ‚Gesellschaft‘, der an ihrer Situation orientierten bildungspolitischen ‚Planung‘, erziehungswissenschaftlichen ‚Forschung‘ und kritischen pädagogischen ‚Reflexion‘ zu reden. Wir verzichten jedoch auf die Neuformulierung eines Programms“ (Groothoff/Stallmann: *Vorwort*, NPL5 1971, o. S.) –

zeigt sich das in Bezug auf Glauben und den Bezug auf eine daraus ableitbare, überzeitlich gültige christliche Grundlage von Pädagogik ebenso skeptische, in der Folge katholischer Werke stehende *Wörterbuch der Pädagogik* (WP 1977) nicht gleichermaßen distanziert in Bezug auf gesellschaftliche Verantwortung. Der Topos bleibt also auch über das „Ende“ der in den Lexika manifestierten, katholischen Pädagogik hinaus persistent.

Abbildung 6 führt die Dimensionalisierungen der Lexika zwischen den Polen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Diskurs (x-Achse), Herstellung von Eindeutigkeit bzw. Einheitlichkeit und Darstellung von Kontroversität (y-Achse) und der Markierung von Verantwortung bzw. der expliziten Distanzierung davon (dunkelgrau bzw. hellgrau hinterlegt) zusammen.

Verantwortungstopos	positiv	EnHP2 1903–11, LP 1913–17, PL 1928–31, LP1952–55/64, PW2 1941, PW3 1942, PEn 1963	Eindeutigkeit	KpEn 1960	LPGw 1930–32
	negativ				
	keine Aussage	EnHEK 1906–08, PW 1931, PFW 1952, KLPD 1970, NPL5 1971, KLPD6 1975		GpF3 1960, GpF6 1967 (PL2 1968, PT8 1975)**	EnHP 1895–99, GpF 1952, WkrE 1972, WkrE4 1973
		pädagogische Praxis			Erziehungswissenschaft
		KsWP 1974 (HerderLP 1976, WEU 1976, PT 1978, WEU2 1979, GEw 1985)*	PL2 1964, WP13 1988		WP12 1982
Verantwortungstopos	keine Aussage	LP 1950-52, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, FischerLP 1964, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971		LP 1970–71, PL 1970, PW 1987	KrLEwB 1975, HEw 1976
	negativ			GpF 1974	LpSB 1973, EnEW 1982–86, PG 1989
	positiv	FischerLP 1973, WP 1977, KpW 1979, HpsP 1981	Kontroversität	PL 1961, TP2 1986,	WE 1974, TP 1978, WE6 1984

Abbildung 6: Lexika in den Dimensionen ‚Einheitlichkeit‘/ ‚Kontroversität‘ und ‚pädagogischer Praxis‘/ ‚erziehungswissenschaftlicher Diskurs‘ in der Gegenüberstellung; Aussagen zur gesellschaftlichen Verantwortung der Erziehungswissenschaft bzw. des Lexikons, n=58.

Grau markiert sind die Lexika, die in mindestens einer der Dimensionen eine ausgeglichene Position zwischen den Polen einnehmen. Eingeklammerte Werke konnten nicht in allen Dimensionen eingeordnet werden:

* Diese Werke konnten nicht zwischen der Orientierung an Kontroversität und der Herstellung von Eindeutigkeit/ Einheitlichkeit dimensionalisiert werden.

** Diese Werke konnten nicht zwischen der Orientierung am erziehungswissenschaftlichen Diskurs und der pädagogischen Praxis dimensionalisiert werden.

Die vier Gruppen von Lexika, die sich durch die Dimensionalisierung an den Polen ‚Einheitlichkeit‘/ ‚Kontroversität‘ und ‚pädagogische Praxis‘/ ‚erziehungswissenschaftlicher Diskurs‘ ergeben, lassen sich durch den Einbezug des Verantwortungstopos weiter differenzieren; eine konsistente Typisierung gelingt jedoch nicht.

Dass alle Werke, die an Erziehungswissenschaft orientiert sind, auch (irgend-eine) Aussage zum Themenkomplex pluraler Wissensbestände machen, während die an Praxis orientierten nicht alle Aussagen dazu enthalten, überrascht insofern, als auch gerade in praktischpädagogischen Fragen heterogene Aussagen existieren, die für die Thematisierung dieser Vielfalt sprächen. Nimmt man unter den praxisorientierten Werken insgesamt jene in den Blick, die als (eine) Absicht formulieren, konkrete Hilfestellung in pädagogischen Situationen bieten zu wollen (Fußnote 139, S. 127), lässt sich kein Zusammenhang zu ihrer Dimensionalisierung im Umgang mit pluralen Aussagen feststellen: zwei Werke – das *Kleine pädagogische Wörterbuch* (KpW 1979) und das *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* (HpsP 1981) stellen explizit kontroverse Inhalte zur Verfügung, während die in der DDR erschienene *Pädagogische Enzyklopädie* (PEn 1963) an der Herstellung von Eindeutigkeit orientiert ist. Das liegt aber wohl weniger in der handlungsanleitenden Absicht als in der starken Bindung an die staatliche Schulpolitik begründet.

Wenig überraschend sind die Übereinstimmungen im Bereich eindeutiger und erziehungswissenschaftlich orientierter Lexika: Es handelt sich um solche Werke, die durch einen starken Gestaltungswillen in Bezug auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft auffallen und dabei meist in einer bestimmten Tradition bzw. Strömung gebunden sind. Die verschiedenen Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* bzw. dem *Wörterbuch der Pädagogik* weisen ab der ersten Nachkriegsauflage neben der persistenten Ausrichtung an Praxis eine zunehmende Öffnung gegenüber kontroversen Aussagen auf. Das ist insofern interessant, da Hehlmanns Vorwort von 1952 insgesamt deutlich Anleihen zu 1931 unternimmt; in Bezug auf den Umgang mit pluralen, auch kontroversen Wissensbeständen scheint hier aber ein Bruch stattgefunden zu haben.

Eine besonders starke Ausprägung am Leitbild der Kontroversität konnte vor allem für Werke der 1970er Jahre rekonstruiert werden: FischerLP 1964, LP 1970–71, LpSB 1973, GpF 1974, HEw 1976, WP 1977, TP 1978. Zwei dieser Werke (LP 1970–71, WP 1977) stehen in der Nachfolge katholischer Lexika, wenden sich aber in ihren Vorworten explizit von der Idee einer überzeitlich gültigen, katholisch begründeten Wahrheit, die das pädagogische Handeln und Denken bestimmen könne, ab (Kap. 3.1.2, S. 113 ff.). In Ipfings Auflage der *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1974) betont dieser in Abgrenzung zu Dolch die Darstellung von Varianten der Begriffsbestimmung und die Notwendigkeit, darauf diskutierend zu reagieren (Kap. 3.1.2, S. 116). Die Abbildung auch kontroverser Inhalte und eine Vielfalt von Positionen wenigstens zwischen den einzelnen Lemmata scheinen für einige der Herausgeber gerade in den 1970er Jahren geradezu als Indikator für die Wissenschaftsnähe des Werks zu gelten. Überraschend ist dies wiederum in Hinblick auf die diskutierte Zuschreibung an die Gattung des Lexikons: dass sie vor allem konsolidierte, beständige Wissensbestände transportiere (s. Kap. 1.2). Am erziehungswissenschaftlichen Diskurs und Kontroversität orientierte Lexika unterscheiden sich deutlich in ihrer Positionierung zur Gesellschaft: Während Wulfs

Wörterbuch der Erziehung und das *Taschenbuch der Pädagogik* in tendenziell kritisch bzw. emanzipatorischer Perspektive gesellschaftliche Verantwortung sehen, distanzieren sich die anderen Werke stärker; an der pädagogischen Praxis orientierte, kontrovers angelegte Lexika zeigen dagegen immer eine gesellschaftlich verantwortliche Position auf.

In den 1980er Jahren formulieren die Herausgeber nicht mehr gleichermaßen prominent, dass innerhalb des Werks unterschiedlichen Auffassungen Raum gegeben wird. Dieser Umstand könnte so interpretiert werden, dass sich die Einsicht in die Kontroversität von Wissenschaft normalisiert hat, sie also nicht mehr betont werden muss.¹⁷³

¹⁷³ Bühler (2014) verweist auf einen ähnlichen Befund für Einführungswerke in die Pädagogik/Erziehungswissenschaft, nämlich dass in neueren Werken (allerdings untersucht er solche, die nach 2000 erschienen sind) die Vielfalt von Ansätzen innerhalb der Erziehungswissenschaft in den Vorworten nicht mehr thematisiert wird, während man „[v]or hundert Jahren [...] noch [hoffte], dass sich dank der Wissenschaft diese Verwirrung lichte“ (ebd., 41) und die Einführungen angaben, sich „auf eine ‚einheitliche‘ Wissenschaft stützen zu wollen“ (ebd., 41). Diesen Befund interpretiert er als Hinweis auf die auch andernorts thematisierte Ausdifferenzierung der Disziplin; schließlich könne diese als mögliches „Zeichen einer robusten wissenschaftlichen ‚Gesundheit‘“ (ebd., 41 f.) gewertet werden.

4 Erziehungswissen orten: Erziehung als Explikandum

Die Lexika selbst bzw. ihre Vor-, Geleit- und Nachworte geben auf die Frage nach dem Erziehungswissen nur rudimentäre Antworten. Als Träger erziehungswissenschaftlichen Wissens positionieren sie sich selbst im Spektrum der Erziehungswissenschaft, geben den Rahmen vor, in dem ‚Erziehung‘ thematisiert wird. Welchen Ort aber nimmt ‚Erziehung‘ als Explikandum *innerhalb* der Lexika ein? Welche Themen sind mit dem Begriff verknüpft?

Schon eine erste Sichtung der erziehungswissenschaftlichen Fachlexika macht deutlich: Nicht in allen, sondern nur in 53 der 59 Lexika im Korpus gibt es ein systematisch angelegtes Lemma mit dem Explikandum *Erziehung*. Damit ist der Begriff zwar mit großer Sicherheit einer der persistentesten im Zeitverlauf¹⁷⁴. Dennoch gibt es erziehungswissenschaftliche Fachlexika, die ohne ihn auskommen. Bereits aus der Aufnahme oder Nicht-Aufnahme von Explikanda in ein Lexikon lässt sich ein Rückschluss zum einen auf die dem Gegenstand zugeschriebene Relevanz und

¹⁷⁴ Es handelt sich hierbei nicht um eine mit absoluter Sicherheit überprüfte Aussage, aber um eine gut unterfütterte Annahme. In die Datenbank VFU ELF wurden nicht alle Lemmata aller Lexika eingepflegt, sondern für den Zeitraum bis 1945 lediglich alle Lemmata, die in der SPO vorhanden waren, und für die Lexika nach 1945 selektiv solche Lemmata, deren Titel einen Zusammenhang mit Erziehung vermuten ließ, unter anderem alle Lemmata, deren Explikandum den Wortbestandteil *rzieh* enthält.

zum anderen die Positionierung des Werks in der Entwicklung/dem Diskurs der Erziehungswissenschaft ziehen. Das Erziehungswissen wird außerdem – auch – anderswo im Lexikon verhandelt, es ist nicht nur im Lemma *Erziehung* zu erwarten. Im Maximalfall lässt es sich überall, in der „Gesamtheit“ des Lexikons, finden:

„Es liegt in der Natur der Sache, daß unter dem Stichwort ‚Erziehung‘ (i. w. S.) nicht das ganze Problem der Erziehung in unserer Lebenswelt abgehandelt werden kann. So gesehen gibt das Fischer Lexikon ‚Pädagogik‘ in seiner Gesamtheit Auskunft über die Erziehung (s. hierzu die vorangestellte systematische Gliederung dieses Lexikons)“ (Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973, 74 f.).

Nimmt man diesen Hinweis ernst, ist das im Lexikon repräsentierte ‚ganze‘ Wissen der Disziplin mit dem Erziehungswissen der Disziplin gleichzusetzen. Um es zu sichten, böte sich eine Lemmatitelanalyse aller Lemmata aller erziehungswissenschaftlichen Lexika des 20. Jahrhunderts an. Schon aus ökonomischen Gründen kann dies hier allerdings nicht geleistet werden¹⁷⁵. Auf der Suche nach dem Ort des Erziehungswissens im erziehungswissenschaftlichen Lexikon werden daher zunächst solche Lemmata identifiziert, deren Explikandum allein der Form nach Wissen zu Erziehung liefert: Neben den 53 Erziehungslemmata (Kap. 4.1) sind dies weitere 2178 Lemmata, die einen Titel (ein Explikandum) mit dem Wortbestandteil *rzieh* tragen (Kap. 4.2). Zum Vergleich wird auf Lemmata verwiesen, die den Grundbegriffen ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ gewidmet sind. Die Ergebnisse der Lemmatitelanalyse zeigen, welche Themen und welche Begriffe mit ‚Erziehung‘ in Verbindung gebracht und welche Schwerpunkte hierbei gesetzt werden.

4.1 Die Erziehungslemmata

Sieben der 53 Lemmata, die ‚Erziehung‘ (eher) systematisch behandeln, sind zwar mit einer Spitzmarke versehen worden, die über den Begriff ‚Erziehung‘ hinausgeht¹⁷⁶, können aber in Anlage und Inhalt als solchermaßen überschriebenen Lemmata relativ ebenbürtig eingeordnet werden. Bis einschließlich 1971 enthalten damit

¹⁷⁵ Eine solche Untersuchung stellt ein Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar; Lemmatitelanalysen wurden bisher immer nur ausschnittsweise unternommen; eine etablierte Methode der Auswertung steht nicht zur Verfügung (Kap. 1.2).

¹⁷⁶ Die sieben Lemmata sind in fünf Werken verschiedener Auflagen erschienen: Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904; Lindner/Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906–08, 1/1906; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973; Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso: WE6 1984; Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976. Das Lemma von Lindner/Schiller basiert auf dem gleichnamigen und über weite Strecken wortidentischem Lemma in Lindners *Handbuch der Erziehung* (1884) (Kap. 3.1.2, S. 88 ff.); lediglich der letzte Absatz wurde gegenüber dieser Auflage deutlich und inhaltsbedeutsam verändert. 1884 gibt es allerdings zusätzlich ein Lemma, das mit *Erziehung* überschrieben ist, während dies 1906/08 nicht der Fall ist.

durchgängig alle Werke ein systematisches Erziehungslemma. Im Zeitraum danach haben die Herausgeber von sechs Lexika (WKrE 1972, WKrE4 1973, KrLEwB 1975, TP 1978, HpsP 1981, TP2 1986) auf ein eigenständiges Erziehungslemma verzichtet.

Die Erziehungslemmata wurden vergleichsweise häufig von den Herausgebern (z. B. Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931; Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964; Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD 1970) oder bekannteren Autoren (z. B. Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913; Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976) verfasst. Alle namentlich gekennzeichneten Erziehungslemmata im Korpus sind von Männern¹⁷⁷ verfasst worden.

Die Frequenz neu veröffentlichter und verändert wiederaufgelegter erziehungswissenschaftlicher Nachschlagewerke ist seit den 1950er Jahren hoch. Nicht immer schlägt sich eine Überarbeitung des *ganzen* Werks auch im Erziehungslemma nieder. Abbildung 7 zeigt, dass von den 53 Erziehungslemmata lediglich 37 eigenständige, das heißt gegenüber einer eventuellen Voraufgabe bedeutend *inhaltsstragend* veränderte Explikationen beinhalten, während 16 dieser Lemmata nicht oder nur in geringem Umfang *inhaltsstragend* überarbeitet wurden¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Die erste Frau, die als Autorin eines Grundbegriffe-Lemmas auftritt, ist 1973 Ingeborg Wirth (Wirth: *Sozialisation und Erziehung*, FischerLP 1973, 284–291).

¹⁷⁸ Folgende 16 Lemmata sind als nicht umfangreich *inhaltsstragend* überarbeitet gezählt worden: Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP2 1903–11, 2/1904; *Erziehung*, PW3 1942; Eggersdorfer: *Erziehung*, LP 1952-55/64, 1/1952; *Erziehung*, WP5 1957; *Erziehung*, WP6 1960; Froese: *Erziehung*, PL2 1964; Dolch: *Erziehung*, GpF6 1967; *Erziehung*, WP7 1964; *Erziehung*, WP8 1967; Froese: *Erziehung*, NPL5 1971; *Erziehung*, WP9 1971; Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD6 1975, *Erziehung*, PT8 1975; Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE6 1984; *Erziehung*, WP13 1988; Schwenk: *Erziehung*, PG 1989, 1/1989. Dabei blieb der Explikationstext bei Eggersdorfer mit 22 Jahren noch länger unverändert als bei Hehlmann (18 Jahre).

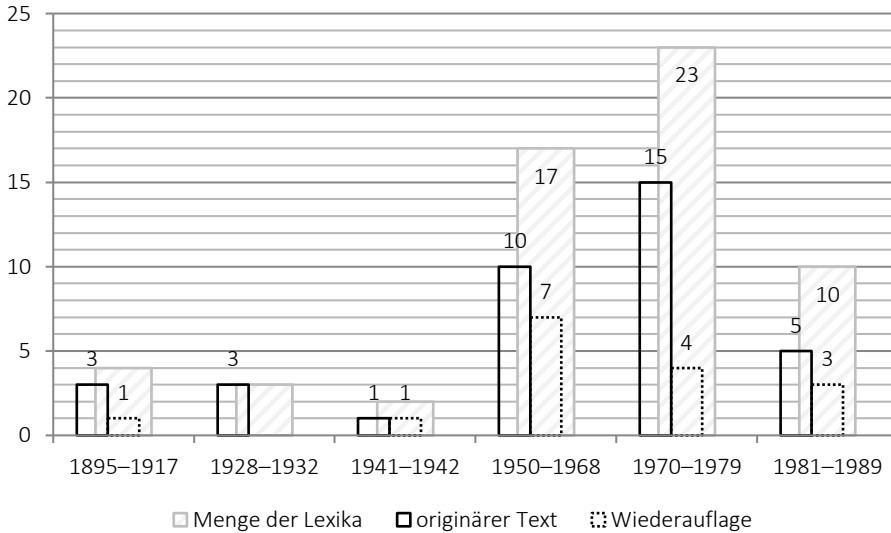


Abbildung 7: Lexika mit Erziehungslemmata: Originäre und nicht inhaltstragend veränderte Wiederauflagen nach Epoche.

Einen mit neun veränderten Auflagen ab 1931 nicht unerheblichen Anteil an der Gesamtmenge der untersuchten Lexika hat Hehlmanns *Pädagogisches Wörterbuch* bzw. *Wörterbuch der Pädagogik*. Als „vollständig neubearbeitet“ sind die Auflagen 1941, 1953 und 1957 gekennzeichnet, die anderen Auflagen gelten lediglich als „durchgesehen und ergänzt“ oder „neubearbeitet“. Auf der Ebene der Explikanda zeigt sich hier beispielhaft, wie sich Formulierungen über einen langen Zeitraum als persistent erweisen; nur drei der Lemmata (*Erziehung*, PW 1931; ebenso: PW2 1941, WP4 1953) beinhalten Veränderungen, die im größeren Maße inhaltstragend sind und hier als „originärer Text“ in die Zählung (Abbildung 7) eingehen. Dabei zeigt sich, dass die weitgehend bis 1971 verwendeten Formulierungen durchaus und im nicht unwesentlichen Umfang auf die während des Nationalsozialismus eingeführten Formulierungen zurückgreifen.

Fallstudie

Erziehung, PW 1931; PW2 1941; WP3 1942; WP4 1953;
WP5 1957; WP6 1960; WP7 1967; WP8 1971

Die vollständig neu bearbeitete Auflage von 1941 ist in der Struktur des Textes ähnlich wie 1931 aufgebaut und bleibt bis zur letzten von Hehlmann betreuten Auflage von 1971 weitgehend gleich: Der Text beginnt mit einer Definition, dann folgen Absätze zu Ziel, Träger, Bedingungen, Geschichtlichkeit und schließlich Mitteln der Erziehung. Im Anschluss wird Literatur aufgeführt. 1941 ist der Text gegenüber 1931 deutlich länger

und sehr stark nationalsozialistisch überformt. Vergleicht man die Explikation von 1953, also der ersten Nachkriegsauflage, mit den Auflagen von 1931 und 1941/42, zeigt sich, dass nur ein minimaler Rückgriff auf 1931 erfolgt, während die Anleihen an die nationalsozialistisch geprägten Auflagen auffällig sind. Wie deutlich der Großteil des Textes auf dem um das nationalsozialistische Vokabular bereinigten Explikandum von 1941/42 beruht, wird beispielhaft in den Zielbestimmungen deutlich. So wird in der Erstauflage 1931 Bildung als Ziel von Erziehung bestimmt:

„Ziel der E. ist der Zustand der [V] *Bildung* (s. d.), d. h. Erziehung und Sicherung höchster *Wertentfaltung* des jungen Menschen. Sie ist nicht nur Prägung einer wertvollen individuellen Gestalt, sondern auch Hinführung zu Werterlebnis, -empfänglichkeit und -verwirklichung. Dieses Ziel erfährt seine konkrete Ausgestaltung in der jeweiligen, besonderen *E.situation*, wird aber legitimiert durch den Maßstab der [V] *objektiven Wertwelt* (s. d.), die die Möglichkeit individualistischer Willkür ausschaltet“ (*Erziehung*, PW 1931, 51).

1941/42 heißt es: „Das Ziel der E. ist die auf all diesen Gebieten einsetzfähige¹⁷⁹ Persönlichkeit, der zum Handeln fähige und bereite Charakter, der dem Ganzen in Leistungsbereitschaft, Verantwortlichkeit und Selbständigkeit zu dienen imstande ist. Die erzieherische Zielstellung wird also bestimmt durch die Gesamtaufgabe des Gemeinwesens, dem der einzelne angehört, durch die Ansprüche der Lebens- und Erziehungsordnungen, die dieses aus sich herausstellt, ~~und durch die Weltanschauung~~, die Grundwertungen ~~und die Gesamthaltung~~, die aus der Gemeinschaft erwachsen. ~~Alle Einzelziele und Sonderaufgaben im Rahmen der [V] Allgemeinbildung, der [V] Berufserziehung und der [V] Wehrerziehung erhalten durch diese Gesamtaufgabe ihren Ort und ihre Rechtfertigung~~“ (*Erziehung*, PW2 1941, 91; ebenso PW3 1942, 95 f.).

Der Begriff der Bildung findet ebenso wie der Schwerpunkt auf eine sittliche Werterziehung keine Erwähnung. Stattdessen geht es um eine durch Erziehung erzeugte, den Anforderungen des Gemeinwesens gewachsene Persönlichkeit, auf die *zugegriffen* werden kann – sie ist jederzeit „einsatzfähig []“ –, und eine Unterordnung aller Teilziele von Erziehung an einem aus diesen Anforderungen entstehenden Leitbild. Derselbe Abschnitt, bereinigt um wenige Begriffe und einen Satz, lautet 1953 (und in den folgenden Auflagen):

„Das *Ziel* der E. ist die gebildete und selbständige Persönlichkeit und der zum Handeln fähige Charakter, der dem Ganzen verantwortlich zu

¹⁷⁹ Zur Verdeutlichung der Unterschiede wurden in der Transkription der Explikationen Passagen, die gegenüber der nachfolgenden Auflage entfallen, ~~durchgestrichen~~ eingefügt, während Passagen, die gegenüber der vorhergehenden Auflage hinzukommen, unterstrichen wurden. Vollständig von einer Vorauflage abweichende Explikanda wurden nicht gesondert gekennzeichnet, s. Kap. 2.1.2.

dienen imstande ist. Die erzieherische Zielstellung [sic] wird also mitbestimmt durch die Gesamtaufgabe des Gemeinwesens, dem der einzelne angehört, durch die Ansprüche der Lebens- und Erziehungsordnungen, die dieses aus sich herausstellt, und durch die Grundwertungen, die aus der Gemeinschaft erwachsen. Die Anschauungen über die Bestimmung des Menschen und das Wesen der menschlichen Person enthalten auch ein Ziel für die Erziehungstätigkeit“ (*Erziehung*, WP4 1953, 112).

Die 1931 als Ziel der Erziehung bestimmte ‚Bildung‘ findet wieder Eingang; im Übrigen bleibt die Ausrichtung auf die Anforderungen des Gemeinwesens deutlich, die lediglich durch eine Verschiebung von einer bestimmenden zu einer *mitbestimmenden* Instanz in ihrer Relevanz abgeschwächt wird. Wie im gesamten Lemma regelmäßig entfällt auch in dieser Passage ein ganzer Satz. Auch die Abschnitte zu den „Bedingungen“ der Erziehung zeigen, wie sich der Text zunächst auf die beiden Auflagen der 1940er Jahre bezieht und dann in den 1950ern größere Textteile verliert:

„Zu den Bedingungen wirksamer erzieherischer Formung gehören die ~~in der rassistischen und völkischen Eigenart begründeten erblichen Anlagen u. die Ansprechbarkeit der Glieder auf die Zuchtwirkungen der Gemeinschaftsordnungen. Die letzte Fruchtbarkeit des Erziehens ist nur da gewährleistet, wo eine im Vitalen verwurzelte Gleichgerichtetheit aller zur Gemeinschaft Gehörenden vorhanden ist. Wie die erzieherischen Prägekräfte ihre letzte Begründung finden in der rassistischen Substanz der Wirkenden, so entfalten sie ihre höchste Wirksamkeit dort, wo sie auf Wesen von gleicher Geartetheit treffen~~“ (*Erziehung*, PW2 1941, 93).

1953 wird der Absatz auf einen Satz zusammengestrichen, der nun von den „gegebenen Anlagen und [der] Ansprechbarkeit des Individuums auf die Erziehungswirkungen (Bildsamkeit)“ (*Erziehung*, WP4 1953, 112) als bedingenden Faktoren spricht. Nicht nur werden hier die Attribute „rassistisch“ und „völkisch“ abstrahiert, sondern auch die Edukanden werden von einer Gemeinschaft ein- oder unterzuordnenden „Glieder[n]“ zu bildsamem Individuen. Ab 1960 wird der Abschnitt wieder ausgeweitet, während die übrigen Abschnitte im gesamten Zeitraum weitgehend wortidentisch bleiben:

„Zu den *Bedingungen* erzieherischer Formung gehören die gegebenen Anlagen und die Ansprechbarkeit des Individuums auf die Erziehungswirkungen (Bildsamkeit), auf der anderen Seite ein erziehungsgünstiges Milieu, das im Idealfall zum Hauptträger der E. werden, im negativen Falle aber jede erzieherische Wirkung in Frage stellen kann“ (*Erziehung*, WP6 1960, 129).

„Zu den *Bedingungen* erzieherischer Formung gehören die gegebenen Anlagen und die Ansprechbarkeit des Individuums auf die Erziehungswirkungen (Bildsamkeit), auf der anderen Seite ein erziehungsgünstiges

Milieu, das im Idealfall zum Hauptträger der E. werden, im negativen Falle aber jede erzieherische Wirkung in Frage stellen kann. Die Unübersehbarkeit der außererzieherischen Einflüsse („geheime Miterzieher“) macht das pädagogische Planen besonders schwierig“ (*Erziehung*, WP7 1964, 130).

Ab 1967 wird das „erziehungsgünstige Milieu“ zu einem „günstige[n] Erziehungsfeld“ (*Erziehung*, WP8 1967, 137; ebenso WP9 1971, 136).

Das Beispiel der Veränderungen im Explikandum des Erziehungslemmas bei Hehlmann macht deutlich, dass die Fachlexika mitunter zwar tatsächlich als träge Medien beschrieben werden können, die lange brauchen, um Innovationen und Änderungen aufzunehmen, die sich allerdings andererseits auch als anfällig für Ideologien und Konjunkturen zeigen.

In den weitgehend aus Voraufgaben übernommenen Erziehungslemmata in insgesamt als überarbeitetet markierten Lexika wird sichtbar, dass die u. a. im Aktualitätsanspruch der Werke (Kap. 3.1.1) begründete Wieder- und Neuauflage eines Lexikons sich regelmäßig gerade *nicht* in der Diskussion um den Kernbegriff der Erziehung niederschlägt. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass – gerade in den publikationsintensiven 1970er Jahren – andere und neue Themen Eingang in die Lexika finden. Deutlich wird dies im Vergleich der Erziehungslemmata mit solchen, die sich systematisch mit ‚Bildung‘ bzw. ‚Sozialisation‘ beschäftigen. Es fällt auf, dass sich das Verhältnis ihrer Repräsentation in den Lexika je nach Epoche wandelt (Abbildung 8).

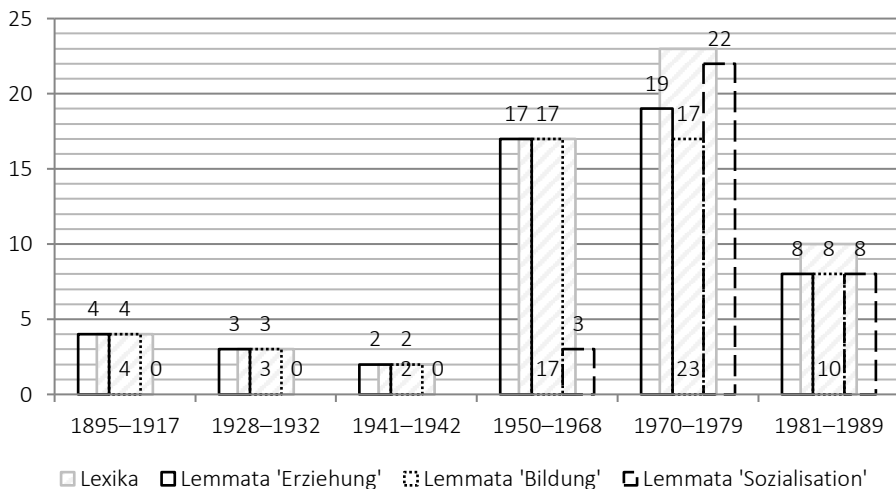


Abbildung 8: Lexika mit systematischen Lemmata zu ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘, Menge der Lexika insgesamt, nach Epoche.

Auch ‚Bildung‘ als zweiter zentraler Grundbegriff erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Reflexion ist in jedem der Werke bis 1971 mit einem je eigenen

Lemma repräsentiert. ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ erscheinen als selbstverständliche, nicht hinterfragte Bestandteile der Werke. Der dritte, heute zentrale Grundbegriff ‚Sozialisation‘ taucht in der dritten lexikalischen Epoche als eigenständiges Lemma zunächst nur in den Auflagen von Hehlmanns *Wörterbuch der Pädagogik* unter der Spitzmarke *Sozialisierungsprozess* (WP6 1960, WP7 1964) bzw. ab 1967 als *Sozialisationsprozess* (WP8 1967) auf. Der Begriff hat sich also zum Ende der 1960er Jahre noch nicht verfestigt, das prozessuale Moment wird besonders betont. Dass ausgerechnet im *Wörterbuch der Pädagogik* dieser neue, auf die zunehmend sozialwissenschaftliche Orientierung der Erziehungswissenschaft verweisende Begriff erstmalig auftaucht, ist insofern überraschend, als das Werk sonst nicht durch innovative Inhalte auffällt. Allerdings zeigt der Herausgeber, wie schon die beiden inhaltlich stark veränderten Auflagen und die starke Überarbeitung des Erziehungslemmas während des Nationalsozialismus verdeutlichen, eine vergleichsweise schnelle Reaktion auch auf innerdisziplinäre Veränderungen und eine rasche Publikationsfolge der Auflagen, so dass hierin begründet liegen kann, weshalb sich der Begriff gerade hier erstmalig niederschlägt. Ab den 1970er Jahren hat sich der Begriff ‚Sozialisation‘ in den Lexika endgültig etabliert: in 22 von 23 Werken findet sich ein entsprechendes Lemma. Der Begriff ‚Sozialisierung‘ taucht noch vereinzelt – aber immer in Kombination mit ‚Sozialisation‘ – auf (Fend: *Sozialisation (Sozialisierung)*, LP 1970–71, 4/1971, 113–114; Köck: *Sozialisation, Sozialisierung*, WEU 1976, 378; ebenso: WEU2 1979, 490–491), ‚Sozialisation‘ hat sich also schnell durchgesetzt. Zeitgleich verlieren ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ ihre durchgehende Repräsentanz in den Lexika: In sechs Werken (bis 1989) gibt es kein systematisch angelegtes Lemma (nur) zu Erziehung, in acht keines zu Bildung. Sozialisation taucht in den 1970ern in einem, in den 1980er Jahren in zwei Werken nicht als Lemma auf (Tabelle 12).

Jahr	Lemma ‚Erziehung‘	Lemma ‚Bildung‘	Lemma ‚Sozialisation‘
1970	Raith/Zöpfel: <i>Erziehung</i> , KLPD 1970, 58–60	Müller: <i>Bildung</i> , KLPD 1970, 23–25	—
1972	—	—	Combe: <i>Sozialisation</i> , WKrE 1972, 251–256
1973	—	—	Combe: <i>Sozialisation</i> , WKrE4 1973, 332–338
1974	Weber: <i>Erziehung</i> , KsWP 1974, 35–39	—	Weber: <i>Sozialisation</i> , KsWP 1974, 170–174
1975	—	Blankertz: <i>Bildung und Ausbildung</i> , KrLEWB 1975, 350–354	Karsten/Zimmer: <i>Sozialisation</i> , KrLEWB 1975, 350–354
1976	Brezinka: <i>Erziehungsbe-griffe</i> , HEW 1976, 128–133	—	Heinz: <i>Sozialisation</i> , HEW 1976, 412–417
1978	—	—	Knoll: <i>Sozialisation und Erziehung</i> ¹⁸⁰ , TP 1978, 727–740
1978	Maier: <i>Erziehung</i> , PT 1978, 103–108	—	Mader: <i>Sozialisation</i> , PT 1978, 376–382
1981	—	—	Wacker: <i>Sozialisation</i> , HpsP 1981, 430–432
1983	Schwenk: <i>Erziehung</i> , EnEw 1982–86, 1/1983, 386–394	Menze: <i>Bildung</i> , EnEw 1982–86, 1/1983, 350–356	—
1986	—	—	Knoll: <i>Sozialisation und Erziehung</i> , TP2 1986, 519–532
1987	<i>Erziehung</i> , PW 1987, 108–110	<i>Bildung</i> , PW 1987, 57	—

Tabelle 12: Lemmata ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ in Lexika ab 1970, in denen nicht allen drei Grundbegriffen ein Lemma gewidmet ist, n=12.

Fünf der Werke ohne Erziehungslemma kommen auch ohne Bildungslemma aus (WKrE 1972, WKrE4 1973, TP 1978, HpsP 1981, TP2 1986). In drei Werken ohne Bildungslemma gibt es jeweils ein Lemma, das dem Begriff der Erziehung gewidmet ist (KsWP 1974, HEW 1976, PT 1978). Nur in einem Werk gibt es ein systematisch angelegtes Lemma mit der Spitzmarke ‚Bildung‘, aber keines, das ‚Erziehung‘

¹⁸⁰ Das Lemma wird hier als systematisch an ‚Sozialisation‘ ausgerichtet eingeordnet, da inhaltlich und quantitativ der Schwerpunkt auf diesem Begriff liegt; es erfolgt lediglich eine Abgrenzung der beiden Begriffe ‚Sozialisation‘ und ‚Erziehung‘. Anders als in Vogts Lemma *Erziehung und Bildung* (EnHP 1895–99, 2/1896; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904) gibt es keine getrennten Abschnitte zu jedem der Begriffe.

thematisiert (KrLEwB 1975). ‚Erziehung‘ bleibt demnach insgesamt stärker in den Lexika repräsentiert als der Grundbegriff ‚Bildung‘.

Beide Auflagen des *Wörterbuchs Kritische Erziehung* (WKR E 1972, WKrE4 1973) verfügen über ein Register. 1972 findet sich hier das nicht näher spezifizierte Schlagwort „Erziehung“, das auf das Lemma Wachtveitl: *Marx/Engels: Über Erziehung*, WKrE 1972, 182–187 verweist; 1973 wird der Begriff in drei Schlagworte differenziert, von denen „Erziehung, marxistische“¹⁸¹ nun auf das entsprechende Lemma verweist (Wachtveitl: *Marx/Engels: Über Erziehung*, WKrE4 1973, 225–230). Wenigstens für die erste Auflage kann angenommen werden, dass das Lemma durchaus als Darstellung einer grundlegenden Erziehungstheorie konzipiert ist und daher einen weiteren, theoretisch-begriffsklärenden Beitrag unnötig macht. Im dritten kritischen Lexikon (KrLEwB 1975) findet sich das Stichwort „Erziehung“ nicht im Register¹⁸²; hier kann also keine Aussage dazu getroffen werden, weshalb das Lemma fehlt.

In den 1980er Jahren fallen zwei Lexika auf, die trotz der erfolgten Etablierung kein Lemma mit dem Explikandum ‚Sozialisation‘ beinhalten. Im Registerband der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* gibt es einige Verweise auf Sozialisation; weswegen diesem Begriff kein eigener Beitrag gewidmet worden ist, kann nicht erklärt werden. Die nachfolgenden *Pädagogischen Grundbegriffe* enthalten demgegenüber ein entsprechendes Lemma (Geulen: *Sozialisation*, PG 1989, 2/1989, 1409–1416). Im in der DDR erschienenen *Pädagogischen Wörterbuch* (PW 1987) erscheint der Begriff nicht als Lemma.

4.2 Lemmata mit *rzieh*

Die 2178 identifizierten Lemmata in den erziehungswissenschaftlichen Fachlexika, deren Titel mindestens den Wortbestandteil *rzieh* tragen, haben 777 unterschiedliche Titel (Explikanda). Diesen Titeln sind Gegenstände oder Themen zu entnehmen, die formal mit Erziehung verknüpft sind, und die in ihrer Gesamtheit Aussagen über das repräsentierte Erziehungswissen möglich machen.

Im Folgenden werden die *rzieh*-Lemmata bzw. ihre Explikanda in drei Schritten analysiert. Leitend ist dabei die Frage nach den Wissensbeständen zu Erziehung und Erziehungswissenschaft: Zunächst werden die Explikanda quantitativ erfasst: Welche Explikanda (1.) und welche Titelwörter werden (2.) besonders häufig verhandelt – mit welchen Schwerpunkten thematisiert die Erziehungswissenschaft Erziehung? Wie divers ist das mit Erziehung verknüpfte Wissen? Schließlich können

¹⁸¹ Die beiden anderen Schlagworte („Erziehung, erotische“ und „Erziehung, politische“) verweisen beide auf das Lemma Kerbs: *Ästhetische Erziehung*, WKrE4 1973, 11–18.

¹⁸² Unter E finden sich die Schlagworte „Erziehung als Lohnarbeit“, „Erziehungsbeistandsschaft“, „Erziehung zur Kreativität“, die auf die Lemmata Karsten/Rabe-Kleberg: *Vorschulerziehung II*, KrLEwB 1975, 381–383; Swoboda: *Fürsorgeerziehung*, KrLEwB 1975, 142–144 und Ulman: *Kreativität*, KrLEwB 1975, 211–213 verweisen.

die Explikanda (3.) Auskunft über den Entwurf von Erziehung und Erziehungswissenschaft geben, indem sie fragegeleitet geclustert werden: Welche Zuschreibungen zu Erziehenden, Zu-Erziehenden, Erziehungszielen, -mitteln und -grenzen lassen sich über die *rzieh*-Lemmata rekonstruieren? Wie konturiert sich die Erziehungswissenschaft in Lemmata, die sie selbst thematisieren?

4.2.1 Die meistgenannten Explikanda

Ein Großteil der 777 Explikanda, nämlich 458 (58,9%), werden so in nur einem erziehungswissenschaftlichen Fachlexikon als Gegenstand aufgenommen. Weitere 245 Explikanda (31,5%) – die sich auf 726 (von 2178; 33,3%) Lemmata verteilen – kommen in zwei bis in sechs Lexika vor. Zusammen machen sie über 90% der Explikanda aus. Die 74 verbleibenden Explikanda verteilen sich auf 994 Lemmata (45,6% der Lemmata); sie kommen in sieben bis 28 Lexika vor (Abbildung 9).

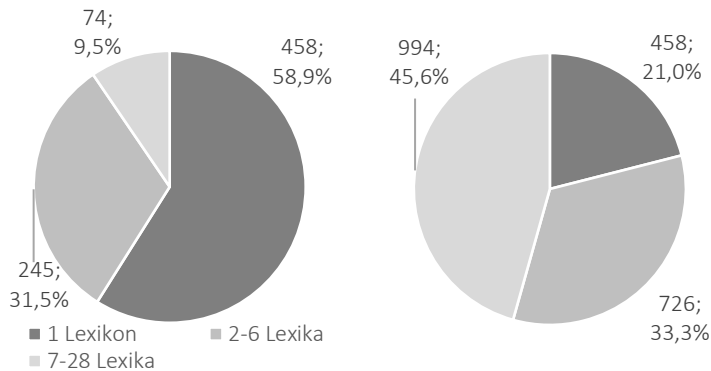


Abbildung 9: Verteilung der 777 Explikanda (links) bzw. der 2178 Lemmata (rechts) auf die 59 Lexika im Korpus.

Zunächst verweist dieser Befund auf die – erwartbare – Diversität der Lexika bzw. der Gegenstände der Erziehungswissenschaft der Lexika: Titelgleiche Lemmata sind eher selten, weniger als 10% der Explikanda werden (gleichlautend) in mindestens sieben (von 59) Lexika aufgenommen. Dazu kommt, dass u. a. mit dem *Pädagogischen Wörterbuch/Wörterbuch der Pädagogik* und den *Grundbegriffen der Pädagogischen Fachsprache* zahlreiche Werke mit mehreren Auflagen in das Korpus eingehen, so dass herausgeberübergreifend von noch weniger Kongruenz auszugehen ist. Gleichzeitig zeigt die Gegenüberstellung von Explikanda und Lemmata, dass fast die Hälfte aller Lemmata den 9,5% Explikanda zuzuordnen ist, die in mindestens sieben Lexika aufgenommen wurden, also hier eine vergleichsweise große Gruppe übereinstimmender Gegenstände in den Lexika zu finden ist.

Ranking der Explikanda im Gesamtkorpus

Untersucht werden sollen im Folgenden allerdings nur jene Explikanda, die besonders häufig vorkommen und damit als von einer noch breiteren Herausgeberschaft anerkannt gelten können. Keines der Explikanda wird in mindestens der Hälfte der Fachlexika genannt. In 18 und mehr Lexika (mehr als 30% der Lexika) finden sich folgende Explikanda, die *rzieh* beinhalten:

Erziehungsberatung (28), *Erziehungswissenschaft* (27), *Heimerziehung* (27), *Selbsterziehung* (27), *Fürsorgeerziehung* (25), *Landerziehungsheim* (24), *Ästhetische Erziehung* (23), *Antiautoritäre Erziehung* (22), *Erziehungsstil* (22), *Vorschulerziehung* (22), *Erziehender Unterricht* (21), *Erziehungsziel* (21), *Sexualerziehung* (21), *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (21), *Sprecherziehung* (20), *Erzieher* (19), *Kompensatorische Erziehung* (19), *Musische Erziehung* (19), *Negative Erziehung* (19), *Schwererziehbarkeit* (19), *Kunsterziehung* (18).

Diese 21 Explikanda (2,7% der 777) finden sich 464mal im Korpus (21,3% der 2178 Lemmata).

Mit *Erziehungsberatung*, *Fürsorgeerziehung*, *Heimerziehung*, *Vorschulerziehung* und *Landerziehungsheim* fallen solche Einträge auf, die konkrete (sozial- und reformpädagogische) Institutionen des Erziehungssystems bzw. die Erziehung in diesen Institutionen beschreiben. Schließlich ist der *Erziehende Unterricht* als Programm herbartianischer Prägung vertreten – neben dem Landerziehungsheim ein weiterer Verweis auf die Schule als eine prominente Erziehungsinstitution. Mit der *Schwererziehbarkeit* sind Merkmale konkreter Adressat*innen von Erziehung genannt. Die *Erzieher* als Handelnde sind ebenfalls als Lemmata recht präsent; dass deren Handeln sich unterscheidet, schwingt in der Nennung des *Erziehungsstils* mit. Unterscheiden lassen sich mit *Ästhetischer* und *Musischer Erziehung* und der *Kunsterziehung* sowie der *Sexualerziehung* und der *Sprecherziehung* ferner solche Themen, die eher Vermittlungsinhalte beschreiben. *Antiautoritäre Erziehung* als pädagogisches Konzept, das auch öffentlich bzw. medial breit diskutiert wird, sowie die *Kompensatorische Erziehung* als Reaktion auf ungleiche Erziehungsverhältnisse gerade im Elternhaus, verweisen auf die Bedeutung bestimmter pädagogischer und bildungspolitischer Programmatiken, die das konkrete Erziehen (zuhause, in Bildungseinrichtungen, etc.) beschreiben. Mit *Selbsterziehung* findet sich ein Konzept, das systematisch auch über die Grenzen und Übergänge zwischen Erziehung und Bildung Auskunft geben kann, als Explikandum in verhältnismäßig vielen der Lexika. Ebenso können die Lemmata zu *Funktionaler Erziehung* als Verweis auf eine systematische Einordnung von Erziehung und ihrer Relation zu Gesellschaft verstanden werden. Fragen nach den Momenten von Erziehung sind in den Lemmata zu *Erziehungsziel* und *Negativer Erziehung* (als Konzept und als Verweis auf Erziehungsmittel) lediglich angedeutet. Die als Lemma naheliegende *Erziehungswissenschaft* wird zwar bei weitem nicht in so vielen Lexika integriert, wie anzunehmen war; dennoch ist sie im Vergleich hoch-

präsent. Mit der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* ist eine spezifische Forschungsrichtung angesprochen.

Dieser erste, überschauende Blick auf zentrale Explikanda in den erziehungswissenschaftlichen Lexika zeigt, dass Fragen nach der Organisation und Durchführung des Erziehens dominant scheinen, während Einzelaspekte erziehungstheoretischer Konzepte und Modelle nur marginal in eigenen Lemmata verhandelt werden und die Erziehungswissenschaft und ihre Forschungsrichtungen weniger häufig verhandelt werden als gedacht.

Schwerpunkte in den lexikalischen Epochen

Nicht alle der meistgenannten Explikanda sind im gesamten Untersuchungszeitraum zu erwarten; so kann etwa von Lemmata mit dem Titel *Kompensatorische Erziehung* angenommen werden, dass sie erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorkommen. Um Schwerpunkte im Zeitverlauf bzw. nur zeitweilig wichtige Themen zu erfassen, wurden die lexikalischen Epochen¹⁸³ systematisch auf nur hier besonders wichtige Lemmata überprüft¹⁸⁴ und die Liste der Lemmata für den folgenden Analyseschritt außerdem um *Mädchenerziehung* (besonders häufig zwischen 1928 und 1941) ergänzt (Tabelle 13). Die Lemmata wurden in Hinblick auf die Anzahl der Lexika einer lexikalischen Epoche relativiert und dann nach derjenigen Epoche sortiert, in der sie in den meisten Lexika vertreten sind. Da keine der insgesamt am häufigsten vorkommenden Explikanda in den 1970er Jahren von den meisten Werken der Epoche aufgenommen werden, wurden die 1970er Jahre nicht in die Tabelle aufgenommen.

¹⁸³ Die Epochen 1928–1932 und 1941–1942 wurden der besseren Vergleichbarkeit zusammengefasst. Damit entfallen die spezifisch nationalsozialistischen Begriffe, dafür kann die Kontinuität anderer Begriffe besser herausgearbeitet werden.

¹⁸⁴ Dazu wurden die je nach Epoche auf den Rängen 1 bis 5 platzierten Explikanda auf Abweichungen gegenüber der insgesamt häufigsten Explikanda überprüft. Die Anzahl der häufigsten Explikanda pro Epoche fußt auf der Tatsache, dass in der ersten Epoche (1895–1917) just fünf Explikanda in allen vier Werken genannt werden. Von 1928–1942 werden sechs Explikanda, von 1950–1968 fünf, von 1970–1979 ebenfalls fünf und von 1980–1989 sieben Explikanda einbezogen.

Epoche	Lemmatitel	1895-1917	1928-1942	1950-1968	1970-1979	1980-1989
1895–1917	Erziehender Unterricht	100% (4)	60% (3)	59% (10)	13% (3)	10% (1)
	Erziehungsschule	100% (4)		6% (1)		
	Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte	100% (4)				20% (2)
	Griechische Erziehung	100% (4)	20% (1)	6% (1)	4% (1)	
	Römische Erziehung	100% (4)	20% (1)	6% (1)	4% (1)	
1928–1942	Fürsorgeerziehung	25% (1)	80% (4)	47% (8)	35% (8)	40% (4)
	Kunsterziehung	25% (1)	80% (4)	41% (7)	13% (3)	30% (3)
	Landerziehungsheim	75% (3)	80% (4)	59% (10)	22% (5)	20% (2)
	Mädchenerziehung	50% (2)	80% (4)	6% (1)	4% (1)	10% (1)
	Schwererziehbarkeit		80% (4)	47% (8)	26% (6)	10% (1)
	Selbsterziehung	25% (1)	80% (4)	71% (12)	30% (7)	30% (3)
	Erziehungsberatung		60% (3)	59% (10)	48% (11)	40% (4)
	Erziehungswissenschaft		60% (3)	47% (8)	43% (10)	60% (6)
1950–1968	Sprecherziehung		40% (2)	59% (10)	22% (5)	30% (3)
	Negative Erziehung		40% (2)	53% (9)	26% (6)	20% (2)
	Erzieher	25% (1)	40% (2)	47% (8)	17% (4)	40% (4)
	Musische Erziehung		40% (2)	47% (8)	26% (6)	30% (3)
1980–1989	Antiautoritäre Erziehung				57% (13)	90% (9)
	Erziehungsziel	75% (3)		6% (1)	39% (9)	80% (8)
	Heimerziehung		40% (2)	47% (8)	39% (9)	80% (8)
	Sexualerziehung			6% (1)	52% (12)	80% (8)
	Ästhetische Erziehung		20% (1)	29% (5)	43% (10)	70% (7)
	Kompensatorische Erziehung				52% (12)	70% (7)
	Vorschulerziehung			12% (2)	57% (13)	70% (7)
	Erziehungsstil			18% (3)	57% (13)	60% (6)
Vergleichende Ezw.		40% (2)	41% (7)	26% (6)	50% (2)	

Tabelle 13: Die häufigsten Explikanda mit dem Wortbestandteil *rzieh* im Zeitverlauf und der Anteil an allen Lexika einer Epoche. Dunkelgrau markiert sind Lemmata, die in mindestens 75% aller Lexika einer Epoche vorkommen, hellgrau markiert solche, die in mindestens 50% bis weniger als 75% vorkommen.

Die Ergebnisse sind im Großen und Ganzen erwartungsgemäß. Bis 1917 zeigt sich die in den *rzieh*-Lemmata repräsentierte Erziehungswissenschaft als eine in-

haltlich von der der Folgejahre deutlich unterscheidbare. Sie setzt einen Schwerpunkt auf die historische Rekonstruktion des Erziehungsdenkens, ist sich immerhin über fünf Begriffe einig¹⁸⁵ und zeigt sich mit dem *Erziehenden Unterricht* und der *Erziehungsschule* erwartbar herbartianisch; auch im nicht explizit herbartianischen, katholischen *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17). Einzig der *Erziehende Unterricht* wird als herbartianisches Programm auch im Zeitraum bis 1968 noch regelmäßig in den Werken als eigenes Lemma aufgenommen¹⁸⁶, während die anderen Explikanda keine besondere Bedeutung mehr haben. Für die folgenden Epochen gilt, dass jedes Erziehungsexplikandum, das einmal Eingang in die Liste der meistgenannten gefunden hat, auch später noch wenigstens in einem Werk pro Epoche aufgenommen wird. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist die im Lexikon thematisch mit ‚Erziehung‘ verwobene, in den Lemmata abgebildete, erziehungswissenschaftliche Diskussion epochenexklusiver als in späteren Jahren.

In der folgenden lexikalischen Epoche werden Fragen nach der praktischen Organisation von Erziehung virulent. Mit dem *Landerziehungsheim* ist eine reformpädagogische Institution zentral, die allerdings auch schon zuvor von immerhin drei der vier Lexika als Lemma aufgenommen worden war. Durchaus mit dem Aufstieg reformpädagogischer Konzepte verbunden scheint auch die *Kunsterziehung*. *Selbsterziehung* kann als theoretischer Beriff verstanden werden, hat aber gerade auch in reformpädagogischen Institutionen auch eine praktische und organisatorische Dimension. Bestimmte Adressat*innengruppen rücken mit *Mädchenerziehung* und *Schwererziehbarkeit* in den Fokus. Erstere werden im Anschluss nur noch selten mit einem eigenen Lemma bedacht, was auch an einer nach 1945 sich langsam durchsetzenden koedukativ angelegten Schullandschaft liegen mag. Mit *Fürsorgeerziehung* und der hier zugehörigen *Erziehungsberatung* ist ein System angesprochen, das auch in den Folgejahren breiten Raum einnimmt; die in den Lexika repräsentierte Erziehungswissenschaft nimmt also mitnichten nur die Schule, ihre Institutionen und erzieherischen Herausforderungen und Aufträge in den Blick. Vielmehr werden Spezialfragen auch sozialpädagogischer und -politischer Probleme und die außerfamiliale und außerschulische Erziehung verhandelt. *Erziehungswissenschaft* ist der einzige Begriff, der weniger stark praktisch gekoppelt zu sein scheint.

In den 1950er und 1960er Jahren erreicht keines der in dieser Epoche meistgeteilten Explikanda besonders hohe Werte; vielmehr sind die bereits zuvor besonders

¹⁸⁵ Eine besondere Homogenität ist daraus allerdings nicht ableitbar. Aus dem Verhältnis zwischen der Menge unterschiedlicher bereinigter *rzieh*-Explikanda und der Gesamtanzahl der *rzieh*-Lemmata lässt sich ein Diversitätsindex berechnen, dessen theoretisch maximal erreichbarer Wert 1 anzeigt, dass jedes der Lemmata ein anderes Explikandum trüge, also maximale Diversität bestünde. Im Vergleich der Epochen (1895-1917: 0,65; 1928-1942: 0,74; 1950-1968: 0,46; 1970-1979: 0,52; 1980-1989: 0,55) zeigt sich auch in der ersten untersuchten Epoche eine relativ hohe Diversität; wobei bei der Interpretation der Tatsache Rechnung getragen werden muss, dass es sich hier nur um vier Lexika handelt, während in den Epochen 1950-1968 bzw. 1970 bis 1979 wesentlich mehr Lexika vorhanden sind und sich Übereinstimmung zwischen zwei Werken hier stärker spiegelt als in der ersten Epoche.

¹⁸⁶ Im Anschluss nur noch vereinzelt in PL 1970, WP9 1971, PT8 1975, MeyerskLP 1988.

präsenten Stichworte *Selbsterziehung*, *Erziehungsberatung* und *Landerziehungsheim* auch jetzt noch in vielen Werken zu finden. Die durchgängig vorhandenen Lemmata zu *Erziehern* erreichen hier ihren Höhepunkt. *Sprecherziehung*, *Negative Erziehung* und *Musische Erziehung* werden hier erstmals und auch in den folgenden Epochen regelmäßig thematisiert.

In den 1970er Jahren, in denen es besonders viele und konzeptionell besonders heterogene Lexika gibt, wird keines der insgesamt am häufigsten vorkommenden Explikanda von den meisten Werken der Epoche geteilt. Gleichzeitig gibt es mit *Erziehungsschule* und *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* nur zwei der insgesamt häufigsten Explikanda im Korpus, die in keinem der Lexika der Epoche auftauchen. Zu vermuten steht eine besonders starke Diversität der Lexika, in denen einige durchaus auf einen tradierten Bestand von Begriffen zurückgreifen, andere sich jedoch demonstrativ abkehren. Andererseits prägen eben die vielen Lexika, die in den 1970er Jahren erschienen, ihrerseits die häufigsten Explikanda. Keiner der in den beiden vorherigen Epochen besonders wichtigen Begriffe wird jetzt noch von mehr als der Hälfte der Lexika als Lemma aufgenommen, lediglich die *Erziehungsberatung* als Teil der Jugendfürsorge wird noch in immerhin elf (von 23) Lexika eigens dargestellt. Wenig überraschend ist, dass *Antiantoritäre Erziehung* und *Sexualerziehung* als Lemmata erstmals Eingang finden. Hier schlagen sich die – vor allem ja auch außerwissenschaftlich geführten – Debatten um Erziehung nach 1968 nieder. Die jetzt zunehmende Etablierung des *Erziehungsstils* als fachsprachlicher Begriff zeigt eine Hinwendung auch der Forschung zur Frage nach dem (elterlichen) Erziehen und dem Wandel gesellschaftlicher Erziehungspraxen. Hier finden sich Anknüpfungspunkte an vor allem pädagogisch-psychologische Forschungsschwerpunkte, die Unterschiede im familialen Erziehen sichtbar machen, und die zunächst in den USA, spätestens zu Beginn der 1970er Jahre auch in der deutschen Erziehungswissenschaft zunehmend größeren Raum einnehmen. Ebenfalls als Ausdruck einer auch allgemein und (bildungs-)politisch geführten Debatte um Chancen(un)gleichheit kann die nun regelmäßig als Explikandum aufgenommene *Kompensatorische Erziehung* und in der Folge auch die *Vorschulerziehung* gelesen werden.

In den 1980er Jahren schließlich fanden die letztgenannten, in erziehungswissenschaftlicher Forschung und der allgemeinen Erziehungspraxis und -reflexion relativ neuen Begriffe, sehr regelmäßig als Lemmata Eingang in die Lexika. Die in die Lexika eingelagerte Erziehungswissenschaft scheint damit einerseits gefestigt, weniger divers in der Auswahl ihrer zentralen Gegenstände als noch in den 1970er Jahren, andererseits zu einem großen Teil an (relativ) Neuem interessiert, weniger stark verankert im Tradierten. Lediglich das *Erziehungsziel*, das bereits in der ersten lexikalischen Epoche als Lemma auftauchte, überrascht in diesem Zusammenhang. Möglich ist, dass mit dem Aufstieg einer eher formalen Bestimmung des Erziehungsbegriffs, wie sie Brezinka vorschlägt, das Ziel der Erziehung (wieder) an Bedeutung gewinnt und sowohl in seiner konkreten Ausgestaltung als auch als Bedingung für die Einordnung eines Akts als Erziehung aus den systematischen

Erziehungsemmata ausgegliedert wird. Die ebenfalls schon zuvor regelmäßig in die Lexika aufgenommene *Ästhetische Erziehung* scheint die *Musische Erziehung* als Begriff abzulösen – und die *Kunsterziehung*, die den Höhepunkt ihrer Frequenz als Lemma in den 1930er Jahren hat, geht womöglich ebenfalls darin auf. Auch die *Heimerziehung* wird schon in den Jahren zuvor eigenständig als Lemma in Lexika aufgenommen, wird jedoch erst jetzt in einem Großteil thematisiert. Angesichts der sich verändernden öffentlichen Wahrnehmung der Heimerziehung in den Jahren nach 1968 erscheint dies relativ spät.

4.2.2 Die meistgenannten Wörter in den Explikanda

Alle Titelwörter der 2178 Lemmata mit *rzieh* wurden in einem weiteren Zugriff ausgezählt und einem Ranking unterzogen, um sie auch unabhängig von ihrer Zusammenstellung als Explikandum in den Blick nehmen zu können. Es wurden 794 unterschiedliche Wörter gefunden, die insgesamt 3890mal genannt werden.

Ranking der Wörter in den Explikanda im Gesamtkorpus

Die häufigsten 27 Wörter (15 Rangplätze) werden insgesamt 1641mal genannt (3,4% der 794 Wörter, 42,2% aller Nennungen, wobei allein 740 Nennungen auf ‚erziehung‘ entfallen), während 386 nur einmal (48,6% der 794 Wörter, 9,9% aller Nennungen) und 151 zweimal (19,0% der 794 Wörter, 7,8% aller Nennungen) genannt werden. Die meistgenannten Wörter sind:

‚erziehung‘ (740 Nennungen), ‚erziehungswissenschaft‘ (96), ‚erziehungswesen‘ (72), ‚erzieherisch‘ (64), ‚bildungswesen‘ (60), ‚unterricht‘ (48), ‚bildung‘ (47), ‚heimerziehung‘ (31), ‚vorschulerziehung‘ (31), ‚fürsorgeerziehung‘ (30), ‚erziehungsstil‘ (29), ‚berufserziehung‘ (28), ‚erziehungsberatung‘ (28), ‚kunsterziehung‘ (28), ‚selbsterziehung‘ (28), ‚ästhetisch‘ (27), ‚landerziehungsheim‘ (27), ‚deutsch‘ (26), ‚erziehungsmittel‘ (23), ‚erziehungsziel‘ (23), ‚verkehrserziehung‘ (23), ‚antiautoritär‘ (22), ‚familienerziehung‘ (22), ‚funktional‘ (22), ‚sexuallerziehung‘ (22), ‚sprecherziehung‘ (22), ‚vergleichend‘ (22).

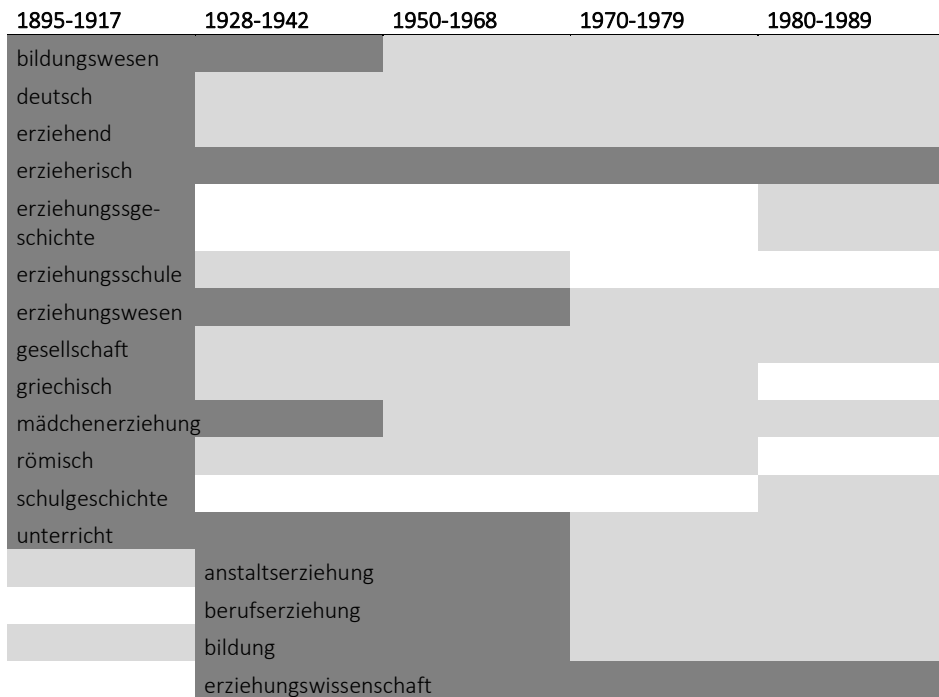
Im Vergleich mit den meistgenannten Explikanda fällt hier zunächst die ‚erziehungswissenschaft‘ ins Auge, die alleinstehend als Explikandum nur in 27 Lexika vorkommt, aber tatsächlich auch etwa als *Empirische Erziehungswissenschaft* oder *Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft* Eingang in die Lexika findet. ‚Schulerziehung‘, und ‚unterricht‘ verweisen – auch im Zusammenhang mit ‚bildung‘ und ‚bildungswesen‘¹⁸⁷ – darauf, dass die Schule eine zentrale Bezugsinstitution für die

¹⁸⁷ Die hohen Werte, die das ‚erziehungs- und bildungswesen‘ erreicht, gehen zu einem großen Teil zurück auf Spielers *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (LPGw 1930–32), in dem allein sich 40 Lemmata finden, die sich dem Erziehungs- und Bildungswesen eines Landes widmen (z. B. *Finnland (Bildungs- u. Erziehungswesen)*, *Mecklenburg-Schwerin (Bildungs- u. Erziehungswesen)*, *Württemberg (Bildungs- u. Erziehungswesen)*).

Erziehungswissenschaft in Forschung und Ausbildung ist. Zusammengenommen ist deren Stellung nun zentraler als der Bereich der Erziehungshilfe (,heimerziehung', ,fürsorgeerziehung', ,erziehungsberatung').

Schwerpunkte in den lexikalischen Epochen

Das Vokabular der Explikanda der *rzieh*-Lemmata ist in den lexikalischen Epochen deutlich voneinander unterscheidbar. Unter den insgesamt häufigen Wörtern sind einige, die nur in einzelnen Epochen überhaupt auftauchen; insgesamt finden sich (inklusive ,erziehung') nur 25 Wörter¹⁸⁸, die in jeder Epoche mindestens einmal genannt werden. Für eine Analyse der Schwerpunkte im Zeitverlauf werden daher diejenigen Wörter epochenübergreifend verglichen, die in mindestens einer Epoche zu den meistgenannten zehn¹⁸⁹ Wörtern (ohne ,erziehung') in den Explikanda gehören. Abbildung 10 zeigt die in den lexikalischen Epochen meistgenannten Wörter in den Explikanda (ohne ,erziehung').



¹⁸⁸ Konkret: ,anstaltserziehung', ,bildung', ,bildungswesen', ,christlich', ,deutsch', ,erziehend', ,erzieher', ,erzieherin', ,erzieherisch', ,erziehung', ,erziehungsmittel', ,erziehungswesen', ,erziehungsziel', ,familie', ,familienerziehung', ,fürsorgeerziehung', ,gesellschaft', ,kunstserziehung', ,landerziehungsheim', ,lehrer', ,mädchenerziehung', ,politisch', ,selbsterziehung', ,staatsbürgerlich', ,unterricht'.

¹⁸⁹ Es wurden pro Epoche bis zu 13 Wörter aufgenommen, wenn mehrere Wörter gleich häufig genannt wurden.

1895-1917	1928-1942	1950-1968	1970-1979	1980-1989
	fürsorgeerziehung landerziehungsheim schule			
		politisch selbsterziehung verkehrserziehung		
			antiautoritär erziehungsberatung erziehungsmittel erziehungsstil friedenserziehung heimerziehung kompensatorisch sexuallerziehung vorschulerziehung	
				ästhetisch erziehungsziel familienerziehung

Abbildung 10: Meistgenannte Wörter in den Explikanda der *rzieh*-Lemmata nach Epoche. Dunkelgrau hinterlegt ist ein Feld, wenn das Wort hier zu den Top-10-Wörtern gehört, hellgrau, wenn das Wort in der Epoche mindestens 1mal auftaucht.

Als erstes fällt auf, dass Wörter, die in einer Epoche das Vokabular definieren, meistens eine Vor- und/oder eine Nachgeschichte haben. Bis auf wenige Ausnahmen werden Wörter, die in einer Epoche besonders häufig vorkommen, in den späteren Epochen nicht vergessen; Gegenstände, die einmal relevant sind, bleiben im lexikalischen Diskurs erhalten.

So scheint die erste Epoche in den Wörtern der *rzieh*-Explikanda weniger epochenexklusiv als noch im vorherigen Analyseschritt, wenn auch hier vor allem Wörter auffallen, die eine Konzentration auf die historische Dimension von Erziehung, auf Schule und Unterricht und die herbartianische Prägung der Lexika bzw. der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft erkennbar werden lassen. Manche Themen scheinen ineinander überzugehen, bzw. es sind Begriffsverschiebungen zu erkennen. So ist ‚anstaltserziehung‘ über den gesamten Untersuchungszeitraum

hinweg ein Thema, gehört in den Jahren zwischen 1928 und 1968 zu den meistgenannten Wörtern, und taucht danach nur noch vereinzelt auf. Die ‚heimerziehung‘ nimmt einen umgekehrten Verlauf ein: das Wort findet sich schon ab 1928 und gehört ab 1970 zu den meistgenannten. In den beiden lexikalischen Epochen bis 1968 treten neben Schule, Landerziehungsheim und Unterricht auch Institutionen der Fürsorge, Spezialfragen wie die Verkehrserziehung und die Berufserziehung hervor.

Lediglich in den 1970er Jahren zeigt sich ein relativer Bruch im Vokabular. Zwar werden fast alle zuvor wichtigen Wörter auch weiterhin in mindestens einem Werk in Zusammenhang mit Erziehung gesetzt, so dass ihnen weiterhin Relevanz zugeschrieben wird, doch kommen andererseits Wörter auf, die nur eine begrenzte oder im Fall von ‚antiautoritär‘ und ‚kompensatorisch‘ keine Vorgeschichte in den Lexika haben, also sowohl besonders bedeutsam als auch „neu“ sind. Lediglich ‚erzieherisch‘ und ‚erziehungswissenschaft‘ sind immer noch besonders häufig zu finden. Schulische Fragen werden in den jüngsten Epochen nicht mehr gleichermaßen zentral in den Lexika verhandelt bzw. wenigstens nicht mehr in Zusammenhang mit ‚Erziehung‘, also in einem Explikandum mit *rzieh*. Vielmehr rücken Instrumente der Fürsorgeerziehung bzw. der (sozialpädagogischen) Erziehungshilfen in den Fokus, die außerschulische Erziehungspraxis wird auch in Themen wie der Familien- und Vorschulerziehung oder der Sexualerziehung thematisiert. Die beiden jüngeren Epochen können als relativ konsistent beschrieben werden, obwohl die konkreten Explikanda der *rzieh*-Lemmata der 1970er Jahre sehr heterogen sind. Die behandelten Themen scheinen gegen Ende des Untersuchungszeitraums relativ gefestigt. Neue Inhalte und Gegenstände, derer sich die Erziehungswissenschaft (wie auch die allgemein öffentliche Debatte) annimmt, finden vergleichsweise schnell Eingang auch in die als träge bezeichneten lexikalischen Werke.

4.2.3 Explikandumcluster: Grundmomente des Erziehens

Um einerseits fachsprachliche Veränderungen einzubeziehen und sichtbar zu machen, andererseits einen Einblick in das Spektrum der Themen zu ermöglichen, mit denen die erziehungswissenschaftlichen Lexika ‚Erziehung‘ formal verknüpfen, wurden die Lemmata systematisch fragegeleitet untersucht. Zunächst können Grundmomente des Erziehens – Erziehende, Zu-Erziehende, Erziehungsmittel und -ziele sowie Grenzen – unterschieden werden. Jedem dieser Momente können Explikanda in den Fachlexika zugeordnet werden, wobei abstrakte und konkrete Lemmatitel vorkommen.

Professionell und familial Erziehende

Im Zeitverlauf wurden Lemmata, die *Lehrer und Erzieher* behandeln, relativ stabil in die Lexika aufgenommen – zwischen 3,8% aller Explikanda von 1895–1917 und 5,6% von 1950–1968. Der überwiegende Anteil (insgesamt 42 Lemmata) trägt dabei nicht weiter spezifizierte Explikanda, die sich (vermutlich) auf professionell

Erziehende beziehen (*Erzieher; Erzieherin; Erzieher, Lehrer*) und bleibt erwartbar relativ konstant¹⁹⁰. Vor allem in den älteren Lexika (und solchen mit mehreren Auflagen) werden *Erzieherinnen* explizit von *Erziehern* unterschieden. So finden sich im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* (EnHP 1895–99), im *Pädagogischen Lexikon* (PL 1928–1931), im *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (LPGw 1930–32), im *Lexikon der Pädagogik* (LP 1950–52) und im *Lexikon der Pädagogik* (LP 1952-55/64) jeweils Einträge zu männlichen und weiblichen Erziehenden bzw. Lehrer*innen. Zwei frühe Lexika (EnHP2 1903–11, LP 1913–17) verfügen nur über ein Lemma mit dem Explikandum *Erzieherin*. Hervorzuheben ist der Verweis, der das in EnHP 1895–99 noch vorhandene Lemma *Erzieher* 1904 ersetzt: Hier findet sich nun lediglich „s. Lehrerpersönlichkeit“ (EnHP2 1903–11, 2/1904, 539), so dass zu vermuten steht, dass der Erzieherin eine andere (oder keine?) Professionalisierung zugestanden wird¹⁹¹. Zumindest aber spricht die getrennte Behandlung von Erzieherinnen und Erziehern dafür, dass auch die beschriebenen Aufgabengebiete bzw. Eigenheiten und Merkmale der Erziehenden sich unterscheiden. Lemmata, deren Explikandum beide Geschlechter umfasst, tauchen erst ab den 1970er Jahren auf.

Ab diesem Zeitpunkt werden die Lemmata *Erzieher, Lehrer* regelmäßig durch Nennungen spezieller pädagogischer Berufe (z. B. *Heimerzieherin, Heimerzieher* oder *Krippenerzieherin*) ergänzt. Außerdem finden sich im Zeitverlauf zunehmend Lemmata, die die Berufsordnungen, Bedingungen und die Ausbildung professionell Erziehender thematisieren (z. B. *Altersversorgung der Erzieher, Arbeitsbedingungen und Lebensbedingungen der Lehrer und Erzieher* oder *Arbeitsordnung der Erzieher*).

In den *rzieh*-Lemmata zeigt sich darüber hinaus eine bemerkenswerte Ausweitung auf andere Erziehende namentlich in der Familie (Eltern, Großeltern oder – allgemeiner – *Erziehungsberechtigte* oder *Erziehungspflichtige*), insbesondere in den 1950er bis 1970er Jahren. Die Familie als Ort, an dem erzogen wird, taucht im 20. Jahrhundert durchgängig auf: als *Familienerziehung* oder *Häusliche Erziehung*; in den 1950er bis 1970er Jahren allerdings etwas weniger konstant. Insgesamt überwiegen Verweise auf professionelle Erziehende gegenüber familial Erziehenden – lediglich zwischen 1950 und 1968 findet sich ein geringfügig höherer Anteil an Lemmata, die auf familial Erziehende verweisen.

¹⁹⁰ Tenorth konnte für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der *ZfPäd* darstellen, dass ‚Lehrer und Erzieher‘ bis 1968 eines der dominierenden Themen darstellte (Tenorth 1986, 35, Tabelle 4). Während sich hier die in enger Anbindung an die allgemeine bildungspolitische Diskussion fachwissenschaftlich geführte Debatte um die Lehrer*innenbildung niedergeschlagen habe (ebd., 36 f.), sind unter den Explikanda, die Erziehende umfassen, kaum Bezüge zu zeitgenössischen Debatten zu erwarten.

¹⁹¹ Der Artikel beginnt dann auch damit, dass die Erzieherin zunächst und v. a. Mutter ist.

*Erzogen wird in professionellen Settings: Die Adressat*innen der Erziehung*

Eine Thematisierung der Adressat*innen als Abstraktum ist nicht unter einem Explikandum mit *rzieh* zu erwarten; andere Lemmata wurden nicht systematisch erhoben¹⁹².

Jenseits der bereits erwähnten familial Erziehenden, die auf die familiäre Erziehung von (verwandten) Kindern und Jugendlichen Bezug nehmen, spiegelt sich in den Explikanda vor allem die professionelle Erziehung in (pädagogischen) Institutionen – damit werden vielfältige Adressat*innengruppen als Klientel eben dieser Institutionen sichtbar. Allein 141 Lemmata fokussieren Einrichtungen, die im weiteren Sinne der Fürsorgeerziehung bzw. der Erziehungshilfe zuzuordnen sind: Darunter fallen zu einem großen Teil allgemein ausgerichtete Lemmata (mit den Explikanda *Fürsorgeerziehung*, *Heimerziehung*, *Anstaltserziehung*, *Erziehungshilfe*, *Hilfe zur Erziehung* sowie Mischformen daraus) sowie wenige Lemmata, die einzelnen Institutionen, etwa dem *Allgemeinen Fürsorgeerziehungstag* oder der *Fürsorgeerziehungsbehörde* gewidmet sind. Allgemein zur Fürsorgeerziehung gehören 64 der Lemmata, Anstalts- und Heimerziehung thematisieren 56 Lemmata, 12 beschäftigen sich mit der Erziehungsbeihilfe und die restlichen neun Lemmata bearbeiten Spezialfragen. In den lexikalischen Epochen ab 1928 nehmen Lemmata mit einem Explikandum im Bereich der Fürsorgeerziehung einen vergleichsweise hohen Stellenwert ein. Zwischen 1895 und 1917 gibt es dagegen lediglich im *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17) ein Lemma, das mit *Fürsorgeerziehung* betitelt ist; in den zeitgenössischen Lexika fallen ansonsten Institutionen, die allgemein der Schule oder weitgehend dem Bereich der Heil- und Sonderpädagogik zuzuordnen sind, stärker ins Gewicht.

Schule und Unterricht sind erwartbar insgesamt seltener Gegenstand der *rzieh*-Lemmata im 20. Jahrhundert, da ein Explikandum wie *Schule* hier nicht erfasst werden kann. Dass mitunter auch solche Lemmata, die dem Titel nach *Erzieher* thematisieren, auch (oder gar nur) Lehrpersonal an Schulen meinen, kann allerdings insbesondere für die frühen Lexika im Untersuchungszeitraum angenommen werden (s. o.). Konkret finden sich unter den Explikanda mit *rzieh* indes nur 14, in denen auch *lehrer* vorkommt. Schule – und damit eine Adressierung der Zu-Erziehenden als Schüler*innen bzw. als Lernende – wird zum einen in wenigen Lemmata (7) Thema, die eher allgemein ausgerichtet sind, wie etwa *Unterricht und Erziehung*; *Schule*, *Schülerziehung*; *Erziehung an der Schule* oder *Erziehungsauftrag der Schule*. Sie demonstrieren, dass ‚Erziehung‘ durchaus ein Thema der Schule ist, bzw. mit ihr formal verknüpft wird. Zum anderen finden sich Lemmata, deren Explikanda Spezialfragen thematisieren, die Schule oder Schulbildung und Erziehung betreffen. Hier sind erstens herbartianische Schlagworte zu nennen, insbesondere der

¹⁹² Es finden sich sechs Lemmata, deren Explikandum mit *Zügling* überschrieben wird (in: PL 1928–1931; WEU 1976; WEU2 1979; WP12 1982; WP13 1988; MeyersKLP 1988) und drei mit dem Explikandum *Educandus* (KPW 1979; WP12 1982; WP13 1988). Lemmata mit dem Explikandum *Schüler*, *Kind* o.ä. wurden nicht systematisch erhoben.

Erziehende Unterricht und die *Erziehungsschule*. Beide Explikanda kommen regelmäßig und mit mindestens einem Eintrag in jeder Epoche vor (21 Lemmata insgesamt), der Stellenwert nimmt dabei ab: Alle Lexika der ersten lexikalischen Epoche umfassen je ein Lemma zu beiden Explikanda. In den 1980er Jahren gibt es nur noch einen Eintrag (*Erziehender Unterricht*, in: MeyerskLP 1988). Zweitens werden regelmäßig *Landerziehungsheime* oder *Landerziehungsheim*, *Freie Schulgemeinden* als Beispiel für reformpädagogische Schulen thematisiert (s. o.; insgesamt 27 Lemmata); wie auch in dem Lemma *Internatserziehung* (1 Lemma) werden die Adressat*innen der Erziehung hier nicht nur als Schüler*innen angesprochen, sondern werden umfassender als Person erzogen. Drittens fallen solche Lemmata auf, die *Polytechnische Erziehung und Bildung* thematisieren, und zwar nicht bloß in den beiden in den 1960er Jahren erschienenen DDR-Werken *Kleine pädagogische Enzyklopädie* (KpEn 1960) und *Pädagogische Enzyklopädie* (PEn 1963), sondern auch in Werken, die ab den 1970er Jahren in der BRD erschienen (PL 1970, WKrE 1972, WKrE4 1973, KrLEwB 1975, HpsP 1981, GEw 1985). Auch hier ist der Zusammenhang zwischen schulischer Bildung und Erziehung der ganzen Person offensichtlich. Schließlich finden sich viertens etliche Beiträge (57) im Bereich des Sonderschulwesens bzw. der Heilpädagogik. Nach heutiger Denklöge ist dieser Bereich als Teilbereich von Schule zu verstehen; im historischen Zusammenhang sind die Grenzen zur Anstaltspädagogik wahrscheinlich fließend¹⁹³. Innerhalb der Lemmata dieses Bereichs thematisiert der größte Anteil die Erziehung von *Erziehungsschwierigen* bzw. *Schwererziehbaren* – hier werden also explizit Adressat*innen von Erziehung genannt –, gefolgt von der *Blindenerziehung* und der *Taubstummen-* bzw. *Schwerhörigen-* bzw. *Gehörlosenerziehung*. Des Weiteren gibt es Lemmata, die eher allgemein die *Heil-* oder *Sondererziehung* behandeln. Dass hier die Zu-Erziehenden nicht nur in ihrer Eigenschaft als Schüler*innen, d. h. Lernende angesprochen sind, sondern *erzogen* werden müssen, einigt die genannten Explikandumgruppen. Mit der Schule verknüpfte Spezialfragen vor allem der Schüler*innen mit Beeinträchtigung werden häufiger formal mit Erziehung verknüpft als das allgemeine Schulwesen.

Die Vorschulerziehung nimmt mit insgesamt 54 Lemmata in den Lexika im Zeitverlauf zunehmend Raum ein. Wie schon erwähnt, nimmt der Begriff auf Rang 8 der häufigsten Lemmatitel (22 Lemmata) und auf Rang 9 der meistgenannten Wörter in den Explikanda (31 Nennungen) eine zentrale Position ein; dabei findet er sich bis 1968 lediglich in den beiden Werken der DDR (KpEn 1960, PEn 1963 als *Vorschulerziehung* und *Spiel in der Vorschulerziehung*). Außerdem kann ein Lemma mit dem Explikandum *Kindergartenerziehung* (in: EnHEk 1906-08) und eines, das *Kleinkindpädagogik*, *Kleinkinderziehung* (LPGw 1930–32) thematisiert, genannt werden. In der frühen BRD scheint die Erziehungswissenschaft Kinder als außerhäusig bzw. professionell Zu-Erziehende (wenig überraschend) zunächst zu vernachlässigen

¹⁹³ Dass etwa die *Blindenerziehung* (die bis in die 1970er Jahre regelmäßig genannt wird) zu Beginn des Untersuchungszeitraums gleich in drei von vier Lexika als *Blindenanstalt*, *Blindenerziehung* vorkommt, weist auf einen solchen fließenden Übergang hin.

oder wenigstens nicht formal in den Lexika mit Erziehung zu verknüpfen.¹⁹⁴ Ab 1970 jedoch wird das Thema auch in der BRD sehr präsent; die Explikanda *Vorschuleraziehung*, ergänzt um *Elementareraziehung*, *Kleinkinderaziehung*, *Vorschulische Erziehung* u. ä. finden sich 1970–1979 in 28 Lemmata (4,0% aller *rzieh*-Lemmata der Epoche) und 1980–1989 in 20 (5,0%). Hier rücken nun neben der Klientel sozialpädagogischer bzw. fürsorgerischer Institutionen und Schüler*innen mit besonderen Merkmalen auch Kinder in den Fokus professioneller Erziehung bzw. in den Fokus der in den Lexika repräsentierten Erziehungswissenschaft.

Die Lemmata mit *rzieh* beziehen sich außerdem in viel kleinerem Umfang auf weitere Institutionen bzw. Adressat*innengruppen. So fallen bis in die 1970er Jahre hinein 12 Lemmata auf, deren Explikandum Gefangene oder Kriminelle thematisiert: in der *Gefangenen-* und der *Gefängniseraziehung* ebenso wie im *Erziehungsstrafvollzug* oder unter dem Stichpunkt *Verbrecher, Jugendliche, ihre Behandlung und Erziehung*. Ebenfalls vor allem in den älteren Lexika finden sich Hinweise auf historische Beispiele spezieller Erziehung, etwa in der *Adels-* oder der *Prinzenerziehung*.

Eine weitere Dimension in der Frage nach den Adressat*innen der Erziehung ist die nach der Erziehung Einzelner oder der von Gruppen. Tatsächlich finden sich in den Explikanda vereinzelt Hinweise auf diese Diskussion. Sechs Lemmata, davon zwei in der ersten lexikalischen Epoche, thematisieren die *Einzeleraziehung*, *Massenerziehung* bzw. die *Individualeraziehung* bzw. die *Persönlichkeitspädagogik und Gemeinschaftserziehung*. Ein Gegenbegriff lässt sich nicht so leicht identifizieren. Zwar gibt es zwei Lemmata mit dem Explikandum *Sozialpädagogik*, *Sozialeraziehung* in zwei frühen katholischen Werken (LPGw 1930–32, LP 1952-55/64), eines zu *Sozialer Erziehung* (PFW 1952) und zwölf Lemmata zu *Sozialeraziehung* in den Jahren nach 1968 – von denen die beiden Auflagen von Schorbs *Pädagogischem Lexikon* (PL2 1968) bzw. *Pädagogischem Taschenlexikon* (PT8 1975) als einzige auch *Individualeraziehung* thematisieren –, die in den 1980er Jahren allerdings ergänzt werden zu *Sozialeraziehung*, *Soziales Lernen*. Es kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass diese Lemmata eine Adressierung der Zu-Erziehenden in Gruppen oder als soziale Wesen meinen oder nicht doch vielmehr einen Anspruch bzw. ein Ziel formulieren, das es zu erreichen gilt (als soziale Einpassung). Darüber hinaus gibt es im Zeitverlauf vier Varianten der Gruppenerziehung, die ebenfalls als Gegenentwurf zur Individualpädagogik gewertet werden können: Als *Gemeinschaftserziehung* (ab 1928 6mal bis 1988), als *Mannschaftserziehung* (PW2 1941, PW3 1942), als *Gruppenerziehung* (ab 1953 5mal bis 1988), schließlich als *Kollektiverziehung* (ab 1960 in der DDR, ab 1968 in der BRD, insgesamt 16mal bis 1988). Auffällig ist dabei, dass es in *Meyers kleinem Lexikon Pädagogik* (MeyersLP 1988) drei der vier Begriffe als Lemma gibt. Insgesamt ist damit eine Adressierung der Zu-Erziehenden als Gruppe bzw. sogar als Kollektiv persistenter als eine Adressierung als Individuen. Nur in fünf Werken werden beide Perspektiven aufgenommen.

¹⁹⁴ Lemmata mit dem Explikandum *Kindergarten* wurden nicht erhoben.

Mädchen (und Frauen) treten als gesonderte Adressat*innengruppe in Explikanda wie *Mädchenerziehung* auf, die noch in der ersten lexikalischen Epoche in jedem Lexikon und bis Ende der 1950er Jahre regelmäßig vorkommen, danach aber nur noch selten, schließlich auch in der *Müttererziehung* (PW2 1941, PW3 1942, LP 1952-55/64). Die *Gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen* wird insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Lexika verhandelt¹⁹⁵. Jungen (und Männer) werden über diese Nennungen hinausgehend nicht explizit erwähnt. Mädchen stellen damit insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Erziehung eher die Abweichung als den Standardfall dar.

Zusammenfassend werden in den *rzieh*-Lemmata vor allem Adressat*innen professioneller, zu einem großen Anteil fürsorglicher bzw. sozialpädagogischer und zu einem kleineren Anteil schulischer bzw. schulnaher bzw. vorschulischer Erziehung sichtbar. Mädchen und Frauen werden insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert als gesonderte Adressat*innengruppe ausgewiesen; danach verliert sich ihre Präsenz, was ihren Status als Abweichung vom Standardfall relativiert bzw. ihre Inklusion in die allgemeine (männliche) Gruppe der Zu-Erziehenden unterstreicht, aber auch als Hinweis auf einen Verlust besonderer ihnen zugeschriebener Eigenschaften gelesen werden kann.

Vom guten Verhalten und dem Erhalt der gesellschaftlichen Ordnung: Erziehungsziele

Ziele der Erziehung werden in den *rzieh*-Lemmata zunächst (1.) in solchen Lemmata sichtbar, die sich abstrakt dem Thema widmen – etwa als *Erziehungsideal*, *Erziehungsziel* oder *Ziel der Erziehung*. Diese Explikanda kommen 29mal über die lexikalischen Epochen in den Lexika vor (in den Jahren von 1928–1968 seltener als zuvor und danach). Dass Erziehung eine Norm braucht, an der sich Erziehende orientieren, steht nicht zur Debatte.

Davon zu unterscheiden sind (2.) 19 Explikanda in acht verschiedenen Lexika, die eine bestimmte Norm nennen und diese eindeutig – meist in der Formel: *Erziehung zu ...* – als zu erreichend kennzeichnen. Im Gesamt der Lemmata werden selten konkrete Normen und Inhalte expliziert, und die Häufigkeit nimmt im Zeitverlauf ab. Während es in der ersten Epoche noch sechs solcher Lemmata gibt (4,6% aller Lemmata mit *rzieh* der Epoche), gibt es in den 1970ern noch 4 (0,6%) und in den 1980er 1 (0,3%). Die einzelnen Erziehungsziele in diesen Explikanda doppeln sich kaum:

EnHP 1895–99: *Arbeit*; EnHP2 1903–11: *Arbeit, Tapferkeit (Mut), Treue, Wahrheit und Wahrhaftigkeit*; LP 1913–17: *Persönlichkeit*; LP 1952-55/64: *Kirchenbewusstsein, Familie, Nächstenliebe, Opferbereitschaft, Ordnung*; PEn 1963: *gute Umgangsformen, Liebe zur Arbeit im Kindergarten, Liebe zur Arbeit in der Familie*;

¹⁹⁵ Koedukation kommt zunächst als Verweis (*Koedukation s. Gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen* (EnHEk 1906–08, 1/1906, 872) bzw. *Koedukation s. Gemeinsame Erziehung* (LP 1913–17, 2/1913)) vor und wird in der Folge von 35 Lexika als eigenständiges Lemma aufgenommen.

LP 1970–71: *Ordnung*; PT 1978: *Ordnung, Pflicht, Wahrhaftigkeit*; PW 1987: *gesunde Lebensführung*.

Gerade für die zweite Hälfte des 20. Jahrhundert wirkt diese Liste auf den ersten Blick überraschend traditionell, erscheint damit jedoch konsistent zu den rekonstruierten Eigenschaften der Lexika. So markieren fast alle Herausgeber die Werke als (sehr) praxisorientiert. Lediglich zwei Werke (EnHP 1895–99 und PW 1987) wurden auf der Skala zwischen Diskurs- und Praxisorientierung (s. Kap. 3.3.2) als ausgeglichen eingeordnet. Drei der acht Werke sind katholisch (LP 1913–17, LP 1952–55/64), eines steht in katholischer Tradition (LP 1970–71). Weiterhin fallen mit PEn 1963 und PW 1987 zwei Lexika, die in der DDR erschienen, auf. Hier sind konkretisierte Erziehungsnormen auf der Grundlage eines festen normativen Fundaments erwartbar. Das *Pädagogische Taschenlexikon* (PT 1978) zeigt sich als von anderen zeitgenössischen Lexika dabei deutlich abweichend.

Schließlich gibt es (3.) weniger explizit unter der Zielperspektive einzuordnende Explikanda, die dennoch über die Frage nach von den Zu-Erziehenden zu erwerbenden Eigenschaften oder Fähigkeiten Auskunft geben, Inhalte nennen, die vermittelt werden sollen¹⁹⁶ und schließlich dem Individuum übergeordnete, eher gesellschaftlich relevante Ziele darstellen. So fallen im gesamten Zeitraum insgesamt 22 Lemmata mit Explikanda zur Moral-, Charakter-, Gewissens- und sittlichen Erziehung auf. Zwar lässt sich den Explikanda hier kein konkreter Entwurf angemessenen Verhaltens entnehmen, sehr wohl aber ist auf die Existenz zu verinnerlichender Normen verwiesen, an denen Erziehung sich orientiert. Unter dieser Perspektive ließen sich auch die 29 Lemmata, die der Körper-, Leibes- und Sporterziehung gewidmet sind, als Verweis auf die Vervollkommnung bzw. Entwicklung des Körpers der Zu-Erziehenden verstehen. 16 Lemmata, vorwiegend aus den Jahren vor 1968, die die *Geschlechtliche Erziehung* bzw. die *Geschlechtererziehung* o. ä. thematisieren, offenbaren neben der Vermittlung von Geschlechtlichkeit als Gegenstand einen Anspruch auf bestimmte geschlechtsgebundene Normen, die es zu erreichen gilt. In den Jahren danach wird das Thema im Rahmen der *Sexualerziehung* sichtbar (23 Lemmata). Des Weiteren werden zahlreiche Vermittlungsgegenstände (oder Erziehungsinhalte) in den Explikanda sichtbar: etwa im Bereich der ästhetischen Erziehung (113 Lemmata, z. B. *Ästhetische Erziehung*, *Musische Erziehung*, *Kunsterziehung*, *Rhythmische Erziehung*, ...), im Bereich Sprachen, Sprechen, Lesen und Literatur (49, *Sprecherziehung*, *Literarische Erziehung*, *Spracherziehung*, ...), Verkehrserziehung (23), Medienerziehung (13) oder Konsumerziehung (9).

¹⁹⁶ Spätestens mit den Ausführungen von Brezinka (1978) wird deutlich, dass Wortverbindungen mit ‚Erziehung‘ „stets auch die Ziele [angeben], die mittels erzieherischer Handlungen erreicht werden sollen. Diese Handlungen erfolgen überhaupt nur um der genannten Ziele willen“ (ebd., 48). Konkret nennt er z. B. ‚sittliche Erziehung‘, ‚politische Erziehung‘, ‚Freizeiterziehung‘, ‚Verkehrserziehung‘ (ebd., 48). Zu bedenken ist, dass die sich in solchen Schlagworten zeigende Zielperspektive regelmäßig zugleich eine ist, die zu Erziehungsmitteln Auskunft geben kann, s. u.

Erziehung hat immer auch eine gesellschaftliche Dimension. Nicht nur, dass Gesellschaft und ihre Mitglieder im Sinne einer funktionalen Erziehung (28 Lemmata) Bedeutung tragen. Erziehung trägt auch zur Aufrechterhaltung, Stabilisierung oder Innovation gesellschaftlichen Lebens bei. In dieser Perspektive können auch solche Lemmata unter einer Zielperspektive verstanden werden, die vordergründig nicht oder nicht nur Eigenschaften oder Vermittlungsinhalte beschreiben, an denen Erziehende sich orientieren bzw. die sich Zu-Erziehende anzueignen haben, sondern auch darüberhinausgehende, übergeordnete Ziele von Erziehung aufzeigen. Insbesondere fallen hier Lemmata im Bereich der politischen Bildung auf, die sich wiederum in Lemmata zu allgemein politischer Bildung (19), staatsbürgerlicher Erziehung (17) – die sich insbesondere in den Lexika vor 1968 finden –, bzw. zu Friedenserziehung (23 Lemmata), und Demokratieerziehung (9) – die vor allem nach 1968 genannt werden – unterteilen lassen. Erzogen werden sollen Staatsbürger, die die Staatsform langfristig zu erhalten oder zu entwickeln bzw. Frieden zu ermöglichen haben. Einen ähnlichen Aspekt unterstreichen die Lemmata *Nationalpolitische Erziehung* in den beiden nationalsozialistisch geprägten Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* (PW2 1941, PW3 1942). Auch andere Staats- und Gesellschaftsformen werden in den *rzieh*-Lemmata formal mit Erziehung verknüpft: Es gibt Lemmata zu Kommunismus (2), Marxismus (1), Sozialismus (10) und allgemein zu Totalitarismus (1). Unabhängig davon, ob die Erläuterungen zu diesen Explikanda kritisch, distanziert oder engagiert gehalten sind, verdeutlichen sie die Möglichkeiten gesellschaftlicher Vereinnahmung von Erziehung.

Wie erzogen wird: Erziehungsmittel und die erzieherische Interaktion

Auch die Frage danach, wie Erziehende mit Zu-Erziehenden in Hinblick auf das angestrebte Ziel umgehen (sollen), lässt sich mithilfe der *rzieh*-Lemmata bearbeiten. Zunächst können (1.) 19 Lemmata ausgemacht werden, die *Erziehungsmittel* bzw. *Erziehungsmaßnahme*, *Erziehungsmittel*, *Erziehungspraktik* thematisieren; weitere 16 nennen *Erziehungsmaßnahmen*, *Erziehungsmethoden*, *Erziehungsmaßregeln* und *Maßgaben der Erziehung*. Auch für die Erziehungsmittel gilt, dass sie in allen Epochen als Lemmata vorkommen. Vor 1950 finden sich allerdings lediglich zwei Einträge (EnHEK 1906-08, LPGw 1930-32).

15 Lemmata haben (2.) Explikanda, die mit ... *als Erziehungsmittel* oder der Wendung ... *(in) der Erziehung* explizit bestimmte Mittel kennzeichnen; konkret:

EnHP 1895-99: *Härte in der Erziehung*, *Konsequenz in der Erziehung*; EnHP2 1903-11: *Härte in der Erziehung*, *Pflegediakonie als Erziehungsmittel*; EnHEK 1906-08: *Konsequenz in der Erziehung*; LP 1913-17: *Härte der Erziehung*, *Sakramente als Erziehungsmittel*; LP 1950-52: *Strafe als Erziehungsmittel*, *Verbot und Gebot in der Erziehung*; LP 1952-55/64: *Konsequenz in der Erziehung*, *Spiel und Arbeit in der Erziehung*, *Strenge und Milde in der Erziehung*; PEn 1963: *Spiel in der Vorschulernerziehung*; LP 1970-71: *Härte der Erziehung*; KPW 1979: *Arbeit als Erziehungsmittel*; HpsP 1981: *Strafe in der Erziehung*.

Drei Lemmata thematisieren Freiheit und Zwang: als *Freiheit, Autorität, Zwang in der Erziehung* (PL 1928–1931) und *Freiheit in der Erziehung* (LP 1952-55/64, LP 1970–71). Ob Freiheit hier als Bedingung für gelingende Erziehung oder als einzusetzendes Mittel genannt wird, muss in dieser Analyse offenbleiben. Schließlich finden sich 19 Lemmata mit dem Explikandum *Negative Erziehung* (in allen Epochen ab 1941; insbesondere in den Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuch/Wörterbuchs der Pädagogik* und den *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache*). In den frühen Werken des Untersuchungskorpus taucht der Begriff nicht als Lemma auf. Negative Erziehung im rousseauschen Sinne als Fernhalten schädlicher Einflüsse bzw. Gestaltung der Umwelt, in der der Heranwachsende Erfahrungen macht, kann durchaus als Erziehungsmittel verstanden werden, unterscheidet sich darin aber deutlich von den anderen, als solchen explizierten Erziehungsmitteln.

Der Übergang zu erzieherischen Haltungen bzw. Eigenschaften der Erziehenden ist insgesamt als fließend zu beschreiben, wenn es etwa um den Einsatz von Strenge, Härte¹⁹⁷ und Milde geht. Fragt man nicht nur danach, welche Erziehungsmittel eingesetzt werden können, sondern *wie* erzogen wird (oder werden soll), können (3.) Lemmata, die sich der Frage nach der Ausgestaltung und den Differenzierungsmöglichkeiten erzieherischen Handelns stellen, einbezogen werden. 19 Lemmata unterscheiden vor allem in den 1950er bis 1970er Jahren verschiedene Erziehungsformen, vor allem nach 1968 werden Erziehungs- bzw. Unterrichtsstile allgemein bzw. einzelne Erziehungsstile (31 Lemmata) als Lemmata in die Lexika aufgenommen. Weitere sechs Lemmata nehmen die Interaktion zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden in den Blick (z. B. *Erzieherische Interaktion, Erzieherisches Verhältnis, Verkehr zwischen Erzieher und Zögling*), und auch Lemmata, die allgemein erzieherisches Handeln beschreiben, geben Auskunft auf die Frage nach dem Wie der Erziehung (z. B. *Erziehungsgeschehen, Erziehungs Handeln, Erziehungsverfahren, Erziehungsvorgang, Erziehungsprozess*, 7 Lemmata). Im Weiteren können (4.) auch Explikanda unter diesem Gesichtspunkt gelesen werden, die Pädagogiken und (erzieherische) Haltungen konkretisieren, etwa Lemmata zur antiautoritären (23) oder anarchistischen Erziehung (2), zu repressiver und nicht-repressiver Erziehung (3), (und zu Spezialfragen (z. B. *Gestik und Mimik der Lehrer und Erzieher* (1), *Verstehen als erzieherische Grundhaltung* (2), *Erzieherische Handlungsregulierung* (1) oder *Erzieherisches Können* (1)).

Schließlich können im weitesten Sinne (5.) Lemmata Aussagen über Erziehungsmittel liefern, die sowohl eine Ziel- oder Vermittlungsperspektive beinhalten können, als auch eine Perspektive auf die Mittel öffnen. Ziele und Mittel der Erziehung

¹⁹⁷ So wird *Härte der Erziehung* 1913 definiert als „die Art der Durchführung richtiger od. für richtig gehaltener Erziehungsgrundsätze ohne billige Rücksichtnahme auf Eigenart, Fehler u. Schwächen des Zöglings u. unter Verkenning der Folgen, die das Ziel jeder vernünftigen Erziehung – Menschenbildung – gefährden, wenn nicht verfehlen“ (Wagner: *Härte der Erziehung* LP 1913–17, 2/1913, Sp. 617–621). Ein konkretes Erziehungsmittel ist hier – wenigstens innerhalb der das Lemma einleitenden Sequenz – nicht genannt, wohl aber eine grundsätzliche (Fehl-)Haltung der Erziehenden in ihren erzieherischen Handlungen.

können in der Analyse der Explikanda daher nicht immer eindeutig voneinander unterschieden werden. So könnten die zehn Lemmata zu Arbeitserziehung neben der Befähigung zu und Vorbereitung auf die Arbeitstätigkeit auch eine Erziehung durch Arbeit thematisieren; dafür sprechen etwa Lemmata wie *Arbeitserziehungsanstalt*. Auch die insgesamt 28 Lemmata zu Gruppen- und Kollektiverziehung sprechen die Zu-Erziehenden nicht nur als soziales Wesen an, sondern zeigen auch Wege der Erziehung in Gruppen auf. Besonders zu Beginn des Untersuchungszeitraums – aber auch darüber hinaus – nehmen die 84 Lemmata, die sich der Religiösen Erziehung widmen, großen Raum in den Lemmata ein¹⁹⁸. Neben allgemein gehaltenen Explikanda (20 Lemmata, z. B. *Religiöse Erziehung, Religion und Erziehung*) lassen sich die Lemmata in die Bereiche christliche Erziehung (28, z. B. *Christliche Erziehung, Konfession und Erziehung, Taufe und Erziehung*), biblische Erziehung (10, z. B. *Altes Testament und christliche Erziehung, Biblische Erziehung, Die Propheten im Religionsunterricht der Erziehungsschule*) und sonstige religiöse Themen (26, z. B. *Buße, Bußerziehung, Gebetserziehung, Gnade und Erziehung, Liturgische Erziehung, Israelitische Erziehung, Priesterliche Erziehung*) unterteilen. Ob im Einzelnen hier die Erziehung zur Religiosität oder die Erziehung durch Religion, Glaube und Kirche im Fokus steht, entzieht sich der Analyse. Zumindest ist aber auszusagen, dass Erziehung in den Lexika zu einem bedeutenden Teil religiös geprägt ist.

Von der Fehleranfälligkeit der Erziehung: Grenzen

Kann man angesichts der vielen Lemmata, die auf Ziele und Mittel der Erziehung verweisen, davon ausgehen, dass stillschweigend eine bruchlose Implementation von Absichten in die Zu-Erziehenden bzw. in deren Verhalten und Charakter angenommen wird, wenn nur die richtigen Mittel herangezogen werden?

Die wenigsten *rzieh*-Lemmata verweisen darauf, dass Erziehung auch Grenzen unterliegt. Abstrakt – unter dem Explikandum *Grenzen der Erziehung* (u. ä.) – wird das Thema nur in neun Lemmata aus den Jahren 1896 bis 1970 behandelt. Weitere sechs Lemmata (zwischen 1913 und 1970) weisen mit *Erziehungsmacht, Möglichkeiten der Erziehung, Optimismus und Realismus in der Erziehung* bzw. *Idealismus und Realismus in der Erziehung* (2) und *Mißerfolg in der Erziehung* immerhin auf mögliche Differenzen zwischen erzieherischer Absicht und tatsächlichen Effekten der

¹⁹⁸ In der ersten Epoche thematisieren 7,6% aller *rzieh*-Lemmata religiöse Erziehung. Von 1928–1942 sind es 5,9%, von 1950–1968 4,7%, von 1970–1979 2,7% und 1980–1989 1,8%. Die starke religiöse Prägung gerade der ersten lexikalischen Epoche wird noch deutlicher, wenn auch solche Lemmata, die religiöse Institutionen beschreiben, einbezogen werden; gemeinsam stellen sie dann 10,7% der *rzieh*-Lemmata der Zeit. Auch die nicht konfessionell gebundenen Lexika der Epoche nehmen Bezug auf Themen religiöser Erziehung: Im katholischen *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17) finden sich fünf, in den anderen, eher herbartianisch geprägten Werken der Zeit neun *rzieh*-Lemmata im Themenfeld. Für den gesamten Untersuchungszeitraum gilt, dass in den konfessionell gebundenen Lexika 11,2% und in den übrigen 2,8% der *rzieh*-Explikanda religiöse Erziehung thematisieren, was den Eindruck verstärkt, dass Erziehung im frühen 20. Jahrhundert besonders stark auch und gerade in den herbartianischen Lexika als religiös konzipiert wurde.

Erziehung hin. Damit scheint das Thema im Zeitverlauf wenig Relevanz zu erhalten; die systematische Frage nach den Grenzen der Erziehung wird nicht mehr verhandelt.

Über solche abstrakten Lemmata hinaus finden sich in den *rzieh*-Lemmata dennoch Hinweise darauf, dass Erziehungsziele und -absichten nicht immer mit den erfolgten Effekten von Erziehung übereinstimmen. Zunächst wird Erziehung (1.) als fehleranfällig beschrieben – mit Explikanda wie *Erziehung*, *Schwierigkeiten und Fehler*, *Erziehungsfehler* oder *Verzählen und Erziehen* (14 Lemmata, 1917 bis 1987). Im erweiterten Sinne können auch die 37 Lemmata zu präventiver und kompensatorischer Erziehung (*Vorbegende Erziehung* (4 Lemmata; 1932 bis 1971), *Präventiverziehung* (4; 1952 bis 1975), *Ersatzerziehung* (8; 1960 bis 1980), *Ergänzungserziehung* (2; 1968, 1975), *Kompensatorische Erziehung* (19; 1970 bis 1989)) als Hinweis auf Schwierigkeiten oder Fehl- und Mangelleistungen in der (häuslichen) Erziehung gelesen werden, auf die von anderer, oft professioneller Seite ausgleichend eingegangen werden muss. Die Grenzen der Erziehung liegen hier im Handeln der Erziehenden begründet, sie können erfolgreich erziehen – oder scheitern. Damit letzteres nicht geschieht, können sie einerseits angemessene Erziehungsmittel nutzen (s. o.), andererseits gibt es noch weitere Faktoren, die eine gelingende Erziehung ermöglichen: So findet sich ein Lemma, das auf die Notwendigkeit schichtenspezifischer Erziehung (1978) und immerhin zwölf Lemmata, die für eine phasengerechte (10, 1941 bis 1971) bzw. naturgemäße (2, 1954, 1971) Erziehung plädieren. Beides verweist auf (2.) solche Faktoren, die die Eigenschaften der Zu-Erziehenden betreffen. Zunächst sind sie auf Erziehung angewiesen: Neun Lemmata kennzeichnen sie als erziehbar (3 Lemmata zwischen 1957 und 1971) bzw. erziehungsbedürftig (6, 1968 bis 1988), vier Lemmata verweisen auf einen Zusammenhang allgemein anthropologischer Voraussetzungen bzw. menschlicher Entwicklung und Erziehung (1978 bis 1988). Dass die Zu-Erziehenden auch Merkmale aufweisen können, die die Zugänglichkeit für Erziehung einschränken, wird nur sehr vereinzelt in den *rzieh*-Lemmata sichtbar: 1917 findet sich das Lemma mit dem Explikandum *Einstellung, erziehbliche (Beeinflussbarkeit)*, 1970 gibt es einen Eintrag zu *Unerziehbaren Jugendlichen*. Immerhin 21 weitere Lemmata (1941 bis 1987) thematisieren mit einem Verweis auf *Schwererziehbarkeit* bzw. *Schwererziehbare* bzw. *Erziehungsschwierige Schüler* u. ä. auf Schwierigkeiten im Erziehungsprozess, die in den Zu-Erziehenden verortet werden. Schließlich gibt es (3.) äußere Einflüsse, die die Dyade zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden und damit die mögliche Kongruenz von Absicht und Wirkung der Erziehung durchbrechen. Zu nennen sind hier insbesondere die *Heimlichen Erzieher*, *Geheimen Miterzieher* bzw. *Miterzieher* (8 Lemmata, 1951 bis 1988), also Faktoren oder auch Personen, die nicht berechenbar sind und außerhalb der Kontrolle der Erziehenden liegen.

Erziehung verläuft also durchaus nicht immer planbar, sie ist fehleranfällig und begrenzt durch Erziehende, Zu-Erziehende und die Umwelt. Das Thema der Grenzen erzieherischer Macht bleibt in den Lexika allerdings marginal.

4.2.4 Explikandumcluster: Erziehungswissenschaft

Jenseits der Tatsache, dass die in den *rzieh*-Lemmata verhandelten Themen im Gesamt Rückschlüsse auf die sie hervorbringende Erziehungswissenschaft zulassen, fallen in der Auswertung Lemmata auf, die die Erziehungswissenschaft selbst zum Thema haben. Schon unter den meistgenannten Wörtern innerhalb der Explikanda fiel die obere Platzierung von ‚erziehungswissenschaft‘ auf – immerhin ist das Wort mit 96 Nennungen das nach ‚erziehung‘ häufigste innerhalb der *rzieh*-Explikanda.

Erziehungswissenschaft muss sich also innerhalb ihrer Fachlexika selbst erklären. Sie ist selbst Gegenstand in Forschung und Ausbildung. Neben den 27 Lemmata, die nur *Erziehungswissenschaft* heißen, können 69 weitere identifiziert werden, die sich ebenfalls der Erziehungswissenschaft widmen – inklusive einem, das die *erziehungswissenschaftliche Ausbildung*¹⁹⁹ und einem, das *Erziehungswissenschaftler* thematisiert. Die Disziplin zeigt sich in den insgesamt 96 *rzieh*-Lemmata, die ihr gewidmet sind²⁰⁰, als differenziert in unterschiedlich arbeitende Teilbereiche:

- Mit 21 Lemmata am häufigsten und konstant vertreten ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft (ab 1932 bis 1988) und ähnlich die Internationale Erziehungswissenschaft, Internationale Pädagogik (2 Lemmata, 1953, 1970).
- Acht Lemmata behandeln die Empirische Erziehungswissenschaft (ab 1968). Weitere zwei Lemmata Erfahrungswissenschaftliche Methoden der Erziehungswissenschaft (TP 1978, TP2 1986).
- Der Historischen Erziehungswissenschaft ist kein eigenes Lemma in den untersuchten Lexika gewidmet²⁰¹. Jedoch finden sich sechs Lemmata (mit den Explikanda Geschichte der Erziehung und Geschichte der Pädagogik, Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Historisch Systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft) aus den Jahren 1930 bis 1984, die auf die Historizität der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik verweisen.
- Auf eine eher geisteswissenschaftliche Tradition verweisen zwei Lemmata, die Geisteswissenschaftliche bzw. in der Folgeauflage Hermeneutische Methoden der Erziehungswissenschaft (TP 1978, TP2 1986) herausstellen.
- Dem Kritizistisch-rationalistischen Ansatz der Erziehungswissenschaft (1978) bzw. der Kritisch-rationalistischen Erziehungswissenschaft (1988) bzw. Kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft (1989) werden ab den späteren 1970er Jahre eigene Lemmata gewidmet.

¹⁹⁹ Die nur sehr randständige Thematisierung der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsort verwundert angesichts der in den Eigenangaben starken Orientierung der Lexika an Studierenden (Kap. 3.1.4).

²⁰⁰ Lemmata, die die Disziplin als *Pädagogik* (oder eine Spezifikation) thematisieren, werden über das *rzieh*-Analyseraster nicht erfasst.

²⁰¹ Das mag daran liegen, dass dieser Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung selten so genannt wird, sondern als Historische Pädagogik oder – im Zeitverlauf später – Historische Bildungsforschung firmiert.

- Zeitgleich finden sich auch Explikanda zu Kritischer Erziehungswissenschaft (1977, 1989) bzw. Materialistischer Erziehungswissenschaft (1988).

Neben solchen Ansätzen oder Forschungsschwerpunkten finden sich in den Explikanda jeweils vereinzelt Zuschreibungen der Erziehungswissenschaft, u. a. als „handlungsbezogen-mehrdimensional“, „systemtheoretisch“ oder „konstruktivistisch“. Ein Lemma bezieht sich auf *Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft*.

Hinweise auf spezielle Forschungszugänge oder -gegenstände jenseits der oben genannten Strömungen bzw. Ansätzen finden sich in den *rzieh*-Lemmata kaum. Im weitesten Sinne lassen sich die 43 Lemmata, die das Erziehungs- und Bildungswesen einzelner Länder thematisieren²⁰², als marginaler Niederschlag vergleichender Erziehungswissenschaft in den Lexika bewertet werden. Trotz der zunehmenden Thematisierung empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft lassen sich keine Bezüge in den *rzieh*-Lemmata herstellen. Dass die Erziehungswissenschaft zu einem bedeutenden Anteil historisch forscht, zeigt sich dagegen in einer Vielzahl von Lemmata. Vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts schlägt sich dies zum einen in Variationen antiker Theorien und Ideen nieder, z. B. als *Griechische Erziehung*, *Römische Erziehung* oder *Platos Erziehungslehre* (insgesamt 15 Lemmata, 1895–1917: 9, 1928–1941: 2, 1950–1968: 2, 1970–1979: 2, 1980–1989: 0), zum anderen als *Adels-, Fürsten-, Gentlemen-, Hofmeister-, Prinzen- oder ritterliche Erziehung* (19 Lemmata, 1895–1917: 4, 1928–1941: 0, 1950–1968: 7, 1970–1979: 3, 1980–1989: 5), und schließlich in vereinzelt Lemmata zu Personen und Erziehung (1895–1917: Goethe, Schiller, Wagner; 1950–1968: Goethe, Marx und Engels; 1970–1979: Marx und Engels). Anzunehmen ist, dass hier weniger eine sozialhistorische Rekonstruktion von Erziehungspraxen, sondern vielmehr eine theoretisch-reflexive, ideengeschichtliche Perspektive erziehungswissenschaftlicher Forschung sichtbar wird. In drei der vier Lexika der ersten lexikalischen Epoche findet sich ein Eintrag zur *Gesellschaft für deutsche Erziehungsgeschichte und Schulgeschichte*. Erziehungsgeschichtliche Zugänge haben zu diesem Zeitpunkt einen zentralen Platz innerhalb der in den Lexika repräsentierten Erziehungswissenschaft.

Als Spezialfall muss die *Germanische Erziehung* eingestuft werden. Ebenfalls historisch angelegt, nimmt Hehlmann das Lemma erstmals 1941 (PW2 1941) auf und übernimmt es in allen nachfolgenden Auflagen bis 1971²⁰³. Das Thema findet in anderen Lexika (auch der ersten lexikalischen Epoche) keinen Platz; hier muss von einem spezifisch nationalsozialistisch geprägten Relikt ausgegangen werden, das für die erziehungshistorische Forschung übergreifend weniger Bedeutung hat, auch

²⁰² Davon 40 in LPGw 1930–32 (s. Fußnote 187, S. 195), und je eines in EnHP 1895–99 und EnHP2 1903–11 (*Orientalisches Erziehungs- und Bildungswesen*) und WKrE4 1973 (*China (Erziehung in China)*).

²⁰³ Eine cursorische Sichtung der Explikationen zeigt, dass diese kaum inhaltstragend verändert wurden; lediglich wurden in der ersten Nachkriegsauflage Bezüge zu „Rasse“ und „Rassentum“ getilgt und die Literaturangaben unterhalb des Texts im Laufe der Zeit um eine weitere aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus ergänzt.

wenn es mit insgesamt acht Lemmata in den acht Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* durchaus im nennenswerten Umfang auftaucht.

Ab den 1950er Jahren nehmen solche Lemmata zu, deren Explikandum die *Geschichte der Erziehung* oder *Geschichte der Erziehung und Pädagogik* bzw. *Erziehungswissenschaft* oder *Historiographie der Erziehung* thematisiert, also weniger Einzelaspekte hervorhebt als eine distanziertere Zusammenschau verspricht (14, 1895–1917: 0, 1928–1941: 3, 1950–1968: 8, 1970–1979: 2, 1980–1989: 1). Ob hiermit auch eine stärker sozialhistorische Perspektive einhergeht, kann nicht entschieden, aber immerhin angenommen werden.²⁰⁴ In den 1970er und 1980er Jahren schließlich gibt es einige Lemmata, die bestimmte Staats- oder Gesellschaftsformen und ihren Zusammenhang zu Erziehung thematisieren (*Faschismus, Kommunismus, Sozialismus und Totalitarismus*, s. o.), die allerdings nicht nur historisch, sondern auch gesellschaftsvergleichend angelegt sind.

Anders als für die genannten erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen oder -perspektiven bekennen sich einige Lexika im Ganzen zu einer kritischen Ausrichtung (WkrE 1972, WkrE4 1973²⁰⁵, KrLEwB 1975²⁰⁶). Es stellt sich die Frage, ob für diese Werke eine eigene, „kritische“ Perspektive in der Auswahl der *rzieh*-Lemmata sichtbar wird. In der Summe unterscheiden sich die Lemmata in diesen drei Werken aber tatsächlich kaum von anderen zeitgenössischen Lexika; sie sind also nicht spezifisch kritisch zu nennen:

Antiautoritäre Erziehung (3 Lemmata), *Ästhetische Erziehung* (2), *China (Erziehung in China)* (1), *Erziehungstil* (2), *Friedenserziehung* (1), *Fürsorgeerziehung* (3), *Heimerziehung* (1), *Kollektiverziehung* (1), *Kompensatorische Erziehung* (3), *Marx/Engels: Über Erziehung* (2), *Polytechnische Erziehung* (2), *Proletarische Erziehung* (1), *Psychoanalyse und Erziehung* (1), *Sexualerziehung* (3), *Technologie der Erziehung* (2), *Vorschulerziehung* (4²⁰⁷).

Nur zwei dieser Lemmata kommen in keinem anderen Lexikon der 1970er Jahre vor (*China, Marx/Engels*). Dass sich die Auswahl der Gegenstände, die formal mit ‚Erziehung‘ verknüpft sind, in den explizit kritisch orientierten Lexika nicht maß-

²⁰⁴ Tenorth stellte eine deutliche Veränderung im Bereich erziehungshistorischer Forschung in der *Zfpäd* im Zeitverlauf – also im Umbruch zu den 1960er Jahren – fest, die er unter den Schlagworten „Historische Pädagogik“ für den ersten Zeitraum und „Historische Bildungsforschung“ für den zweiten diskutiert; ein Wandel, der sich niederschlägt in einem deutlichen Rückgang von Arbeiten, die dem Sachgebiet ‚Helden und Denker‘ zugeordnet werden konnten und einer stärker sozialhistorischen Ausrichtung neuerer Abhandlungen im Sachgebiet ‚Geschichte der Erziehung‘ (Tenorth 1986, 40 f.).

²⁰⁵ Für das *Wörterbuch kritische Erziehung* konnte eine klare gesellschaftspolitische Positionierung und ein tendenziell marxistisch-materialistischer Anspruch der Herausgeber rekonstruiert werden. Leitend für die Aufnahme eines Gegenstands sei die Orientierung an der „Kritik der bürgerlichen Pädagogik“ (Kap. 3.1.2, S. 104).

²⁰⁶ Das *Kritische Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* zeigt sich in den Vorbemerkungen des Herausgebers als kritisch-emanzipatorisch orientiert, politisch engagiert und an gestaltender Auseinandersetzung mit seinem Gegenstand interessiert (Kap. 3.1.2, S. 104).

²⁰⁷ Im KrLEwB 1975 gibt es je ein Lemma zu *Vorschulerziehung I* und *Vorschulerziehung II*.

geblich von anderen zeitgenössischen Lexika unterscheidet, kann einerseits darauf verweisen, dass es hier keinen eigenständigen, abgrenzbaren Erziehungsdiskurs gibt, andererseits aber auch darauf, dass auch solche Lexika, die sich selbst nicht als kritisch beschreiben, in irgendeiner Form entsprechende Themen aufnehmen. Schließlich wird es Themen geben, die einschlägig sind, aber mit dem *rzie*-Suchschema nicht ermittelt werden konnten (z. B. *Emanzipation*). Darüber hinaus finden sich in diesen dann aber etliche Lemmata, die in den kritischen Lexika fehlen: etwa 18 Lemmata, die sich im Explikandum direkt mit Erziehungsmitteln beschäftigen, 16, die der Erziehungswissenschaft gewidmet sind, 13, die Bildungsverwaltung und -politik als Gegenstand haben, 13, die Erziehungs- und Elternberatung als Thema haben und 12, die Erziehungsziele bearbeiten. Die explizit kritischen Lexika weichen also höchstens insoweit von anderen Lexika der Zeit ab, als sie bestimmte Themen *nicht* thematisieren; die mit Erziehung verknüpften Gegenstände sind kaum als spezifisch kritisch zu beschreiben.

Neben der Erziehungswissenschaft werden auch andere Disziplinen als Explikanda in die Lexika aufgenommen und formal unmittelbar mit *rzieh* verknüpft. Drei angrenzende Disziplinen finden Eingang: Die Philosophie der Erziehung/Erziehungsphilosophie (5 Lemmata ab 1931), die Soziologie der Erziehung/Erziehungssoziologie (12 ab 1964) und die Psychologie der Erziehung/Erziehungspsychologie (1, 1970) bzw. Psychoanalyse (2, ab 1971).²⁰⁸ Die Erziehungswissenschaft der Lexika zeigt sich damit als bedingt offen gegenüber anderen Disziplinen bzw. ihren Wurzeln. Deutlich wird die besondere Bedeutung der Soziologie als Referenz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.²⁰⁹

4.3 Teilfazit

Erziehung tritt als Explikandum in den erziehungswissenschaftlichen Lexika sehr regelmäßig auf und ist damit als zentrales Thema der Erziehungswissenschaft im gesamten Zeitraum markiert. Es kann dabei von einer regelhaft zweifachen, voneinander entkoppelten Thematisierung in den Lexika ausgegangen werden: zum einen als erziehungstheoretisch angelegte systematische Auseinandersetzung bzw. Klärung in Lemmata mit dem Explikandum *Erziehung* und zum anderen, indem ein breites Gegenstandsfeld formal durch ein Explikandum mit *rzieh* als erzieherisch zu bewältigende Aufgabe professionell agierender Pädagog*innen markiert wird.

In den 1970er Jahren steht der Begriff als solcher zur Disposition: In sechs – insbesondere sich als kritisch bzw. besonders stark praxisorientiert bezeichnen-

²⁰⁸ Auch hier zeigt sich wieder die Problematik der Beschränkung auf Lemmata mit *rzieh*, derzufolge Lemmata mit Explikanda, die etwa die „Pädagogische Psychologie“ oder die „Religionspädagogik“ thematisieren, nicht erfasst wurden.

²⁰⁹ Die Bezugnahme der in den Lexika repräsentierten Erziehungswissenschaft auf ihre Nachbardisziplinen wird eingehend anhand der unter den Explikationen angeführten Literatur rekonstruierten Referenzräume der Erziehungslemmata thematisiert (Kap. 6.5.5).

den – Lexika kommt der Begriff nicht als systematisches Erziehungslemma vor. Gleichzeitig steigt der Anteil der Lexika, in denen ‚Sozialisation‘ ein Thema wird; ab den 1970er Jahren wird dieser Begriff konstanter als Lemma in die Lexika einbezogen als ‚Erziehung‘. ‚Erziehung‘ bleibt indessen stärker repräsentiert als ‚Bildung‘. In den 1980er Jahren beinhalten wieder alle erziehungswissenschaftlichen Fachlexika ein Erziehungslemma.

In den Thematisierungen von *rzieh* als Wortbestandteil der Explikanda werden Gegenstände sichtbar, die formal mit ‚Erziehung‘ verknüpft werden. In diesem Ausschnitt des Erziehungswissens wird deutlich, dass der Begriff vor allem im Zusammenhang praktischer Fragen des sozialen Lebens genannt wird. Erziehung findet in den Lexika überwiegend in professionellen Settings statt. Insbesondere Institutionen der Erziehung – und hier vor allem das Fürsorgeerziehungssystem bzw. die Erziehungshilfen – werden als Ort der Erziehung sichtbar. Schule und Unterricht erscheinen – zumindest in den Lemmata mit dem Titelbestandteil *rzieh* – nicht mit derselben Vorrangstellung, wie sie insgesamt für die Erziehungswissenschaft anzunehmen ist; im in den Explikanda repräsentierten Wissen zu Erziehung nehmen diese Institutionen im Zeitverlauf zunehmend weniger Raum ein, während sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts – gerade auch in herbartianischer Perspektive – noch regelmäßig als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Ort der Erziehung genannt werden.

Mädchen und Frauen als Erziehende und Zu-Erziehende werden vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konkret benannt und mit eigenen Lemmata bedacht. Solche Lemmata werden im Zeitverlauf seltener: Das kann ein Verweis darauf sein, dass ihnen zunehmend seltener ein Status als Abweichung vom Normalfall, der gesondert ausgewiesen werden muss, zugeschrieben wird. Ihre abnehmende Präsenz in den *rzieh*-Lemmata wäre dann ein Zeichen ihrer Inklusion. Gleichzeitig verschwinden Mädchen und Frauen aber auch als Adressat*innen-gruppe.

Die *Erziehungswissenschaft* der Lexika interessiert sich in ihren *rzieh*-Lemmata für Erziehung vor allem als praktisches pädagogisches Phänomen. Erziehungstheoretische Auseinandersetzungen finden selten einen Niederschlag als eigenes Explikandum jenseits der allgemeinen Erziehungslemmata. Aus der Relation zwischen der Thematisierung von Erziehung als theoretischem Konstrukt und praktischem Phänomen könnte geschlossen werden, dass *Erziehung* als theoretischer Gegenstand nicht so komplex ist, dass er in Teilaspekte zergliedert (etwa als *Erziehungsziel* oder *Grenze der Erziehung*) dargestellt werden müsste. Andererseits zeigt sich hier neben erziehungstheoretischer Reflexion ein deutlicher Bezug auf die Vielfalt der (zu erforschenden) erzieherischen Praxis.

Die systematischen Erziehungslemmata werden regelmäßig von prominenten Autoren oder den Herausgebern der Lexika verfasst; hier drückt sich die zentrale Stellung des Themas für die Erziehungswissenschaft aus.

Zu Beginn des Untersuchungszeitraums präsentiert sich die Erziehungswissenschaft einheitlicher als im weiteren Verlauf; hier setzt sie Schwerpunkte auf die historische Pädagogik und ist lexikonübergreifend herbartianisch und religiös geprägt. Die im Zeitverlauf zunehmende Ausdifferenzierung der Disziplin wird nicht nur in der insbesondere in den 1970er Jahren großen Diversität als Explikandum aufgenommener Gegenstände, sondern auch in der (leicht) zunehmenden Anzahl von disziplinbezogenen Lemmata sichtbar, die außerdem vermehrt nicht nur der Erziehungswissenschaft selbst, sondern auch ihren Teildisziplinen, Forschungsmethoden und Strömungen gewidmet sind. Auch sonst gibt es Hinweise auf Wandel: Um 1970 finden viele neue Inhalte Eingang in das Erziehungswissen, während gleichzeitig (wenige) tradierte Inhalte ein letztes Mal Erwähnung finden. Am Ende des Untersuchungszeitraums nimmt die (mitunter willkürlich erscheinende) Diversität der Gegenstände wieder ab. Erziehungswissenschaft, so scheint es, zeigt sich wieder einheitlicher. Erziehungswissenschaft thematisiert sich in den Lexika selbst. Auf Ebene der Explikanda präsentiert sie sich insbesondere als vergleichend und historisch forschend; sie zeigt sich als bedingt offen für andere Disziplinen, nimmt aber im Zusammenhang mit ‚Erziehung‘ nur selten formal auf diese Bezug.

Für die erziehungswissenschaftlichen Lexika als *Gattung* kann gezeigt werden, dass sie sich insgesamt durchaus schnell auf öffentlich-medial und fachwissenschaftlich neu verhandelte Themen und Foki (wie etwa die Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehungsstilforschung) einstellen und ihnen in den Lexika Raum geben. Ihnen lediglich einen Status als Speicher des sedimentierten, allgemein anerkannten, gesicherten Wissens zuzuschreiben, erscheint angesichts der Fluidität ihrer Explikanda und der raschen Aufnahme neuer oder anderer Gegenstände als zuvor, nicht ausreichend.

Die Lemmatitelanalyse – auch die eines nur kleinen Ausschnitts aller Lemmata aller Lexika im Untersuchungszeitraum – erweist sich insgesamt als geeignet, Unterschiede im Zeitverlauf bzw. zwischen den Lexika bzw. Lexikongruppen herauszuarbeiten.

5 Erziehungswissen setzen und ordnen: Die Explikationen der Erziehungslemmata

Die erziehungswissenschaftlichen Fachlexika thematisieren ‚Erziehung‘ vielfach, indem sie ihr in eigenständigen, systematisch-theoretisch ausgerichteten Erziehungslemmata und als Titelbestandteil einer Vielzahl von oft praktisch ausgerichteten Explikanda Raum geben. Aber wie wird das Wissen zu ‚Erziehung‘ in den Explikationen – also den erläuternden Lemmatexten – begrifflich gerahmt und inhaltlich strukturiert? Welchem Wandel unterliegen Inhalte und Strukturmuster? Wie wird ‚Erziehung‘ überhaupt definiert – und wie gehen die Autoren mit abweichendem Erziehungswissen um?

Die Analyse der Vor-, Geleit- und Nachworte der Lexika ergab Hinweise darauf, dass die Herausgeber in der Konzeption der Lexika spätestens ab den 1970er Jahren zunehmend bemüht waren, das Bild einer geschlossenen Erziehungswissenschaft zu öffnen und Kontroversen und Spannungen innerhalb der Lexika zuzulassen. In der Konzeption wird das Lemma damit zum normalen Autor*innenbeitrag, das Lexikon zum Ort, an dem Leser*innen verschiedenen, auch kontroversen Positionen zu einem Gegenstand begegnen können (Kap. 3.3.3). Auch in den Eingangssentenzen der Erziehungslemmata wird regelmäßig – und zwar vor allem dann, wenn die Explikationen länger sind, und, so viel sei hier schon vorgegriffen, wenn sie *verschiedene* Wissensbestände integrieren und diskutieren – darauf verwiesen, dass Erziehungswissen heterogen ist und eine begriffliche Klärung Schwierigkeiten unterliegt:

Kunert nennt 1974 die „weitgehend unbewältigte Komplexität“ (Kunert: *Erziehung*, GpF 1974, 89) von Erziehung, Auernheimer gibt zu bedenken, dass die „Definition des Begriffs Erziehung [...] innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht einheitlich, sondern von der Vielfalt wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Prämissen bestimmt“ (Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974, 187; ebenso: WE6 1984, 187) sei, und Wehle führt aus, dass „sich laufend E. vollzieht, über E. reflektiert und geforscht wird, Konzepte für eine bessere E. entwickelt, kritisiert, realisiert oder verworfen werden“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 54), so dass

„die schlichte Frage, wie denn E. sachlich angemessen zu definieren sei, zunächst überrascht und dann in Verlegenheit setzt: den Praktiker, weil er bislang ohne derartige Klärung auszukommen glaubte, den Theoretiker, weil er zwar eine Reihe von Definitionsvorschlägen und Verständnisvarianten nennen kann, aber die Entscheidung über deren ‚Richtigkeit‘ oder theoretische Brauchbarkeit angesichts ihrer Schwierigkeit am liebsten offenlassen möchte“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 54).

Erziehungswissen ist komplex und wie jedes wissenschaftliche Wissen vorläufig, zur Disposition gestellt und der Diskussion unterworfen. Die Anforderung, diesem Umstand gerecht zu werden, kollidiert nicht zwangsläufig mit der Zuschreibung an fachwissenschaftliche Lexika als Ort der Dokumentation konsensuellen und konsolidierten Wissens (s. Kap. 1.2). Von den Lemmata kann einerseits erwartet werden, dass sie *eine* bestimmte Auffassung als gegenwärtig gültig markieren und für die Langzeitspeicherung tradieren – gegebenenfalls kann dies aber andererseits auch dadurch eingelöst werden, das im Umlauf befindliche wissenschaftliche Wissen zu ordnen und zu bewerten.

Das folgende Kapitel untersucht die Setzungs- und Ordnungsleistungen der Erziehungslemmata in vier Schritten. Dabei werden die Fragen nach dem Inhalt des auf diese Weise tradierten Erziehungswissens – das je konkrete Erziehungsverständnis – und nach dessen Strukturierung in den Explikationen der Erziehungslemmata beantwortet werden. Im ersten Zugriff werden die in den Explikationen verwendeten Wörter als Träger des kodifizierten Erziehungswissens untersucht (5.1). Dabei liegt ein Fokus auf der zeitlichen Entwicklung des Vokabulars: Zum einen werden die verwendeten Wörter mit denen anderer erziehungswissenschaftlicher Publikationsformate verglichen; zum anderen wird untersucht, ob ‚sozialwissenschaftlich‘ ausgerichtete Erziehungslemmata ein eigenständiges Vokabular hervorbringen. Im zweiten Zugriff werden die verdichteten Bestimmungssätze von Erziehung – die Spitzenformulierungen der Explikationen – untersucht, um inhaltliche Aussagen über das Erziehungsverständnis im 20. Jahrhundert, wie es in den Erziehungslemmata repräsentiert ist, treffen zu können (5.2). Schließlich werden die ‚Grenzen der Erziehung‘ als in den Erziehungslemmata marginalisiertes Thema qualitativ untersucht (5.3). Neben den in den Spitzenformulierungen semantisch

und oftmals auch typographisch als gültig markierten Aussagen zu Erziehung nehmen die Explikationen auch anderes Erziehungswissen in den Blick; daher werden abschließend die Modi des Umgangs mit Varianz in ausgewählten Beispielen dreier Typen dargestellt (5.4).

5.1 Das Vokabular lexikalischen Erziehungswissens

Die konkret in den Explikationen der Erziehungslemmata verwendeten Wörter sind Wissensbestände, die das Thema – Erziehung – transportieren. Sie zu erfassen stellt eine erste Annäherung an die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Rahmungen des Erziehungswissens in den Lemmata dar. Zunächst wird der Kern des Vokabulars auf Grundlage der meistgeteilten Wörter in allen Explikationen und in den lexikalischen Epochen induktiv rekonstruiert. Die Teilhabe der Explikationen an diesem so bestimmten Kernvokabular variiert und wird anhand begründet ausgewählter Fallbeispiele diskutiert. Inwiefern das Vokabular der Erziehungslemmata in seinem Wandel im 20. Jahrhundert von dem der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion abweicht, wird anhand der in der Folge Tenorths (1986) in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung diskutierten, in verschiedenen nicht-lexikalischen Publikationsformaten empirisch identifizierten „einheimischen“ und „importierten“ Begriffe dargestellt. Abschließend werden die in einschlägig sozialwissenschaftlich geprägten Erziehungslemmata Wörter in den Konjunkturen ihrer Verwendung präsentiert.

5.1.1 Das Kernvokabular

Insgesamt umfassen die 53 Erziehungsexplikationen 6464 bereinigte Wörter (ohne Stoppworte, lemmatisiert). Die absolut meistgenannten Wörter sind ‚erziehung‘ (1586), ‚mensch‘ (487) und ‚bildung‘ (266).

Ranking der Wörter in den Explikationen im Gesamtkorpus

2520 Wörter (39,0% aller Wörter) werden nur in je einer und insgesamt drei Viertel aller Wörter (4904, 75,9%) nur in ein bis drei Explikationen genannt. Weitere 20,1% werden in vier bis 13 Explikationen genannt, so dass insgesamt knapp 96% (95,9%) aller Wörter nur in maximal einem Viertel (1-13 Explikationen) aller Erziehungsexplikationen verwendet werden. Fünf Wörter kommen in mindestens 40 bis 53 Erziehungsexplikationen (mindestens 75%) vor: ‚begreifen‘, ‚erzieherisch‘, ‚erziehung‘, ‚handeln‘, ‚mensch‘. Weitere 37 Wörter werden in mindestens 27 bis 39 Lemmata (mindestens 50%, weniger als 75%) genannt:

‚allgemein‘, ‚aufgabe‘, ‚bedingung‘, ‚bildung‘, ‚charakter‘, ‚einfluss‘, ‚einwirkung‘, ‚einzeln‘, ‚entwicklung‘, ‚erziehen‘, ‚erzieher‘, ‚erziehungsbegriff‘, ‚fahren‘, ‚familie‘, ‚gemeinschaft‘, ‚gesellschaft‘, ‚kind‘, ‚kommen‘, ‚leben‘, ‚maßnahme‘, ‚menschlich‘, ‚mittel‘, ‚notwendig‘, ‚pädagogik‘, ‚päda-

gogisch‘, ‚person‘, ‚persönlichkeit‘, ‚schule‘, ‚selbsterziehung‘, ‚sinn‘, ‚sittlich‘, ‚sozial‘, ‚unterricht‘, ‚weit‘, ‚wesen‘, ‚wissenschaftlich‘, ‚ziel‘.

Der übergroße Anteil aller verwendeten Wörter findet also keine lemmaübergreifende Beachtung. Tatsächlich gibt es mit ‚erziehung‘ nur einen Begriff, der – wenig überraschend – in allen Lemmata herangezogen wird. Der erste wesentliche Befund zeigt ein altbekanntes Phänomen: Die Varianz ist sehr groß²¹⁰. Betrachtet man die Liste der 42 regelmäßig verwendeten Wörter als minimalen Kern (oder Konsens) des begrifflich repräsentierten Erziehungswissens, muss festgestellt werden, dass er keine Überraschungen beinhaltet. Erziehung wird hier mit einem erwartbaren, klassischen Wortrepertoire umrissen: Es geht um einen spezifisch *menschlichen, pädagogischen* Akt, der ein aktives *Handeln* voraussetzt, in *Gemeinschaft* bzw. *Gesellschaft* stattfindet (mithin also eine *soziale* und *prozessuale* Praxis), und in der *Bildung* des Zöglings sein Pendant findet bzw. in dessen *Entwicklung* eine Rolle spielt. Erzogen werden zunächst einmal *Kinder*; die Erziehung besteht aus bestimmten *Einwirkungen* bzw. *Maßnahmen* und *Mitteln* und sie wird in Hinblick auf ein *Ziel* – zum Beispiel die Entfaltung der *Persönlichkeit* oder des *Charakters* bzw. *sittlichen* Verhaltens – durchgeführt. Die wichtigsten pädagogischen Institutionen sind mit *Schule* bzw. dem *Unterricht* und der *Familie* genannt. Erziehung ist damit mit einem relativ geringen Abstraktionsgrad umrissen. Einige der Begriffe verweisen auch auf die Gattung des Lemmas; sie mögen eine eher strukturierende und organisierende Funktion im Text einnehmen. Die Relevanz etwa von *weit* und *Erziehungsbegriff* zeigt auf, dass in den Lemmata verschiedene Ansätze zu ‚Erziehung‘ unterschieden werden.²¹¹

Die Abweichung vom Kernvokabular: Eigenstände Vokabularien in den Explikationen

Im einzelnen unterscheiden sich die Explikationen der Erziehungslemmata in ihrem Zugriff auf besonders häufig genannte Wörter (den 42 Wörtern, die in mindestens 27 Explikationen vorkommen: das Kernvokabular) und besonders vereinzelt verwendeten Wörtern (den 4904 Wörtern, die nur in 1-3 Explikationen vorkommen: das je eigenständige Vokabular). Wie zu erwarten ist, beinhalten längere Erziehungslemmata (mit mehr als 696 bereinigten Wörtern, s. Fußnote 59, S. 58) relativ deutlich mehr eigenständige als häufig verwendete Wörter²¹², wobei sie im Mittel 32 der

²¹⁰ Da in der Ausgangsmenge von 53 Erziehungslemmata ja nicht bis wenig überarbeitete Wiederaufgaben beinhaltet sind, lässt sich der Effekt noch verstärken, wenn man nur die 37 unterschiedlichen bzw. hinreichend überarbeiteten Lemmata heranzieht (die insgesamt 6438 Wörter umfassen; die Differenz von 26 Begriffen gegenüber den 6464 Begriffen in allen Erziehungslemmata ergibt sich durch nicht inhaltstragende Abweichungen in den Explikationstexten der als Wiederauflage eingestufteten Erziehungslemmata): 60% aller Wörter (3865) werden nur in einer Explikation genannt und insgesamt 83,3% (5364 Wörter) in ein bis drei.

²¹¹ Die Analyse der Strukturierungs- und Ordnungsleistungen der Explikationen zeigte mehrere Modi des Umgangs mit variatem Erziehungswissen, die in Kap. 5.4 beschrieben werden.

²¹² Die 24 langen Erziehungslemmata verwenden zwischen fünfmal (*Erziehung*, KpEn 1960; Maier: *Erziehung*, PT 1978; Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979) und zehn- bis fünfzehnmal (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931; Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952-

42 häufigen Wörter mindestens einmal nennen. In den kürzeren Lemmata ist das Verhältnis häufiger zu vereinzelt verwendeten Wörtern etwas ausgewogener²¹³, wobei sie im Mittel 21 der 42 häufigen Wörter mindestens einmal nennen. Die Anzahl der eigenständigen Wörter übertrifft die Anzahl der Wörter aus dem Kernvokabular regelmäßig.

Diejenigen kürzeren Erziehungslemmata, die im Vergleich besonders viele eigenständige Wörter beinhalten, haben durchaus auch erkennbar eigene Profile: So finden sich bei Lindner/Schiller (*Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906-08, 1/1906) mit den hier meistgenannten, eigenständigen Wörtern ‚schicksal‘, ‚umgebung‘, ‚miterziehend‘ und ‚erziehungseinfluss‘ Hinweise auf das titelgebende Thema der Grenzen, die sich durch andere Faktoren als die intentionalen Einflüsse der Erziehenden ergeben (s. ausführlich Kap. 5.2, S. 250). Wehles Erziehungslemma (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973) verweist mit ‚ältere‘ und ‚jüngere‘ sowie z. B. ‚generationenverhältnis‘ und ‚tradierung‘ sowie u. a. ‚gesamtgesellschaftlich‘, ‚oder ‚miteinanderleben‘ auf eine generationale Bestimmung von Erziehung, die gesellschaftlich eingebunden ist. Andere eigenständige Begriffe wie ‚qualifikation‘, ‚sozialisationsprozess‘, ‚unterrichtsprozess‘ und verschiedene Komposita mit ‚lern*‘ (‚lernangebot‘, ‚lernbereitschaft‘, ‚lernfähigkeit‘, ‚lernnotwendigkeit‘) binden ‚Erziehung‘ in einen erweiterten Kontext von Einwirkung und Entwicklung ein. Die stark normative Färbung des Lemmas, die ‚Erziehung‘ zur Mündigkeit vor dem Hintergrund eines demokratischen Systems fasst (s. dazu Kap. 5.2, S. 257) wird im eigenständigen Vokabular dagegen nicht sichtbar. Schallers Erziehungslemmata (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970 (1013 bereinigte Wörter); *Erziehung*, WP 1977, 1/1977 (675)) unterscheiden sich in ihrer Länge deutlich, in beiden Explikationen verwendet der Autor aber 6,9mal so viele eigenständige Wörter wie solche aus dem Kernvokabular. Beide Texte sind als Autor*innenbeitrag prototypisch (s. Kap. 5.4): Schaller breitet hier seine eigene Theorie der *Pädagogik der rationalen Kommunikation* aus (s. ausführlich Kap. 5.2, S. 258), die sich in der Verwendung eigenständiger Wörter wie

‚auf-sich-haben‘, ‚ermitteln‘, ‚human‘, ‚lebensphänomen‘, ‚rational‘, ‚rationalität‘, ‚rückhaltlos‘, ‚weltding‘, ‚weltsituation‘

55/64, 1/1952; Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974; Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989) so viele vereinzelt wie besonders häufig vorkommende Wörter.

²¹³ Sechs Wiederauflagen von Hehlmanns Erziehungslemma (1953, 1957, 1960, 1964, 1967, 1971) beinhalten bedingt durch die Konstruktion der Analyse keine bzw. fast keine Wörter, die nur vereinzelt (in bis zu drei Lemmata) auftauchen. Ein weiteres Lemma (Köck: *Erziehung*, WEU 1976) verwendet mehr häufige als vereinzelt Wörter. Die übrigen 22 kurzen Erziehungslemmata verwenden zwischen weniger als 2fach (*Erziehung*, PL2 1968; ebenso: PT8 1975; *Erziehung*, HerderLP 1976; *Erziehung*, WP12 1982; ebenso: WP13 1988; Schröder: *Erziehung*, GEw 1985) und 8fach (Weber: *Erziehung*, KsWP 1974) so viele vereinzelt wie besonders häufig vorkommende Wörter.

ausdrückt, wenn auch nicht erschöpft. Mehrfach genannt werden neben ‚erziehung‘, ‚mensch‘, ‚unterricht‘ und ‚gesellschaft‘ auch ‚kommunikation‘, ‚interaktion‘, ‚information‘, ‚diskussion‘ und ‚wissen‘, die ebenfalls einen Zusammenhang zu Schallers theoretischem Hintergrund erkennen lassen, aber für diesen im begrifflich in den Erziehungslemmata fixierten Vokabular nicht exklusiv stehen.

Die beiden Explikationen der Erziehungslemmata in den nationalsozialistischen Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* (*Erziehung*, PW2 1941; ebenso: PW3 1942) weichen in ihrem Zugriff auf das Kernvokabular einerseits (30 Nennungen) und eigenständiges, in anderen Lemmata nicht oder kaum vorkommendes Vokabular, andererseits (75)²¹⁴, von den Auflagen nach 1953 ab, in denen (so gut wie) kein eigenständiges Vokabular (zwischen 0 und 4 Nennungen) genutzt wird (selbstverständlich, weil es sich um mehrfach in das Korpus eingegangene Wiederauflagen handelt). In der Auflage von 1931 (*Erziehung*, PW 1931) werden die beiden Vokabularien wie 1941/1942 im Verhältnis von ca. 2,5:1 bedient (53 vereinzelt genutzte Wörter, 21 Wörter aus dem begrifflichen Kern des lexikalischen Erziehungswissens). In der starken Eigenständigkeit des Vokabulars schlägt sich also erneut die Anpassungsleistung Hehlmanns an den Nationalsozialismus nieder; gleichzeitig zeigt die ebenfalls relativ hohe begriffliche Eigenständigkeit der Erstauflage, dass die Auflagen ab 1953 sich auch hiervon deutlich abgrenzen lassen. Der Auflagenvergleich hatte ergeben, dass ab 1953 inhaltlich tatsächlich etliche Anleihen an die nationalsozialistischen Explikationen vorliegen.

Die beiden – sequenzweise wortgleichen, insgesamt jedoch deutlich unterscheidbaren – Erziehungslemmata in den DDR-Lexika der 1960er Jahre (*Erziehung*, KpEn 1960 (922 bereinigte Wörter); Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963 (1418)) bedienen sich im Vergleich zu anderen, ebenfalls überdurchschnittlich langen Erziehungslemmata, nicht besonders stark eines eigenständigen, nur vereinzelt vorkommenden Vokabulars (33:177 (5,15mal so häufig vereinzelt Wörter als solche aus dem Kernvokabular) bzw. 39²¹⁵:245 (6,28)). Das ebenfalls in der DDR

²¹⁴ Das eigenständige Vokabular belegt erneut die stark nationalsozialistisch aufgeladene Darstellung von Erziehung: ‚abgeschlossenheit‘, ‚angehörige‘, ‚angleichung‘, ‚anzahl‘, ‚aufmerksamkeit‘, ‚aufwurf‘, ‚auslesegedanke‘, ‚auslesen‘, ‚bedeutend‘, ‚bedingen‘, ‚einsatzfähig‘, ‚einzelziel‘, ‚entgegengesetzt‘, ‚erbleichen‘, ‚erstrebt‘, ‚erziehungsorgan‘, ‚erzielt‘, ‚fruchtbar‘, ‚geartetheit‘, ‚gefolgschaft‘, ‚gehörende‘, ‚gemeinschaftsordnung‘, ‚germanisch‘, ‚gesamthaltung‘, ‚geschichtlich-politisch‘, ‚gesinnungsgemäß‘, ‚gleichgeartetheit‘, ‚gleichgerichtetheit‘, ‚gleichrichtung‘, ‚haltungsmäßig‘, ‚herauslösung‘, ‚hitlerjugend‘, ‚immerwährend‘, ‚kirchlich‘, ‚lehnen‘, ‚leistungsbereitschaft‘, ‚mannschaft‘, ‚menschentum‘, ‚menschentyp‘, ‚nachwuchserziehung‘, ‚nutzen‘, ‚polis‘, ‚politische‘, ‚prägekräfte‘, ‚rassisch‘, ‚rassischblutsmäßig‘, ‚rechtfertigung‘ (ebenfalls in: *Erziehung*, PW 1931), ‚sonderaufgaben‘, ‚sonderziel‘, ‚substanz‘, ‚technisch-wirtschaftlich‘, ‚typuszucht‘, ‚überragend‘, ‚umschrieben‘, ‚umweltkontrolle‘, ‚umweltwirkung‘, ‚urfunktion‘, ‚verantwortlichkeit‘, ‚verdrängen‘, ‚verstandesbeschulung‘, ‚verstärken‘, ‚verwurzelt‘, ‚vital‘, ‚völkisch‘, ‚vorantreibend‘, ‚vorherrschend‘, ‚wehrrerziehung‘, ‚wehrverband‘, ‚weltanschaulich-gesinnungsmäßig‘, ‚wesensgesetz‘, ‚wiederkehrend‘, ‚willensanstrengung‘, ‚wirkende‘, ‚zuchtwirkung‘, ‚zurückgreifen‘.

²¹⁵ Mehr Wörter aus dem Kernvokabular des lexikalischen Erziehungswissens werden in keinem anderen Erziehungslemma genannt; lediglich das mit mehr als doppelt so vielen bereinigten Wörtern

erschienene, mit 547 bereinigten Wörtern leicht unterdurchschnittlich lange Lemma in Laabs' *Pädagogischem Wörterbuch (Erziehung, PW 1987)* gehört in der Vergleichsgruppe der kurzen Lemmata zu denen mit einem verhältnismäßig großen eigenständigen Vokabular (21:114 (5,43)). Insgesamt umfasst das eigenständige Vokabular der drei Lemmata 421 Wörter. 41 der 42 Wörter im Kernvokabular werden in mindestens einem genannt (nicht genannt wird: ‚person‘). Auffällig ist, dass das insgesamt neben ‚erziehung‘ meistgeteilte ‚mensch‘ im Lemma von 1987 nicht genannt ist. Im Vergleich dieses gemeinsamen Vokabulars fallen sechs Wörter auf, die in allen drei Explikationen genannt werden, aber in keiner anderen Explikation im Korpus; sie bilden das exklusive, relativ zeitstabile Vokabular des lexikalischen Erziehungswissens der DDR (wie es in den Lemmata repräsentiert ist):

‚antagonistisch‘, ‚arbeitstätigkeit‘, ‚ausgebeutet‘, ‚klassengesellschaft‘, ‚sozialismus‘, ‚untrennbar‘.

Über diese Begriffe hinaus sind die beiden Auflagen der 1960er Jahre (die sich bereits unterscheiden) und das Erziehungslemma von 1987 in ihrem eigenständigen Vokabular sehr deutlich voneinander abgrenzbar. Zwar unterscheiden sich auch die Explikationen der Erziehungslemmata von 1960 und 1963, aber der Unterschied ist bei weitem nicht so eklatant²¹⁶. 101 der 114 nur vereinzelt im Korpus vorkommenden Wörter, die 1987 in der Explikation genannt werden, kommen in den beiden Auflagen der 1960er Jahre nicht vor, d. h., dass nur 13 (11,4%) der eigenständigen Wörter zuvor genannt wurden: Neben den sechs beständig eigenständigen Wörtern sind das:

‚erweitert‘, ‚garantieren‘, ‚gesellschaftsformation‘, ‚hochschule‘, ‚kommunistisch‘, ‚marx‘, ‚vorschulerziehung‘.

Es zeigt sich in diesen 13 konstant eigenständigen DDR-Erziehungswissen-Wörtern ein relativ typischer Auszug aus dem gesamten eigenständigen Vokabular. Die Begriffe verweisen auf eine spezifisch gesellschaftstheoretisch angelegte Darstellung von Erziehung, die in theoretischer Rückbindung an *Marx* (außerdem eigenständige Wörter (1960er): u. a. ‚marxismus‘, ‚leninismus‘, ‚materialismus‘) Erziehung als „notwendige und ewige Funktion der Gesellschaft“ (Karras: *Erziehung*, PEN 1963, 1/1963, 262, i. O. kursiv) gebunden sieht an

umfangreichste Lemma (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931) beinhaltet ebenfalls 39 der 42 Wörter (allerdings dann auch 603 eigenständige Wörter).

²¹⁶ Was angesichts der Deckungsgleichheit gleich mehrerer Sequenzen nicht verwundert. Dennoch können auch 1963 150 Wörter aus der Wörtergruppe der vereinzelt vorkommenden Wörter identifiziert werden, die 1960 noch nicht verwendet wurden; das gemeinsame eigenständige Vokabular umfasst also 95 Wörter (53,7% der eigenständigen Wörter 1960, 38,8% 1963).

„einander ablösende[n]²¹⁷ *Gesellschaftsformationen*: die klassenlose* Urge-
sellschaft*, die *antagonistischen Klassengesellschaften* der Sklaverei*, des Feuda-
lismus* und des Kapitalismus*, die klassenlose* *kommunistische* Gesell-
schaft, deren erste Phase der *Sozialismus* ist“ (Karras: *Erziehung*, PEn 1963,
1/1963, 262, Hervorhebung A.S.).

Erwartungsgemäß verweisen eigenständige Vokabeln wie ‚ausbeuterherrschaft‘, ‚bourgeoisie‘, ‚eigentum‘ oder ‚kapital‘ auf die Problematik unterdrückter Klassen in vorsozialistischen Gesellschaften. Die zentrale Bedeutung der *Arbeiter* (‚arbeiter‘, ‚arbeiterjugend‘, ‚arbeiterklasse‘, ‚arbeitstätigkeit‘, ‚werk tätige‘) bei der Etablierung der sozialistischen Gesellschaft findet sich ebenso im eigenständigen Vokabular wieder wie die Bindung an die Produktion. Auffällig sind außerdem viele Wörter, die konkrete Institutionen und Organisationen der Erziehung benennen (neben der ‚hochschule‘ und der ‚vorschulerziehung‘ z. B. ‚jugendorganisation‘, ‚kollektiverziehung‘, ‚mittelschule‘, ‚pionierorganisation‘, ‚polytechnisch‘, ‚schulpolitik‘, ‚schulwesen‘, ‚volksbildungssystem‘, ‚zehnklassig‘), aber auch solche, die die politische Organisation u. a. der Erziehung sichtbar werden lassen (u. a. ‚einheitspartei‘, ‚partei-tag‘, ‚sed‘). Solche Bezüge zu konkreten Gestaltungen von Erziehung mögen be-
gründet sein in der Angabe, Erziehung sei

„eng mit dem sozialistischen Leben verbunden; diese Verbindung erfaßt
nicht nur den Bereich der materiellen Produktion, sondern alle Bereiche
des gesellschaftlichen Lebens.“ (Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963,
264)

Sie finden sich in anderen Erziehungslemmata im Korpus nicht; konkrete Organi-
sationsformen und Institutionen werden meist in Lemmata mit anderen Explikanda
ausgelagert, während die Erziehungslemmata sich systematisch und theoretisch mit
‚Erziehung‘ auseinandersetzen (s. Kap. 4.2).

Schwerpunkte in den lexikalischen Epochen

Der minimale Kern des begrifflichen Erziehungswissens in den Erziehungslemmata
(die 42 Wörter, die in mindestens 27 Erziehungslemmata verwendet werden) im
Zeitraum von 1895 bis 1989 wird im folgenden erweitert, indem für die einzelnen
lexikalischen Epochen mindestens 30 Wörter in ein erweitertes Korpus aufgenom-
men wurden, die in möglichst vielen der Lemmata der Epoche geteilt wurden²¹⁸.
Das so erstellte Vokabular umfasst 156 lemmatisierte Wörter.

²¹⁷ Mit einem * markiert sind Wörter, die sich ebenfalls im eigenständigen Vokabular der DDR-Lexika
der 1960er Jahre finden. Kursiv gesetzt sind Wörter aus dem übergreifenden DDR-Vokabular. Die
Dichte solcher Wörter ist nicht überall so hoch wie im vorliegenden Zitat.

²¹⁸ Für die Jahre von 1895–1917 und 1928–1932 wurden 41 bzw. 46 Begriffe, die in allen 4 bzw. 3
Lemmata vorkommen, erfasst. Im Spezialfall der beiden wortgleichen Lemmata in den nationalsozia-
listisch geprägten Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* (PW2 1941, PW3 1942) wurde auf die absolut
am häufigsten genannten 30 Wörter zurückgegriffen. In den Jahren von 1950–1968 wurden 53 Wörter

Schon der erste Befund – dass in den nur wenige Lexika umfassenden ersten drei Epochen erwartungsgemäß vergleichsweise viele Wörter in allen Explikationen auftauchen, während sich in den Epochen danach jenseits des Begriffs ‚erziehung‘ keine Wörter mehr finden lassen, die in allen Erziehungslemmata der Epoche vorkommen – verweist einerseits auf eine Diversifizierung des Vokabulars (und damit des Erziehungswissens), erklärt sich jedoch andererseits auch über den Umstand, dass in späteren lexikalischen Epochen deutlich mehr erziehungswissenschaftliche Fachlexika und damit auch Erziehungslemmata erschienen sind und in die Untersuchung einbezogen wurden.

Tabelle 14 beinhaltet alle 156 Terme aufgeschlüsselt nach lexikalischer Epoche; dabei beschreibt Spalte 2 das ‚epochenspezifische Vokabular‘, das also nur in dieser Epoche zum regelmäßig geteilten Vokabular gehört und Spalte 3 führt die anderen Wörter auf, die in mindestens einer weiteren Epoche zu den regelmäßig geteilten gehörten.

	epochenspezifisches Vokabular (n=100)	epochenübergreifend typisches Vokabular (n=56)
1895–1917	bestimmen, bildend, erziehen, fall, frage, früh, gedanke, groß, halten, haus, körper, mitte, rücksicht, sitte, sprache, stoff, tätigkeit, verbindung, verschieden, wahren, weise (21)	allgemein, bedeutung, begriff, bleiben, charakter, einwirkung*, erscheinen, erziehung*, form, geist, gesellschaft*, kind, kommen, mensch*, mittel*, sittlich, unterricht, wesen, ziel*, zögling (20)
1928–1932	bewusst, deutsch, eltern, finden, fordern, führung, gemeinschaftsleben, generation, gestalt, inner, jung, notwendigkeit, objektiv, persönlich, recht, richten, seele, suchen, träger, überall, umbruch, wirklich (22)	bildung*, einfluss, einwirkung*, eng, erzieher*, erzieherisch*, erziehung*, geist, gemeinschaft, gesellschaftlich, individuell, kind, konkret, mensch*, menschlich*, pädagogik, pädagogisch*, selbsterziehung, sinn*, sittlich, sozial, weit*, ziel*, zögling (24)
1941–1942	aufgeben, geschichtlich, geschlossen, gewöhnung, gleichgerichtetheit, gleichzeitig, glied, haltung, kulturell, ordnung, organ, prägung, rassisch, voraussetzung, wirkung (15)	dienen, einzeln, erzieherisch*, erziehung*, form, ganzes, geistig, gemeinschaft, kraft, leben, mittel*, persönlichkeits, politisch, sinn*, unterricht (15)

(in mindestens zehn Explikationen), 1970–1979 36 Wörter (mindestens elf Explikationen) und 1980–1989 51 Wörter (mindestens fünf Explikationen).

	epochenspezifisches Vokabular (n=100)	epochenübergreifend typisches Vokabular (n=56)
1950-1968	anliegen, bestimmung, bilden, biologisch, entstehen, erwachsen, erwachsene, fähigkeit, fahren, familie, funktion, geben, körperlich, umwelt, wissenschaftlich (15)	allgemein, begreifen, bildung*, charakter, dienen, einfluss, einwirkung*, einzeln, eng, entwicklung, erzieher*, erzieherisch*, erziehung*, ganzes, geistig, gemeinschaft, geschichte, gesellschaft*, handeln, individuell, kraft, leben, maßnahme, mensch*, menschlich*, mittel*, pädagogisch*, person, persönlichkei*, politisch, schule, selbsterziehung, sinn*, sittlich, unterricht, weit*, wesen, ziel* (38)
1970-1979	aufgabe, eigen, erreichen, hilfe, norm, versuchen, wollen (7)	bedeutung, begreifen, bildung*, einzeln, erzieher*, erzieherisch*, erziehung*, erziehungsbegriff, funktional, handeln, gesellschaft*, kind, kommen, konkret, kritisch, leben, mensch*, menschlich*, maßnahme, notwendig, pädagogik, pädagogisch*, person, prozess, schule, sinn*, sozial, weit*, ziel* (29)
1981-1989	absicht, ansatz, bedingung, bewusst, erziehungsprozess, erziehungsverständnis, erziehungswissenschaft, fassen, führend, gegenüber, handlung, heutig, individuum, intentional, sozialisation, trennung, unabhängig, unterschiedlich, verhältnis, zu-erziehender (20)	begreifen, begriff, bildung*, bleiben, einwirkung*, entwicklung, erscheinen, erzieher*, erziehung*, erziehungsbegriff, funktional, geschichte, gesellschaft*, gesellschaftlich, handeln, kritisch, mensch*, menschlich*, mittel*, notwendig, pädagogik, pädagogisch*, persönlichkei*, politisch, prozess, selbsterziehung, sinn*, sozial, weit*, ziel*, zögling (31)

Tabelle 14: Topp-Vokabular auf Grundlage aller in mindestens einer lexikalischen Epoche meistverwendeten Wörter; n=156. Mit * markiert sind 13 Wörter (8,3% der 156), die in mindestens vier der Epochen häufig vorkommen.

Zunächst also lässt sich feststellen, dass die Explikationen der Erziehungslemmata je nach Zeitraum in ihrem Vokabular durchaus voneinander abweichen. Damit kann zum einen von einer fachsprachlichen Entwicklung²¹⁹, zum anderen auch von einer inhaltlichen Entwicklung ausgegangen werden. Gleichzeitig muss bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass es hier nur um eine erste, explorative Annäherung an den Inhalt der Erziehungslemmata gehen kann. Dass es zudem in den 1970er Jahren nur eine vergleichbar kleine Anzahl epochenspezifischer Wörter gibt,

²¹⁹ Lenzen/Rost (1998) verorten die Entwicklung einer eigenen Fachsprache in den Zeitraum des ausgehenden 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts; am Beispiel der Bildungstheorie legen sie dar, dass der „naive Gebrauch“ (ebd., 1316) von Schlüsselbegriffen wie „*Erziehungswirklichkeit, Bildungsgemeinschaft, Bildungsideal, Bildsamkeit, Verantwortung, geistige Grundrichtungen, Bildungsgehalt, pädagogischer Takt*“ (ebd., 1316) fortan nicht mehr möglich gewesen sei, da sich eigene, von der umgangssprachlichen Herkunft differierende Verwendungs- und Verständnismodi der Termini im wissenschaftlichen Sprachgebrauch etabliert hätten.

liegt vor allem daran, dass hier besonders viele verschiedene Erziehungslemmata erscheinen. Im Vergleich der Epochen können dennoch einige Thesen über das Erziehungswissen im Zeitverlauf aufgestellt werden.

Der Anteil der epochenspezifischen Wörter im Kernvokabular der Erziehungslemmata von 1895–1917 ist verglichen mit dem Median der Begriffsverteilung hoch, zentrale Wörter, die zu diesem frühen Zeitpunkt der Disziplinentwicklung relevant sind, verlieren im Verlauf ihre Relevanz. In keiner anderen lexikalischen Epoche werden mehr als die Hälfte aller zentralen Wörter nicht auch in mindestens einer anderen Epoche genannt. Wesentliches Moment des für die Klärung dessen, was Erziehung ist, wichtigen Wissens ist offenbar die Diskussion um *sittliche* oder *Charaktererziehung*, um *Sitte*, Erziehung berücksichtigt neben dem *Geist* auch den *Körper* des *Kindes/Zöglings*, die innerpsychischen Prozesse scheinen ebenfalls hervorgehoben zu werden (*Charakter, Geist, Wesen, bildend*). Anzunehmen ist, dass Erziehung hier weitgehend als etwas intendiertes, in bestimmten Sozialformen steuerbares (*Unterricht, Stoff, Tätigkeit, Mittel*) konkretes Tun beschrieben wird: Das Verb *erziehen* nimmt eine zentrale Stellung ein, Erziehung wird als *zielorientierte Einwirkung*, letztlich als *Tätigkeit* markiert. Das epochenspezifische Vokabular bleibt in großen Teilen sprachlich nicht direkt mit dem Erziehungswissen verknüpft, es handelt sich um überwiegend lemma- und wissensstrukturierende Ausdrücke, die den Eindruck eines relativ hohen wissenschaftlichen Anspruchs vermitteln.

Diese Rahmung bleibt auch in der folgenden lexikalischen Epoche (1928–1932) erhalten. Hinzu kommt die Einbindung in die *Pädagogik*. Auch der *Gemeinschaftsaspekt* nimmt relativ breiten Raum ein (*Gemeinschaftsleben, Gemeinschaft, gesellschaftlich*); hier könnte ein Zusammenhang zur Bedeutung reformpädagogischer Inhalte auch für die wissenschaftliche Pädagogik liegen. Als *Träger* der Erziehung werden nun auch *Eltern* genannt, erzogen wird weiterhin vor allem im *Kindesalter*. Dabei werden nun aber neben dem von außen vermittelten *Einfluss* weitere Diskurse um die *Bildung* und *Selbsterziehung* des *Zöglings* breiter geteilt, die Erziehung betrifft auch die *Seele*. Ein darüber hinausgehend spezifisch konfessionelles Vokabular kann für diese lexikalische Epoche nicht ausgemacht werden, obwohl evangelisch bzw. katholische Formate die Epoche besonders prägen (Kap. 3.1.2).

Im Vokabular der beiden nationalsozialistisch geprägten Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* finden sich erwartbare Begriffe wie *Gleichgerichtetheit, rassistisch, geschichtlich* und *politisch*. Erziehung wird hier als gruppenbezogen dargestellt, *Bildung* oder *Selbsterziehung* entfallen, der Einzelne geht in der *Gemeinschaft* auf, wird über *Gewöhnung* und *Prägung* zu einem *Glied* des *Ganzen*, auch hier geschieht das etwa in Form des *Unterrichts*. Damit erscheint der Prozess des Erziehens als planbar, der Bezug zu einer eher funktionalen Erziehungstheorie ist aber auch erkennbar (*Glied, Ordnung, Organ, politisch, Gemeinschaft*).

Im Anschluss (1952–1968) erscheint das Vokabular wie ein Rückgriff auf das der vorherigen Epochen. Relativ viele der unmittelbar zuvor bei Hehlmann eingeführten Begriffe finden sich erneut. Das liegt wohl auch an der hohen Frequenz der

Neuaufgaben des *Pädagogischen Wörterbuchs/Wörterbuchs der Pädagogik* und der zwar bereinigten, aber doch engen Bezugnahme auf die vorherigen Explikationen. Zwar wurden etliche Wörter ab 1953 getilgt (was im hohen Maß begrifflicher Eigenständigkeit der Auflagen von 1941/42 deutlich wurde, s. Fußnote 214, S. 220), insgesamt aber wird diese Bezugnahme im Abgleich der 30 absolut am häufigsten genannten Wörter 1941/1942 mit der Erst- und der Folgeauflage eindrucksvoll belegt: Von diesen tauchen 1931 25 nicht auf²²⁰, während 1953 fünf nicht mehr verwendet werden²²¹. Ansonsten wird in dieser Epoche aber vor allem an den Diskurs bzw. das Wissen der beiden ersten lexikalischen Epochen vor dem Nationalsozialismus angeknüpft, insbesondere die *Person* und ihr *Menschsein* bzw. ihre *Entwicklung* werden wieder mehr in den Vordergrund gestellt (*Bildung, Charakter, Selbsterziehung*), der Gemeinschaftsaspekt rückt etwas stärker in den Hintergrund. Von allen epochenübergreifenden typischen Begriffen tauchen nur *Handeln* und *Schule* neu auf, beides Wörter, die bereits in das Vokabular der 1970er Jahre vorgreifen. Auf's Tableau treten *Erwachsene* und die *Familie* als weitere Erziehungsinstitution. Bisher nicht dominant diskutiert scheint die Debatte um die Bedeutung von *Umwelt* und *Biologie* ebenfalls einen Umbruch zu neueren mit Erziehung verknüpften Fragen anzuzeigen. Einerseits finden sich in dieser lexikalischen Epoche also Hinweise auf ein Anknüpfen an ‚altes‘ Erziehungswissen, andererseits offenbaren sich womöglich schon erste Themen und Fragestellungen der anschließenden erziehungstheoretischen Auseinandersetzung.

In den 1970er Jahren zeigt sich die relative Disparität der Erziehungslemmata auch in einem eher geringen Anteil epochenspezifischer Begriffe. Ein exklusives Vokabular gibt es nur sehr eingeschränkt – es geht, anders als angesichts der tiefgreifenden Veränderungen der Disziplin in diesem Zeitraum zu erwarten war, kaum über bereits Etabliertes hinaus. Mit *Hilfe* könnte ein Hinweis darauf gefunden sein, dass jetzt weniger die bisher omnipräsente *Einwirkung* Erziehung konstituiert, sondern eher ein Begleiten und Unterstützen bei diesem Vorgang mitgedacht wird. Ein allgemein aber etwa stärker sozialwissenschaftlich – gesellschaftstheoretisch oder auch erfahrungswissenschaftlich – inspiriertes Vokabular findet sich nicht, so dass angenommen werden kann, dass es sich hier nicht um ein breites, von einer Mehrzahl der Erziehungslemmata aufgenommenes Phänomen handelt, das für das Erziehungswissen eine Bedeutung hat.

Anschließend (1981–1989) steigt der Anteil des eigenständig epochenspezifischen Vokabulars wieder etwas an. Auch das bisher etablierte Begriffsrepertoire nimmt weiterhin Raum ein. Hier zeigen sich dann auch Begriffe, die einem soziologisch geprägten Repertoire angehören: *Handlung, Individuum, Sozialisation*. Auffällig sind nun solche Komposita wie *Erziehungsbegriff, Erziehungsprozess* und *Erziehungs-*

²²⁰ In beiden Auflagen kommen die Wörter ‚erzieherisch‘, ‚erziehung‘, ‚gemeinschaft‘, ‚sinn‘ (alle Bestandteil des Kernvokabulars), sowie ‚prägung‘ vor.

²²¹ Gegenüber 1941/1942 getilgt wurden 1953: ‚form, ‚geschlossen‘, ‚gleichgerichtetheit‘, ‚haltung‘ und ‚rassisch‘.

verständnis, die für die Etablierung eines eigenständigen, moderneren Fachsprachenarsenals stehen können. Außerdem zeigen sie einen für die lexikalische Kultur bzw. die Gattung des Erziehungslemmas erkennbaren Wandel an: Begriffe wie *Ansatz*, *unterschiedlich* oder *gegenüber* markieren eine stärker als zuvor dominante differenzierende und referierende Perspektive der Explikationen. Begriffspaare wie *intentional* und *funktional* können hier ebenso als Symptom genannt werden, wie die neu in den zentralen Wörtern ablesbare Diskussion um die Abhängigkeit von Erziehung von *Bewusstsein* oder *Absichten* – auch der erneute Eingang der *Einwirkung* in das Begriffsrepertoire könnte als entsprechender Hinweis gelesen werden. Die Lemmata argumentierten dann nicht mehr selbst erziehungstheoretisch, können mithin nicht mehr selbst als Diskursbeitrag verstanden werden, sondern vor allem als Medium der Differenzierung des Diskurses. Allerdings ist in Rechnung zu ziehen, dass sich hier insbesondere die beiden Erziehungslemmata von Schwenk (*Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989) niederschlagen, in denen sich der Autor einer Definition von Erziehung entzieht und sich dem Begriff eher begriffs- bzw. ideengeschichtlich nähert (s. Kap. 5.2, ausführlich 5.4, S. 284). Vergleichbar könnte sich hier eine Entwicklung hin zur Abgrenzung andeuten: Erziehung muss jetzt analytisch von anderen sozialen Akten (etwa: *Sozialisation*) und individuellen Prozessen (*Bildung*) abgegrenzt werden.

Es lässt sich also zwar insgesamt ein Wandel im begrifflichen Erziehungswissen zeigen, der aber nicht präzise verortet werden kann. Im folgenden wurden die Wörter der Explikationen von zwei größeren Zeitabschnitten – 1928–1968 (22 Erziehungslemmata) und 1970–1989 (27 Erziehungslemmata) – kontrastiv ausgewertet²²². Dazu wurden solche Wörter, die in einem der beiden Zeitabschnitte in mindestens 70% der Explikationen (16 bzw. 19) vorkommen, einbezogen: Während – neben ‚erziehung‘ – ‚bildung‘, ‚erzieherisch‘, ‚handeln‘, ‚mensch‘, ‚pädagogisch‘ und ‚sinn‘ sowohl vor als auch nach 1968 häufig in den Explikationen vorkommen, verlieren insbesondere

- ‚charakter‘, ‚eng‘, ‚entwicklung‘, ‚fahren‘, ‚geistig‘, ‚gemeinschaft‘, ‚selbsterziehung‘, ‚wesen‘ und ‚wissenschaftlich‘ (1928–1968: in >70% der Lexika; 1968–1989: in <50% der Lexika), und ferner
- ‚einwirkung‘, ‚leben‘, ‚maßnahme‘, ‚menschlich‘, und ‚ziel‘ (1928–1968: in >70% der Lexika; 1968–1989: in >50% und <70% der Lexika)

an Bedeutung. Wörter, die zwischen 1928 und 1968 selten und im Zeitraum danach besonders häufig vorkommen, also im Zeitverlauf häufiger werden, sind:

- ‚erziehungsbegriff‘, ‚funktional‘, ‚notwendig‘, ‚versuchen‘ (1928–1968: in <50% der Lexika; 1968–1989: in >70% der Lexika), und ferner

²²² Die erste lexikalische Epoche ist begrifflich relativ eigenständig und stärker abzugrenzen, so dass sie in die Kontrastierung nicht einbezogen wurde.

- ‚begreifen‘, ‚erzieher‘, ‚sozial‘, ‚gesellschaft‘, ‚pädagogik‘ (1928–1968: in >50% und <70% der Lexika; 1968–1989: in >70% der Lexika)

Auch in der Kontrastierung erscheint eine ‚einfache‘ Interpretation der Unterschiede im Zeitverlauf nicht möglich. Zunächst lässt sich die These unterfüttern, dass die Bedeutung von diskursstrukturierenden Wörtern, die (verschiedene) *Erziehungsbegriffe* distanziert beschreiben, nach 1968 zunimmt. Die gesellschaftliche Dimension gewinnt leicht an Bedeutung, wobei Begriffe wie *Gemeinschaft* weniger häufiger verwendet werden, während *sozial*, *Gesellschaft* und *Funktion* häufiger werden. Im minimalsten Kern – der ‚Erziehung‘ im gesamten 20. Jahrhundert beschreibt (*Bildung*, *erzieherisch*, *handeln*, *Mensch*, *pädagogisch* und *Sinn*) – zeigt sich erneut, dass es sich dauerhaft um einen Akt handelt, der für die menschliche Entwicklung elementar ist, eventuell auch den Menschen als Menschen sichtbar werden lässt, und der mitnichten beiläufig ‚passiert‘, sondern als erzieherisch oder pädagogisch geplantes Handeln eingeordnet werden muss. Begriffe wie *Einwirkung* und *Maßnahme*, die Hinweise auf die erziehendengeleitete, asymmetrische Struktur des Erziehens geben, nehmen im Zeitraum nach 1968 nur leicht ab. Hier ist mit der Abkehr von diesem Begriffsrepertoire in den 1970er Jahren kein langfristig auch noch in den 1980er Jahren erkennbarer Trend beschrieben. Alternative Modelle, die entweder einen aktiven Beitrag des Zöglings betonen oder Ziele und Absichten weniger stark gewichten, dafür den sozialisatorischen Aspekt auch innerhalb der Erziehung unterstreichen, können sich offenbar im Mainstream, wenn man diesen denn in so wenigen Begriffen abgebildet sehen mag, nicht halten; lediglich die *funktionale* Erziehung verweist hierauf.

Eigenständig theoretisch aufgeladene Wörter wie *Emanzipation* oder auch *Autorität* spielen in den Explikationen insofern eine untergeordnete Rolle, als sie weder insgesamt noch in definierten Zeitabschnitten zu den besonders häufig geteilten gehören. Dabei ist anzunehmen, dass auch solche Wörter herangezogen werden, um ‚Erziehung‘ zu beschreiben – insbesondere eben in einer inhaltlichen, sinngebenden Dimension. Außerdem könnte die Verwendung bestimmter, theoretisch aufgeladener Wörter Wandel in den grundlegenden Erziehungsverständnissen sichtbar machen. Mithilfe eines induktiven Verfahrens, das über die Präsenz von Wörtern in definierten Gruppen Relevanz zuschreibt, können solche (und ähnliche) Wörter nicht hinreichend erfasst werden. Daher wird im nächsten Schritt ein deduktives Verfahren herangezogen, um nach in der Literatur für die begriffliche Entwicklung der Erziehungswissenschaft bzw. einiger zentraler Publikationsformen diskutierten, zentralen Begriffen zu suchen. So kann die Bedeutung dieser Begriffe im Zeitverlauf und in Abgrenzung zu anderen erziehungswissenschaftlichen Publikationen sichtbar werden.

5.1.2 „Einheimische“ und „importierte“ Begriffe

Vorliegende Untersuchungen der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung (Tenorth 1986, Macke 1994, Hauenschild 1997, Stroß/Thiel 1998, Keiner 1999) haben verschiedene Begriffe herausgearbeitet, die für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft symptomatisch sind. Zwar fokussieren sie insbesondere den Zeitraum nach 1960, in dem von einer sozialwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaft²²³ ausgegangen wird, decken jedoch insgesamt den Zeitraum von 1945 bis 1994 begrifflich ab. Sie sind im Vergleich zur Analyse der in den Explikationen der Erziehungslemmata verwendeten Wörter in vier Perspektiven zu unterscheiden: (1.) werden von den Lemmata *abweichende Medien* (Zeitschriftenbeiträge, Qualifikationsarbeiten, Lehrveranstaltungen) untersucht; (2.) beziehen sie sich jeweils nicht auf Fließtexte, sondern auf in *Titeln* dieser Medien vorkommende Begriffe; (3.) wird mit der *gesamten Erziehungswissenschaft* in ihren unterschiedlichen Gestalten kein Spezialdiskurs, wie es der um Erziehung ist, sondern ein allgemeiner in den Blick genommen. Die von Tenorth, Macke, Hauenschild und anderen untersuchten Medien erscheinen (4.) darüber hinaus anders als die Fachlexika in *größerer Anzahl und jedes Jahr*. Deshalb konnten die Autor*innen konkrete Zeiträume nennen, in denen ein Wandel im Begriffsgebrauch sichtbar wird. Unter Berücksichtigung der genannten Unterschiede bilden die hier genannten Begriffe dennoch eine Folie, vor der auch das in den Explikationen der Erziehungslemmata repräsentierte Erziehungswissen der Disziplin interpretiert werden kann: Können die für den allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurs anhand verschiedener Gattungen diskutierten Begriffe auch eine Veränderung der Themen und Inhalte der Diskussion zu Erziehung in den Jahren nach 1960 anzeigen, und ist eine Versozialwissenschaftlichung des Vokabulars damit angemessen beschrieben?

Tenorth (1986, 43-46) zeigt in seiner Analyse der Begriffe in den Titeln aller Abhandlungen in der *ZfPäd* von 1955 bis 1979, dass dort erwartungsgemäß *Bildung* der bestimmende Begriff bis zum Jahr 1968 gewesen sei – eng verbunden mit *Vertrauen, Begegnung, Strafe, Autorität, Gemeinschaft, Konsensus, Verantwortung, Formbarkeit, Pädagogisches Ethos, Läuterung* und *Orientierung*. In den Folgejahren bis 1974 habe keine „systematische] Diskussion und Analyse“ dieser Begriffe – zumindest auf Titelsebene – mehr stattgefunden, so dass sie „nicht mehr in einem theoretisch bestimmten Sinne als Charakteristika erziehungswissenschaftlicher Reflexion fungieren“ (ebd., 44) könnten. Abgelöst worden seien sie dann durch allgemein sozialwissenschaftliche Begriffe, die ab Beginn der 1960er Jahre in den Titeln der Abhandlungen auftauchten. Als neuer Leitbegriff habe *Sozialisation* (ab 1968 regelmäßig) fungiert. Einher gehe dieser Begriff insbesondere mit *Kreativität, Begabung, Intelligenz, Sprache und Sprachbarrieren, Identität, Kommunikation, Kooperation, Emanzipation, Frieden, Soziales*

²²³ Für die erziehungswissenschaftlichen Fachlexika kann festgestellt werden, dass es zumindestens solche gibt, die ein eher sozialwissenschaftliches Programm postulieren (Kap. 3.2.1, insbesondere Fußnote 156, S. 141).

Lernen, Entwicklung, Kognition. Nach 1975 hätten auch *Alltag, Motivation und Interesse* Eingang in das Vokabular der *ZfPäd* gefunden, während *Erziehung* zu diesem Zeitpunkt nur noch randständig thematisiert worden sei (ebd., 45). Gleichzeitig habe aber ab 1975 auch in der *ZfPäd* eine Auseinandersetzung mit der nun feststellbaren Dominanz von sozialwissenschaftlichen, „importierte[n]‘ Begriffen“ (ebd., 45) stattgefunden, die sich in einer erneuten Nennung von *Bildung*, aber auch zehn Beiträgen mit dem Titelbegriff *Spiel* in einem Beiheft zeige. Das Jahr 1975 wirke damit im

„sozialisierungstheoretisch und zugleich politisch inspirierten Feld [...] in vieler Hinsicht auch begriffsstrategisch wie eine Wende, wie eine Rück Erinnerung an lange vergessene Phänomene und Probleme“ (ebd., 44 f.).

Macke (1994, 61–65) bezieht sich auf Tenorths Analyse, wenn er die Titel von erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten von 1945 bis 1990 deskriptorenanalytisch untersucht und eine Öffnung gegenüber dem „begrifflichen Repertoire sozialwissenschaftlicher Provenienz“ (ebd., 62) im Zeitverlauf feststellt. Er clustert in einem ersten Zugriff die von Tenorth genannten ‚einheimischen‘, „bildungstheoretisch orientierte[n]“ (ebd., 61) Begriffe (*Bildung* und das genannte Umfeld, inklusive *Erziehung* und *Spiel*) und die ‚importierten‘ „sozialisierungstheoretisch ausgerichtete[n]“ (ebd., 61) Begriffe (*Sozialisierung* und das genannte Umfeld, inklusive *Alltag, Motivation* und *Interesse*) und setzt ihre Nennung in den Titeln der Qualifikationsarbeiten für jedes Jahr zueinander in Relation. Wie zuvor auch Tenorth kann Macke eine erste Phase ausmachen, in der die einheimischen Begriffe überwiegen. Für die Qualifikationsarbeiten gelte jedoch – anders als für die Zeitschriftenbeiträge –, dass eine Öffnung für sozialwissenschaftliche, importierte Begriffe für das Jahr 1971 zu verorten sei, woraufhin drei Jahre relativen Gleichgewichts der Begriffssphären bis 1974 folgten und schließlich ab 1975 die sozialwissenschaftlichen Begriffe überwiegen (ebd., 61). Die gegenüber den Zeitschriftenbeiträgen verzögerte Öffnung dürfte mit der Gattung der Qualifikationsarbeit zusammenhängen, die längerfristig geplant und in mehrjähriger Arbeit durchgeführt wird.

Auch Hauenschild (1997) arbeitet heraus, wie sich die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot zeigt. Dabei interessiert sie sich explizit für die verwendeten Begriffe:

„Kann sich die sozialwissenschaftliche Terminologie gegenüber einem eher traditionellen, bildungstheoretischen Vokabular durchsetzen, oder werden die klassischen Wissensbestände der Pädagogik in den Titeln des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots tradiert?“ (ebd., 772)

Mackes Befunde fänden sich nicht analog in den Lehrveranstaltungstiteln wieder. Die ‚einheimischen‘ Begriffe dominierten über den gesamten untersuchten Zeitraum von 1945 bis 1990. Lediglich im Wintersemester 1972 seien die importierten Begriffe gewichtiger. Hauenschild konstatiert daher,

„daß sich die sozialwissenschaftliche Öffnung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Lehrgestalt nicht so ausgeprägt darstellt. [...] Diese Befunde lassen vermuten, daß innerhalb der Lehre das genuin Pädagogische aufbewahrt wird. Mit der dominierenden Thematisierung der einheimischen Begriffe scheint die Traditionsstiftung und -pflege der Disziplin geleistet zu werden“ (ebd., 777).

Kritisch wendet die Autorin ein, dass zu hinterfragen sei, ob das von Macke übernommene Begriffsrepertoire valide ist, sowie zu diskutieren, warum erstens die Begriffe mit *einheimisch* und *importiert* beschrieben wurden, ob das zweitens die Begriffe treffend beschreibt, und schließlich drittens, ob das Schema überhaupt auf andere Quellen und Formate als die *ZfPäd* übertragen werden könne. In einem zweiten Analyseschritt bildete Hauenschild Komposita aus den Begriffen *Bildung* und *Sozialisation* und kodierte damit die Lehrveranstaltungstitel. Auch hier zeigte sich ein durchgehend stärkerer Bildungsbezug und nur wenige Veranstaltungen ab den späten 1960ern, in denen Sozialisation thematisiert wurde. In einer Phase von 1971 bis 1981 seien beide Begriffsgruppen halbwegs ausgewogen, danach habe wieder der Bildungsbegriff dominiert. Dagegen seien die Begriffe *Lernen*, *Leistung* und *Qualifikation* (und daraus gebildete Komposita) im Untersuchungszeitraum ab 1969 durchaus häufiger in den Lehrveranstaltungstiteln zu finden als die bildungstheoretischen Begriffe, so dass sich hier „ausgesprochen deutlich die (gesuchte) sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot“ (ebd., 782) zeige.

Stroß/Thiel (1998) modifizierten für ihre Analyse von Titeln von Zeitschriftenbeiträgen das von Tenorth und Macke herangezogene Begriffsschema, indem sie die in den Titeln genannten Begriffe drei Kategorien zuordneten: „klassische pädagogische, hier ‚einheimische‘ Begriffe (z. B. Bildung)“, „importierte, hier: die Reform- und forschungsorientierten Begriffe der siebziger Jahre (z. B. Emanzipation)“ und „nicht-pädagogische, hier: globale Begriffe (z. B. Mythos)“ (ebd., 18, Fußnote 7). Ausgangsthese war die Annahme, dass die

„erziehungswissenschaftliche Kommunikation der späten achtziger und neunziger Jahre [...] sich [...] durch eine ‚Rephilosophierung‘ – eine Renaissance ‚einheimischer‘ und philosophischer Begriffe – bei gleichzeitiger Zunahme der Referenzdisziplinen sowie durch eine anhaltend hohe Resonanzfähigkeit für öffentliche und politische Themen“ (ebd., 16)

auszeichne. Tatsächlich stellen die Autorinnen einen erneuten Bruch und eine weitere Diversifizierung der Begriffe für die ausgehenden 1980er Jahre fest: Es werde wieder verstärkt auf ‚einheimische‘ Begriffe zurückgegriffen, insbesondere der

Bildungsbegriff spiele wieder eine bedeutende Rolle, und die Begriffe der 1970er Jahre tauchten zwar noch auf, hätten aber gegenüber neueren Importen insbesondere aus der Philosophie an Bedeutung verloren. Als Beispiele neuerer, am Ende der 1980er Jahre wichtiger werdender Begriffe nennen sie u. a. *Glaube, Glück, Wahrheit* und *Weisheit* (ebd., 19). Diese „Rephilosophierung“ des Zeitschriftendiskurses müsse als erneuter Traditionsbruch mit der Dominanz sozialwissenschaftlicher Begriffe in den 1970er Jahren verstanden werden.

Auch Keiner (1999) greift auf die genannten Studien aus der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung zurück und fragt nach „der Kontinuität der Verwendung zentraler Begriffe in der Erziehungswissenschaft“ (ebd., 191) – und zwar anhand dreier Zeitschriften (*ZfPäd, Bildung und Erziehung, Pädagogische Rundschau*) und der Titel und Untertitel aller publizistischen Einheiten darin. Ausgehend von den für die Erziehungswissenschaft zentralen Begriffen *Schule, Pädagogik, Erziehung, Bildung* und *Unterricht* zeigt der Autor, dass diese im gesamten Zeitraum hinreichen, um einen je nach Konstruktion der Analyse (als Stammwort oder Kompositum) bis zu 90%igen Anteil aller Artikel zu erfassen (ebd., 194), wobei sich durchgehend ein besonders deutlicher Schulbezug zeige. Im Zeitverlauf der Leitbegriffe ließen sich kaum nachhaltige Veränderungen fassen. Zwar bestätigt Keiner in seiner Detailanalyse zu „Themen, Methoden und argumentative[m] Fokus“ (ebd., 202–218) anhand der Beiträge in der *ZfPäd* Tenorths Befund, dass ‚Bildung‘ in den Jahren nach 1968 dramatisch an Bedeutung verliere, jedoch gelte dies einerseits nur für diese und nicht für die anderen untersuchten Zeitschriften (die sich gerade durch eine durchgehende Verwendung der genannten Begriffe auszeichneten, ebd., 204) und andererseits nur für einen sehr beschränkten Zeitraum, der bis etwa 1978 anhalte, während danach wieder der frühere Anteil erreicht werde (ebd., 204). Tenorths These der ‚Transformation‘ der Disziplin könne daher so nicht aufrecht erhalten werden, sondern man müsse eher von einem „Zyklus“ sprechen, „der nicht durch den Bruch mit der Tradition in Bewegung gehalten wird, sondern durch Traditionsstiftung im Medium des Wechsels von zeitgemäßer Abwehr und (Wieder-)Aneignung des ‚Einheimischen‘“ (ebd., 204).

Für den Abgleich mit den in der Literatur diskutierten Begriffen wurden diese im deduktiven Analyseschritt in allen Explikationen gesucht und in den beiden Gruppen ‚einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe²²⁴ gegenübergestellt. Dabei wurde jede Nennung eines Begriffs gezählt.²²⁵ Abbildung 11 zeigt für jedes Lemma das Verhältnis von Begriffen in diesen beiden Gruppen zueinander.

²²⁴ Nicht berücksichtigt wurde *Erziehung*, da dieser Begriff ohnehin in allen Erziehungslemmata in besonders großer Anzahl vorkommt.

Die 177 Fundstellen zu *Entwicklung* wurden gesondert geprüft, um solche Stellen, in denen sich der Begriff *nicht* auf die Entwicklung des Menschen bzw. seines Charakters oder seiner Persönlichkeit bezieht, auszusortieren; dies betraf etwa Formulierungen wie die „historische Entwicklung des Begriffes Bildung“ (Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896, 31; ebenso EnHP2 1903–1t, 2/1904, 585), allgemein die „gesellschaftliche Entwicklung“, die so in einer Vielzahl von Lemmata vorkommt, „die Entwicklung unseres Volksbildungswesens“ (Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 263) oder die „Entwicklung empirisch-analytischer Forschungsmethoden“ (Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974, 191; ebenso WE6 1984, 191). Die Fundstellen reduzierten sich auf diese Weise auf 109.

²²⁵ Zählte man jedes Vorkommen eines Begriffs aus einer der beiden Gruppen pro Erziehungslemma nur einfach, würde dies zu Verzerrungen in der Einstufung eines Lemmas führen. So wird etwa in den beiden nahezu wortgleichen Lemmata von Vogt 47- bzw. 49mal *Bildung* genannt, je zweimal *Sprache* und *Intelligenz* – zählte man jeden Begriff nur einmal, stellte sich das Lemma als eines dar, in dem ‚importierte‘ Begriffe gegenüber ‚einheimischen‘ überwiegen; setzt man die 47/49 Begriffsnennungen ‚einheimischer‘ den vier ‚importierten‘ gegenüber, stellt sich dieses Verhältnis deutlich anders dar.

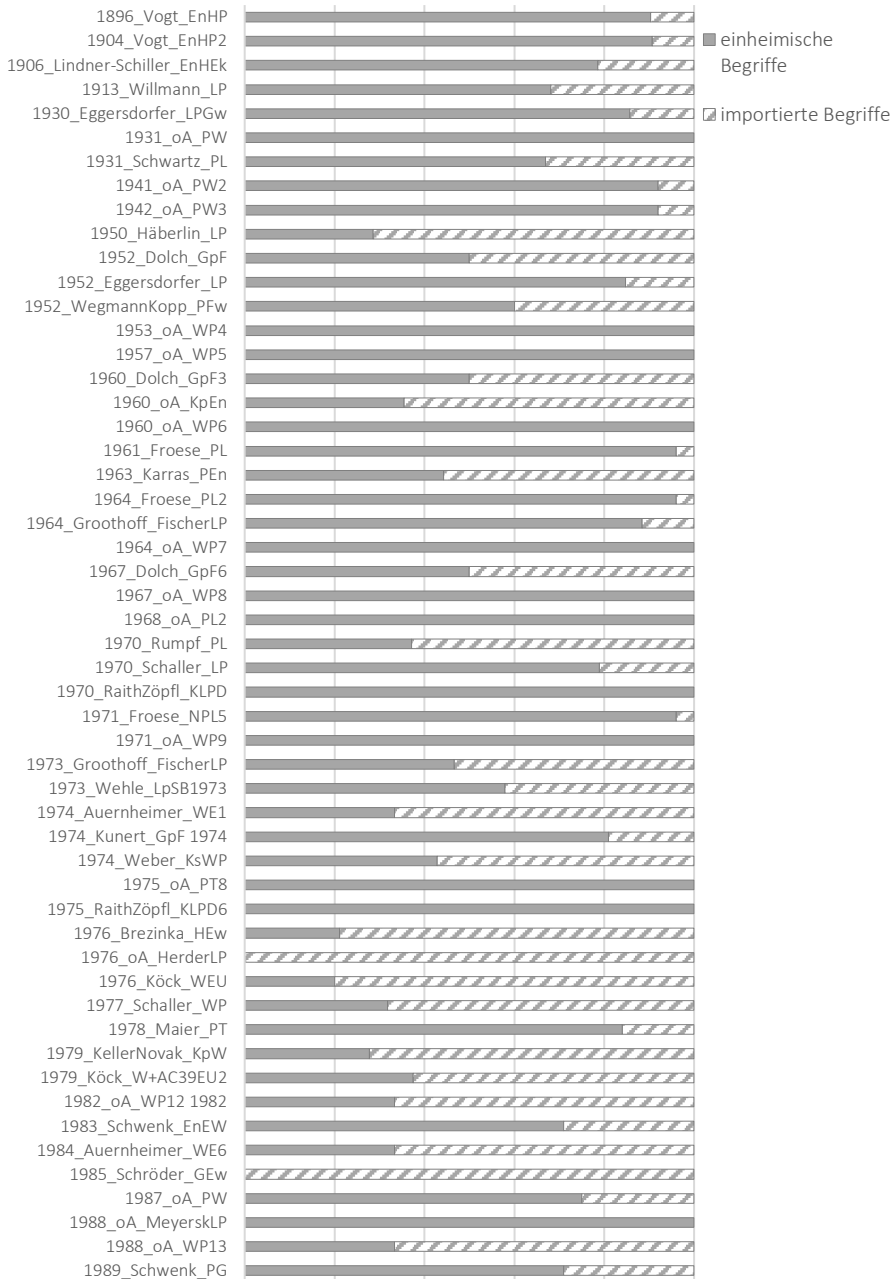


Abbildung 11: ‚Einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe in den Erziehungslemmata; 100% = Menge aller ‚einheimischen‘ und ‚importierten‘ Begriffe.

Deutlich wird, dass in allen lexikalischen Epochen Begriffe aus beiden von Tenorth u. a. genannten Sphären verwendet werden. Es gibt bis ins Jahr 1988 Erziehungslemmata, die keinen der ‚importierten‘ Begriffe und ab dem Jahr 1976 solche, die keine ‚einheimischen‘ Begriffe aufführen. Abbildung 12 zeigt das Verhältnis der Nennungen von ‚einheimischen‘ zu ‚importierten‘ Begriffen pro Zeitabschnitt²²⁶.

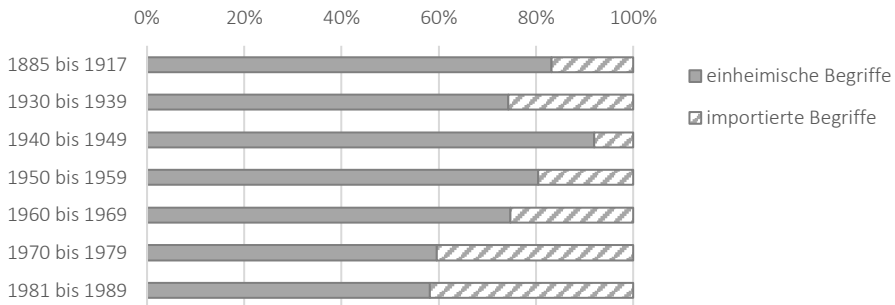


Abbildung 12: ‚Einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe in den Erziehungslemmata, kumuliert nach Zeitabschnitten; 100% = Menge aller ‚einheimischen‘ und ‚importierten‘ Begriffe.

Diese erste, sehr vereinfachte Gegenüberstellung vermittelt den Eindruck, als werde hier tatsächlich eine Veränderung sichtbar, die auf dem vermehrten Einsatz bestimmter Wortgruppen beruht und als eine sozialwissenschaftlich inspirierte Veränderung – wenn auch nicht gleich als ‚Wende‘ – zu interpretieren sei. Tatsächlich nehmen zwar einzelne der ‚importierten‘ Begriffe in den Erziehungslemmata zu, jedoch zeigt eine detailliertere Analyse, die den relativen Anteil der untersuchten Begriffsgruppen an allen bereinigten Wörtern der Lemmata eines Zeitabschnitts mit einbezieht, dass sich hier kaum ein Wandel abbilden lässt. Zunächst werden Unterschiede für die ‚importierten‘ Begriffe deutlich: Sie werden nicht gleichermaßen häufig zu allen Zeiten genannt (Abbildung 13).

²²⁶ Die im Gegensatz zu anderen Darstellungen in dieser Arbeit von den lexikalischen Epochen abweichende Darstellung von Zeitabschnitten ist hier der Vergleichbarkeit mit den genannten Studien aus dem Bereich erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung geschuldet. Insbesondere können so die Unterschiede zwischen den 1950er und 1960er Jahren besser herausgearbeitet werden. Da mit der bereinigten Wörtermenge pro Lemma oder Zeitabschnitt ein größerer Relativierungsmaßstab als nur die (ja recht geringe) Anzahl der untersuchten Lemmata zur Verfügung steht, scheint diese Abweichung hier gerechtfertigt.

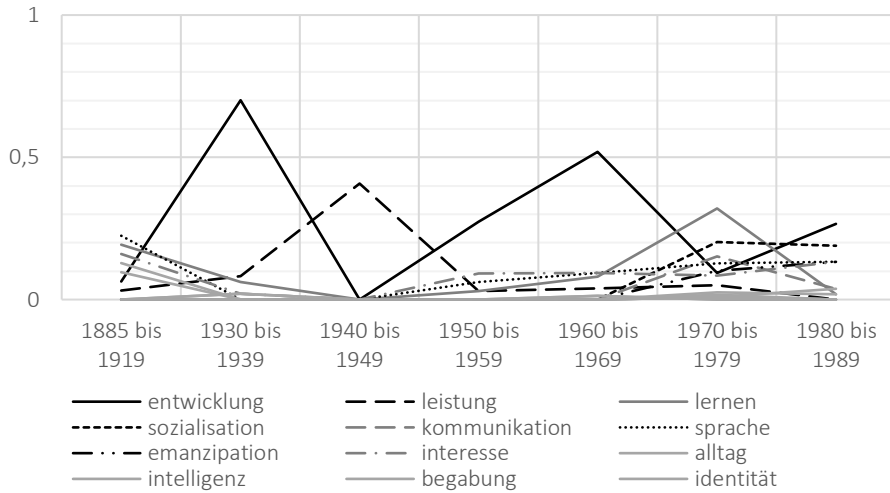


Abbildung 13: ‚Importierte‘ Begriffe in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts ²²⁷.

Insbesondere die Begriffe *Entwicklung* (die ja auch Bestandteil des Kernvokabulars der Erziehungslemmata ist, s. o.) und *Leistung* werden in den Erziehungslemmata auch deutlich vor den 1970er Jahren relativ häufig genannt, können also nicht zu den Begriffen gezählt werden, die im in den Lemmata repräsentierten Erziehungsdiskurs für eine sozialwissenschaftliche Wende stehen. *Entwicklung* ist insbesondere in den 1930er Jahren, und hier vor allem bei Schwartz (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931) ein häufig genannter Begriff. Erziehung wird hier stark als Einflussnahme auf die Entwicklung von Charakter und Persönlichkeit gefasst. Während dieser Aspekt in der Zeit des Nationalsozialismus‘ in den Erziehungslemmata keine Rolle spielt, wird er danach bis in die 1960er Jahre hinein in nennenswertem Umfang genannt. Nach einer im Verhältnis zu anderen der untersuchten Begriffe weniger dominanten Rolle in den 1970er Jahren steigt seine Verwendung in den 1980ern wieder an. *Leistung* ist der einzige der ‚importierten‘ Begriffe in den (mit je unter 500 bereinigten Begriffen vergleichsweise kurzen) Lemmata in den beiden nationalsozialistischen Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs*; absolut wird er aber in beiden Auflagen je nur zweimal genannt; er wird aber auch in den 1930er Jahren

²²⁷ Um den relativen Anteil der ‚importierten‘ Begriffe an allen (bereinigten) Wörtern eines Zeitraums lesbar darzustellen, wurde die absolute Häufigkeit eines ‚importierten‘ Begriffs ins Verhältnis zu der um die Stoppworte bereinigten Summe aller in den Lemmata eines Zeitraums genannten Wörter gesetzt. In Kauf genommen wurde aus forschungspragmatischen Gründen, dass die diktionsbasierte Analyse (die Komposita mit einschließt) auf einer anderen Grundlage als die Summe der bereinigten, lemmatisierten Wörter eines Zeitraums erstellt wurde (hier werden Komposita nicht berücksichtigt, sondern als je eigenständige Wörter gezählt). Da dies aber für alle Zeitabschnitte gilt, tut das den Tendenzen der Aussagen keinen Abbruch.

und den folgenden Jahrzehnten relativ gleichmäßig in die Erziehungslemmata integriert. Für fünf der ‚importierten‘ Begriffe konnte eine nennenswerte Bedeutung (über 0,1% aller bereinigten Wörter) in den 1970er Jahren beobachtet werden: In der Reihenfolge ihres Auftretens zu diesem Zeitpunkt sind das *Lernen*, *Sozialisation*, *Kommunikation*, *Sprache*, *Emanzipation*. Davon tauchen *Emanzipation*, *Kommunikation* und *Sozialisation* vor den 1970er Jahren nicht als Begriff in den Erziehungslemmata auf, sind also tatsächlich neu im lexikalischen Diskurs um Erziehung²²⁸. *Interesse* und *Leistung* steigen ebenfalls in ihrer Bedeutung an, werden aber nicht mehr so häufig genannt. *Lernen*, *Sprache*, *Interesse* und *Leistung* werden auch im ersten untersuchten Zeitabschnitt genutzt, um darzustellen, was Erziehung sei.

Anders als nach der Veröffentlichung von *Begabung und Lernen* (Roth 1969) und dem folgenden öffentlichen wie fachlichen Diskurs zu erwarten wäre, findet der Begriff *Begabung* in der Folge keinen besonderen Niederschlag in den Erziehungslemmata. Während er im ersten Zeitabschnitt nach *Sprache*, *Lernen*, *Interesse* und *Intelligenz* noch immerhin einen Anteil von knapp 0,1% aller bereinigten Begriffe einnimmt (drei Nennungen in den ersten drei Erziehungslemmata im Korpus), taucht er danach in den Explikationen nur noch ein einziges Mal auf (bei: Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964; in den 1960ern entspricht das einem Anteil von rund 0,01% der Summe aller bereinigten Begriffsnennungen aller Lemmata). Auch *Alltag*, *Friede*, *Identität*, *Intelligenz*, *Kooperation*, *Kreativität* und *Motivation* spielen als Begriffe keine nennenswerte Rolle in den Erziehungslemmata und werden insgesamt nicht mehr als fünfmal genannt. *Kooperation* und *Motivation* je nur einmal (in den 1970er Jahren). Hier ist also auch keine Entwicklung im Zeitverlauf zu erkennen.

Zwei der ‚einheimischen‘ Begriffe – *Bildung* und *Gemeinschaft* – kommen häufig vor (s. o., Kernvokabular); sie werden daher gesondert in ihrem Verlauf dargestellt (Abbildung 14).

²²⁸ Insbesondere mit *Sozialisation* verwandte Begriffe wie *Sozialisierung* tauchen aber auch schon zuvor als eigenständiges Lemma auf, nämlich in den ab 1960 erschienen Auflagen von Hehlmanns *Wörterbuch der Pädagogik* als *Sozialisierungsprozeß* (WP6 1960, WP7 1964) bzw. ab 1967 als *Sozialisationsprozeß* (WP8 1967), s. Kap. 4.1.

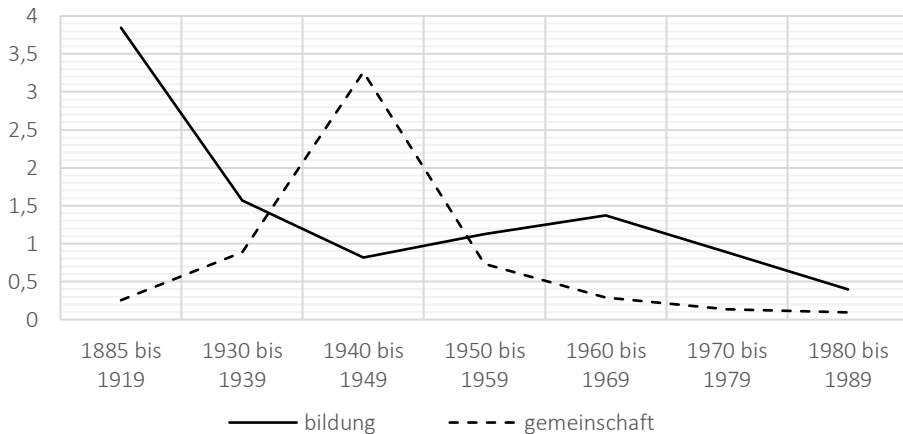


Abbildung 14: ‚Einheimische‘ Begriffe *Bildung* und *Gemeinschaft* in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.

Zwar sinkt der Anteil, den *Bildung* an allen bereinigten Begriffen einnimmt, im Zeitverlauf deutlich, der Begriff wird jedoch im ganzen Untersuchungszeitraum in den Explikationen aufgeführt; es ist – außer in den beiden nationalsozialistisch geprägten Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* – der in allen Zeitabschnitten relativ am häufigsten genannte ‚einheimische‘ Begriff. Auch in den 1970er Jahren, in denen einige der ‚importierten‘ Begriffe durchaus in ihrer Bedeutung für den Erziehungsdiskurs ansteigen, erreicht er mit fast 0,9% noch einen Wert, der die beiden meistgenannten ‚importierten‘ Begriffe – *Lernen* und *Sozialisation* – mit 0,3% bzw. 0,2% weit übersteigt.

Von diesem Muster deutlich abweichend ist *Gemeinschaft* (ebenfalls im Kernvokabular). Mit einem durchaus zu erwartenden Zenit im Nationalsozialismus ist der Begriff auch in den 1930er und 1950er Jahren relativ häufig in den Explikationen der Erziehungslemmata zu finden: neben den Erziehungslemmata im *Wörterbuch der Pädagogik/Pädagogischen Wörterbuch* vor allem bei Eggersdorfer (Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952–55/64, 1/1952) und Schwartz (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931). Er taucht überdies in allen Zeitabschnitten auf, aber auch hier ist ein relativer Rückgang im Zeitverlauf zu beobachten: In den 1970er fällt er mit einem relativen Anteil von 0,1% unter das (ebenfalls vergleichsweise niedrige) Ausgangsniveau von fast 0,3% im ersten Zeitabschnitt zurück, in den 1980ern wird er noch etwas seltener genannt.

Abbildung 15 verdeutlicht das bekannte Muster: Während die meisten der von Tenorth und folgenden genannten ‚einheimischen‘ Begriffe keinen eindeutigen Konjunkturen unterliegen – und damit auch die Erziehungslemmata keine eindeutigen Favoriten unter dieser Begriffsgruppe ausmachen –, unterscheiden sich die beiden nationalsozialistischen Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch*

auch hinsichtlich ihres Zugriffs auf ein ‚einheimisches‘ Vokabular. Hier ist ein erkennbarer Anstieg der relativen Bedeutung von *Verantwortung* und *Ethos* zu erkennen.

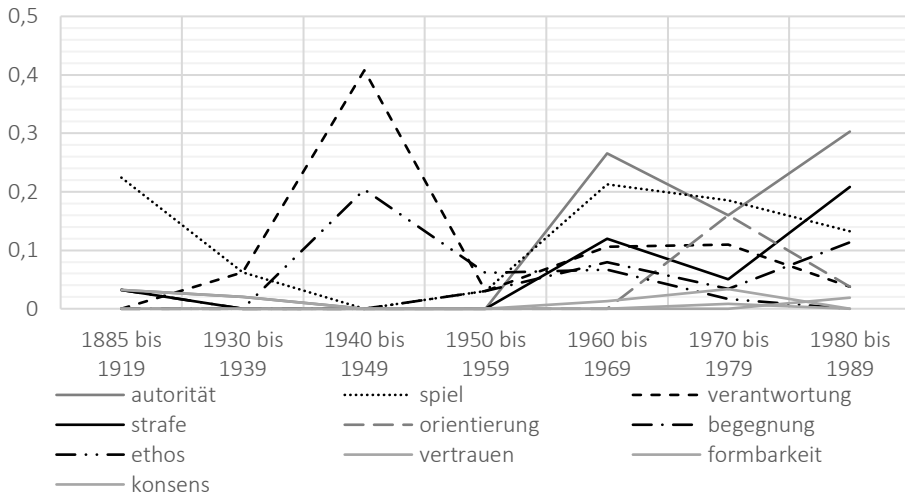


Abbildung 15: Weitere ‚einheimische‘ Begriffe in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.

Auf einen relativ hohen Ausgangswert kommt *Spiel*; in den beiden folgenden Dekaden verliert der Begriff an Bedeutung, ehe er im Anschluss wieder deutlich ansteigt. Auf die übrigen ‚einheimischen‘ Begriffe jenseits von *Bildung* entfallen zu diesem frühen Zeitabschnitt nicht besonders viele Nennungen. In den 1930er Jahren werden die im Nationalsozialismus besonders bedeutsamen Begriffe *Verantwortung* und *Gemeinschaft* bereits relativ häufiger genannt, während *Ethos* erst dann Bedeutung erfährt. In den 1950er Jahren fällt keiner der Begriffe besonders ins Gewicht – *Bildung* und *Gemeinschaft* bleiben die meistgenannten der Dekade; von den übrigen ‚einheimischen‘ Begriffen werden in absteigender Reihenfolge nur *Ethos*, *Begegnung*, *Spiel* und *Verantwortung* genannt, erlangen aber lediglich Werte von unter 0,1%. In den 1960er Jahren haben die ‚einheimischen‘ Begriffe wieder etwas größere Bedeutung. Immer noch sind *Bildung* und *Gemeinschaft* die wichtigsten Begriffe, wobei der ‚importierte‘ Begriff *Entwicklung* relativ häufiger als letzterer genannt wird (für den ja festgestellt werden konnte, dass er nicht zu denjenigen Begriffen gehört, die im in den Erziehungslemmata abgebildeten Diskurs um ‚Erziehung‘ eine sozialwissenschaftliche Wendung einleiten). Darauf folgen nun in absteigender Reihenfolge *Autorität*, *Spiel*, *Strafe* und *Verantwortung* mit einem Anteil von über 0,1% aller bereinigten Wörter der Lemmata, und schließlich mit noch weniger Nennungen *Begegnung*, *Ethos* und *Vertrauen*. Hier ist auf die deutlich steigende und mit den einsetzenden fachlichen und öffentlichen Diskussionen gut erklärbare Nennungshäufigkeit von

Autorität zu verweisen. Für den Erziehungsdiskurs scheint der Begriff also weniger zu den kontinuierlichen, traditionsreichen Begriffen zu gehören, als vielmehr erst im Verlauf bedeutsam zu werden. Die Bedeutung von *Spiel* steigert sich relativ, bis es sich in den 1970er Jahren um den neben *Bildung* meistgenannten ‚einheimischen‘ Begriff handelt. Tatsächlich taucht er (mit 22 Nennungen, 0,19%) in den Erziehungslemmata dann fast ebenso häufig auf wie *Lernen* (38, 0,32%) oder *Sozialisation* (24, 0,2%) und deutlich häufiger als die in diesem Zeitraum in ihrer Bedeutung ansteigenden ‚importierten‘ Begriffe *Kommunikation*, *Sprache*, *Emanzipation*, *Interesse* und *Leistung*. Auch *Autorität*, *Orientierung*, *Gemeinschaft* und *Verantwortung* werden noch relativ häufig (über 0,1%) genannt. *Spiel*, *Gemeinschaft* und *Orientierung* verlieren in den 1980er Jahren an Bedeutung für den in den Lemmata repräsentierten Erziehungsdiskurs, wobei ersterer noch zu den relativ häufig (über 0,1%) genannten ‚einheimischen‘ Begriffen gehört (in absteigender Reihenfolge *Bildung*, *Autorität*, *Strafe*, *Spiel* und *Begegnung*). Ähnlich häufig wie die letzten drei werden die ‚importierten‘ Begriffe *Entwicklung*, *Sozialisation*, *Emanzipation*, *Interesse* und *Sprache* genannt.

Hauenschild (1997) konnte für die Lehrveranstaltungstitel nachweisen, dass *Lernen*, *Leistung* und *Qualifikation* (und daraus gebildete Komposita) im Untersuchungszeitraum ab 1969 zusammen häufiger als *Bildung* vorkamen (ebd., 782). Dieser Zusammenhang zeigt sich in den Erziehungslemmata nicht (Abbildung 16), wenn auch die Summe der drei für die sozialwissenschaftliche Wende in der Lehrgestalt stehenden Begriffe erkennbar in den 1970er Jahren ansteigt (wobei *Qualifikation* insgesamt nur in zwei Lemmata – bei Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973 und Kunert: *Erziehung*, GpF 1974²²⁹ auftaucht).

²²⁹ Die sich beide durch einen vergleichsweise hohen Anteil eigenständigen Vokabulars auszeichnen, s. oben.

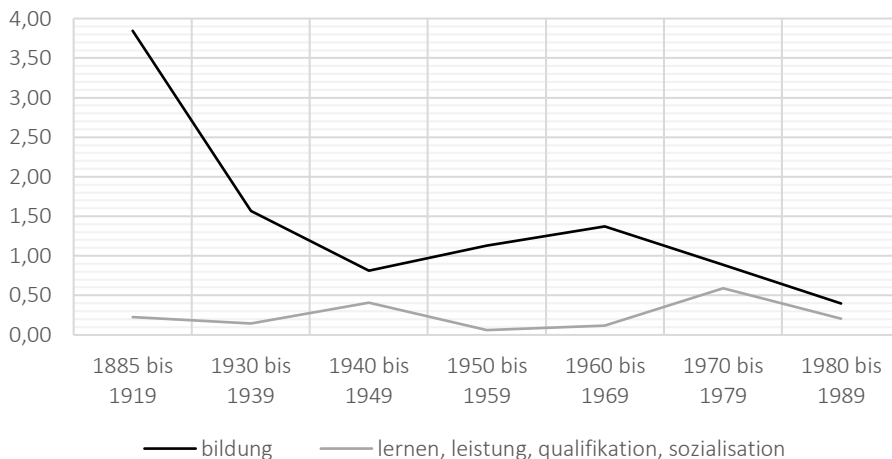


Abbildung 16: *Bildung* und die Summe von *Lernen*, *Leistung*, *Qualifikation* und *Sozialisation* in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

Zusammenfassend lässt sich durchaus Bewegung in der Bedeutung der von den Studien der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung in Folge von Tenorth (1986) herausgearbeiteten ‚einheimischen‘ und ‚importierten‘ Begriffe erkennen: ‚Einheimische‘ Begriffe nehmen in ihrem relativen Anteil an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata leicht ab, während für die ‚importierten‘ ein allerdings nicht sehr ausgeprägter Anstieg vor allem in den 1970er Jahren zu erkennen ist. Die Gesamttendenz aller analysierten Begriffe fasst Abbildung 17 zusammen. Erkennbar ist hier an den beiden durchgezogenen Linien, dass die Summe aller ‚einheimischen‘ die Summe aller ‚importierten‘ Begriffe im Zeitverlauf übertrifft, aber auch, dass erstere in ihrer quantitativen Bedeutung für die Darstellung dessen, was zu ‚Erziehung‘ zu wissen ist, abnehmen, während zweitere leicht zunehmen; die Linien überkreuzen sich dabei aber nicht. Da die Detailanalyse gezeigt hat, dass nicht alle der untersuchten Begriffe diese Bewegung mitmachen, werden zusätzlich noch drei weitere Verläufe dargestellt.

Insbesondere *Bildung* bleibt über den gesamten untersuchten Zeitraum von relativ großer Bedeutung, wenn es darum geht zu klären, was Erziehung sei. Der Begriff verliert zwar sein sehr hohes Ausgangsniveau, bleibt jedoch im Vergleich aller hier untersuchten Begriffe auch in den beiden letzten Zeitabschnitten der meistgenannte. *Gemeinschaft* durchläuft ein sehr abweichendes Verwendungsmuster und erklärt die hohe Bedeutung ‚einheimischer‘ Begriffe in den beiden nationalsozialistisch geprägten Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischen Wörterbuch* fast alleine. Das verdeutlichen die beiden schwarzen, gestrichelten Kurven, die den Verlauf der ‚einheimischen‘ Begriffe ohne *Bildung* bzw. ohne *Bildung* und *Gemeinschaft* abbilden. *Entwicklung* fällt ebenfalls aus dem für andere Gattungen beschriebenen Muster der

Verwendung in erziehungswissenschaftlichen Texten hinaus: Er scheint für den Erziehungsbegriff auch zu früheren Zeiten als den 1970er Jahren schon relevant. Zu vermuten ist, dass die anderen ‚importierten‘ Begriffe eine Veränderung in Hinblick auf eine sozialwissenschaftliche Wende eher sichtbar machen können. Sie werden daher in der grauen gestrichelten Linie ebenfalls separat dargestellt.

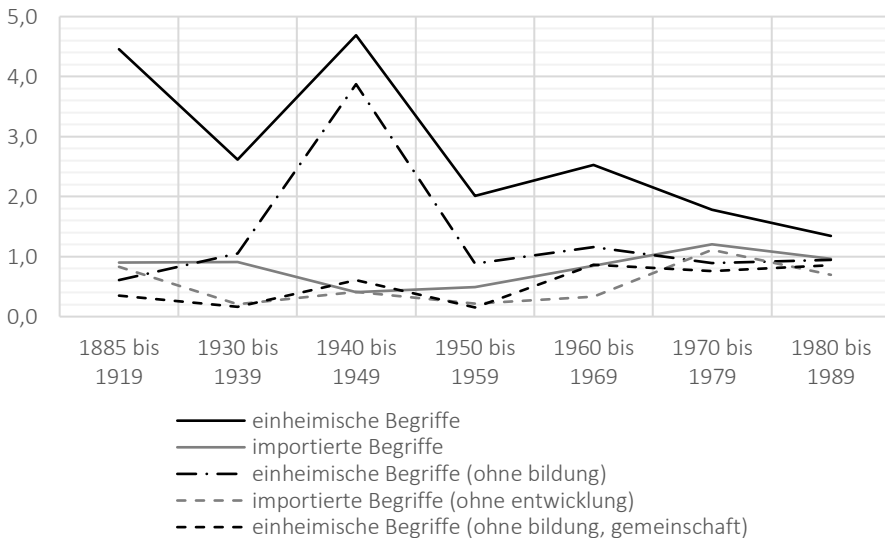


Abbildung 17: ‚Einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe (mit und ohne *Bildung*, *Gemeinschaft* und *Entwicklung*) nach Zeitabschnitt, Summe des relativen Anteils an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata, relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

Setzt man nun lediglich die beiden bereinigten importierten und einheimischen Begriffe (ohne *Bildung*, *Gemeinschaft* und *Entwicklung*) zueinander in Beziehung, zeigt sich ein über lange Phasen ausgeglichenes Bild, das sich durch wechselnde Dominanzen auszeichnet (zur Verdeutlichung in vergrößerter Darstellung s. Abbildung 18).

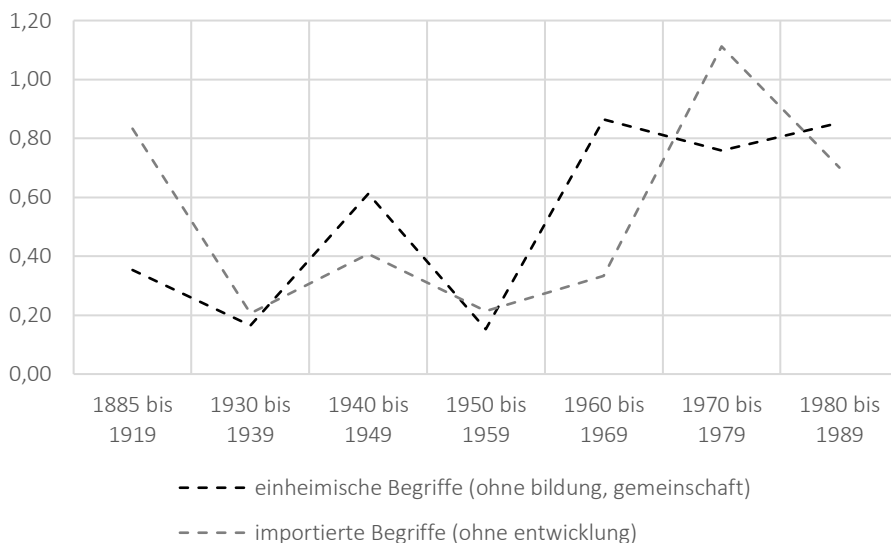


Abbildung 18: ‚Einheimische‘ Begriffe (ohne *Bildung*, *Gemeinschaft*) und ‚importierte‘ Begriffe (ohne *Entwicklung*) nach Zeitabschnitt, Summe des relativen Anteils an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata, relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

Insgesamt nehmen diese Begriffe allerdings nur einen sehr geringen Anteil an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata ein. Zu berücksichtigen ist, dass zudem in manchen Zeitabschnitten relativ wenige Lemmata einbezogen wurden und gerade in den 1940er Jahren zwei nahezu wortgleiche Explikationen einbezogen wurden. Individuelle Schwerpunkte in einzelnen Lemmata könnten das Gesamtergebnis gerade in den Zeitabschnitten mit wenigen Lemmata verzerren. Dass die ‚importierten‘ Begriffe (ohne *Entwicklung*) in den 1970er Jahren die ‚einheimischen‘ (ohne *Bildung* und *Gemeinschaft*) übertreffen, zeigt an, dass sich auch im Vokabular der Erziehungslemmata etwas niederschlägt, das von den neuen, sozialwissenschaftlich inspirierten Diskussionen dieser Jahre zeugt. Gleichwohl kann nicht von einer – an dem Verhältnis dieser beiden Begriffsgruppen ablesbaren – Wende gesprochen werden; insbesondere nicht, da sich das Bild in den 1980er Jahren erneut wendet. Hier sei an die Befunde von Keiner (1999), der für den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftendiskurs einen zyklischen Verlauf konstatiert, und Stroß/Thiel (1998), die von einer ‚Rephilosophierung‘ für die späten 1980er Jahre sprechen, erinnert. Tatsächlich kann aber auch ein solcher Befund hier nicht belegt werden, denn der Anteil ‚einheimischer‘ Begriffe (ohne *Bildung* und *Gemeinschaft*) bleibt insgesamt auf niedrigem Niveau, steigt dabei bereits in den 1960er Jahren auf einen annähernd gleichen Wert wie in den 1980er Jahren (0,86%, 0,85%) und nimmt in den 1970er Jahren nur sehr leicht ab. Das gilt auch, wenn man die von den Autorinnen genannten, in den ausgehenden 1980er Jahre neuauftretenden Begriffe

Glaube, Glück, Wahrheit und *Weisheit* in die Untersuchung einbezieht: Hier fällt einzig die 22malige Verwendung von *Glaube* in Schwartz' Erziehungslemma (*Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931) auf (der Begriff erreicht einen relativen Wert von 0,45% in den 1930er Jahren); alle anderen Begriffe kommen in den Explikationen nur sehr vereinzelt vor.

Geht man davon aus, dass es einen erkennbaren Einfluss der zunehmend sozialwissenschaftlich aufgestellten Erziehungswissenschaft auch auf das disziplinäre Wissen zu Erziehung geben *mus*s, dann unterscheidet er sich offenbar von dem in den Zeitschriftentiteln, Qualifikationsarbeiten und Lehrveranstaltungstiteln abbildbaren Diskurs im Vokabular. Die hier diskutierten und empirisch ermittelten Begriffe beschreiben eine Versozialwissenschaftlichung des lexikalischen Erziehungswissens damit nicht angemessen. Das schließt aber nicht aus, dass es ein *spezielles* Vokabular gibt, das das Wissen um Erziehung gliedert. Dafür spricht z. B. der von der Einstufung Tenorths als ‚einheimischer‘ Begriff abweichende Verwendungsverlauf von *Autorität*.

5.1.3 Ein sozialwissenschaftliches Vokabular des Erziehungswissens?

Der induktive Zugang über die in den lexikalischen Epochen am häufigsten vorkommenden Wörter ergab Hinweise auf einen zeitlich nicht eindeutig zu verortenden Wandel des Vokabulars. Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob es für das Erziehungswissen, wie es in den Erziehungslemmata repräsentiert wird, ein eigenständiges, ‚sozialwissenschaftlich‘ inspiriertes Vokabular gibt. In einem mehrstufigen Verfahren wurden – im Gegenentwurf zu dem aus der Literatur abgeleiteten, für den allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurs erprobten Vokabular – solche bedeutungstragenden Wörter ermittelt, die vor allem in sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungslemmata vorkommen²³⁰, und die für eine Veränderung des Vokabulars – und damit auch der im Wissensraum zu Erziehung zentralen Themen – im mit dem Schlagwort der Versozialwissenschaftlichung beschriebenen Zeitraum stehen. Das ermittelte einschlägig ‚sozialwissenschaftliche‘ Begriffsrepertoire der Erziehungslemmata umfasst 36 Wörter:

‚analyse‘, ‚anwendung‘, ‚aufklärung‘, ‚autorität‘, ‚disposition‘, ‚emanzipation‘, ‚empirisch‘, ‚entwicklung‘, ‚erziehungspraxis‘, ‚erziehungsprozess‘, ‚erziehungswissenschaft‘, ‚feld‘, ‚fördern‘, ‚freiheit‘, ‚gegenwärtig‘, ‚gesell-

²³⁰ Operationalisiert wurde dies über besonders sozialwissenschaftlich geprägte Referenzräume. Als Referenzräume werden die durch die Nennung von Namen, Texten und Autor*innen innerhalb der Explikationen bzw. in den Literaturangaben unterhalb aufgespannten Bezüge in das ‚Außen‘ der Explikationen bezeichnet. Sie werden ausführlich in Kap. 6 ausgewertet. Ausgeprägt sozialwissenschaftliche Referenzräume haben: Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973; Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974; Weber: *Erziehung*, KsWP 1974; Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977 (Kap. 6.5.5).

Das konkrete Verfahren wird ausführlich in Kap. 2.3.2 dargestellt.

schaftlich‘, ‚gruppe‘, ‚handlung‘, ‚heranwachsende‘, ‚historisch‘, ‚interaktion‘, ‚kind‘, ‚kontext‘, ‚lernen‘, ‚menschlich‘, ‚mündigkeit‘, ‚norm‘, ‚praxis‘, ‚problem‘, ‚reflexion‘, ‚sozialisation‘, ‚system‘, ‚theorie‘, ‚veränderung‘, ‚verhalten‘, ‚verständnis‘.

Die folgenden Abbildungen schlüsseln die ermittelten Wörter nach der Dekade ihres Verwendungshöhepunkts auf. So zeigt Abbildung 19 solche, die in den 1960er Jahren häufiger als in anderen Zeitabschnitten in den Erziehungslemmata auftauchen.

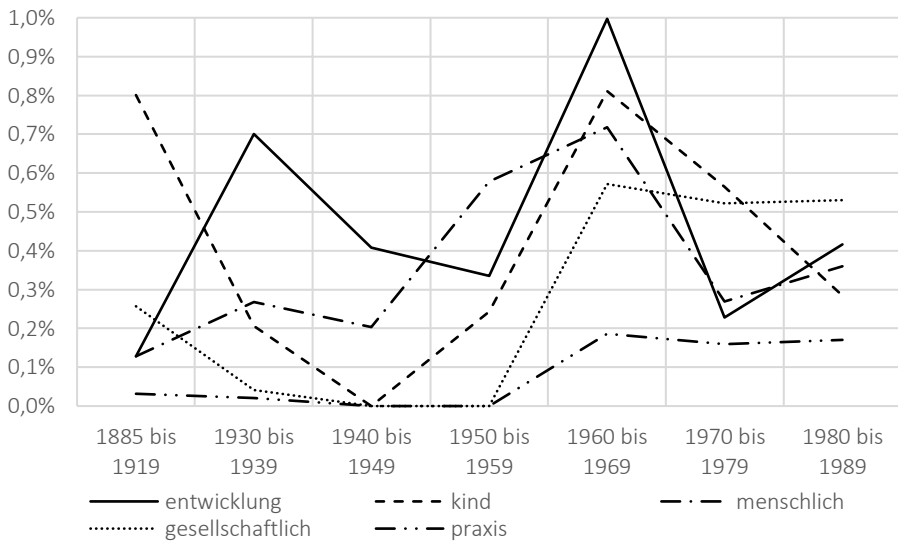


Abbildung 19: ‚Sozialwissenschaftliche‘ Begriffe, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1960er Jahren haben (nach der Häufigkeit ihres Auftretens in den 1960er Jahren sortiert), relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

Auffällig ist, dass es sich bei fast allen Begriffen – lediglich *Praxis* fällt etwas aus dem Muster – nicht um neue Begriffe handelt. Insbesondere die bereits als ‚importierte‘ Begriffe diskutierten *Entwicklung* und *Kind* nehmen einen vergleichsweise hohen Anteil an allen bereinigten Wörtern ein, beide sind bereits zu Beginn des Untersuchungszeitraums häufig vorkommende Begriffe. Sie verweisen auf mit dem Erziehungswissen verbundene Themen wie eine Fokussierung auf das Kindes- und Jugendalter und eine generelle Orientierung am Lebenslauf; eine relative Bedeutung psychologischen Wissens mag sich hier spiegeln. Ebenso wie für *menschlich* deutet sich ein Bedeutungsverlust in aktuelleren Erziehungslemmata an. Relativ konstant auch in den beiden folgenden Dekaden treten *gesellschaftlich* und *Praxis* auf; es handelt sich hier möglicherweise um erste Anzeichen eines dezidiert sozialwissenschaftlichen Vokabulars, das sich einerseits in einer Zuwendung zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Erziehungsprozesses, andererseits in einer neuen Orien-

tierung am Akt des Erziehens und seiner sozialen Ausgestaltung an. Auch der Themenkreis professioneller Erziehung könnte sich hier spiegeln. Die Begriffe, die in den als besonders sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungslemmata auftauchen und bereits in den 1960er Jahren meistverwendet werden, sind eher Vorboten eines sozialwissenschaftlichen Vokabulars als klassisch mit einer solchen Perspektivverschiebung einhergehende, zu erwartende Wörter. Sie entstammen dem traditionellen Begriffsrepertoire des Erziehungswissens auch schon des frühen 20. Jahrhunderts.

Das Gros der ermittelten ‚sozialwissenschaftlichen‘ Wörter steigt – wie erwartet – in seiner relativen Bedeutung erst in den 1970er Jahren an (Abbildung 20).

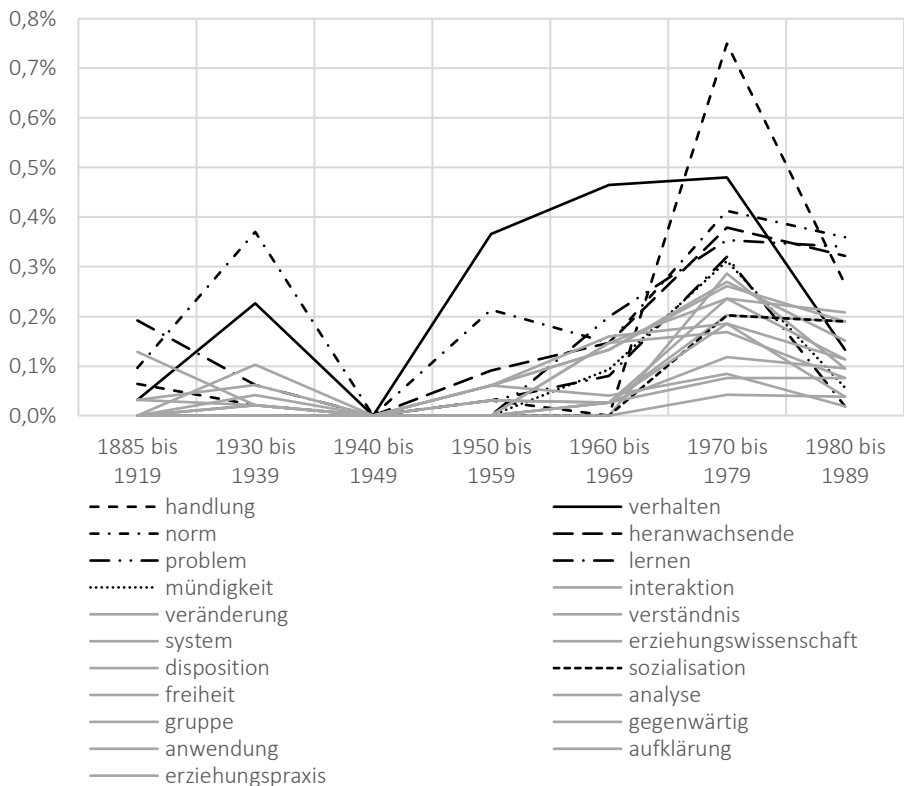


Abbildung 20: ‚Sozialwissenschaftliche‘ Begriffe, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1970er Jahren haben (nach der Häufigkeit ihres Auftretens in den 1970er Jahren sortiert), relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

Im Gegensatz zu den Wörtern, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1960er Jahren haben, sind die meisten Wörter, die besonders häufig in den 1970er Jahren genannt werden, davor nicht von besonderer Bedeutung. Ausnahmen sind *verhalten/Verhalten* und *Norm*, die beide auch schon in den 1930er Jahren nennenswert

verwendet wurden, aber in ihrer relativen Bedeutung nach 1950 bzw. nach 1970 deutlich ansteigen. Beide verlieren in den 1980er Jahren ihre besondere Stellung. Fast alle anderen Wörter, die ein in den 1970er Jahren deutlich abweichendes Vokabular kennzeichnen, können ihre Nennungsquote in den Erziehungslemmata der 1980er Jahre nicht halten, nur *Sozialisation* wird in den 1980ern nahezu gleich häufig genannt, findet also relativ dauerhaft Eingang in die Erziehungslemmata. Einen besonders deutlichen Anstieg in der Bedeutung erfährt *Handlung*. Damit wird ‚Erziehung‘ – wie es sich auch schon mit *Verhalten* und *Praxis*, schließlich auch in der *Erziehungspraxis*, andeutet – zu einem sozialen Akt, mithin zu einem sozialwissenschaftlichen *Problem*. Neben dem *Kind* treten nun allgemeiner die *Heranwachsenden* als Zöglinge in Erscheinung (wenn auch mit etwas geringerer Nennungsquote). Die gesellschaftliche Einbindung des Erziehungshandelns wird im Vokabular jetzt noch sichtbarer. Erstmals findet sich *Sozialisation* als Begriff in den Erziehungslemmata, und auch *Gruppe* und *Interaktion* sind wichtige Bezugswörter im Wissensraum zu Erziehung. Das im erziehungswissenschaftlichen Diskurs insgesamt sprunghaft ansteigende *Lernen* findet sich auch in den induktiv ermittelten ‚sozialwissenschaftlichen‘ Begriffen der Erziehungslemmata wieder. Während es in den 1970er Jahren recht häufig genannt wird, wird es im Anschluss wieder von den vorderen Rangplätzen der ‚sozialwissenschaftlichen‘ Wörter verdrängt. Eine quasi identische Kurve lässt sich für *Mündigkeit* feststellen, die allerdings erst in den 1960er Jahren (selten) genannt wird, dann aber in den 1970ern deutlich an Relevanz gewinnt.

In den 1980ern haben schließlich solche ‚sozialwissenschaftlichen‘ Begriffe ihren Verwendungshöhepunkt, die eher als allgemein wissenschaftsfachsprachlich denn als spezifisch pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich zu beschreiben sind (Abbildung 21).

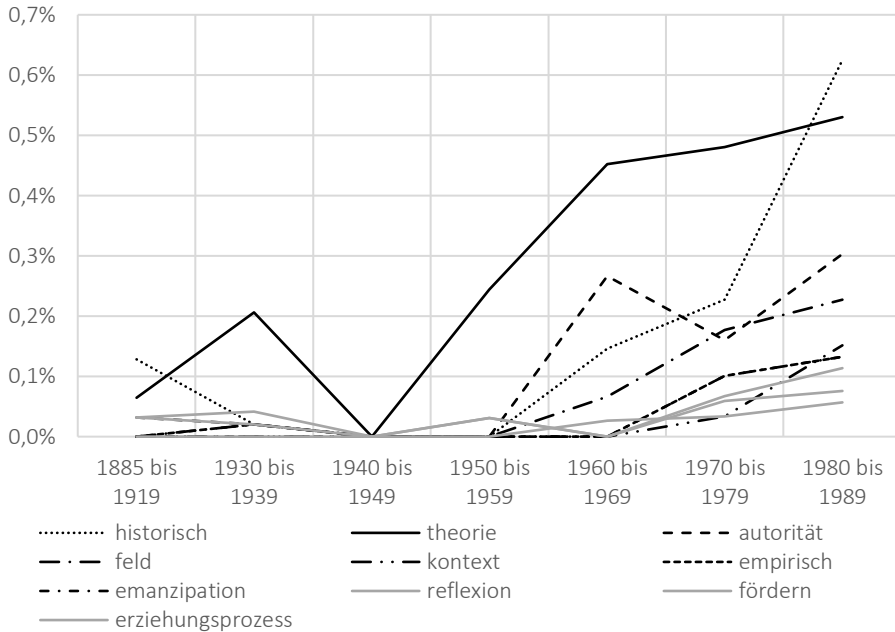


Abbildung 21: ‚Sozialwissenschaftliche‘ Begriffe, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1980er Jahren haben (nach der Häufigkeit ihres Auftretens in den 1980er Jahren sortiert), relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts

So zeigen Wörter wie *historisch* oder *empirisch* einen jetzt zunehmend distanzierteren, fachsprachlichen Sprachstil an, der den Gegenstand – das, was unter ‚Erziehung‘ zu verstehen sei – nicht mehr rekonstruiert oder sich zu eigen macht, sondern beobachtend bis referierend, auch in seiner geschichtlichen Genese, darlegt. Mit *empirisch* geraten auch Bedingungen der Konstruktion von Erziehungswissen in das Vokabular. *Feld*, *Kontext* oder *Reflexion* können ihre Herkunft aus einem allgemein sozialwissenschaftlichen Begriffsrepertoire nicht verbergen. Anders als noch die Wörter, die in den 1970er Jahren ihren Verwendungshöhepunkt haben, sind nun solche, die eigenständig (erziehungs-)theoretisch aufgeladen sind – wie etwa *Mündigkeit*, *Freiheit* oder *Aufklärung* –, nicht mehr auf den vorderen Rangplätzen zu finden. Allenfalls *Autorität* und *Emanzipation* können hier genannt werden; letzteres wird allerdings absolut am häufigsten in den 1970er Jahren genannt und taucht nach 1980 nur in der zweiten Auflage des Erziehungslemmas im *Wörterbuch der Erziehung* (Auerheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE6 1984) auf, während in den 1970er Jahren insgesamt fünf verschiedene Lemmata das Wort benutzen. *Theorie* ist das einzige der Wörter, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1980er Jahren haben, das auch schon vor 1960 im Wissensraum zu Erziehung in größerem Umfang in den Erziehungslemmata auftaucht.

Während zu diskutieren ist, ob ‚Erziehung‘ sich in seinem Vokabular tatsächlich als relativ abgekoppelt vom allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurs darstellt, wie er von Tenorth (1986) und anderen in seiner Begrifflichkeit operationalisiert und in Hinblick auf die Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft diskutiert wurde, wird hier deutlich, dass das im Vokabular der Erziehungslemmata repräsentierte Erziehungswissen spätestens ab den 1970er Jahren regelmäßig neue Wörter integriert. Zu nennen sind zunächst eigenständig (erziehungs-)theoretisch aufgeladene Begriffe (u. a. *Autorität, Emanzipation, Freiheit, Mündigkeit*), solche, die einen verstärkten Bezug die Praxis des Erziehens erkennen lassen, und schließlich, insbesondere in den 1980er Jahren zunehmend allgemein fachsprachliche Vokabeln, die einen distanzierten Sprachstil anzeigen.

5.2 Die Spitzenformulierung: Gültiges Wissen zu Erziehung

In der Annahme, dass die (definierenden oder wenigstens summativ angelegten) Spitzenformulierungen die ohnehin mitunter schon knappen Explikationen des je aktuellen Erziehungswissens noch stärker verdichten, werden sie im Folgenden inhaltlich ausgewertet: Wie wird Erziehung in ihnen konkret bestimmt? Gibt es im Zeitverlauf oder im Quervergleich unterschiedlicher Lexika Bewegung und Wandel – oder bleiben die Bestimmungen kontinuierlich ähnlich?

45 der 53 Erziehungslemmata verfügen über eine solche Spitzenformulierung. Typischerweise lassen sich die Aussagen im folgenden Schema beschreiben:

Erziehung ist ein (nicht) intendierter, (näher beschriebener) Prozess, der (näher beschriebene) Erziehende, (näher beschriebene) Zu-Erziehende und mindestens ein (näher beschriebenes) Ziel umfasst.

Nicht alle Formulierungen enthalten zu allen Momenten innerhalb dieses Schemas eine Aussage. Insbesondere werden die Erziehenden und die Zu-Erziehenden regelmäßig nicht – also mit einer Leerstelle – beschrieben oder lediglich als Abstraktum – z. B. als „Erzieher“ oder „Zögling“ – benannt. Darüber hinaus werden in einigen Spitzenformulierungen andere Momente als die genannten herangezogen, um Erziehung zu bestimmen. So nennen Lindner und Schiller als einzige in der Spitzenformulierung außerdem Grenzen (Lindner/Schiller: *Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEk 1906–08, 1/1906).²³¹ Für die vergleichende Analyse der

²³¹ Einerseits ist das insofern nicht verwunderlich, als in Ermangelung von Alternativen nur im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* (EnHEk 1906–08) ein Lemma als Erziehungslemma herangezogen wurde, das bereits dem Explikandum nach – *Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen* – direkt nach den Grenzen der Erziehung fragt. Andererseits finden sich unter den sonstigen Lemmata in den untersuchten Lexika kaum welche, in denen die Frage nach der Grenze separat besprochen wird. Nur 0,6% aller *rzieh*-Lemmata thematisieren in ihren Explikanda Grenzen der Erziehung (Kap. 4.2.3, S. 207 ff.).

Spitzenformulierungen wurde darum die Debatte um eine Grenze der Erziehung bzw. deren Reichweite gesondert betrachtet (Kap. 5.3).

5.2.1 Erziehung als einseitig zielgerichtete Einwirkung Erwachsener auf Kinder

In einem Großteil der Spitzenformulierungen gibt es Formulierungen, die auf die Bedeutung von Intentionen und Absichten für die Erziehung verweisen:

absichtlich, beabsichtigt, bewusst, intendierend, mit Absicht, mit Änderungsabsicht, planmäßig, zielbewusst, zielgeleitet, zielstrebig.

Es gibt kein Lemma, in dem nur ein nicht-intendierter Akt in der Spitzenformulierung als Erziehung bestimmt wird. Neben den *weiten* Bestimmungen von Erziehung in den Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuch* bis 1942 – hier wird mit einem Verweis auf Kriek von unbewussten Wirkungen aller Menschen auf alle Menschen gesprochen, s. o. – gibt es mit Lindner/Schillers Lemma im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* nur ein weiteres Erziehungslemma aus dem frühen 20. Jahrhundert, in dessen Spitzenformulierung wenigstens ein Verweis auf nicht-intendierte Elemente von Erziehung erkennbar ist.

Fallstudie

Lindner/ Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEk 1906–08, 1/1906

Der erste Absatz übernimmt die Funktion einer Spitzenformulierung, wenn er auch einen eher einführenden Duktus hat, weil er den Aufbau des Lemmas (drei Absätze für die drei zentralen Miterzieher) erläutert:

„Der Erzieher ist es nicht allein, der an der Ausgestaltung der Persönlichkeit seines Zöglings arbeitet; seiner zielbewußten Tätigkeit stehen drei bedeutsame, obwohl unbewußte Erziehungseinflüsse zur Seite, die bisweilen mit ihm zusammenwirken, bisweilen jedoch ihm entgegenarbeiten, jedenfalls aber seine freie Wirksamkeit einschränken. Es sind dies die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal“ (ebd., 365).

Das bestimmende Thema des Textes wird bereits hier deutlich: die begrenzte Macht des Erziehers für etwas, das als *eigentliche Erziehung* bezeichnet werden kann – dessen zielbewusste Tätigkeit. Daneben stehen dann aber die vom Erzieher nicht steuerbaren Einflüsse durch Natur, Gesellschaft und Schicksal, die ihrerseits *erzieherisch wirksam* sind, auch wenn dies den Intentionen des Erziehers zuweilen zuwider läuft. Lindner und Schiller beenden ihr Lemma mit einer wegen der einleitenden Formel

Die Analyse der Spitzenformulierungen sagt nichts darüber aus, ob und inwiefern in der gesamten Explikation Grenzen der Erziehung thematisiert werden. Dennoch kann hier der Schluss gezogen werden, dass sie im Allgemeinen eben nicht Teil der verdichteten, zusammenfassenden Beschreibung davon ist, was Erziehung ist. In der Zusammenschau der Spitzenformulierungen hat Erziehung keine Grenze bzw. wird diese Diskussion hier nicht geführt.

„Alles in allem genommen“ ebenfalls als Spitzenformulierung eingeordneten Sequenz:

„Alles in allem genommen, kann man behaupten, dass die Wirksamkeit der unbewußt wirkenden Erziehungseinflüsse in Verbindung mit der Summe des Angeborenen die Erziehung allerdings derart einschränkt, daß der Erzieher selbst im günstigen Falle der Einzelerziehung für den Erfolg des Erziehungswerkes nicht in allem verantwortlich gemacht werden kann, daß aber seiner zielbewußten Tätigkeit ein hinreichender und dankbarer Spielraum offen bleibt, daß daher eine Erziehung schon mit Rücksicht auf die Bedeutung des Unterrichts dem Menschen unbedingt notwendig ist“ (ebd. 367).

Erziehung wird hier als nur begrenzt steuerbar dargestellt. Sie ist zielbewusst, wird aber in ihrem Erfolg durch die unbewusst wirkenden Mit-erzieher begrenzt. Erfolg oder Effekt sind damit einerseits nicht mehr Teil der Erziehungsdefinition (weil der Erzieher scheitern kann bzw. die Mit-erzieher wirken), andererseits sind eben nicht-intendierte Effekte im Zögling durchaus Ergebnis „unbewußt wirkende[r] Erziehungseinflüsse“.

Modernere Lemmata nehmen nicht-intendierte Effekte nicht als Teil einer Bestimmung von Erziehung auf – womöglich, weil sie nun unter ‚Sozialisation‘ gefasst werden. Entsprechend werden übergreifend nur intentionale, absichtlich durchgeführte Akte zur Erziehung gerechnet. Dabei wird die Beziehung zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden regelmäßig und über die Zeiten stabil als ein Akt beschrieben, der von den einen (aktiv) ausgeht und die anderen (mehr oder minder passiv) betrifft. Sie steht in enger Verbindung zum Ziel, das meist vorausgesetzt wird. Drei Beobachtungen sind hervorzuheben:

1. Über den gesamten Zeitraum nach 1941 werden *Maßnahmen* bzw. „Maßnahmen und Einrichtungen“ oder „Maßnahmen und Prozesse“ als Begriffe herangezogen, um Erziehung zu bestimmen.
2. Bis 1968 wird Einwirkung regelmäßig als leitendes Moment der Erziehung genannt. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert ergänzt um weitere Attribute, bei Willmann als „fürsorgende, führende und bildende Einwirkung“ (Willmann: Erziehung, LP 1913–17, 1/1913) und bei Hehlmann bis in die 9. Auflage als „geistige Einwirkung“ (Erziehung, PW2 1941; ebenso: PW3 1942, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971). In den 1970er Jahren findet sich Einwirkung noch vereinzelt, um schließlich in den Spitzenformulierungen der 1980er Jahre nur noch in einem Erziehungslemma aufzutauchen.
3. Zunächst als „liebvolle Hilfe“ 1930 bzw. 1952 (Eggersdorfer: Erziehung, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 672 f.; ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952, Sp. 1035 f.), ab 1961 vereinzelt und in den 1970er Jahren regelmäßig wird Erziehung als Hilfe, ab 1973 auch als „Lernhilfe“ oder „Lern- und

Eingliederungshilfe“ bzw. „Lernhilfe, d. h. Enkulturationshilfe“ bestimmt. Diese Begriffe werden in den 1980er Jahren nicht mehr herangezogen.²³²

Im Weiteren werden – von einzelnen Autoren der Erziehungslemmata – außerdem „Einfluss“, „Heilswille“, „höher führende, geistpflegende, entwickelnde, belehrende, inspirierende und übende Entwicklungsbeeinflussung“²³³, „Fremdformung“, „Handreichung“, und „Leitung“ genannt. Auch hiermit ist ein Prozess des Zugriffs auf die Zu-Erziehenden beschrieben. Bisweilen wird Erziehung dagegen auch als „gesellschaftliche Tätigkeit“, „Handlung“, „soziale Handlung“, „sozialer Akt“, „Tätigkeit“ oder „Wirkungszushg.“ mit Wörtern beschrieben, die einen solchermaßen einseitigen Zugriff nicht unbedingt beinhalten müssen.

Die Adressat*innen werden über den gesamten Zeitraum hinweg wie die Erziehenden häufig nicht expliziert; ebenfalls regelmäßig werden sie abstrakt als Menschen bzw. Personen oder Zöglinge bzw. Zu-Erziehende ohne eine Zuschreibung von Merkmalen benannt. Ihr Beitrag zum Erfolg des erzieherischen Handelns wird nicht weiter thematisiert; lediglich im Begriff der „Hilfe“ schwingt die Eigenaktivität der Zu-Erziehenden, die von den Erziehenden begleitet oder unterstützt werden, mit. Aufgeführt werden fast ausschließlich Kinder bzw. Heranwachsende, konkret:

- der „Einzelne[] in seiner Jugend“ (Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896, 33; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904, 586), die „Jugend“ (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973, 73) und „vor allem [die] Jugend“ (*Erziehung*, WP4 1953, 111; ebenso: WP5 1957, 119; WP6 1960, 128; WP7 1964, 129; WP8 1967, 136; WP9 1971, 135),
- das „Kind“ (Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979, 94, sowie „Kinder und Jugendliche“ (*Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83) und „in Kindheit und Jugend“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 54),
- der „junge Mensch“ (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931, Sp. 1304) und „meist die jüngere Generation“ (*Erziehung*, PW 1931, 51),
- „Heranwachsende“ (Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 241; ebenso: NPL5 1971, 309; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974, 88; Maier: *Erziehung*, PT 1978, 103) und
- der „Nachwuchs“ (*Erziehung*, PW2 1941, 91; ebenso: PW3 1942, 95).

Erzogen werden damit insbesondere Noch-Nicht-Erwachsene. Sie werden ergänzt um Noch-Nicht-Gereifte:

- Die „reifende Generation“ (Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952, 32), der „junge, noch unmündige Mensch“ (Maier: *Erziehung*, PT 1978, 104f) und der

²³² Dieser Befund zeigte sich auch schon in der Analyse der nach lexikalischer Epoche meistgeteilten Wörter (Kap. 5.1, S. 226). Beide analytischen Zugriffe zeigen sich damit als ausreichend sensibel, um Veränderungen im Erziehungsbegriff, wie sie die gesamten Explikationen durchziehen, sichtbar zu machen.

²³³ Als Zitat von Aloys Fischer gekennzeichnet, Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952.

„werdende Mensch“ (Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913, Sp. 1158; Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 672 f.; ebenso: LP 1952–55/64, 1/1952, Sp. 1035 f.).

Lediglich in den 1980er Jahren enthält keine der fünf Spitzenformulierungen einen Hinweis auf das Alter bzw. den Reifegrad der Zu-Erziehenden. Vielmehr werden hier entweder keine Angaben mehr gemacht oder Menschen bzw. Personen genannt. Nur in Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch/Wörterbuch der Pädagogik* treten im Zeitverlauf noch andere Adressat*innen auf. Schon 1931 lässt die einschränkende Formulierung („meist die jüngere Generation“) diese Möglichkeit offen. Der sie während der beiden Auflagen im Nationalsozialismus ablösende „Nachwuchs“ wird nun ergänzt durch einen Gruppenbezug – „darüber hinaus aber alle[] Angehörigen eines Gemeinwesens“ (*Erziehung*, PW2 1941, 91; ebenso: PW3 1942, 95) –, der 1953 ebenso wie der Bezug auf Krieck und die funktionale Erziehung ersatzlos getilgt und von „vor allem [der] Jugend“ (*Erziehung*, WP4 1953, 111; ebenso: WP5 1957, 119; WP6 1960, 128; WP7 1964, 129; WP8 1967, 136; WP9 1971, 135) abgelöst wird, die ab 1957 ergänzt wird um „auch [die] Erwachsenen“ (*Erziehung*, WP5 1957, 119; ebenso: WP6 1960, 128; WP7 1964, 129; WP8 1967, 136; WP9 1971, 135).

Erziehung erscheint damit in der Übersicht als ein grundsätzlich abschließbarer, intendierter Prozess der Einwirkung von Erziehenden auf die Zu-Erziehenden, der sein Ziel im Erwachsenenstatus bzw. in der erworbenen Reife der Zu-Erziehenden findet. Die konkrete Füllung dieses Status wird durch zahlreiche, in ihren Formulierungen sehr unterschiedliche Zielbestimmungen²³⁴ sichtbar.

Einen Sonderfall stellt erneut eine Formulierung dar, die sich in den Auflagen in Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch/Wörterbuch der Pädagogik* ab 1941 findet, Erziehungsziele auf „möglichst tiefgreifende Prägung“. Hier wird ein prozessualer Begriff – das Prägen – gleichzeitig als inhaltlich nicht konkretisierte Zielformulierung (wie und womit geprägt werden soll, ist nicht enthalten) eingesetzt. Der Begriff betont zudem die Macht der Erziehenden, den Zu-Erziehenden ihren ‚Stempel‘ aufzudrücken, ohne dass diese dabei einen Beitrag leisten, besonders stark.

Bis 1968 werden am häufigsten Ziele genannt, die der Bildung der ‚Persönlichkeit‘²³⁵ und der Ausbildung von ‚Sittlichkeit und Moral‘ zugeordnet wurden; desweiteren werden Ziele in den Bereichen ‚Verhalten und (Verhaltens-)Dispositionen‘ sowie ‚Selbstständigkeit und Selbsthilfe‘ relativ regelmäßig genannt. Ab 1970 finden sich Ziele, die den Kategorien ‚gesellschaftliche Eingliederung und Sozialisation‘,

²³⁴ Es finden sich auch Formulierungen, die nur betonen, dass ein nicht näher beschriebener Zweck/ein nicht näher beschriebenes Ziel gegeben sein muss, an dem sich der*die Erziehende orientiere.

²³⁵ Die vor und nach 1968 am häufigsten genannten (vier Rangplätze pro Zeitabschnitt), kategorisierten Zielformulierungen sind in einfachen Anführungszeichen gesetzt. Von 1928–1931 bzw. 1941–1942 werden keine Ziele in den Spitzenformulierungen genannt, die den acht insgesamt am häufigsten vergebenen Kategorien zugeordnet wurden.

„Mündigkeit“ und „Persönlichkeit“ zugeordnet wurden; außerdem solche in den Bereichen „Menschwerdung“, „Verhalten und (Verhaltens-)Dispositionen“ und „kulturelle Eingliederung und Enkulturation“. Damit zeigt sich eine erste Verschiebung.

Die Entwicklung und Entfaltung von Persönlichkeit²³⁶ bleibt als Erziehungsziel stabil über die Zeit. Ab 1964 findet sich der Begriff der „Personwerdung“ (Froese: *Erziehung*, PL2 1964, Sp. 241, ebenso: NPL5 1971, 309), ab 1973 der der Personalisation (Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973, 73; Köck: *Erziehung*, WEU 1976, 116; ebenso: WEU2 1979, 149). Ohne, dass „Person“ näher bestimmt würde, haben die Begriffe eine andere Konnotation als der der Persönlichkeit (Entfaltung); ihr werden bestimmte – womöglich auch überindividuelle – Eigenschaften oder Rollen zugeschrieben, die es zu erwerben gilt. In eine ähnliche Richtung lassen sich auch die Zielformulierungen in der Kategorie „Menschwerdung“²³⁷ verstehen, die ebenfalls ab 1964 (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74; Dolch: *Erziehung*, GpF6 1967, 57; *Erziehung*, PL2 1968, 76) auffallen, aber erst nach 1968 zu den meistgenannten gehören (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 392; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973; *Erziehung*, PT8 1975, 83; *Erziehung*, WP12 1982, 158; ebenso: WP13 1988, 172).

„Mündigkeit“ als Erziehungsziel findet bereits 1961 Eingang in die verdichteten Bestimmungen von Erziehung und wird in Lexika der BRD stabil bis ans Ende des Untersuchungszeitraums genannt (Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 241; ebenso: NPL5 1971, 309; *Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83; Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 54; Maier: *Erziehung*, PT 1978, 103; Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979, 94; *Erziehung*, WP12 1982, 158; ebenso: WP13 1988, 172). Bis 1979 wird die Fähigkeit zu „Selbstständigkeit und Selbsthilfe“²³⁸ genannt, um Mündigkeit zu beschreiben oder zu ergänzen (Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952, 32; Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 241; ebenso: NPL5 1971, 309; *Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83; Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979, 94).

Sittlichkeit oder sittliches Verhalten²³⁹ wird in den Erziehungslemmata zwischen 1896 und 1963 als Ziel der Erziehung genannt (Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP

²³⁶ Konkret genannt werden in der Kategorie „Persönlichkeit“: „Ausgestaltung der Persönlichkeit“ (1895–1917); „Entfaltung der Persönlichkeit“, „Persönlichkeitsentfaltung“, „Personwerdung“ (1950–1968); „Entfaltung der Persönlichkeit“, „Personalisation“, „Personwerdung“ (1970–1979); „Entwicklung von Persönlichkeiten“, „Persönlichkeitsentfaltung“ (1980–1989).

²³⁷ „Menschwerdung“: „Menschwerdung“, „Vervollkommnung zu wahrer Menschlichkeit“ (1950–1968); „in seine Menschlichkeit hineinfinden“, „Menschwerdung“ (1970–1979); „in seine Menschlichkeit hineinfinden“ (1980–1989).

²³⁸ „Selbstständigkeit und Selbsthilfe“: „selbständige Lebensführung“, „selbständige Übernahme des eigenen Daseins“, „Selbsthilfe“ (1950–1968); „selbständige Übernahme des eigenen Daseins“, „Selbstständigkeit“, „Selbsthilfe“ (1970–1979).

²³⁹ „Sittlichkeit und Moral“: „Sittlichkeit“, „Sittlichkeit, wenn nicht sittlich-religiöser Charakter“ (1895–1917); „Moralität“, „Überzeugungen, Charakter und Gefühle im Sinne sittlicher Verhaltensweisen“, „Verwirklichung der die Lebensgemeinschaft begründenden Werte“ (1950–1968); „Moralität“ (1970–1979).

1895–99, 2/1896, 33; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904, 586; Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952, 32; Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 261), danach wird bei Groothoff Moralität als Erziehungsziel genannt (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74; ebenso: FischerLP 1973, 73). Diese Moralität wird genannt als genauere Spezifikation von „Menschwerdung“ einerseits und „Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst (Charakter, Moralität, Soziabilität usw.)“ (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74) andererseits und in der Folgeauflage noch weiter spezifiziert, wenn nun von „Menschwerdung (Enkulturation, Sozialisation, Personalisation) der Jugend“ und – im engen Begriffsverständnis – „Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst im Rahmen des gesellschaftlichen Lebens [...] (Charaktererziehung bzw. Erziehung zur Moralität oder auch Sozialität bzw. zur Mündigkeit)“ (Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973, 73) die Rede ist. In den 1960er Jahren wird das sittliche Verhalten, das ja durchaus als ein gesellschaftlich bestimmter Rahmen *richtigen* Verhaltens und Anspruch an die Verinnerlichung *richtiger* Normen gefasst werden kann, zunehmend abgelöst vom Anspruch an eine allgemein gesellschaftliche Eingliederung²⁴⁰. Ein eindeutiger (fachsprachlicher) Ausdruck scheint bei Groothoff noch nicht gefunden, er wechselt von „Soziabilität“²⁴¹ zu „Sozialität“²⁴² als Beschreibung der von der Jugend erwarteten Haltung als gesellschaftliches und vergesellschaftetes Wesen. 1973 nennt Groothoff als erster im Korpus „Sozialisation“ als Teil der Zielbestimmung von Erziehung. Sozialisation dient hier u. a. der genaueren Spezifikation von Menschwerdung, die prozessual verstanden werden muss; Erziehung ist damit zwar einerseits zielorientiert, andererseits trotz der erklärten Zielgruppe der „Jugend“ (wenigstens im weiten Sinn) nicht unbedingt mit einem Status abschließbar. „Sozialisation“ wird außerdem von Köck (Köck: *Erziehung*, WEU 1976, 116; ebenso: WEU2 1979, 149) genannt; im weiteren tritt das Moment der ‚gesellschaftlichen Eingliederung und Sozialisation‘ zwischen 1968 und 1979 regelmäßig (*Erziehung*, PL2 1968, 76; ebenso: PT8 1975, 83; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974, 88; Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979, 94) auf, ab 1973 bis 1979 begleitet von der „Enkulturation“²⁴³ (Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973, 73; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974, 88; Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979, 94).

²⁴⁰ ‚Gesellschaftliche Eingliederung und Sozialisation‘: „Hineinfinden in die Lebensrolle“, „Soziabilität“ (1950–1968); „Einfügung in die jeweilige Gesellschaft“, „Eingliederung in die Gesellschaft“, „Hineinfinden in die Lebensrolle“, „Sozialisation“, „Sozialität“ (1970–1979).

²⁴¹ Allgemeinsprachlich beschreibt „soziabel“: „fähig, willig, sich in die Gesellschaft einzupassen“ („soziabel“ auf Duden online, <https://www.duden.de/rechtschreibung/soziabel>, 20.07.19). Im DWDS-Zeitungskorpus kommt der Ausdruck „soziabel“ ab 1957 vor (DWDS-Wortverlaufskurve für „soziabel“, <https://www.dwds.de/r/plot/?=soziabel>, 20.07.19.)

²⁴² Allgemeinsprachlich beschreibt der Ausdruck lediglich „die menschliche Gemeinschaft, Gesellschaft“ („Sozialität“ auf Duden online, <https://www.duden.de/rechtschreibung/sozialitaet>, 20.07.19). Im DWDS-Zeitungskorpus kommt der Ausdruck „Sozialität“ vor allem in der unmittelbaren Nachkriegszeit vor, bleibt aber im gesamten 20. Jahrhundert im Sprachgebrauch (DWDS-Wortverlaufskurve für „sozialitaet“, <https://www.dwds.de/r/plot/?=sozialitaet>, 20.07.19).

²⁴³ „Eingliederung in die Kultur“, „Enkulturation“ (1970–1979).

Die Nennungen in der Kategorie ‚Verhalten und (Verhaltens-)Dispositionen‘²⁴⁴ können im Vergleich zu den anderen Zielformulierungen als vager beschrieben werden. Dass es nicht nur darum geht, dass Zu-Erziehende irgendwelche näher zu beschreibenden Eigenschaften, Merkmale oder „Haltung[en]“ (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74; ebenso: FischerLP 1973, 73) erwerben, sondern sich auch konkret ihr (beobachtbares) Verhalten ändern soll, ist seit einer ersten Nennung 1952 in den *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache* regelmäßig Teil der Spitzenformulierungen. In den 1950er und 1960er Jahren bleibt es bei der Nennung von „Verhalten“ oder „Verhalten und Handeln“, das es auszubauen und zu verbessern gilt (Dolch: *Erziehung*, GpF 1952, 46; ebenso: GpF3 1960, 54; GpF6 1967, 54; *Erziehung*, KpEn 1960, 138; Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 261; Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74; ebenso: FischerLP 1973, 73). In den 1970er und 1980er Jahren finden schließlich auch die „dem aktuellen Verhalten zugrundeliegenden und es steuernden Kräfte und Einstellungen“ (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774) und „das Gefüge der psychischen Dispositionen“ (Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976, 132) bzw. „Verhaltensweisen und Dispositionen“ (*Erziehung*, Meyer-skLP 1988, 135) Eingang.

In diesem Zusammenhang sind die Spitzenformulierungen der beiden in der DDR in den 1960er Jahren erschienenen Erziehungslemmata auffällig – wenn auch nicht überraschend: Anders als in der BRD werden hier kaum Begriffe genannt, die eine Entfaltung oder Entwicklung der Zu-Erziehenden als Menschen oder Personen anzeigen. Vielmehr sollen Erziehende die viel fassbareren angestrebten Verhaltensänderungen ergänzen durch „Fähigkeiten“ und „Kenntnisse“, die es zu „vermitteln“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 138) gilt bzw. dadurch „Wissen und Können zu vermitteln oder zu erwerben“ (Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 261).

Insgesamt dominiert im Erziehungsverständnis des 20. Jahrhunderts, wie es in den Spitzenformulierungen der Erziehungslemmata repräsentiert wird, die Idee aktiver, erwachsener oder gereifter Erziehender, die in irgendeiner Form zielgerichtet, absichtlich und bewusst den jüngeren oder unreifen Zu-Erziehenden begegnen, sie führen, leiten, formen – sie in einseitiger Abhängigkeit erziehen.

²⁴⁴ ‚Verhalten und (Verhaltens-)Dispositionen‘: „ein bestimmtes Verhalten“, „Formung des gesamten Verhaltens“, „Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst“, „mehr oder minder dauernde Verbesserung im Verhalten und Handeln“, „Verhalten der Menschen“ (1950–1968); „das Verhalten der Heranwachsenden den Erwartungen und Forderungen eines bestimmten sozialen Kontextes anzupassen“, „gemäß für sie gesetzten Normen (Sollensforderungen, Idealen, Zielen) psychische Dispositionen hervorbringen, fördern, ändern, abbauen oder erhalten“, „das Gefüge der psychischen Dispositionen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“, „Haltung und Verhalten gegenüber anderen und sich selbst“, „Veränderungen in den dem aktuellen Verhalten zugrundeliegenden und es steuernden Kräften und Einstellungen“ (1970–1979); „psychische Struktur des zu Erziehenden zu verändern“, „die Entstehung negativ eingeschätzter Verhaltensweisen und Dispositionen verhindern“, „vorhandene, als positiv eingestufte Verhaltensweisen und Dispositionen des zu Erziehenden unangetastet bleiben lassen“ (1980–1989).

5.2.2 Erziehung im Modus der gleichberechtigten Interaktion

Auch in den erziehungswissenschaftlichen Lexika, denen ja gemeinhin eine besondere Trägheit bzw. eine gewisse Widerstandsfähigkeit gegen schnelllebige Moden und Konjunkturen zugeschrieben wird, gibt es Hinweise auf Auflösungserscheinungen oder Verschiebungen eines solchen Verständnisses: So kann die vor allem in den 1970er Jahren dominierende Bestimmung von Erziehung über den Begriff der *Hilfe* bereits als ein erster Verweis auf eine Eigenaktivität des Zöglings verstanden werden, wenn auch Erziehung noch immer als ein Akt bestimmt wird, der vom Erziehenden ausgeht und in dessen Macht und Verantwortung steht. Darüber hinaus können folgende Beobachtungen gemacht werden:

1. In den 1970er Jahren finden sich in Wehles (Wehle: Erziehung, LpSB 1973, 1/1973) und Schallers (Schaller: Erziehung, LP 1970–71, 1/1970; ebenso: WP 1977, 1/1977) Erziehungslemmata Spitzenformulierungen, die dem etablierten Schema der Form oder dem Inhalt nach nicht entsprechen, und die darin erstmals das dem Erziehungsvorgang inliegende Machtverhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden problematisieren²⁴⁵.
2. Hier und in anderen Lemmata werden Auflösungen des entstehenden Konflikts ver- und angesprochen, die sich im Wesentlichen durch eine gleichberechtigte und transparente Interaktion zwischen den Beteiligten ergeben (sollen).
3. Diese Lösungsvorschläge verbleiben meist auf der Ebene, die Eigenaktivität der Zu-Erziehenden im Erziehungsvorgang zu betonen und auf deren Eigeninteressen Rücksicht zu nehmen.

Wehles Erziehungslemma unterscheidet sich von anderen Lemmata im Aufbau dadurch, dass es keinen einschlägigen, kurzen Satz beinhaltet, der eine prominente Position einnimmt und Erziehung definiert.

Fallstudie

Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973

Stattdessen betont Wehle im ersten Absatz des Textes, dass sich „eine Reihe von einschlägigen Sätzen formulieren [lässt], die ganz oder zumindest teilweise auf allgemeine Zustimmung rechnen können, in ihrer Komplexität aber auch die Schwierigkeiten pädagogischer Theoriebildung vergegenwärtigen“ (ebd., 54).

Die nachfolgenden Sätze (1)–(6) sind in Form allgemeiner Aussagesätze gehalten; auffällig ist, dass in vier der sechs Grundaussagen Ablei-

²⁴⁵ Das Thema der Macht (bzw. der Ohnmacht) der Erziehenden wird zuvor durchaus und immer dann thematisiert, wenn es um Grenzen bzw. die Reichweite der Erziehung geht, beispielsweise bei Lindner/Schiller: *Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEk 1906-08, 1/1906 (s. S. 249). Es geht hier aber nicht darum, dass Machtverhältnis bzw. die hierarchische Anlage der Beziehung zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden zu *problematisieren*.

tungen von ‚müssen‘ o. ä. genutzt werden, um Anforderungen an Erziehung zu formulieren. Die Setzungen kommen ohne Referenzen aus, sie benötigen keine weiteren Belege – die behauptete Zustimmungsfähigkeit reicht aus. Es wird von Wehle keine klassische Definition geliefert, sondern vielmehr ein normativer Rahmen²⁴⁶, der insgesamt alle Momente des Erziehungsschemas bedient. Zusammengefasst bestimmt Wehle darin Erziehung als „Lern- und Eingliederungshilfe“ (ebd., 54) für das aufs Lernen angewiesene Kind mit dem Ziel der Mündigkeit und Selbstbestimmung unter der Bedingung der Sicherung von Lernchancen aller Bürger*innen innerhalb eines demokratischen Systems und der Notwendigkeit, die Gesellschaft nicht nur zu reproduzieren, sondern auch zu innovieren. Erziehung müsse daher u. a. sicherstellen, dass „dem Lernenden einerseits eine inhaltliche Orientierung geboten [wird], andererseits muß verhindert werden, daß er durch seine Mitwelt von vornherein auf eine seiner Emanzipation und Selbstbindung entgegenstehende Position festgelegt wird“ (ebd., 55).

Der Konflikt, der aus der Macht der Erziehenden einerseits und dem Anspruch der Zu-Erziehenden auf freie Entfaltung andererseits entsteht, findet hier eine Zuspitzung. Dem Problem wird durch Rücksicht begegnet. Die Zu-Erziehenden bleiben Objekte des Zugriffs der Erziehenden; selbst tragen sie nicht zur Entschärfung des Konflikts bei.

Die Erziehungslemmata von Schaller fallen in ihren Spitzenformulierungen vollständig aus dem Schema heraus:

Fallstudie

Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970; ebenso: WP 1977, 1/1977

Beide Lemmata sind in zwei Abschnitte erster Ebene unterteilt, die mit „I. Der weite Begriff von Erziehung“ und „II. Der enge Begriff von Erziehung: sittliche Erziehung“ überschrieben sind, aber inhaltlich stark voneinander abweichen. Im ersten dieser Abschnitte findet sich sowohl 1970 als auch 1977 eine kursiv hervorgehobene Definition – „*E. meint dann alle Maßnahmen und Prozesse, die dem als Mensch geborenen Wesen helfen, in seine Menschlichkeit hineinzufinden.*“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 392; ebenso WP 1977, 1/1977, 248) –, die aber sogleich als wegen der Historizität des „Wesen[s]“ der E.“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71,

²⁴⁶ Am Ende der sechs zentralen Aussagen gibt Wehle an, dass damit ein Rahmen gesetzt sei, der es möglich mache, verschiedene Erziehungskonzeptionen einzuordnen: „Innerhalb des damit grob umrissenen Problemfeldes läßt sich das gegenwärtige Verständnis von E. unschwer lokalisieren.“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 55). Der Aufbau läßt vermuten, dass nun verschiedene Erziehungsbegriffe daraufhin überprüft werden, wo sie innerhalb des Rahmens „lokalisiert“ werden. Dem ist allerdings nicht so. Vielmehr folgt eine eher illustrative Nennung einiger weniger Definitionen und eine abschließende Kritik am Erziehungsverständnis von Brezinka.

1/1970, 392) und der zahlreichen „Erscheinungsweisen von E.“ (ebd., 392) als „sehr weit und formal und nahezu inhaltsleer“ (ebd., 392) beschrieben wird. Im zweiten Abschnitt gibt es in beiden Lemmata je eine andere, ebenfalls typographisch hervorgehobene Spitzenformulierung:

„Unter Erziehung versteht man nun die permanente Diskussion der durch rückhaltlose Information transparent gemachten Situation auf das hin, was es mit ihr im ganzen und was es mit dem einzelnen in ihr auf sich hat. Dieses gilt es in skeptischer Ermittlung festzustellen, und in ihm, so meint man, hat menschliche Aktion ihr Prinzip und ihr Regulativ“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 395), und: „Somit erweist sich E. heute als Produktion von „humaner“ Handlungsorientierung in Akten rationaler Kommunikation von einzelnen und von Gruppen untereinander, wobei diese sich mit der interaktiv erhandelten Handlungsorientierung identifizieren“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 251).

Diese beiden – offensichtlich auf Schallers eigene Erziehungstheorie im Rahmen seiner Kommunikativen Pädagogik rekurrierenden – Bestimmungen von Erziehung können nicht ohne die Lektüre der gesamten Explikation verstanden werden²⁴⁷. Das unterscheidet sie von allen anderen als Spitzenformulierungen identifizierten Sequenzen in den Erziehungslemmata, auch wenn in diesen ebenfalls Herleitungen, Erklärungen, Einschränkungen und Diskussionen die Spitzenformulierungen begleiten.

²⁴⁷ Schaller führt in beiden Erziehungslemmata – 1970 weitaus ausführlicher und in kritisch-evaluierender Auseinandersetzung mit erziehungstheoretischer Literatur von u. a. W. Flitner, Kriek, Eggersdorfer, Nohl sowie einem typographisch abgesetzten Diskurs zur ideenhistorischen Rekonstruktion sittlicher Erziehung – die These aus, dass das klassische Verständnis von Erziehung als sittlicher Erziehung bzw. „Unterweisung des Willens“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso WP 1977, 1/1977, 249) diese „als probates Mittel [erscheinen lasse, AS], den Willen des jungen Menschen so zu manipulieren, daß er der von dem jeweils herrschenden ideologischen Konzept geforderten Gesinnung als fester und verlässlicher Charakter entspricht ([V] Freiheit)“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 249; ähnlich: LP 1970–71, 1/1970, 394), schließlich „daß E. nichts anderes sein kann als Beschränkung menschlicher Freiheit, Manipulation des Gewissens, Gesinnungsmache zugunsten willentlich verfügender Herrschaftsstrukturen“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 249; ähnlich: LP 1970–71, 1/1970, 394). Erziehungswissenschaft habe die Aufgabe, ein neues Erziehungsverständnis zu entwickeln, das Menschen nicht weiter den herrschenden Verhältnissen unterwerfe. Mit interaktionistischen Theorien allein sei das nicht zu erreichen.

Die „Pädagogik der ‚rationalen‘ Kommunikation“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 250) löse dieses Problem durch die „rückhaltlose[] Information und [...] rationale[] permanente[] Diskussion“ (ebd., 250), bei der die informierende Person gleichzeitig mit der Information auch die Auswahl der Informationsinhalte, die Ziele, mit denen sie ihre Mitteilung verknüpft, sowie auch Inhalte, die der eigenen Auffassung widersprechen, weitergibt und mit der informierten Person, die durch ihr „menschl. Stehen in Welt“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 394) dazu befähigt ist, rational diskutiert. Eine Steuerung oder ein Machtgefälle dürfe es hier nicht mehr geben: „Hier ist ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrer und Schüler durchaus fehl am Platze“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 251). Stattdessen identifizierten sich beide „mit der interaktiv erhandelten Handlungsorientierung“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 251).

Erziehungswissenschaft, unterstreicht Schaller, habe die Aufgabe, „sich zu vergegenwärtigen, was E. je gewesen ist; diesen Bestand hat sie neu auszulegen in der Wirklichkeit der Gesellschaft, in der wir leben“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 392), ferner könne sie „heute solchen Mißbrauch der E. [als Unterweisung des Willens, s. Fußnote 247, A.S.] nicht mehr verantworten“ (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 249). Dass Schaller daher ein ganz neues, eigenes Paradigma vertritt, das nicht bloß „E. formal und technologisch interpretiert“ (ebd., 249), erscheint schlüssig. In der normativen Logik des Lemmas muss das Erziehungsverständnis eine Abkehr von der Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden propagieren. Daher gibt es diese Akteur*innen auch nicht mehr, Erziehende und Zu-Erziehende verschmelzen miteinander, es kommunizieren nun „einzelne und Gruppen untereinander“, die gemeinsam ein Weltverständnis oder eine Handlungsorientierung aushandeln.

Weniger radikal stoßen auch andere zeitgenössische Erziehungslemmata in das aufgespannte Konfliktfeld und versuchen, seine Auflösung voranzutreiben. So wird Erziehung beschrieben als Geschehen „zwischen prinzipiell *gleichberechtigten Individuen*“ (*Erziehung*, MeyersLP 1988, 135)²⁴⁸ oder

„als ein dialogisches Geschehen, als eine wechselseitige soziale Einflußnahme, wobei das Korrektiv z. B. für die erzieherischen Aktivitäten des Lehrers in den Rechten, Bedürfnissen und Interessen des Lernenden zu sehen ist“ (Köck: *Erziehung*, WEU 1976, 116; ebenso: WEU2 1979, 149).

In diesem Nachsatz wird deutlich, dass allenfalls der Modus der Rücksichtnahme oder Anerkennung der Interessen und der Eigenaktivität der Zu-Erziehenden Einzug hält in das Erziehungsverständnis, während von einer Eliminierung des Machtgefälles nicht die Rede sein kann. Letztlich bleiben selbst im radikalsten Vorschlag²⁴⁹ (dem von Schaller) Informierende und Informierte, wenn sie auch Rollen tauschen können und – wenigstens von der Programmatik her – ihr Ziel situativ neu gemeinsam aushandeln.

Ob die propagierte Gleichberechtigung der Beteiligten daher tatsächlich über die Anerkennung einer eigenen Aktivität der Zu-Erziehenden als Teil des Erziehungsvorgangs (und nicht etwa beispielsweise im Rahmen von ‚Bildung‘)

²⁴⁸ In diesem Erziehungslemma findet sich außerdem der Hinweis, dass „nicht vergessen werden [sollte], daß sich auch der *Erzieher* im Erziehungsprozeß *verändert*“ (*Erziehung*, MeyersLP 1988, 135), eine Aussage, die in den anderen Spitzenformulierungen nicht vorkommt. Dass hier mitgedacht wird, dass die propagierte Gleichberechtigung sich auch in einer Umkehr der Richtung des Erziehungsgeschehens niederschlagen kann, ist ein Zeichen dafür, dass sie relativ konsequent auf den Prozess angewandt wird.

²⁴⁹ Noch radikaler erscheinen allenfalls diejenigen Lexika, die sich einer Bestimmung von Erziehung komplett verweigern und kein entsprechendes Lemma vorhalten, s. Kap. 4.1.

hinausgeht (bzw. hinausgehen kann), sei dahingestellt. Eine solche Beteiligung ließe sich u. a. über die Existenz des Schlagworts der „Selbsterziehung“ *innerhalb* der Spitzenformulierungen zu ‚Erziehung‘ im *Wörterbuch der Pädagogik* im „weiteren Sinne“ (*Erziehung*, WP4 1953, 111; ebenso: WP5 1957, 119; WP6 1960, 128; WP7 1964, 129; WP8 1967, 136; WP9 1971, 135) und in den erziehungswissenschaftlichen Lexika der DDR – im „engeren Sinne“ unter dem Stichwort der „Selbstformung“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 138) oder „im weiteren Sinne“ ebenfalls als „Selbsterziehung“ (Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 261) nachweisen. Im *Pädagogischen Wörterbuch*, erschienen 1987 ebenfalls in der DDR, findet sich sogar ein ganz expliziter Hinweis auf den Einbezug und die Anerkennung der Aktivität der Zu-Erziehenden:

„E. erfolgt im unmittelbaren sozialen Austausch, in der Kommunikation zwischen Persönlichkeiten, als Wechselbeziehung zwischen der zielgerichteten Übermittlung speziell ausgewählter objektivierter und lebendiger [V] menschlicher Wesenskräfte (der [V] E.sinhalte) einerseits und der aktiven [V] Aneignung dieser Wesenskräfte durch die zu entwickelnden Persönlichkeiten andererseits“ (*Erziehung*, PW 1987, 108).

Auch hier wird nun darauf verwiesen, dass Erziehung nicht nur als einseitiges Einwirken verstanden werden soll, sondern in „Wechselbeziehung“ und in „Kommunikation“, doch weiterhin im Modus der „Übermittlung“. Hervorgehoben wird die „Aneignung“ als etwas, was die Zu-Erziehenden selbst leisten müssen. In der Wechselbeziehung findet sich hier also nicht die in der BRD von Köck oder in *Meyers kleinem Lexikon der Pädagogik* propagierte (aber im Endeffekt nicht erfüllbare) Negation eines Machtgefälles, keine absolute Gleichberechtigung. Es geht im Wesentlichen darum, festzuhalten, dass eine Aktivität des Gegenübers überhaupt Teil der Erziehung ist.

5.2.3 Erziehung als Funktion der Gesellschaft

Dass Erziehung gesellschaftlich bestimmt und von den je gültigen Normen gerahmt ist, wird in den Spitzenformulierungen der Erziehungslemmata überraschend selten erwähnt. In der BRD heißt es etwa 1970 bei Rumpf, die Veränderungen, auf die Erziehung abziele, seien „positiv auf bestimmte Normen hingeeordnet“ (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774), bei Kunert müssen die Erziehungsziele 1974 im „gesellschaftlichen Bezug interpretiert werden“ (Kunert: *Erziehung*, GpF 1974, 87), Brezinka weist 1976 allgemein auf die Bedeutung „gesetzte[r] Normen“ (Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976, 129) für die Bestimmung der Ziele hin und in *Meyers kleinem Lexikon der Pädagogik* wird konkretisiert:

„Die Vorstellungen und Wünsche, die erzieherisches Handeln anleiten, sind *geschichtlich, gesellschaftlich* und *schichtspezifisch bedingt*. Deshalb erscheint

die Annahme absoluter, zeitübergreifend gültiger erzieherischer Normen als fragwürdig“ (*Erziehung*, MeyersKLP 1988, 135).

In der DDR findet sich schon 1960 der Verweis auf die gesellschaftlich-situative Rahmung von Erziehung(szielen), indem sie als „von den gesellschaftlichen Erfordernissen bestimmt“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 138) beschrieben werden, womit hier nicht mehr nur die soziale Bedingtheit der Erziehung, sondern auch eine mögliche gesellschaftliche (staatliche) Vereinnahmung ins Spiel kommt. Für die BRD kann Wehles Erziehungslemma (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973) als eines identifiziert werden, in dessen Spitzenformulierung Erziehung nicht nur generell als gesellschaftlich bedingt erscheint, sondern sich normativ aus den Erfordernissen einer bestimmten Gesellschaftsform – der Demokratie – ableiten lässt. Hier taucht dann auch das funktionale Motiv wieder auf, das zuvor in den Spitzenformulierungen kaum explizit wird. Lediglich Hehlmann nennt sie als Erziehung „im weiteren Sinne“ als „Grundfunktion“ (*Erziehung*, PW 1931, 51) bzw. „Urfunktion menschlichen Gemeinschaftslebens“ (*Erziehung*, PW2 1941, 91; PW3 1942, 95) jeweils im ersten Satz seiner Erziehungslemmata: die „Einwirkung aller Menschen aufeinander (so z.B. [V] Kriek, s. d.)“ (*Erziehung*, PW 1931, 51). Wehle legt nun einerseits dar, dass Demokratien zum Selbsterhalt mündige Bürger*innen brauchen:

„Eine demokratisch verfaßte Gesellschaft, die auf die Mündigkeit ihrer Bürger angewiesen ist, muß daher bildungspolitische und pädagogische Arrangements bereitstellen, die geeignet sind, diese Mündigkeit vorzubereiten und zu ermöglichen“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 55).

Andererseits verweist er darauf, dass Erziehung in dieser Perspektive keinen rein reproduktiven Charakter haben dürfe, indem

„die Lernhilfen nicht nur funktional auf die Tradierung und damit Perpetuierung des Bestehenden, sondern auch disfunktional auf dessen mögliche und erwünschte Veränderung bezogen sein müssen“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 55).

Lediglich in einem weiteren Lexikon gibt es einen Hinweis auf diesen Zusammenhang – dass also Gesellschaft nicht nur auf Reproduktion, sondern immer auch auf Innovation angewiesen ist, dass Erziehung einerseits tradieren, andererseits auch die Zu-Erziehenden befähigen soll, über das hinaus zu gehen, was bereits besteht. Keller/Novak stellen das Problem dar, indem sie eine formelhafte Sprache heranziehen:

„Erziehung wird durch Kultur und Gesellschaft ermöglicht ($f = \text{Funktion}$); $E = f(G, K)$. Gesellschaft und Kultur sind auf Erziehung angewiesen; $G, K = f(E)$. Es ergibt sich also eine dialektische Beziehung, weil durch die Erziehung nicht nur die Reproduktion der Gesellschaft und Kultur erreicht wird, sondern auch Anpassung – Widerstand, Traditionsver-

mittlung – Zukunftsbefähigung, Stabilisierung – Innovation gleichzeitig zu verwirklichen sind“ (Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979, 97).²⁵⁰

5.3 Was Erziehung nicht ist: Grenzen der Erziehung

Sowohl die Auswertung aller Lemmata mit dem Wortbestandteil *rzieh* (Kap. 4.2) als auch die Analyse der zentralen Spitzenformulierungen der Explikationen der Erziehungslemmata zeigte eine eher marginale Rolle der Bedeutung von ‚Grenzen der Erziehung‘: Unter den *rzieh*-Lemmata finden sich im gesamten Untersuchungszeitraum nur neun Explikanda aus den Jahren 1896 bis 1970, die explizit *Grenzen der Erziehung* u.ä. thematisieren – daneben fanden sich weitere sechs Lemmata (aus den Jahren von 1913 bis 1970) deren Explikanda (*Erziehungsmacht, Möglichkeiten der Erziehung, Optimismus und Realismus in der Erziehung* bzw. *Idealismus und Realismus in der Erziehung* und *Mißerfolg in der Erziehung*) in abstrahierter Form auf Grenzdebatten verweisen. Dieser Befund legte nahe, dass Grenzen der Erziehung eher innerhalb der Explikationen der systematischen Erziehungslemmata ihren Platz finden. Allerdings bearbeitet nur das Lemma, das auch dem Titel nach bereits hier einen Schwerpunkt legt (Lindner/Schiller: *Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEk 1906–08, 1/1906, Kap. 5.2), die Frage nach der Grenze auch innerhalb der verdichteten Bestimmung von Erziehung.

In insgesamt 19 originalen Explikationen wurden grenzbeschreibende Sequenzen in die Analyse einbezogen. Folgende 23 Wörter werden hier am häufigsten (10 Rangplätze in absteigender Reihenfolge, zwischen 121 und neun Nennungen) verwendet:

‚erziehung‘, ‚grenze‘, ‚entwicklung‘, ‚mensch‘, ‚erzieherisch‘, ‚pädagogisch‘, ‚bildung‘, ‚zögling‘, ‚begreifen‘, ‚jugend‘, ‚möglichkeit‘, ‚geistig‘, ‚liegen‘, ‚natürlich‘, ‚biologisch‘, ‚gesetzmäßigkeit‘, ‚menschlich‘, ‚anliegen‘, ‚einwirkung‘, ‚gesellschaft‘, ‚handeln‘, ‚inner‘, ‚veränderung‘.

Dieses Vokabular erscheint noch nicht besonders spezifisch, mitnichten kann davon ausgegangen werden, dass es in den Explikationen nur dann herangezogen wird, wenn es um Grenzen geht.

Um darstellen zu können, welche Grenzdebatten in den Erziehungsexplikationen genannt werden (und so ‚Erziehung‘ näher bestimmen), bedarf es eines lektürebasierten, qualitativen Zugriffs. Neben solchen Stellen, in denen die Abgrenzung

²⁵⁰ In ihrer Formelhaftigkeit verspricht diese Spitzenformulierung eine Klarheit, die sie allerdings nicht einzulösen vermag, da Erläuterungen und Formeln jeweils nicht deckungsgleich sind. Vielmehr müssten die Erläuterungen aufzeigen, dass 1. Gesellschaft bzw. Kultur auf Erziehung angewiesen ist (z. B. zur Reproduktion), und 2. Erziehung auf Gesellschaft angewiesen ist (z. B. um Erziehungsnormen zur Verfügung zu stellen).

von Erziehung gegenüber einem anderen Begriff (*Bildung*²⁵¹, *Enkulturation*²⁵², *Entwicklung*²⁵³, *Erziehungslehre*²⁵⁴, *Führung*²⁵⁵, *Fürsorge*²⁵⁶, *Lehre*²⁵⁷, *Regierung*²⁵⁸, *Sozialisation*²⁵⁹, *Therapie*²⁶⁰, *Unterricht*²⁶¹, *Zucht*²⁶²) angesprochen ist, zeigt er die grundsätzlichen Richtungen auf, in denen die Grenzen der Erziehung im Material diskutiert werden: (1.) als *systematische* Frage nach der Abgrenzung von Erziehung zur Nicht-Erziehung, (2.) als Begrenzung der *Erziehungsmacht* und schließlich (3.) als *ethische und praktische* Frage danach, was Erziehen darf bzw. nicht darf – oder: welche Fehler es zu vermeiden gilt. Die mit der Frage nach einer Grenze der Erziehung verbundenen, in den Explikationen verhandelten Debatten berühren wie erwartbar vor allem zwei Themenkreise – den der *Intentionalität* in der und den der *Wirksamkeit* von Erziehung.

In der Variante einer absoluten Argumentation beginnt (1.) Nicht-Erziehung in der Folge dort, wo zwar irgendwie geartete Effekte/Veränderungen in den Zu-Erziehenden zu beobachten sind, diese aber nicht von den Erziehenden intendiert waren²⁶³. Für Eggersdorfer ist hier etwa der Unterschied zwischen der „Individualauffassung“ und der „soziale[n] Auffassung der E.“ (die dann u. a. von Natorp und Kriek repräsentiert wird, s. Kap. 6.5.1, S. 368) markiert:

„Im *E.svorgang* sieht sie [die Individualauffassung, A.S.] zunächst nur die *bewusste, gewollte u. planvolle Jugenderziehung*, in der sich der reife u. berufene Erwachsene um den jugendl. u. deshalb bildsamen Zögling bemüht, um ihn nach wohlüberlegten Methoden zu einem klar bestimmten Ziel zu führen. Was sich je gl. Einfluß des Erzieherwillens entzieht, erscheint für diese Auffassung nur als *Grenzgebiet der päd. Sphäre*, so bedeutsam es sonst für die Entwicklung werdender Menschen sein mag“ (Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 668; ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952, Sp. 1032).

²⁵¹ Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 236; ebenso: PL2 1964, Sp. 236; NPL5 1971, 304; Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974, 86.

²⁵² Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774.

²⁵³ *Erziehung*, WP12 1982, 157; ebenso: WP13 1988, 172.

²⁵⁴ Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393.

²⁵⁵ Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248.

²⁵⁶ Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950, 364.

²⁵⁷ Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977, 248.

²⁵⁸ Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248.

²⁵⁹ Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774; Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248; Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983, 393; ebenso: PG 1989, 1/1989, 438.

²⁶⁰ *Erziehung*, WP12 1982, 157; ebenso: WP13 1988, 172.

²⁶¹ Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248.

²⁶² Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 393; ebenso: WP 1977, 1/1977, 248.

²⁶³ Die theoretisch ebenfalls denkbare Grenzlinie, die Nicht-Erziehung dort beginnen ließe, wo es keine (sichtbaren) Effekte/Veränderungen in den Zu-Erziehenden gibt, kommt als Argumentationsfigur in den Fundstellen mit **grenz** in den Erziehungsexplikationen nicht vor.

Diese Argumentation findet sich ähnlich auch zu späteren Zeitpunkten (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774²⁶⁴; Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 239; ebenso: PL2 1964, Sp. 239; NPL5 1971, 307); ganz ähnlich erwartbar bei Brezinka:

„Es schmälert die Bedeutung, welche Umwelteinflüsse, soziale Interaktionen, Lernvorgänge und Eigenaktivität für das Werden der Persönlichkeit haben, nicht im geringsten, wenn Erziehung als Handlung (im Sinne des Minimalbegriffes) begrifflich von ihnen abgegrenzt wird“ (Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976, 130).

Hier ist freilich ein Zusammenhang zu den in den Spitzenformulierungen dominierendem Muster der von den Erziehenden ausgehenden, absichtsvollen Einwirkung auf die Heranwachsenden als Bestimmung von Erziehung zu sehen. Darüber hinaus gibt es zwei Erziehungslemmata der 1950er Jahre (und Wiederauflagen), in denen nicht nur die Existenz einer (irgendwie gearteten) Intention ein Phänomen als Erziehung kennzeichnet, sondern auch deren Richtung konkretisiert und zum Ausgangspunkt für eine Unterscheidung zwischen Erziehung und Nicht-Erziehung macht. So sieht Häberlin den Fokus auf Persönlichkeitsgestaltung als entscheidend an:

„Doch handelt es sich dann eben nur insofern um E. (und nicht um irgendeine Art von Beeinflussung), als die ‚pädagogische‘ Absicht waltet, d. h. die Absicht der Persönlichkeitsgestaltung in bestimmter Richtung (Überredung zu irgendetwas z. B. ist auch innere Beeinflussung, aber deswegen noch nicht E.).“ (Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950, 365).

In der Konsequenz erscheinen bei Häberlin auch Maßnahmen, die sich auf das leibliche Wesen der Zu-Erziehenden beziehen (Fürsorge), nicht als Erziehung, während Dolch in seinen zeitgenössischen Werken hier keine Grenzlinie zieht. Für ihn sind Maßnahmen der Erziehenden wegen der „Leibgebundenheit des menschlichen Geistes“ auch dann Erziehung, wenn sie sich auf die „animalischen, biologischen Grundlagen“ (Dolch: *Erziehung*, GpF 1952, 46; ebenso: GpF3 1960, 56; GpF6 1967, 56) beziehen, selbst, wenn sie dann „mitunter fast zu Anpassung, dressurähnlich, abrichtungsähnlich“ (ebd.) werden. Erziehung kommt dann auch hier an ihr Ende, wenn „nicht nur Verbesserung, sondern auch eine Art Unterdrückung des Geistigen stattfindet“ (ebd.)

Im Weiteren wird die Frage des Alters der Zu-Erziehenden innerhalb der *grenz*-Fundstellen als systematische Grenze zur Nicht-Erziehung diskutiert

²⁶⁴ Auch bei Rumpf wird die Grenzdebatte zum Unterscheidungskriterium divergierender Auffassungen (s. Kap. 5.4). Hier werden Meister und Brezinka einerseits (als Vertreter der intentionalen Auffassung) genannt und Dolch und Flitner gegenübergestellt, die „unter E. auch noch jene tatsächlich eintretenden Veränderungen in Heranwachsenden, die zwar auf äußere Einwirkungen zurückgehen, aber nicht von bewußten erzieherischen Absichten angestrebt und erreicht wurden“ (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970, Sp. 774 f.).

(Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950, 365 (negativ) bzw. Maier: *Erziehung*, PT 1978, 104 (positiv)). Dolch nennt außerdem eine Begrenzung der Erziehung „nach oben“ in den Phänomenen der „der Selbsterziehung einerseits, der Erweckung im höheren Sinne, der Bekehrung, dem Durchbruch des Geistigen u. ä. andererseits“ (*Erziehung*, GpF 1952, 56; ebenso: GpF3 1960, 56; GpF6 1967, 56).

Zudem gibt es (2.) Argumentationen, die von Störungen des reibungslosen Zusammenwirkens von Absicht und Wirkung ausgehen und hier eine Grenze der Erziehungsmacht sehen bzw. Faktoren, die die „freie Wirksamkeit [der zielbewussten Tätigkeit des Erziehers, A.S.] einschränken“ (Lindner/Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906-08, 1/1906, 365). Zum einen werden ebenfalls wirksame Einflüsse der Umwelt, zum zweiten anlagebedingt eingeschränkte Rezeptionsfähigkeiten der Zu-Erziehenden diskutiert. Solche Grenzbeschreibungen kommen bis 1971 in den Fundstellen vor; sie sind gerade zu Beginn des Untersuchungszeitraums virulent (Lindner/Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906-08, 1/1906, 365; Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913, Sp. 1158; Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931, Sp. 1318f; Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 240; ebenso: PL2 1964, Sp. 240; NPL5 1971, 308; *Erziehung*, KpEn 1960, 142; ebenso: Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 264). Die Anlage-Umwelt-Problematik wird meist gemeinsam abgehandelt, und nicht unbedingt nur unter dem Fokus der Grenze, sondern auch als Ausgangspunkt der Möglichkeiten der Erziehung wie das Beispiel von Willmann zeigt:

„Die erzieherische Einwirkung der Gereiften auf die Jugend hat Einwirkungen des umgebenden Lebens neben sich, die sie teils fördern teils ersetzen teils beeinträchtigen. Die jüngere Generation wächst in die ältere hinein, u. es findet eine spontane, von selbst erfolgende Assimilation statt. Die physische Ursache davon ist die gleiche Veranlagung beider Generationen, die soziale das Zusammenleben beider, durch das sich Betätigungen, Gewohnheiten, Sitten auf die nachwachsende übertragen; so die Muttersprache, die den Kindern ohne Zutun anwächst, u. ungezählte, nachahmend übernommene Lebensäußerungen, Fertigkeiten, Kenntnisse, Anschauungen. Damit wird der E. eine Basis geschaffen, welche die Möglichkeit der E. mitbedingt, da die bewußte Einwirkung allein der Breite und Fülle entbehren würde. Zugleich liegen hier aber auch die Grenzen der E. vor. In einem ihr entgegenwirkenden Milieu können sich Führung u. Lehre nicht entfalten u. wird die Wirkung des Beispiels u. Vorbildes der Erziehenden geschwächt. Die individuellen, der E. heterogenen Anlagen können aus der Umgebung Nahrung ziehen u. das E.swerk gefährden. In den sittlichen Mängeln des umgebenden Lebens u. der Veranlagung liegt aber auch der Hinweis auf die Notwendigkeit der E.: ohne das Winzermesser der Zucht, die geregelte Lernarbeit u. die Einsicht, welche die Lehre gewährt, nimmt die Entwicklung eine von den Zielen der E. abführende Richtung. Die Wiese mag sich selbst besamen u. Gras mit Unkraut

hervorbringen; die Gesellschaft muß dem guten Samen Boden, Luft u. Licht sichern“ (Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913, Sp. 1158).

In den beiden Werken, die in der DDR der 1960er Jahre erschienen sind, wird die Anlage-Umwelt-Frage eindeutig entschieden:

„Daher geht die sozialistische Erziehung davon aus, daß die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten und Charaktereigenschaften nicht fatalistisch von biologischen Faktoren (Erbanlagen) bestimmt wird, sondern, daß die tätige Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt die Entwicklung von Fähigkeiten und Charaktereigenschaften bestimmt“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 142; ebenso: Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963, 264).

Der Problematik einer möglichen anlagebedingten Grenze der Erziehung entgeht Karras, indem auch der Körper und seine Entwicklung als „nicht starr“ (ebd.) gekennzeichnet wird, sondern als „unter dem Einfluß gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd.) veränderbar. Dennoch gehen auch sie von „natürliche[n] Grenzen“ (ebd.) solcher Veränderungen aus, auf die Rücksicht genommen werden müsse, indem Erziehung

„die Gesetzmäßigkeiten beachten [muss], nach denen sich die körperliche und geistige Entwicklung der Menschen vollzieht. Darauf beruht z. B. das pädagogische Prinzip, bei allen erzieherischen Maßnahmen stets die Altersbesonderheiten der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen [V] (s. Entwicklung der Persönlichkeit)“ (ebd.).

Eine absolute Grenze der Erziehung setzen die Autoren hier also nicht. Vielmehr diskutieren sie den Zusammenhang negativ und stellen Voraussetzungen auf, die Erziehung dennoch gelingen lassen (können).

Schließlich finden sich (3.) in den Sequenzen mit *grenz* ethische und praktische Einschränkungen dessen, was in der Erziehung erlaubt ist. So erörtert etwa Schwartz 1931 verschiedene Grenzen erzieherischen Handelns.

Fallstudie

Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931

Das Lemma unterscheidet sich in Bezug auf die Grenzproblematik insofern von anderen Erziehungslemmata, als es hier einen eigenen Abschnitt zu „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung“ (als Unterabschnitt von „Wirken des Erziehens“) gibt. Neben Hinweisen auf die systematische Begrenzung von Erziehung durch die Anlagen – „Die Möglichkeit der E. – im Sinne der Möglichkeit eines Wirkungserfolges – hängt von der Erziehbarkeit des Menschen ab ...“ (ebd., Sp. 1318) – betont Schwartz die Dimension ‚richtigen‘ erzieherischen Handelns.

Zum einen dürfen Erziehende nicht vollständig nonkonform handeln, denn Erziehung erfolge immer im „stillen oder ausdrücklichen Auftrag der ‚Gesellschaft‘“ (ebd., Sp. 1307), und sei demnach „nach dem bekannten Wort [...] ‚Funktion der Gesellschaft‘“ (ebd., Sp. 1307). In diesem Sinne müsse „Gesellschaft auch über das erzieherische Handeln [...] ‚wachen‘, es also auch in den gebotenen Grenzen [...] leiten“ (ebd., Sp. 1307), während „der Erzieher ihr mit seinem Handeln verantwortlich ist“ (ebd., Sp. 1307)²⁶⁵. Ferner betont Schwartz das eigene Recht der Zu-Erziehenden auf „Realisierung ihrer wertvollen Entwicklungs-Möglichkeiten“ (ebd., Sp. 1318) – und damit auf Erziehung, die in der Folge zur „Begrenzung ihres Willens, zu einer Selbstbegrenzung“ (ebd., Sp. 1318) genötigt sei. Denn:

„Es ist eine Versündigung an der Zukunft des jungen Menschen, ihn aus einer falschen Ideologie oder aus anderen, weniger ideellen Motiven heraus zum Gegenstand einer pädagogischen Energie zu machen, die in ihren Tendenzen mit den individuell gegebenen Kräften nicht in Einklang steht oder über wertvolle individuelle Anlagen und Neigungen achtlos hinwegschreitet. Solch ein pädagogischer Despotismus findet zwar oft noch seine Korrektur durch das Leben und durch die Natur des einzelnen, aber es geht mit seinen Fehlgriffen nicht spurlos vorüber; wieviel Enttäuschung, Verbitterung, Verkümmern mag schon durch ihn verschuldet worden sein!“ (ebd., Sp. 1319 f.).

Erziehende dürfen nicht über die spezifischen Anlagen und Potentiale der Zu-Erziehenden hinweggehen.

Dieses Motiv findet sich ganz ähnlich auch noch in den 1960er Jahren bei Froese, der auf eine

„versch. Fehlformen des Erziehertums [...] zugrunde liegende Fehlhaltung [verweist, A.S.], die überall dort auftritt, wo Auftrag, Autorität und Amt des Erziehers mißverstanden und deshalb mißbraucht werden“ (Froese: *Erziehung*, PL 1961, Sp. 240; ebenso: PL2 1964, Sp. 240; NPL5 1971, 308).

Ihren argumentativen Fortgang findet es 1978 in dem Hinweis, den Erziehungsauftrag „nicht als absolute Vollmacht und als Verfügen des einen über den anderen“ (Maier: *Erziehung*, PT 1978, 104) zu verstehen. Während bei Schwartz 1931 hier

²⁶⁵ In der Argumentation folgt hier freilich eine Einschränkung, die mit einem Verweis auf das evangelische Profil des Lexikons bzw. die von Schwartz propagierte explizit evangelische Erziehung zu erklären ist: Denn neben der Gesellschaft stünden Erziehende „im Dienste der objektiven Werte, denen auch die Gesellschaft unterworfen bleibt“ (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931, Sp. 1307) und seien damit mitunter gezwungen, ihren „Auftrag mit einer Wendung gegen die Gesellschaft erfüllen [zu müssen] – d.h. gegen einen in der wirklichen, der empirischen Gesellschaft herrschenden Geist, der den ewigen Werten widerstreitet“ (ebd., Sp. 1307).

noch die Berücksichtigung individueller Anlagen der Zu-Erziehenden im Vordergrund steht – wenn auch hier vor ideologischer und despotischer Machtausübung gewarnt wird, findet sich das Argument in den späteren Explikationen eher nur noch in Form eines Warnhinweises auf Machtmissbrauch durch Erziehende. Deren Erziehungsabsicht kann dann als mangelhaft beschrieben werden.

Querliegend zu den drei Dimensionen der Grenzen der Erziehung können in den Erziehungslemmata Debatten identifiziert werden, die eng mit den Erziehungsgrenzen verbunden zu sein scheinen. Zunächst ist die Debatte um Anlage und Umwelt zu nennen, außerdem die nach Körper und Geist bzw. Leib und Seele, schließlich lässt sich in den ethischen Grenzen der Erziehung das Thema des Machtmissbrauchs bzw. das der erzieherischen Verantwortung ausmachen²⁶⁶.

5.4 Die Integration unterschiedlicher Wissensbestände zu Erziehung

Ein Großteil der Erziehungslemmata beinhaltet also eine gültige Aussage zu Erziehung (wenn auch innerhalb dieser Aussagen mehrere, vor allem *enge* und *weite* Konzeptionen Erwähnung finden). Diese Aussagen werden üblicherweise in den darüber hinaus gehenden Sequenzen gerahmt. Dabei unterscheiden sich die Lemmata im Modus des Umgangs mit anderen, in irgendeiner Form als nicht gültig markierten Wissensbeständen zu Erziehung.

50 der 53 Explikation erklären *eine* Auffassung von Erziehung für gültig. Sie unterscheiden sich im Grad der Integration auch anderer Wissensbestände zu Erziehung: (1.) können Explikationen unterschieden werden, die eine Erziehungstheorie bzw. einen -ansatz absolut setzen, (2.) solche, die an mindestens einer Stelle auch auf abweichende Wissensbestände verweisen bzw. die Diskursivität erziehungswissenschaftlichen Wissens zu Erziehung erkennbar werden lassen, und (3.) Explikationen, die andere Ansätze und Konzepte mehr oder weniger kritisch evaluieren, diskutieren, aufeinander beziehen oder verwerfen, um – meist im Anschluss – eine Variante als gültig zu markieren. Diese Modi der Wissensorganisation sind modellhaft zu verstehen; die Übergänge sind im Einzelfall fließend.

Weiterhin gibt es (4.) drei Lemmata, die sich einer Klärung der Frage nach einer gültigen Bestimmung von Erziehung entziehen.

²⁶⁶ Alle Themen finden sich außer in den Sequenzen mit *grenz* auch an anderen Stellen in den Erziehungslemmata wieder, werden aber hier nicht weiter ausgeführt.

5.4.1 Das Lemma als Definitionsbeitrag: Eine Auffassung erläutern

17 Erziehungslemmata²⁶⁷ haben (1.) Explikationen, die lediglich einen Ansatz erläutern, ohne diesen so zu kontextualisieren, dass deutlich wird, dass es auch andere Auffassungen gibt. Häufig sind diese Texte relativ kurz. Bis auf die moderneren Auflagen von Hehlmanns *Wörterbuch der Pädagogik* geben sich die Lexika in ihren Vor-, Geleit- und Nachworten vor allem als an der Herstellung von Eindeutigkeiten orientiert (Kap. 3.3.3)²⁶⁸. Typisch ist ein insgesamt definitionserläuternder Ansatz, der von einer zentralen Definition ausgeht, und diese im Verlauf erläutert, aber nicht in Beziehung zu anderen Auffassungen setzt. Verweise auf Varianz in den Erziehungskonzeptionen gibt es nicht; lediglich werden mitunter *enge* von *weiten* Erziehungsbegriffen unterschieden.

Das Erziehungslemma im schweizerischen *Lexikon der Pädagogik* (Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950) hat eine prototypisch Erziehung erläuternde, eine Auffassung absolut setzende Explikation. Sie folgt einem systematischen Aufbau – wie er auch für andere Explikationen in diesem Modus der Wissensorganisation, insbesondere für die verschiedenen Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch/Wörterbuch der Pädagogik* typisch ist (s. Kap. 4.1, S. 182). Hinweise auf Varianzen im Erziehungsbegriff finden sich ebensowenig wie Namen von Autor*innen oder Texten. Häberlins Lemma unterscheidet sich insofern von anderen Lemmata, die dem Muster einer eindimensionalen Bestimmung von Erziehung folgen, als es keinen zusammenfassenden Satz beinhaltet, der im Sinne einer Spitzenformulierung verstanden werden kann.

Fallstudie

Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950

Häberlin fragt zunächst nach Erziehung im allgemeinen Sinne, zeigt Grenzen von Erziehung auf, definiert im engeren Sinn „sinnvolle“ Erziehung, grenzt diese von „sinnwidriger“ ab, thematisiert Erziehungsziele, -methoden und -fehler: Erziehung lasse sich allgemein – in der Praxis nicht immer – als Beeinflussung des Seelenlebens bzw. der Persönlichkeit von Fürsorge als Beeinflussung der leiblichen Entwicklung des jugendlichen Zöglings unterscheiden. Häberlin betont den intentionalen Aspekt von Erziehung stark, indem er unbeabsichtigte Einflüsse der Umwelt (er nennt Natur und andere Menschen) von Erziehung abgrenzt. Erziehung ziele zwar

²⁶⁷ Lindner/Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen; Erziehung*, PW 1931, ebenso: PW2 1941, PW3 1942, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971; Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950; Wegmann/Kopp: *Erziehung*, Pfw 1952; *Erziehung*, PL2 1968, ebenso: PT8 1975; Köck: *Erziehung*, WEU 1976, ebenso: WEU2 1979; Schröder: *Erziehung*, GEw 1985.

²⁶⁸ Allerdings konnten für eine Dimensionalisierung zwischen der Orientierung an Kontroversität und der Herstellung von Eindeutigkeit für WEU 1976, WEU2 1979 und GEw 1985, deren Erziehungslemmata hier als eindeutig, kurz und eindimensional auffallen, keine Hinweise in den Vor-, Geleit- und Nachworten gefunden werden.

vorrangig auf die Jugend, da aber auch Erwachsene sich noch entwickeln, könnten sie ebenfalls erzogen werden. Erziehung als „oszillierender Prozess“ (ebd., 365) wirke immer auch vom Zögling zum Erzieher, das müsse reflektiert werden, um Erziehungsfehler zu vermeiden.

„Sinnvolle“ (ebd., 365) Erziehung orientiere sich an einer Bestimmung des Zöglings zu einer über individuelle Interessen hinausgehenden Menschlichkeit: „E. wäre dann ein sinnvolles (sinngemäßes) Unternehmen, wenn wir auf den in der ‚natürlichen‘ Erziehungsabsicht waltenden Eigensinn verzichteten und also nach einer Gestaltung unsrer Kinder trachteten, welche ihr Maß nicht von ‚uns‘ her nähme, sondern aus sachlicher, objektiver Notwendigkeit“ (ebd., 365).

Konkret sei die Bestimmung des Zöglings „nichts andres [...] als eben eine von der unsrigen zwar verschiedene, aber doch im Sinn der Humanitas ihr gleiche Form wahren Menschseins“ (ebd., 365). Erziehung mit abweichenden Absichten sei „mehr oder weniger sinnwidrig“ (ebd., 365) und ziehe Erziehungsfehler (Verwöhnung, Inkonsequenz, Hilfe, wo keine Hilfe nötig ist) nach sich, während Erziehungsmethoden, die in sinnvoller Absicht herangezogen werden, „grundsätzlich richtig“ seien. Sie müssten lediglich nach ihrer Zweckmäßigkeit befragt werden, die sich an der Situation messe – und auch den Zustand des Zöglings und des Erziehers einbeziehe. Daher sei „[j]eder methodische Dogmatismus [...] falsch“ (ebd., 366) und alle Methoden müssten individualisiert angewandt werden; schließlich sei die „[r]ichtig individualisierende Methode [...] identisch mit dem, was man den pädagogischen Takt nennen könnte“ (ebd., 366).

Das Lemma schließt mit einem Hinweis auf die konkrete Ausgestaltung sinnvoller, d. h. an der Bestimmung des Zöglings orientierter Erziehung: „E. muß enthaltsam, gewissermaßen sparsam sein. Sie soll freundschaftliche Handreichung sein, wo der andere zu straucheln oder sich zu verirren im Begriffe ist; der Erzieher begleitet den Zögling auf seinem Weg und hilft, wo es nötig ist. E. ist Übung in der Gemeinschaft, das ist Liebe in Anwendung auf den werdenden Menschen“ (ebd., 366).

Die Explikation lässt insgesamt keine diskursiven (oder (ideen-)historischen) Varianten im Erziehungsverständnis erkennen, sondern verbleibt auf einer erziehungsdefinierenden Ebene; alle Sequenzen sind gültig, Häberlin argumentiert logisch schlussfolgernd, aber ohne Einbezug fremder und/oder widersprüchlicher Positionen. Lediglich an einer Stelle lässt sich ein Hinweis auf „Streit“ finden:

„Daraus ist ersichtlich, wie unfruchtbar der Streit um die ‚richtige‘ Methode ist. Es gibt in Sachen der Methode keine ‚Normen‘; die einzige gültige Norm der E. ist nicht methodischer, sondern prinzipieller Art: die

Norm der *Sinn*-Entsprechung. Methoden-, Gläubigkeit, Überschätzung der Methode überhaupt, ist pädagogischer Aberglaube“ (ebd., 366).

Die dominante Argumentationfigur der invariabel angelegten Explikationen ist die Setzung. Das wird deutlich in Sätzen, die Wendungen enthalten wie: „... nennen wir“ oder „Unter Erziehung ist ... zu verstehen“. Solche Sätze eröffnen keinen Verständnisspielraum. Oftmals unterliegt die Argumentation einer einfachen Folgerungslogik; Zitate und Personennennungen kommen vor, werden aber immer nur zur Stützung bzw. als Beleg der eigenen Argumentation eingesetzt.

5.4.2 Das Lemma als Referat: Variables Erziehungswissen aufzeigen

Der mit 21 Erziehungslemmata²⁶⁹ häufigste Modus der Verhandlung von Wissensbeständen zu Erziehung ist es (2.), ein favorisiertes Konzept darzustellen und an mindestens einer Stelle auch auf abweichende Wissensbestände zu verweisen. Hier werden Verständnisvarianten von Erziehung oder eines ihrer Grundmomente einbezogen, ohne diese jedoch zu diskutieren oder kritisch zu bewerten. Im argumentativen Aufbau unterscheiden sich die die Explikationen dabei wenig von den erstgenannten; zwar wird – im begrenzten Umfang – auf Varianten verwiesen, diese werden aber lediglich angedeutet. Über große Anteile der Explikationen hinweg liefern die Autoren Bestimmungen von Erziehung und markieren ihre Aussagen dabei als gültig bzw. nicht zu hinterfragen. Die Nennung von Personen und der Einbezug von Zitaten ist häufig zu beobachten. Beispielhaft ist die Argumentation in Dolchs *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache*:

Fallstudie

Erziehung, GpF3 1960; ebenso: GpF6 1967

Das Lemma beginnt mit der Definition einer „grundsätzliche[n] Auffassung“ (*Erziehung*, GpF3 1960, 54; ebenso: GpF6 1967, 54) von Erziehung; zum einen extensional über die Merkmale als Einwirkungen zwischen Menschen, Intentionalität in Hinblick auf Verbesserung, oder den eintretenden Effekt einer Verbesserung im Verhalten und Handeln eines Menschen und zum anderen intensional als Hilfe zur Lebensführung.

Im folgenden Abschnitt I erläutert der nicht namentlich genannte Autor die Merkmale, die gegeben sein müssen, damit eine Einwirkung als Erziehung eingestuft werden kann. Zum einen müssen die Einwirkungen

²⁶⁹ Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896, ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904; Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913; Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931; Dolch: *Erziehung*, GpF 1952, ebenso: GpF3 1960, GpF6 1967; Froese: *Erziehung*, PL 1961, ebenso: PL2 1964, NPL5 1971; Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964; Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD 1970, ebenso: KLPD6 1975; Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974; Keller/Novak: *Erziehung*, KpW 1979; *Erziehung*, WP12 1982, ebenso: WP13 1988; *Erziehung*, PW 1987; *Erziehung*, MeyersKLP 1988.

(I.a) zwischen Menschen geschehen; nicht-menschliche Einwirkungen und Einflüsse, etwa der Natur, werden abgegrenzt. Gerichtet sei die Erziehung (I.b) an den ganzen Menschen, also an seinen leiblichen und seinen geistigen Teil, so dass auch Pflege und Fürsorge als Bereich der Erziehung angesehen werden, weil sie sich letztlich an der Verbesserung des Menschen orientieren. Diese Intention der Einwirkung in Hinblick auf Verbesserung wird (I.c) als auf den Geist fokussiert dargestellt. Die Verbesserung des Menschen könne daher letztlich auch als „Vergeistigung“ (ebd., 56; 55) beschrieben werden. Erziehung stehe immer im kulturellen Kontext; deswegen werde die Bewertung der Erziehung als hinreichend an Vervollkommnung orientiert, kulturabhängig getätigt. Schließlich muss eine Einwirkung (I.d) auf eine dauerhafte Veränderung im Edukanden ausgerichtet sein, um sie von „Lenkung oder Regelung“ (ebd., 56; 56) abgrenzen zu können.

Innerhalb dieses an der systematischen Bestimmung von Erziehung orientierten Abschnitts gibt es mehrere Verweise auf Literatur und Zitate; sie dienen in der Argumentation als Beleg für die eigenen Aussagen. Diskutiert oder zueinander in Bezug gesetzt werden sie nicht. Hinweise auf andere Positionen gibt es, sie werden aber nicht näher differenziert, z. B.: „Viele Erziehungsbegriffe nehmen schon zu spezielle Formulierungen des (freilich immer zu erwähnenden) Wertmomentes auf, wodurch aber eine saubere Erziehungstheorie, erst recht eine Erziehungsgeschichte fast unmöglich wird“ (ebd., 56; 55).

Der nur zwei Absätze umfassende Abschnitt II beschäftigt sich mit den Grenzen der Erziehung, zum einen mit der Frage, wie „weit ‚herab‘ bis in die animalischen, biologischen Grundlagen“ (ebd., 56; 56) sie reicht, und zum anderen die nach dem „Umfang des Erziehens nach ‚oben‘ bis zu den Grenzphänomenen der E.: der Selbsterziehung einerseits, der Erweckung im höheren Sinne, der Bekehrung, dem Durchbruch des Geistigen u. ä. andererseits“ (ebd., 56; 56). Abschnitt III besteht nur aus einem einzigen Satz: „Der eigentliche Gegenbegriff von Erziehung ist *Vermahrlosung*, d. h., daß weder bewußt noch unbewußt etwas in Richtung auf die Verbesserung, Vervollkommnung zu wahrer Menschlichkeit beigetragen wird.“ (ebd., 57; 57). Hier wird über die Abgrenzung von einem Gegenbegriff erneut betont, dass der zentrale Kern der Erziehung die Einwirkung in Hinblick auf Vervollkommnung ist. Im Grunde beschreibt ‚Vermahrlosung‘ damit ein Phänomen, das als Nicht-Erziehung die Grenze zur Erziehung sichtbar macht: die Grenze liegt dort, wo keine Verbesserungsintention vorliegt.

In der Zusammenschau der Explikationen, die abweichende Auffassungen erkennbar machen, zeigt sich ein vor allem berichtender Modus. So werden etwa Absätze eingefügt, die das Erziehungswissen historisch oder begriffshistorisch thema-

tisieren, etwa bei den „Römer[n] und Griechen“ (Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896, 30; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904, 583) oder den „Alten“

– „Während die neuere Pädagogik vorwiegend die subjektive u. individuelle Seite der E. ins Auge faßt, brachten die Alten auch die objektiven u. sozialen Gesichtspunkte zur Geltung.“ (Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913, Sp. 1157; es folgen Zitate von Platon, Aristoteles, Plutarch und Diogenes) –

und in einer allgemeinen, chronologischen Übersicht:

„Die Refom der E. durch das [V] Christentum (s. d.) zeitigte keine größere pädagogische Literatur, erst der [V] Humanismus (s. d.) führte im 15. und 16. Jahrh. eine solche herauf, in der aber das didaktische Interesse das pädagogische überwiegt. Das 17. u. 18. Jahrh. zeigte Anläufe zu E.ssystemen, die zwar keinen durchgreifenden Erfolg hatten, aber das Interesse auf die Jugendbildung lenkten. Eine wissenschaftliche Haltung zeigen erst die einschlägigen Arbeiten des 19. Jahrh., in dem auch die historische Pädagogik in Angriff genommen wurde“ (ebd., Sp. 1161).

Mitunter werden solche Abhandlungen ergänzt durch eine (terminologie-)vergleichende Perspektive. Bei Froese werden etwa eine angelsächsische (s. u.), eine französische und eine russische Pädagogik differenziert:

„Die amerik. und engl. Päd. deutet das Phänomen ‚education‘ (= E.) als den Prozeß der von außen beeinflussten Entwicklung des Kindes, des Jugendlichen und Erwachsenen an, der zur verantwortungsbewußten Eingliederung in die Gemeinschaft führt. Während die amerik. Päd. darin jedoch vornehmlich einen Anpassungsvorgang (*life adjustment*) sieht, versteht die engl. E.stheorie darunter mehr die in der Gemeinschaft erwachsende Individualität, wie sie sich für sie im ‚gentleman‘ vorbildlich verkörpert“ (Froese: *Erziehung*, PL2 1964, Sp. 237; ebenso: NPL5 1971, 30; es folgen Erläuterungen der französischen und der russischen Erziehungsterminologie).

Angelpunkt des Vergleichs ist hier die Entwicklung des Subjekts innerhalb der Gesellschaft bzw. Gemeinschaft. In *Meyers kleinem Lexikon Pädagogik*, das Erziehung in gleichberechtigter Interaktion fordert (Kap. 5.2.2), findet sich 1988 ein Verweis auf

„pädagogische Ansätze, die von der vollkommenen *Formbarkeit* des Menschen ausgingen und die darin die Berechtigung sahen, E. als Mittel zur Erreichung von Zielen einzusetzen, die vollkommen unabhängig von den Bedürfnissen und Wünschen des zu Erziehenden festgelegt werden. Solche Auffassungen treten häufig im Rahmen totalitärer politischer Lehren auf“ (*Erziehung*, MeyerskLP 1988, 135).

Der Absatz bildet den Abschluss des Lemmas. Wiewohl ein solches Erziehungsverständnis dem der Explikation zugrundeliegenden Verständnis widerspricht, verbleibt er im berichtenden Modus; Kritik an diesem Ansatz ist wohl vorhanden, wird aber nicht ausgeführt. Das Lemma unterscheidet hier weniger erziehungstheoretische Ansätze als vielmehr die bestimmten Pädagogiken zugrundeliegenden Menschenbilder und Ethiken.

Selten werden Theorien in ihrer disziplinären Herkunft oder theoretischen Bindung markiert. Im Ansatz findet sich eine solche Markierung bei Schwartz, der der Zielfrage der Erziehung in seinem insgesamt deutlich von einer evangelischen Pädagogik geprägten Erziehungslemma viel Raum gibt. In diesem Zusammenhang findet sich zum einen ein Verweis auf zeitgenössisches „pädagogisches Denken“ als auch auf „biologisch oder soziologisch eingestellte Theorien“:

„Wenn in dem heutigen pädagogischen Denken die Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit hinter der formenden Macht der Gemeinschaft, des Milieus, des Lebens oft stark zurücktritt, so hängt das wesentlich auch damit zusammen, daß heute auch der Begriff des Erziehungszieles ins Wanken geraten ist. [...] Rein biologisch oder soziologisch eingestellte Theorien verschmähen die ‚Ideale‘; aber pädagogische Ziele, wenn auch wenig zureichende, sind auch die Entwicklung der Anlagen, die Ausbildung der Funktionen, die Erhaltung und Erhöhung der Vitalität, die Assimilation an die Gesellschaft u. dgl.“ (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931, Sp. 1309).

Benannt werden die hier angerissenen Ansätze nicht. Gleichwohl kann diese Auseinandersetzung als ein Verweis auf andere als die vorgestellten Schwerpunkte verstanden werden.

Insgesamt zeichnen sich Verweise auf verschiedene Ansätze und Positionen in den Explikationen dieses Argumentationsmodus‘ durch eine eher summative Auflistungspraxis aus. Dabei werden durchaus in großer Reihung Namen genannt. Die Unterscheidungslinien werden regelmäßig durch eine gegenüberstellende Formulierung mit ‚während‘ markiert, dann aber nicht argumentativ eingebaut. Genannte Vertreter*innen werden im Regelfall keiner Strömung oder Denkrichtung zugeordnet. Die in der Gegenüberstellung gezogenen Grenzen sind schwer zu fassen; meist beziehen sie sich auf einzelne Momente wie ein zugrundeliegendes Menschenbild, unterscheidbare Erziehungsmetaphoriken, die Ziel- oder Wertproblematik. Die jeweilig absolute, gültige Auffassung von Erziehung wird nicht klassifiziert; die eigene theoretische Haltung wird im Regelfall nicht als solche markiert und spezifisch benannt.

Eine Ausnahme ist das Lemma im *Kleinen Lexikon der Pädagogik und Didaktik*:

Fallstudie

Raith/ Zöpfl: *Erziehung*, KLPD 1970; ebenso: KLPD6 1975

Die intern nicht durch Zwischenüberschriften strukturierte Explikation ist überwiegend im erziehungsbestimmenden Modus angelegt. Zunächst wird der Mensch als ein auf Hilfe durch andere Menschen angewiesenes Wesen definiert. Die Autoren nehmen Bezug auf die „Personale Pädagogik“ (Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD 1970, 58; ebenso: KLPD6 1975, 68) und setzen diese Perspektive damit als absoluten Rahmen für die weitere Ausführung von Erziehung als „unumgänglich notwendige Bildungshilfe von seiten einer anderen Person (Stippel)“ (ebd., 58; 68). Erziehung sei immer dialogisch als bewusster und personaler Prozess angelegt, immer am Wohl des Zöglings orientiert; das Ergebnis der Erziehung als Höherführung liege nicht in der Hand des Erziehers. Erziehung sei immer intentional, funktionale Mechanismen könnten entsprechend nicht als Erziehung eingestuft werden. Da Bildung ein lebenslanger Prozess sei, könne auch Erziehung als Hilfe dabei, nicht auf ein Lebensalter beschränkt werden, wenn sie auch häufig von der älteren zur jüngeren gehe, vor allem in Schule und Familie.

Wesentlich für die Erziehung sei die Orientierung am Heil des anderen. Daher gelte als „einzig rechte Haltung in der Erziehung [...] die Liebe, in der sich der Erzieher des Zöglings um dieses selbst willen annimmt, eine Liebe freilich, die verantwortungsvoll handelt und sogar oft durch Härte den anderen auf den rechten Weg weisen muß“ (ebd., 60; 69).

Im letzten Absatz verlassen die Autoren die erziehungsbestimmende Ebene und thematisieren Aspekte der „Umorientierung des Erziehungsbegriffes“ (ebd., 60; 69) ohne diese auf ihre Herkunft hin zu kennzeichnen; sie nennen die „antiautoritäre Erziehung“ als Methode und führen sich widersprechende Erziehungsziele wie die Einpassung in die Gesellschaft einerseits und die Anleitung zur Nichtanpassung andererseits an. Die angeführten Positionen werden nicht ausgeführt, erläutert, kontextualisiert, diskutiert oder kritisiert, sondern zusammengefasst in der die Explikation abschließenden Erkenntnis, „daß ganz offenbar ein erneutes, intensiveres Nachdenken über die Ziele und Methoden der Erziehung eingesetzt hat und sich so die Zeichen eines Umbruches mehren, in Erziehung und Bildung den Forderungen der modernen Zeit zu entsprechen“ (ebd., 60; 70).

5.4.3 Das Lemma als Diskussionsbeitrag: Variables Erziehungswissen (kritisch) evaluieren

12 Erziehungslemmata²⁷⁰ folgen einem stärker diskursiv aufgebauten Schema. Die Autoren beziehen sich auf andere als die eigenen Auffassungen und gehen dabei zunächst referierend-kritisch, mehr oder minder systematisch mit verschiedenen Konzepten von Erziehung um, teilweise im Modus der Kritik, teilweise um eigene Aussagen qua Autorität (also durch einen großen Namen) zu belegen. Dabei gehen sie öfter als andere Lemmata nicht von einer Setzung aus, die sie dann systematisch erläutern, sondern enden mit einer eigenen, von den dargestellten und/oder kritisch diskutierten Begriffskonzeptionen abgegrenzten, als schlüssiger oder zutreffender markierten Definition oder Zusammenfassung (der Spitzenformulierung), die meist nicht unmittelbar aus der Literatur gespeist wird.

Eine prototypisch als Autor*innenbeitrag gekennzeichnete Spitzenformulierung, die quasi als Schlussfolgerung einer Argumentation gelten kann, findet sich in Brezinkas Erziehungslemma, das ebenso wie die beiden Lemmata von Schaller (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970; ebenso: WP 1977, 1/1977, s. Kap. 5.2.2, S. 258), ein eigenes Verständnis von Erziehung prägt.

Fallstudie

Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976

Das Lemma ist unterteilt in drei Abschnitte: „1. Grundbedeutung des Wortes ‚erziehen‘ und Minimalbegriff der Erziehung“, „2. Erziehungsbegriffe in der neueren Pädagogik“ mit den Unterabschnitten „a) Geschehensbegriffe der Erziehung“, „b) Absichts- und Wirkungsbegriffe der Erziehung“ und „c) Deskriptive und programmatisch-präskriptive Begriffe der Erziehung“ und schließlich „3. Ein präzisierter Handlungsbegriff der Erziehung“.

Auf fremde Ansätze greift Brezinka zum einen im Modus relativer neutraler Referenz zu, etwa wenn er im Rahmen einer Wortgeschichte zu ‚erziehen‘ Bezug auf Dolch und Mühlbauer nimmt, vor allem aber kritisch beurteilend bzw. in Abgrenzung. Während Brezinka im ersten Abschnitt eine „Bedeutungsanalyse“ (ebd., 129) von ‚erziehen‘ unternimmt und daraus einem „Minimalbegriff“ (ebd., 129) von Erziehung als Handlung und „Ziel-Mittel-Verhältnis[]“ (ebd., 129) ableitet, referiert er im zweiten Abschnitt verschiedene Ansätze (funktionale, Absichts- und Wirkungsbegriffe, aus einem bestimmten Erziehungsziel begründete) zu ‚Erziehung‘ jeweils in Abgrenzung zur zuvor gesetzten Minimalbestimmung von Erziehung. Auf dieser Grundlage kann Brezinka die Ansätze auch deutlich

²⁷⁰ Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930, ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952; *Erziehung*, KpEn 1960; Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963; Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970; Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974; Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974, ebenso: WE6 1984; Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976; Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977; Maier: *Erziehung*, PT 1978.

kritisieren. Das zeigt etwa die eine zitierte Passage zu Erziehung von Kron (deren genauere Herkunft nicht belegt wird) beurteilende Formulierung:

„Wird jedoch wie bei der vorstehend erwähnten Definition von Kron der *spezielle* Begriff der emanzipatorischen Erziehung als *genereller* Begriff der Erziehung ausgegeben, so liegt eine durch eine spezielle Zielsetzung unzulässig eingeeengte Form des Erziehungsbegriffes vor, die als irreführend zurückgewiesen werden muß“ (ebd., 132).

Im dritten Abschnitt führt Brezinka schließlich seinen eigenen Ansatz aus. Die zentrale Spitzenmarkierung und die Argumentation tragende Erziehungsdefinition wird erkennbar als Diskursbeitrag des Autors selbst markiert, denn sie wird eingeleitet mit der Formulierung: „In Übereinstimmung mit der ursprünglichen Wortbedeutung und aufgrund einer empirischen Analyse **schlage ich vor**, den Terminus ‚Erziehung‘ in folgender Bedeutung zu verwenden“ (ebd., 132; Hervorhebung A.S.).

Es folgt die auch im Schriftsatz erkennbar hervorgehobene Formel zu Erziehung, die im weiteren Verlauf des Lemmas ohne Nennung irgendwelcher weiteren Personen in ihren einzelnen Komponenten dargelegt wird: „Soziale Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (ebd., 132).

Direkt auf Brezinka – wenn auch nicht auf Brezinkas zu diesem Zeitpunkt noch nicht publiziertes Erziehungslemma – nimmt Wehle in seinem rahmensetzenden, normativ an ein demokratisches System gebundenen Lemma im 1973 herausgegebenen *Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* Bezug.

Fallstudie

Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973

Abschnitt I der Explikation umfasst den Hinweis darauf, dass keine explizite, allgemein gültige Definition vorhanden ist, es aber „einschlägige Sätze“ (ebd., 54) gebe, die in sechs jeweils bezifferten Grundaussagen dargestellt werden (Kap. 5.2.2, S. 257). Abschnitt II organisiert „Erziehungsdefinitionen [...], wie sie zum Zwecke der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung vorgelegt wurden“ (ebd., 54). Abschnitt III enthält eine Kritik an Brezinka.

Erst in Abschnitt II referiert Wehle mit Langeveld, Bokelmann und Brezinka verschiedene Autoren. Er unterscheidet zwischen zwei Zugängen (1. Erziehung „als Hilfe zur Mündigkeit, die grundsätzlich auch als erreichbar angenommen wird“ und als „abschließbarer Prozeß“ (ebd., 55), 2. Erziehung „als lebenslanger Prozeß [...], damit aus der Bindung an das Generationsverhältnis gelöst, nicht zwingend jedoch von der Orientierung an der Mündigkeit des Adressaten“ (ebd., 56). Für den ersten Zugang

nennt er zunächst Langeveld: „So bestimmt z. B. *M. J. Langeveld* E. als Umgang von Erwachsenen mit Kindern in der Absicht, dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden (Langeveld, 27)“ (ebd., 55). Das einleitende „So“ zeigt hier den illustrierenden, beispielgebenden Charakter des Zitats an. Dem entspricht auch die gleich im Anschluss folgende Hinführung zu Bokelmann: „Als weiteres Beispiel sei die hypothetische Leitdefinition von E. bei *H. Bokelmann* angeführt“ (ebd., 56), der ein mehrzeiliges Zitat zur Konzeption von Erziehung von Bokelmann folgt. Beide Stellen belegen nicht die vom Autor vorgenommene Differenzierung, sie werden hier nicht als Autoritäten eingefügt. Vielmehr werden beide als Beispiele eingeführt, die die Differenzierung verdeutlichen. Es gibt keine Ansätze zur Diskussion oder Kritik. Dieses Muster wiederholt sich in Bezug auf den zweiten Zugang, den Wehle herausstellt; auch hier wird ein mehrzeiliges Zitat von Brezinka mit dem Hinweis auf dessen Beispielhaftigkeit eingeleitet: „Als Beispiel aus jüngster Zeit sei der wissenschaftstheoretisch begründete Explikationsvorschlag *W. Brezinkas* angeführt“ (ebd., 56); es folgt das Zitat, ohne dass Wehle innerhalb des Abschnitts II weitere Aussagen dazu tätigt. Der Absatz endet mit dem Literaturbeleg zum Zitat.

Im letzten, einen Absatz umfassenden Abschnitt III der Explikation kritisiert Wehle Brezinka. Zunächst zeigt er auf, dass mit Brezinka auch andere soziale Handlungen als Erziehung verstanden bzw. nicht von dieser abgegrenzt werden könnten. Daraufhin folgt zunächst eine Beleuchtung der positiven Konsequenz – „Insofern erscheint diese weite Begriffsfassung geeignet, die Isolierung pädagogischen Handelns und Denkens, wie sie bisher häufig praktiziert und postuliert wird, zu überwinden“ (ebd., 56) –, um gleich darauf fundamentale Kritik zu äußern. Dazu greift er auf die von ihm in Abschnitt I ohne weitere Belege dargelegten „einschlägigen Sätze [...], die ganz oder zumindest teilweise auf allgemeine Zustimmung“ (ebd., 54) stießen, zurück. Diese Sätze umreißen Erziehung – normativ über die Bindung an eine an Chancengleichheit orientierten Demokratie – als Lernhilfe in Hinblick auf Emanzipation und Mündigkeit. Erziehung, führt Wehle aus, so wie Brezinka sie darstellt, beschreibe *eben nicht* die Besonderheit des sich entwickelnden Kindes, das auf Lernhilfe angewiesen sei:

„Zugleich aber ist es innerhalb des damit gesteckten Bezugsrahmens wieder erforderlich, die Besonderheit der als E. i.e.S. anzusprechenden Lernhilfen und Interaktionsformen in Kindheit und Jugend zu artikulieren, die nicht nur ein erstes Welt- und Selbstverständnis ermöglichen, sondern auch die weitere Lernfähigkeit und Lernbereitschaft stark beeinflussen“ (ebd., 56). Er kritisiert aus der Perspektive des ersten Zugangs, macht dies aber nicht kenntlich, sondern tut so, als würde er gar nicht werten, sondern nur objektiv referieren.

Wehles, Brezinkas und Schallers als Autor*innenbeiträge einzustufende Lemmata sind, wie auch andere, die mehr oder minder kritisch diskutierend mit variablem Erziehungswissen umgehen, vor allem in Lexika der 1970er Jahre erschienen, die auch in ihrer Konzeption an der Sichtbarmachung von Differenz und Kontroversität im erziehungswissenschaftlichen Wissen interessiert sind (Kap. 3.3.3). Der diskursive Entwurf der Lemmata wird hier besonders deutlich. Zugespißt markant wurde dies in der von Roth formulierten Absicht, jedes „Thema als (aktuelle[n]) Diskussionsbeitrag zu einem (gegenwärtig) relevanten erziehungswissenschaftlichen Problem zu verstehen“ (Roth: *Vorwort*, HEw 1976, 5; s. Kap. 3.1.2, S. 113 ff.) – Brezinkas Beitrag in diesem Werk löst den Anspruch ein.

Darüber hinaus fallen die Lemmata von Eggersdorfer im katholischen *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* bzw. im *Lexikon der Pädagogik*, sowie die beiden DDR-Lexika der 1960er Jahre auf; beide Lexika positionieren sich im Ganzen zu einer bestimmten Perspektive (Kap. 3.1.2), sie sind stark an der Herstellung von Eindeutigkeit orientiert (Kap. 3.3.3). Diesem Anspruch werden sie in ihren Erziehungslemmata insofern gerecht, als sie zwar mehr oder weniger ausführlich andere Positionen sichtbar machen, diese aber deutlich kritisieren bzw. als nicht hinreichend markieren. So unterwirft Eggersdorfer die relativ ausführlich und unter Nennung typischer Vertreter referierten vier „Auffassungen der E.“ seiner explizit katholischen Perspektive. Zunächst stellt er fest: „Jede ernste Pädagogik sucht also im *Göttlichen die letzterziehende Macht*“ (Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 671.; ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952, Sp. 1034), um daran seine Kritik anzuschließen:

„Allen genannten Auffassungen ist es aber eigentümlich, daß sie dieses Göttliche als ein *weltimmanentes oder sogar weltidentisches Geistiges* sehen. Sie sind in der letzten Wurzel, wenn auch vielleicht nicht in der Meinung ihrer Vertreter, *pantheistisch* fundiert. Aus einem pantheist. Weltbild läßt sich aber die E.swirklichkeit nicht verstehen. Es könnte dann *keine Freiheit in der Menschenform* u. somit *keine gute u. schlechte E.* geben. Der objekt. Faktor würde in einem solchen monist. Weltbild mit dem subjekt. zusammenfallen. Die Menschenformung müßte in jener unentrinnbaren Notwendigkeit u. Gesetzlichkeit ablaufen, die der untermenschl. Natur eigen ist. Dann wäre allerdings alle Bildung zugleich E.. Nun sagt uns aber die Erfahrung, daß die objekt. Formeinflüsse nicht immer erziehend, sondern ebensooft zerstörend u. niederziehend auf die innere Entwicklung des Menschen wirken. So setzt also das E.sphänomen eine subjektbestimmte, *freigewollte Sinnrichtung* der objekt. Einwirkungen voraus. Eine solche kann *nur einem geistigen Ich*, einer Person zugeschrieben werden. *Das Letzterziehende ist also die absolute Geistperson.* Das E.sphänomen fordert zu seiner Erklärung eine theist. Metaphysik u. einen persönl. Gott“ (ebd., Sp. 671 f.; Sp. 1037).

Maßstab der Kritik ist der „objektive Faktor“ in der Erziehung, der hier als nur von Gott erfüllt eingestuft wird, was Eggersdorfer in den folgenden Absätzen ausführlich erläutert. Schließlich kommt er zu dem Schluss: „Kurz gesagt; *E. ist Heilswille am werdenden Menschen*“ (ebd., Sp. 673; Sp. 1034 f.).

In der *Kleinen pädagogischen Enzyklopädie* findet sich – wie ähnlich auch in der drei Jahre jüngeren *Pädagogischen Enzyklopädie* – ein Exkurs zu „kapitalistischen Erziehungstheorien“, die versuchten

„die von der kapitalistischen Arbeitsteilung verursachten Vereinseitigungen und Verkümmern der Werktätigen als naturgegeben hinzustellen; diesen Erziehungstheorien zufolge taugen die sogenannten niederen Schichten von Natur aus nur zu körperlicher Arbeit, während die ‚höheren Schichten‘ vornehmlich für eine geistige Tätigkeit befähigt seien. Inhalt und Organisation der bürgerlichen Erziehung (z. B. der Dualismus Volksschule – höhere Schule) spiegeln diese unwissenschaftliche, den Klasseninteressen der Bourgeoisie dienende Auffassung deutlich wider“ (*Erziehung*, KpEn 1960, 140).

Dieses Argument findet sich auch im Erziehungslemma in Wulfs *Wörterbuch der Erziehung*, das 1974 bzw. 1984 in der BRD erschien. Wulf thematisiert im Vorwort eine neue Perspektive auf die Verwobenheit von Erziehung und Gesellschaft und der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, und den Anspruch auf ein Konzept emanzipativer Erziehung (Kap. 3.1.2, S. 107 f.).

Fallstudie

Auernheimer: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie,
WE 1974; ebenso: WE6 1984

Schon in den einleitenden Sätzen betont Auernheimer die im wissenschaftlichen Sprachgebrauch häufig indifferenten und unausgeführten Definitionen von Erziehung. Nach einem Verweis auf Brezinkas Erziehungsverständnis, das erläutert, aber nicht bewertet wird, verspricht der Autor eine „Ortsbestimmung“ (ebd., 187; 187) mit problemgeschichtlichem Fokus. Das Lemma ist in sieben Abschnitte – „I. Zur Begriffs- und Problemgeschichte“, „II. Wesentliche Momente des ‚bürgerlichen‘ Erziehungsbegriffs“, „III. Klassen- und schichtspezifische Erziehung“, „IV. Erziehung und Emanzipation“, „V. Erzieher“, „VI. Erziehungsmittel“ und „VII. Erziehungstheorie“ – unterteilt und kann als historisch systematisch argumentierend bezeichnet werden. Es werden viele Namen, insbesondere aus dem 18. und 19. Jahrhundert, und Bezeichnungen für bestimmte Strömungen (Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Kritischer Rationalismus, Kritische Erziehungswissenschaft) genannt.

Die historische Rekonstruktion des Erziehungsphänomens ist deutlich in einer kritischen, marxistisch geprägten Perspektive gehalten: So werden

die gesellschaftliche Entwicklung als Entwicklung des kapitalistischen Systems und die vorgestellten Ansätze zu Erziehung als bürgerlich beschrieben. Auch Auernheimers Argument der Schichtspezifik lässt sich hier einordnen: Für die unteren Stände/Schichten würden immer wieder Konzepte entwickelt,

„die dem Gegenübertreten von Kapital und Arbeit und der dadurch bedingten neuen Form verschärfter gesellschaftlicher Arbeitsteilung in Hand- und Kopfarbeit Rechnung zu tragen versuchten. John Locke, vor- und nachrevolutionäre französische Gesellschaftstheoretiker bis zu Auguste Comte, deutsche Aufklärer (Sextro, von Rochow) sowie viele Pädagogen und Bildungstheoretiker des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hielten Gewöhnung an Gehorsam, Disziplin, Religion und Gesetzestreue für die angemessenen Erziehungsprinzipien der unteren Schichten und gedachten diesen eigene Erziehungsinstitutionen zu: Arbeitsschulen, Industrieschulen, Fabrikschulen, Volksschulen“ (ebd., 189; 189).

Auernheimer arbeitet verschiedene Ansätze zu Erziehung chronologisch ab. Die zugrundeliegende Argumentationslogik zeigt sich dabei in der Beurteilung einzelner Leistungen: „Schleiermacher stellte Reflexionen darüber an, wieweit der Augenblick im Leben des Kindes den Anforderungen der Zukunft geopfert werden dürfe, erkannte aber die Integration in die kulturellen Subsysteme der bürgerlichen Gesellschaft als Erziehungsziel an. In der Phase der Konsolidierung des kapitalistischen Systems begannen ‚realistische‘ Erziehungstheorien mit soziologischem Selbstverständnis den Erzieher als Agenten der Gesellschaft und Repräsentanten der herrschenden gesellschaftlichen Werte zu begreifen. Ohne die historisch-materialistische Analyse der Herrschaftsstrukturen und des Wertesystems nahmen sie konservativen Gehalt an (Dilthey, Durkheim)“ (ebd., 190; 190).

Deutlich wird, dass auch in der Bewertung älterer Konzeptionen – wie im weiteren Verlauf auch der Geisteswissenschaftlichen und Empirischen Pädagogik – die Prüfmarke für die Bewertung theoretisch-reflexiver Leistung in der Frage nach der Kritik geltender Herrschaftssysteme liegt.

Unter der Überschrift „Erziehungstheorie“ beendet Auernheimer sein Lemma mit einer Gegenüberstellung „eine[r] erziehungswissenschaftlichen ‚Metatheorie‘ [...], die Erziehung als technologisches Problem faßt und sich an Positivismus bzw. kritischem Rationalismus orientiert“ – ohne eine namentliche Nennung von Brezinka an dieser Stelle – und einem „Entwurf eines Konstitutionszusammenhangs für den Sinn des pädagogischen Feldes sowie [der] Analyse der Bedingungen und materiellen Deprivationen der Sinnkonstitution im gegebenen historisch-gesellschaftlichen

Rahmen [...] (Mollenhauer 1972)“ (ebd., 191; ebd., 191). Beide Ansätze bleiben unkommentiert bzw. unbewertet nebeneinander stehen.

Auernheimers Lemma steht beispielhaft für ein Lemma, das Erziehungstheorien und -konzepte in eindeutiger Perspektive beurteilt, dabei aber die Stelle der präzisen Definition von Erziehung offen lässt.

Insgesamt können die Erziehungslemmata, die sowohl den Blick öffnen auf differentes Erziehungswissen – sei es in vergleichender oder historischer Zusammenschau – als auch eine klare Position beziehen – in ihrer Erziehungsauffassung oder im Prüfstein der Kritik – als besonders stark diskursiv bezeichnet werden. Sie unterstreichen eine eigene Position, indem sie andere Aussagen mehr oder minder resolut verwerfen, stärker, als es Lemmata tun, die nur ihre eigene Auffassung im Sinne eines definierenden Beitrags erläutern. Das Spektrum der vertretenen Auffassungen von Erziehung ist dabei groß.

5.4.4 Sonderfälle: Erziehungswissen relativieren

Das Erziehungslemma im *Herder Lexikon der Pädagogik* lässt sich aufgrund seines Aufbaus und der Integration von Zitaten, die fast den gesamten Text ausmachen, nicht eindeutig zuordnen.

Fallstudie

Erziehung, HerderLP 1976

Das Lemma besteht aus einer ein Zitat von Bokelmann²⁷¹ umfassenden Marginalie links neben dem Text, die inhaltlich den in den anderen Erziehungslemmata üblichen Standards einer Spitzenformulierung entspricht. Erziehung wird hier über den Erzieher, den Edukanden, Erziehungsnormen und Erziehungsbedingungen, über Erziehungsgehalte, Erziehungsmethoden und Erziehungswirkungen bestimmt. Ziel sei das Verhelfen zur eigenen Lebensführung unter dem Moment der Einsicht des (jüngeren) Edukanden.

Die eigentliche Explikation umfasst nur wenige Worte mehr als die Marginalie und nimmt zu dieser keinerlei Bezug. Der Text beinhaltet Zitate und Paraphrasen in hoher Dichte; es finden sich keine diskutierenden, kommentierenden oder wertenden Sequenzen. Direkt im Anschluss an die Spitzmarke wird Erziehung mit einem Zitat von Brezinka (ohne Literaturangabe) intentional als Eingriff Erwachsener in den Entwicklungsprozess von Kindern bestimmt; der folgende Satz führt „[a]ndere Definitionsversuche (z.B. J. Dolch, W. Flitner)“ (ebd., 58) aus, die auch nicht-intendierte, aber erfolgte Veränderungen in den Edukanden einbeziehe. Ausleitend

²⁷¹ Zitiert wird Bokelmann (1970): *Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft im Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Speck/Wehle 1970, 178–267), welches nicht Teil des hier untersuchten Korpus ist, s. S. 32.

wird der „Wiss. v. der E.“ (ebd., 58) in Folge Rumpfs die Aufgabe zugeschrieben, diese Veränderungen in vier Dimensionen zu präzisieren.

Hier werden Aussagen nicht zueinander in Beziehung gesetzt, sondern lediglich hintereinanderweg quasi summativ angeführt. Dass etwa Bokelmanns und Brezinkas Definitionen nicht umstandslos ineinander aufgehen bzw. kongruent sind, wird nicht diskutiert; vielmehr suggeriert die Setzung des einen Zitats als Marginalie einen zusammenfassenden Charakter für die Explikation, die so nicht gegeben ist.

Hier werden durchaus unterschiedliche Wissensbestände zu Erziehung angedeutet, Differenzlinien werden dabei aber nicht ausgeführt, sondern müssen von der Leserin in der Zusammenschau verschiedener Zitate hergestellt werden, bzw. werden nur über die Nennung von Namen angedeutet. Es ist nicht eindeutig, welche der zitierten, nicht-kongruenten Auffassungen gültig sein soll. Die Explikation macht damit – anders als 50 andere Erziehungslemmata und möglicherweise nicht intendiert – keine entschiedene Aussage darüber, was Erziehung sei.

Schwenks Erziehungslemmata von 1983 und 1989 entziehen sich ebenfalls einer Bestimmung von Erziehung. Anders als im *Herder Lexikon der Pädagogik* erscheint dies als bewusster Argumentationsschritt angesichts einer festgestellten Unmöglichkeit, das Phänomen Erziehung gültig zu fassen.

Fallstudie

Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989

Schon der Einstieg in das Lemma weist mit der ersten Unterüberschrift – „Problem der Wesensbestimmung“ (ebd., 386; 429; i. O. fett markiert, A.S.) – auf die für Schwenks Argumentation grundlegende Schwierigkeit hin, eine allgemeingültige Bestimmung des Begriffs ‚Erziehung‘ zu unternehmen. Der Abschnitt thematisiert vier unterschiedliche Bestimmungen von Erziehung – von Nohl, Flitner, Naumann, Brezinka –, indem zunächst referiert und dann in umgekehrter Weise problematisiert wird; dabei ist der Maßstab der Kritik die von den jeweiligen Autoren angestrebte überkontextuelle Gültigkeit, der keine der Bestimmungen abschließend gerecht werden könne: „Die Einlösung des universellen Anspruchs derartiger Bestimmungs- und Definitionsversuche bleibt indessen problematisch“ (ebd., 387; 430). Entsprechend leitet Schwenk den zweiten Abschnitt – „Geschichte“ (ebd., 388; 432; i. O. fett markiert, A.S.) – mit einem Hinweis auf „die historische und besonders die sozialhistorische Forschung“ (ebd., 388; 432) ein und schließt, dass es

„um so hoffnungsloser [...] erscheinen [muß], das in einen einheitlichen und damit notwendig ins Normative sich umwendenden Erziehungsbegriff einzufügen, was Menschen im Laufe der Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen im Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden verantworten zu müssen, verantworten zu können glaubten. Denn das

nötigt zu einem Allgemeinheitsgrad, der das ganze Bemühen am Ende immer aussageleerer und damit sinnloser werden läßt“ (ebd., 388 f.; 432).

Die unterschiedliche Ausprägung des sozialen Phänomens ‚Erziehung‘ wird also herangezogen, um zu begründen, weshalb der Anspruch universeller Gültigkeit einer Bestimmung von ‚Erziehung‘ nicht eingelöst werden könne. Am Beispiel der griechischen Tradition der *paideia* und der jüdischen *musar* verdeutlicht Schwenk anschließend, was er mit seinem Lemma leisten zu können meint:

„So kann sich eine Aussage darüber, was denn ‚Erziehung‘ sei, im strengen Sinne zunächst nur auf die Bedeutung und den Bedeutungswandel des Ausdrucks ‚Erziehung‘ erstrecken, auf die Frage, was Menschen im sich wandelnden sozialgeschichtlichen Kontext und angesichts wechselseitig sich einschränkender Überlagerung von ‚Erziehung‘ mit anderen Ausdrücken wie ‚Regierung‘, ‚Lehre‘, ‚Zucht‘, ‚Bildung‘, ‚Führung‘, ‚Intervention‘ jeweils damit gemeint haben können“ (ebd., 389; 433).

Eine Gültigkeit beanspruchende Bestimmung von Erziehung liefert Schwenk demnach explizit nicht; vielmehr fragt er „nach Entstehung und Wandel des Erziehungsbegriffs unter den Bedingungen des jeweils besonderen historischen Orts“ (ebd., 389; 433), auch, wenn mit diesem Verfahren immer auch eine „Last der Verantwortung“ (ebd., 389; 434) verbunden sei, die darauf hinweise, dass Handelnde eine je eigene Bestimmung des Begriffs vornehmen müssten (ebd., 389; 434). Konsequenterweise folgt der im nächsten Abschnitt – „Jüdische und hellenistische Traditionen als Grundlage des neuzeitlichen Erziehungsbegriff“ (ebd., 389; 434; i. O. fett markiert, A.S) – dargestellten (der Tendenz nach) begriffsgeschichtlichen Abhandlung der das Lemma abschließende Abschnitt mit der Überschrift „Auflösung des neuzeitlichen Erziehungsbegriffs“ (ebd., 392; 437; i. O. fett markiert, A.S). Dieser neuzeitliche Begriff zeichne sich gegenüber den beiden Traditionslinien, die sich je in einer Betonung von Zucht einerseits und Vervollkommnung andererseits zeigen und im christlichen Begriffsverständnis vereinen, durch den Einbezug des Verhältnisses von Erziehung und Politik/Gesellschaft, und zwar „erfüllt vom neuzeitlichen Pathos der Machbarkeit utopischer Gesellschaftskonstruktion“ (ebd., 392; 437), aus. Die Auflösung besteht nun in der Eliminierung der Machbarkeitsphantasien und des hierarchisch organisierten Subjekt-Objekt-Verhältnisses in der Erziehung in Folge der Überlegungen von Kriek u. a. Schwenk diagnostiziert schließlich eine „Unsicherheit, die für die gegenwärtig geführte Diskussion des Erziehungsbegriffs kennzeichnend ist“ (ebd., 392; 438) und die „ihre Fortsetzung im Ansatz eines umfassenden Begriffs von [V] Sozialisation“ (ebd., 393; 438) finde. Das ist deswegen konsequent, weil Schwenk alles, was Erziehung ausmachen

könnte, als kontextuell bestimmt definiert und damit die Frage nach Erziehung auf die Frage nach Gesellschaft verschiebt.

Die Nennung vieler – häufig und nicht häufig genannter – Personen und die Referenzierung vieler Autor*innen erscheint hier symptomatisch für die die Argumentation leitende Einsicht in die Unmöglichkeit universell gültiger Bestimmungen und den gewählten Ausweg einer breiten historischen und je aktuellen Vielfalt von Ansätzen.

In beiden Fällen finden sich keine semantisch oder typographisch markierten Spitzenformulierungen in den Explikationen. Erziehungswissen wird hier variantenreich dokumentiert, eine Auflösung in einem bestimmten, gültigen Erziehungsbegriff unterbleibt.

5.5 Teilfazit

In den Explikationen der systematisch angelegten Erziehungslemmata wird *Erziehung* als zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher Reflexion tradiert. Die Explikationen verwenden ein über die Jahre stark differentes Vokabular; knapp 96% aller bereinigten Wörter kommen nur in einem Viertel der Explikationen vor, ein Konsens kann lediglich für 42 Wörter – das lexikalische Kernvokabular des Erziehungswissens – in mehr als der Hälfte der Explikationen festgestellt werden. In diesen Wörtern wird Erziehung mit einem klassischen Begriffsrepertoire als menschliches, in Gesellschaft stattfindendes Handeln bzw. Einwirken auf Heranwachsende mit bestimmten Maßnahmen und Mitteln und dem Ziel der Entfaltung von Persönlichkeit bzw. sittlichen Verhaltens umrissen.

Obwohl prinzipiell unterschiedliches Wissen zu Erziehung Eingang in die Explikationen findet, und die Autoren der Lemmata regelmäßig darauf verweisen, dass eine Definition des komplexen Phänomens der Erziehung schwerfalle, liefern sie meist eine verdichtete Beschreibung von Erziehung, indem sie die Grundmomente des Erziehungsprozesses in einer Annäherung an die Formel

– Erziehung ist ein (nicht) intendierter, (näher beschriebener) Prozess, der (näher beschriebene) Erziehende, (näher beschriebene) Zu-Erziehende und mindestens ein (näher beschriebenes) Ziel umfasst –

erläutern. Über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg wird Erziehung gekennzeichnet als ein intendiertes, zielorientiertes Einwirken Erwachsener auf Heranwachsende. Der Prozess ist damit als einseitig und tendenziell abschließbar gekennzeichnet. Im konsensuellen Begriffsrepertoire – den 42 regelmäßig in den Erziehungslemmata verwendeten Wörtern – spiegelt sich diese Kontur erwartungsgemäß. Die Ziele der Erziehung werden fast immer konkretisiert, dabei lassen sich der Tendenz nach Unterschiede im Zeitverlauf feststellen: Bis 1968 stehen die Bildung der Persönlichkeit und die Ausbildung von Sittlichkeit und Moral im

Vordergrund. Im Zeitraum danach werden die kulturelle und soziale Eingliederung, die Menschwerdung und Mündigkeit häufiger genannt. Ebenfalls eher in modernen Lexika wird die Veränderung von (Verhaltens-)Dispositionen benannt. Nur bei Hehlmann findet durchgängig auch eine der Tendenz nach funktionale Bestimmung und eine Ausweitung auf Erwachsene als Zu-Erziehende als „weites“ Verständnis von Erziehung Eingang in die Spitzenformulierung; darüber hinaus finden sich nur in zwei Werken der 1970er Jahre Hinweise auf einen funktionalen Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft in den Spitzenformulierungen.

Erst in der Abweichung einzelner Explikationen von diesem Schema wird die Varianz offenbar, die dem lexikalischen Erziehungswissen eigen ist: so werden andere Schwerpunktsetzungen (wie die Bedeutung der Umwelteinflüsse bei Lindner/Schiller) oder eigene Theorien unterbreitet (z. B. Schallers *Pädagogik der rationalen Kommunikation*) oder die politische Dimension des Erziehungswissens unverkennbar sichtbar (in den nationalsozialistisch geprägten Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* oder den Erziehungslemmata, die in der DDR erschienen).

Weder innerhalb der verdichteten Spitzenformulierungen noch auf Ebene des verwendeten Vokabulars finden sich explizite Bezüge zu den Grenzen der Erziehung. Auch darüber hinaus finden sich nur in zwölf Erziehungslemmata Grenzen thematisierende Sequenzen: Hier werden drei unterschiedliche Dimensionen der Differenz hergestellt: Erziehung/Nicht-Erziehung, erfolgreiche/nicht-erfolgreiche Erziehung und gute Erziehung/schlechte Erziehung. Die Autoren argumentieren in allen drei Dimensionen mit den Kategorien der Absicht bzw. der Wirksamkeit.

Varianten in den Auffassungen werden in den Explikationen regelmäßig historisch erläutert und damit auch begründet. Die das Wissen ordnenden Grenzlinien werden selten benannt und sind von Fall zu Fall verschieden. Meist beziehen sie sich auf einzelne Momente wie zugrundeliegende Menschenbildern, unterscheidbare Erziehungsmetaphoriken, die Ziel- oder Wertproblematik.

Die *Erziehungswissenschaft*, die sich in den Explikationen der Erziehungslemmata zeigt, hat offenbar keine Ordnungs- und Sortierkriterien für das verhandelte und zu verhandelnde Erziehungswissen etabliert. Von der eigenen Konzeption abweichende Schulen oder Denkrichtungen innerhalb der Erziehungswissenschaft werden – bis auf wenige Ausnahmen (Auernheimer, Schwenk; hier finden sich Begriffe wie „Pädagogik der Aufklärung“, „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, „Kritischer Rationalismus“) – nicht benannt. Auch benennen die Autoren nur in Ausnahmefällen ihren theoretischen Hintergrund; eine Ausnahme findet sich in der „theist-metaphsy. Auffassung der E.“ (Eggersdorfer), der „Personalen Pädagogik“ (Raith/Zöpfl), der „Pädagogik der rationalen Kommunikation“ (Schaller), die jeweils den theoretischen Bezugsrahmen der Autoren kennzeichnen – letzterer ist dann auch erklärungs mächtig für das besonders eigenständige Vokabular der Explikation. Am ehesten erweist sich noch der historisierende, chronologische Durchgang durch das Theorieangebot als das lemmaübergreifend etablierteste Verfahren der Sichtung des Erziehungswissens.

Ein Wandel des Erziehungswissens bzw. der es tradierenden Erziehungswissenschaft erschließt sich nicht unmittelbar. Zwar ist Veränderung im Vokabular erkennbar, jedoch schlagen sich die tiefgreifenden Veränderungen der Disziplin insbesondere im Zeitraum nach 1968 nicht gleichermaßen auf das Vokabular des Erziehungswissens nieder. Erst in den 1980er Jahren fallen in den Explikationen Wörter auf, die einem eher sozialwissenschaftlich geprägten Repertoire angehören, etwa *Handlung*, *Individuum* oder *Sozialisaton*, oder solche Komposita wie *Erziehungsbegriff*, *Erziehungsprozess* und *Erziehungsverständnis*, die für die Etablierung eines eigenständigen, moderneren Fachsprachenarsenals stehen können. Die konkreten Bestimmungen von ‚Erziehung‘ in den Spitzenformulierungen zeigen wenig Variation über die genannten Ausnahmen heraus – ein funktionaler Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Erziehung wird überraschend selten – und explizit vor allem bei Hehlmann in den Jahren bis 1942 – thematisiert. Eine in irgendeiner Weise sozialwissenschaftlich inspirierte Wendung der verdichteten Aussagen zu Erziehung findet sich kaum; wenige Autoren versprechen Auflösungen des hierarchischen Machtverhältnisses zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden im Erziehungsprinzip. Angesichts des vor allem diversen Vokabulars zeigt sich die Erziehungswissenschaft im konkreten, verdichteten Erziehungswissen der Spitzenformulierungen also erstaunlich einig und behäbig.

In der Perspektive auf Erziehungslemmata als *Gattung* zeigt sich ein differentes Bild: Sowohl in ihrem Umgang mit variatem Erziehungswissen als auch in den als gültig markierten, verdichteten Aussagen über Erziehung weichen sie von zwei Seiten deutlich von den an sie gestellten Ansprüchen als Dokumentatoren und Tradierungsagenten konsensueller und konsolidierter Wissensbestände (Kap. 1.2; Prange 2001, 378; Herzog 2005, 676; Brachmann 2008, 331; Rost 2008, 143) ab: Ein Großteil der Lemmata vertritt (1.) eine nicht weiter in ihrer Provenienz gekennzeichnete Auffassung von Erziehung, die im weiteren Verlauf erläutert wird. Anderes Erziehungswissen findet nicht oder in eingeschränktem Maß Erwähnung; häufig geht dies nicht über die Nennung eines einzelnen Namen als Repräsentant ganzer Denkbäude hinaus. Hinweise auf die Zustimmung zum erläuterten Ansatz durch die Fachgemeinschaft finden sich nicht. In den meisten Fällen werden solche Wissensbestände zu Erziehung nicht gekennzeichnet, selten in irgendeiner Form differenziert oder einer strukturellen Ordnung/Logik unterworfen. Einige Lemmata lassen sich demgegenüber (2.) als ‚normale‘ Autor*innenbeiträge einstufen: Sie folgen (nicht immer konsistent) den wissenschaftlichen Konventionen des Zitats und der Zitation, gehen in einem Modus der (kritischen) Diskussion auf anderes Erziehungswissen ein und speisen (wie prototypisch etwa Brezinka, Wehle und Schaller) eigene Auffassungen in den Diskurs ein. Das Erziehungslemma kann also mitnichten nur als Ort sedimentierten Erziehungswissens gelten. Es ist auch – wenigstens in einigen Fällen – Ort der Ablagerung neuen Wissens. Hier bestätigt sich, was sich auch für frühere Lexika bereits empirisch andeutete (Hild 2018, 310).

Die Lemmata zeigen sich in Hinblick auf ihren Umgang mit Erziehungswissen als durchaus konsistent zu den Vorgaben der Herausgeber; zumindest in der Dimension der Orientierung an Eindeutigkeit bzw. der Öffnung gegenüber kontroversen Positionen. Deutlich als Diskussionbeiträge markierte Lemmata finden sich insbesondere in Lexika, in denen Differenz sichtbar gemacht werden soll, sowie in solchen, die sich eindeutig einer bestimmten politischen oder weltanschaulichen Richtung zuordnen lassen.

6 Erziehungswissen figurieren und vernetzen: Referenzräume der Erziehungslemmata

Die Erziehungslemmata sind zu einem großen Anteil so angelegt, dass sie *eine* bestimmte Auffassung von Erziehung als gültig erklären (Kap. 5.2). Dass es neben dieser noch weitere gibt, kann ihren Explikationen zwar entnommen werden, dies geschieht aber selten ausführlich (Kap. 5.4). Erziehungswissen wird auf diese Weise zwar geordnet und differenziert, andererseits bleiben Kriterien der Ordnung und Differenzierung diffus, weil sie nur vage beschrieben und selten benannt werden. Als Wissensbestände bleiben sie zunächst unterhalb einer mit quantifizierbarer Logik erschließbaren Schwelle.

Gerade in den diskutierenden, als Autor*innenbeiträge gekennzeichneten Lemmata, die vergleichsweise intensiv auch in die Auseinandersetzung mit anderen Positionen kommen, fällt allerdings auch eine Orientierung an in sonstiger wissenschaftlicher kommunikativer Praxis üblichen Konventionen auf: Hier werden vermehrt Zitate und Autor*innennamen als Marker für Differenz genannt. So findet sich eine Auseinandersetzung Schallers mit Eggersdorfers Erziehungslemma, in der er dessen Erziehungsansatz aufnimmt und in kritischer Auseinandersetzung und Gegenüberstellung zu anderen Autoren hinterfragt:

„F. X. Eggersdorfer interpretierte die E. genannten Maßnahmen und Prozesse als Willensverhältnisse: ‚Erziehung ist Heilswille am werdenden

Menschen.‘ In dieser Formel suchte er das ‚Wesen der Erziehung‘ zusammenzufassen, nämlich die ‚liebvolle Hilfe für den werdenden Menschen, damit er aus den Einwirkungen der Umwelt zu seinem und der Gemeinschaft Besten nach seiner Bestimmung seine Anlagen entfalte‘. Gewiß hat dieses E.sverständnis H. Nohls Forderung, daß die Päd. ‚ihren Augenpunkt im Zögling‘ haben müsse, aufgenommen und die reglementierende E.sauffassung T. Zillers (1876) hinter sich gelassen, nach der E. ‚eine absichtlich planvolle Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf einen einzelnen Menschen als solchen, in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck [ist], daß eine bestimmte, aber zugleich bleibende Gestalt [seines Willens = Charakter = Gesinnung], dem Plane gemäß, bei ihm ausgebildet werde‘; dennoch aber bleibt zu fragen, ob ein derart umfassendes Lebensphänomen vom Willen her ausgemessen werden kann“ (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 392).

Für Schaller ist es die von ihm problematisierte Unterwerfung des Willens, die den Prüfstein seiner Evaluation ausmacht und ihn die vorgestellten Konzeptionen schließlich verwerfen lässt (Kap. 5.2.2, Fußnote 247, S. 259). Auch in anderen – stärker referierend bzw. auch nur summativ Bezugspunkte setzend angelegten – Lemmata werden Namen eingesetzt:

„Es liegt auch keine ausgearbeitete und überzeugende Theorie der Erziehung vor; freilich gibt es Ansätze (Salzmann, Pestalozzi, Fröbel) und Stücke (Makarenko, Langeveld, Bollnow, Brezinka), das Ganze aber ist noch nicht vorgestellt worden. Der tiefere Grund liegt aber nicht in der Selbstverständlichkeit der Erziehung, sondern darin, daß, wie Kant gemeint hat, die Erziehung das schwierigste Geschäft ist, das dem Menschen kann aufgegeben werden“ (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 75).

In beiden Passagen werden hier gleichsam Anker geworfen: Zitate bzw. Belege können im Anschluss an Keiner/Schriewer (2000) generell über die Vernetzung eines Texts nach ‚außen‘ Auskunft geben, lassen also die in ihnen aufgespannten „Referenzräume“ (ebd., 32) sichtbar werden. Das gilt so auch für die vielfältigen Verweise in Lemmata in wissenschaftlichen Fachlexika mit ihren sehr verdichteten Explikationen und dem Anspruch, alles Wesentliche über den Gegenstand zusammenzufassen. Brachmann (2003) weist darauf hin, dass mitnichten davon ausgegangen werden könne, dass Zitationen vor allem der Sichtbarmachung von Forschungsleistungen dienen. Vielmehr müssten sie als

„epistemische Aktivität selbst [gelten, A.S]: Zitate dokumentieren Einfluss nicht nur, sondern sie vernetzen Forschung erst; Zitationsverzeichnisse sind nicht allein Reputationsorgane, sondern sie erzeugen Traditionslinien und konsensuelle Paradigmata durch selektive Interpretation einschlägiger Forschungsergebnisse; schließlich stehen Zitate als hochverdichtete

Metaphern für ganze Denkstile und Diskurse – sie vereinfachen damit die Kommunikation zu einem bestimmten Sachverhalt und laden sie gleichzeitig semantisch auf. Zitathafte Verweise sind daher [...] als ein Instrument aufzufassen, das selbst Sinn und Erkenntnis generiert“ (ebd., 435 f.).

Nun sind die hier untersuchten Erziehungslemmata überwiegend kurze Texte. Der Raum für ausführliche Zitate ist (meist) begrenzt. Zudem stammen sie aus einem Zeitraum von über hundert Jahren, in dem sich die Zitations- und Belegpraxis generell erst allmählich standardisiert hat (Kauder 2017). Dennoch kann angenommen werden, dass sie in ihrer Gesamtheit Auskunft über den außerlexikalischen Rahmen des Erziehungswissens der Lemmata geben können; in ihnen werden Historisierungen, Relevanzsetzungen, Differenzierungen und Verortungen von Erziehung rekonstruierbar. Sie sind dem Erziehungswissen zugeordnete Wissensbestände.

Kapitel 6.1 gibt einen Einblick in die Praxis der Referenz in den Erziehungslemmata. In der Annahme, dass in der verdichteten Explikation bereits die Nennung eines Namens – auch ohne Zitat – auf ein bestimmtes Theorie- und Denkgebäude verweist, das als unmittelbarer Referenzraum eines Lemmas gelten kann, und die Autor*innen des lemmabezogenen Literaturanhangs darüber hinaus einen hiervon *abweichenden*, zweiten personalen Referenzraum aufspannen, wird im Anschluss der personale Referenzraum in diesen zwei Dimensionen dargestellt (Kap. 6.2). Mit dem Literaturanhang in den Lemmata steht noch ein weiterer Bezug nach ‚außen‘ zur Verfügung: die referenzierte Publikation selbst.²⁷² Daher wird im nächsten Schritt der textuelle Referenzraum der Erziehungslemmata ausgelotet (Kap. 6.3). Schließlich wird mit den Verweisen auf andere Lemmata innerhalb der Lexika ein dritter, thematischer Referenzraum quasi nach ‚innen‘ dargestellt (Kap. 0). Abschließend wurden die einzelnen Lemmata daraufhin befragt, wie sie sich voneinander unterscheiden bzw. welche Gemeinsamkeiten und Differenzen sich in ihren jeweiligen Referenzräumen darstellen und rekonstruieren lassen (Kap. 6.5). Dabei wurde insbesondere der Frage nach der Entwicklung der Erziehungswissenschaft, die in diesen Referenzierungsmustern sichtbar, bzw. sogar verfestigt, vorangetrieben oder zementiert wird, nachgegangen.

6.1 Zitations- und Belegpraxis in den Erziehungslemmata

Die Zitations- und Belegpraxis in den Lemmata entspricht keinen heute üblichen wissenschaftlichen Standards. Zitate – in 35 der 53 Erziehungslemmata finden sich durch Anführungszeichen gekennzeichnete Zitate – werden regelmäßig nicht

²⁷² Vogel (2016) macht darauf aufmerksam, dass eine separate Betrachtung von Autor*in und Beitrag eine feinere Differenzierung erlaubt, indem „Präferenzen hinsichtlich eines bestimmten Autors von solchen getrennt werden können, die sich auf eine bestimmte Schrift beziehen“ (ebd., 42). Gerade weil die Lemmata sehr unterschiedlichen zeitlichen Kontexten entstammen, in denen auch Autor*innen eine Entwicklung durchmachen, ist eine solche Differenzierung sinnvoll.

belegt, sondern lediglich mit einem Namen in Verbindung gebracht, in fünf Erziehungslemmata finden sich Zitate, deren Urheberschaft semantisch nicht erschlossen werden kann. In 27 Lemmata werden Zitate nur mit einem Namen, aber nicht mit Angaben zu einem konkreten Text belegt, in 20 Lemmata werden die Zitate zusätzlich mit mindestens einer Angabe zur Publikation (z. B. Jahr, Titel) gekennzeichnet. Querliegend zu dieser wenig einheitlichen Belegpraxis fällt auf, dass bei weitem nicht in allen Erziehungslemmata die in die Explikation eingefügten Zitate, deren Urheberschaft markiert ist, über die referenzierten Texte in den Literaturangaben unterhalb der Explikationen identifiziert werden können. So finden sich in 30 Lemmata Zitate, deren Autor*innen nicht referenziert werden, während in 20 Lemmata die Autor*innen der zitierten Stellen im Literaturverzeichnis mit mindestens einem Text referenziert werden. Darunter sind 17 Lemmata, die einheitlich alle zitierten Autor*innen auch im Literaturanhang referenzieren, und 18 Lemmata, in deren Explikationen sowohl Autor*innen zitiert wurden, die referenziert werden, als auch solche, die nicht im Literaturverzeichnis auftauchen. Die Praxis des Zitats und seines Belegs ist auch innerhalb eines Lemmas zuweilen uneinheitlich.

Eine systematische Überprüfung der Lemmata auf nicht gekennzeichnete Bezüge auf andere Texte, etwa im Sinne einer Plagiatsprüfung, erfolgte nicht. Ein Zufallsfund zeigt jedoch, dass in mindestens einem Fall auch Passagen aus anderen Texten, die nicht oder unvollständig gekennzeichnet sind, vorhanden sind. Es kann weder ausgeschlossen noch bestätigt werden, dass sich ähnliche Passagen auch anderswo finden.

Fallstudie

Lindner/ Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906-08, 1/1906

In ihrem Erziehungslemma nennen Lindner/Schiller 1906 insgesamt zwei Personen im Text: Beneke und Hartenstein. Beide werden mit einem direkten Zitat genannt, dessen Ursprung jedoch nicht gekennzeichnet wird. Darüber hinaus scheint auch der nicht als Zitat markierte Teil eng an die nicht genannte Quelle angelegt, wie ein Textvergleich zeigt. So stammt etwa der Bezug auf Beneke einem Abschnitt, in dem Lindner/Schiller die Natur als Erzieher thematisieren:

„Die Natur erzieht aber den Menschen auch unmittelbar durch den eigentümlichen Anschauungsunterricht, den sie ihm durch ihre großartigen Sammlungen aus ihren drei Reichen zu teil werden läßt. Denn gegen diese Sammlungen müssen sich die Museen und Kabinette unserer Bildungsanstalten bescheiden zurückziehen. Diese Erziehung ist diejenige, die am allgemeinsten und am meisten ununterbrochen ihren Einfluß ausübt; allein sie schreitet, wo sie allein wirkt, sehr langsam fort und wird bald erschöpft, wenn die unmittelbare natürliche Umgebung nicht künstlich erweitert wird. Ja sie kann später die Erziehung des Menschen noch hemmen. ,Indem sie mit eben den Eindrücken, deren bildende Kraft erschöpft

ist, doch fortwährend den Menschen zu sich hinzieht und an sich fesselt, zieht sie ihn von der inneren Verarbeitung und Durchbildung des früher Erworbenen ab⁶ (Beneke). Kurz, diese Erziehung ist einförmig und stetig; sie geht sehr langsam vorwärts, wie wir dies bei Kindern bemerken, welche unter dem alleinigen Einflusse der Natur außerhalb der Schule und der Gesellschaft aufwachsen, z. B. bei Hirtenknaben, Zigeunerkindern u. s. w.“ (ebd., 365).

Die Textgleichheit mit dem nicht genannten Ursprungstext aus Benekes *Erziehungs- und Unterrichtslehre* geht über die als Zitat gekennzeichnete Passage hinaus²⁷³. Hier wird deutlich, dass wahrscheinlich bei weitem nicht alle Bezüge zu Autor*innen außerhalb des Lemmatextes auch mit einer Namensnennung markiert sind.

Der Anteil von Lemmata, in denen zitiert wird, ohne die Zitate wenigstens mit einem Namen in der Urheberschaft zu kennzeichnen, nimmt im Zeitverlauf der Tendenz nach ab; allerdings sind es insgesamt nur wenige Lemmata, in denen solche Zitate auftauchen, so dass das nicht verlässlich behauptet werden kann. Das im Untersuchungszeitraum letzte Beispiel für ein nicht eindeutig belegtes Zitat ist die bei Groothoff 1964 (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964) und 1976 bei Brezinka (Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976) vorkommende Praxis, in Anführungszeichen gesetzte Begriffe in Kombination mit mehreren Namen zu nennen, so dass ohne entsprechendes Detailwissen nicht zugeordnet werden kann, von wem der Ausdruck stammt. Eine Abnahme unvollständiger Belege kann in den Erziehungslemmata nicht festgestellt werden: In allen Epochen finden sich mehr Lemmata, in denen unvollständig belegt wird, als solche, in denen die Zitate mit mindestens einem Datum zur Publikation gekennzeichnet sind.

In 17 Lemmata wird durch Nennung eines Titels oder durch einen Kurzbeleg auf einen bestimmten Text verwiesen, ohne dass dieser Verweis von einem Zitat begleitet wird; das kann in Form einer Zusammenfassung, einer Paraphrase oder

²⁷³ Das nicht belegte Zitat findet sich bei: Beneke, Friedrich Eduard (1842): *Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Erster Band. 2., vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Posen, Bromberg: Ernst Siegfried Mittler, S. 1; die Autoren können sich aber auch auf die erste Auflage (1835–1836) beziehen. Der Kontext des Zitats weist über die zitierte Passage hinaus eine gewisse Deckungsgleichheit zum Lemmatext auf: „Es ist eine alte Bemerkung, daß der Mensch eigentlich drei Erzieher habe: die ihn umgebende Natur, seine Schicksale und andere Menschen. Diese wirken jedoch keineswegs in gleicher Art und gleichen Verhältnissen auf ihn ein. Die Erziehung durch die äußere Natur ist diejenige, welche *am allgemeinsten und am meisten ununterbrochen ihren Einfluß ausübt*; aber *sie schreitet, wo sie allein wirkt, sehr langsam fort, und wird bald erschöpft, wenn die unmittelbare natürliche Umgebung nicht künstlich erweitert wird*. Ja, sie kann sogar später, statt die geistige Entwicklung [sic] zu fördern, vielmehr dieselbe wesentlich hindern und zurückhalten. **Indem sie mit eben den Eindrücken, deren bildende Kraft erschöpft ist, doch fortwährend den Menschen zu sich hinzieht und an sich fesselt, zieht sie von der inneren Verarbeitung und Durchbildung des früher Erworbenen ab.**“ (Beneke 1842, S. 1; kursiv gesetzt sind wortgleiche Passagen, fett markiert ist die zitierte Passage, A.S.)

eines weiterführenden Literaturhinweises geschehen. Das folgende Beispiel illustriert den Unterschied zwischen einer Referenz mit und ohne Zitat:

„Das Problematische dieses Vorgehens wird leicht sichtbar: Soll der pädagogische Grundgedankengang ‚eine Einheit‘ bilden (W. FLITNER 1950, S. 67), soll die ‚pädagogische Idee‘ formulierbar sein, dann müssen widerständige Traditionen – wie RUTSCHKY (vgl. 1977) sie dokumentiert hat – eingeebnet oder ausgeschieden werden, ebenso wie andersgeartete aktuelle Praxis, wo immer sie sich auch finden mag“ (Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983, 388).

Während der Verweis auf Flitner hier als Zitat eingeordnet wird, da er durch mit Anführungszeichen gekennzeichnete Passagen begleitet wird, wird der Verweis auf Rutschky als Textverweis eingeordnet. Referenzierungen von Publikationen ohne Zitat, die im Literaturverzeichnis auch genannt werden, tauchen erst ab 1973 auf – erstmals in Form einer Paraphrase bei Wehle:

„So bestimmt z. B. M. J. Langeveld E. als Umgang von Erwachsenen mit Kindern in der Absicht, dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden (Langeveld, 27)“ (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, 55).

Referenzen, die auch in die Literaturverzeichnisse Eingang finden, sind aber nicht Standard in den Erziehungslemmata. Insgesamt finden sie sich nur in acht Lemmata. In den frühen Lemmata im Erhebungszeitraum verbreiteter ist der Verweis auf einen Text, der nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt wird, oftmals, indem nicht nur auf einen Autor, sondern auch auf einen Text hingewiesen wird:

„Zusammenhängende Erörterungen des Gegenstandes treten zuerst in Werken über Staat u. Gesellschaft auf; die einschlägigen Partien von Platons ‚Staat‘ u. ‚Gesetzen‘ stehen an der Spitze der pädagogischen Literatur. In beiden Werken entwickelt er E.systeme, im ‚Staate‘ vom Gesichtspunkte eines Idealstaates, in den ‚Gesetzen‘ mit mehr Rücksicht auf die Zeitbedürfnisse“ (Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913, Sp. 1161).

Diese Form der Zitation betrifft meist Werke, die keine aktuellen, erziehungswissenschaftlichen Publikationen sind. Außerdem können auch Hinweise auf Gesetzestexte und die Bibel hierunter fallen:

Aristoteles: *Politik*; Platon: *Staat*; Platon: *Gesetze*; Volkmann: *Psychologie*; Reichsjugendwohlfahrtsgesetz; Reichsverfassung (1895–1942); Makarenko: *Pädagogisches Poem*; Marx: *Kapital*; Pestalozzi: *Briefe aus Stans*; Rousseau: *Émile* (1950–1968); Kant: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*; Neill: *Summerhill*; Rousseau: *Émile* (1970–1979); Augustinus: *Confessiones*; Morus: *Utopia*; Skinner: *Walden two*; Bibel (1980–1989).

Das Verhältnis von mindestens mit einem Namen gekennzeichneten Zitaten zum Literaturverzeichnis der Lemmata ist ebenfalls als uneinheitlich zu beschreiben. Verhielte es sich bei einem Erziehungslemma wie bei einem beliebigen anderen wissenschaftlichen Text, wäre – zumindest von heutiger Warte aus – zu erwarten, dass alle zitierten Autor*innen bzw. die im Text angegebenen Publikationen im Literaturanhang der Lemmata verzeichnet sind. Das ist nicht der Fall; vielmehr deutet die Analyse der Übereinstimmung zwischen zitierten Passagen und in der Explikation als Verweis gesetzten Bezügen zu Publikationen darauf hin, dass die Literaturangaben in den Lemmata eher den Charakter einer Bibliographie mit weiterführender und/oder grundlegender und/oder empfehlenswerter Literatur aufweisen. Denn *fast alle* Lemmata mit Literaturangaben enthalten Referenzen auf Texte, die in der Explikation nicht zitiert oder als eindeutig identifizierbarer Textverweis aufgenommen werden – dieser Charakter wird von einzelnen Herausgebern auch benannt:

„Die Literaturhinweise haben Katalogcharakter. Um möglichst viele Hinweise zu bieten und dem Leser die Literatur verschiedener geistiger Richtungen zu erschließen, hat die Redaktion die bibliographischen Angaben der Autoren, sofern es nötig schien, ergänzt oder ergänzen lassen“ (*Vorwort*, LP 1950–52, 1/1950, V).

Der Großteil der Lemmata (16) referenziert die zitierten Autor*innen selektiv. Dabei kann nicht unterschieden werden, ob diese Selektion beabsichtigt ist oder nicht²⁷⁴. Nur in sechs Lemmata²⁷⁵ werden alle Verweise im Text auch im Literaturverzeichnis aufgeführt. Allerdings umfassen die Literaturverzeichnisse am Ende der

²⁷⁴ Für eine eher zufällige Abweichung sprechen verschiedene Beispiele, in denen keine Systematik erkennbar ist: In Maier's Lemma (Maier: *Erziehung*, PT 1978) werden mit Brezinka, Cohn, Göttler, Keilhacker, Kroh, Langeveld sechs Autoren zitiert; davon taucht einer – Göttler – nicht als Autor in der Literaturangabe auf. Schwenk (Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989) zitiert neben der Bibel, die nicht im Literaturverzeichnis angegeben wird, noch Buber, der nicht referenziert, also mit einem Datum zur Publikation belegt wird. Alle anderen Autoren, die zitiert werden, und die Textverweise (insgesamt 15) werden vollständig referenziert; lediglich eine zusätzliche Publikation findet sich im Literaturverzeichnis (Bertram: *Der Begriff der Erziehung in der griechischen Bibel*).

Andere Beispiele lassen eine Systematik vermuten: Beispielsweise, wenn eine Unterscheidung zwischen Verweisen auf ‚Klassiker‘ und zeitgenössischer, erziehungswissenschaftlicher Literatur gemacht zu werden scheint – das könnte etwa der Fall sein, wenn Dolch ab 1960 (Dolch: *Erziehung*, GpF3 1960; ebenso GpF6 1967) die zitierten Autoren Eggersdorfer und Meister auch im Literaturverzeichnis referenziert, den ebenfalls zitierten Pestalozzi jedoch nicht. Ein ähnliches Muster findet sich bei Froese (Froese: *Erziehung*, PL 1961; ebenso PL2 1964; NPL5 1971), der die zitierten Buber, Flitner und Nohl auch in den Literaturangaben referenziert; die Zitate von Geissler (der aus dem Muster fällt), Herbart, Pestalozzi und Schleiermacher aber nicht, und bei Groothoff (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964), der Flitner und Langeveld zitiert und referenziert, aber Kant und Montessori lediglich zitiert.

²⁷⁵ Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973; Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974; Weber: *Erziehung*, KsWP 1974 und Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977.

Lemmata jeweils noch weitere, darüber hinausgehende Einträge²⁷⁶. Bis auf das Lemma von Weber zeichnen sich diese Lemmata durch einen diskursiven Umgang mit variattem Erziehungswissen aus.

Dass die in der Explikation zitierten Autor*innen überhaupt nicht in den Literaturangaben referenziert werden, während dort gleichzeitig andere Autor*innen genannt werden, scheint als einziges der verschiedenen Literaturangabenmuster ein eher zeitlich gebundenes Phänomen zu sein: Bis 1931 werden in allen fünf Lemmata mit Literaturverzeichnis und Zitaten²⁷⁷ nur andere Autoren referenziert als im Text zitiert werden. Dieses Muster tritt im Anschluss nur noch bei Raith/Zöpfl (Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD 1970, ebenso KLPD6 1975) und im zweiten Erziehungslemma von Köck auf²⁷⁸.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass das Zitat in den Erziehungslemmata sehr uneinheitlich verwendet wird und damit als Ausgangspunkt der Analyse von Ankerpunkten nach ‚außen‘ kaum in Frage kommt: Noch langsamer als sonst in der Erziehungswissenschaft setzen sich in den Lexika Standards durch, die es nötig machen, alle zitierten Passagen auch zu belegen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Texte, die ganz ohne Zitate auskommen. Schließlich kann festgestellt werden, dass die Übereinstimmung zwischen in der Explikation der Lemmata eingefügten Verweisen mit denjenigen in den Literaturangaben bestenfalls selektiv ist²⁷⁹.

Erziehungslemmata beinhalten aber sehr wohl Ankerpunkte, die auf einen außerlexikalischen, personalen Referenzraum verweisen: So wird in 42 der 53 Erziehungslemmata mindestens ein Name einer *Person* in der Explikation genannt²⁸⁰, der

²⁷⁶ Für ein Erziehungslemma (Weber: *Erziehung*, KsWP 1974) kann keine Aussage über weiterführende Literatur getätigt werden, da das Werk ein übergreifendes, nicht lemmabezogenes Literaturverzeichnis beinhaltet (s. Fußnote 281, S. 297). Das Lemma enthält keine Zitate, sondern nur Verweise auf Publikationen.

²⁷⁷ Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896; ebenso EnHP2 1903–11, 2/1904; Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913; Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931; *Erziehung*, PW 1931.

²⁷⁸ Hier allerdings scheint es sich um einen Fehler zu handeln, denn die beiden Erziehungslemmata (Köck: *Erziehung*, WEU 1976; ebenso: WEU2 1979) unterscheiden sich lediglich durch einen in der zweiten Auflage ergänzten mehrzeiligen Absatz, der größtenteils aus einem Zitat von Mollenhauer besteht; das Literaturverzeichnis beider Auflagen bleibt jedoch unverändert und die im Text mit einem Kurzbeleg sichtbar werdende Bezugnahme auf Mollenhauer wird nicht Teil der Literaturangaben.

²⁷⁹ Die Praxis, innerhalb des Textes auf Namen zu verweisen, ohne damit einen Literaturverweis in Zusammenhang zu bringen, war in der Erziehungswissenschaft insgesamt bis weit in die Gegenwart hinein sehr verbreitet. Zumindest für die *ZjPäd* konnte festgestellt werden, dass im Zeitraum von 1980 bis 2003 das Verhältnis von Namensnennungen im Text ohne Literaturbeleg zu Nennungen mit Literaturbeleg (einer insgesamt häufig referenzierten Gruppen an Personen) beständig bei mindestens 1:4, zeitweilig bei 2:3 lag. In den Zeiträumen danach wurden nur noch marginal Personen ohne Literaturbeleg genannt (Hild/Horn/Stisser 2018, 177 f.). Ein Zusammenhang zu geänderten Manuskriptregeln konnte nicht gefunden werden (ebd., 178).

²⁸⁰ Bei einem Teil der in den Explikationen genannten Personen handelt es sich nicht um eine Nennung im Fließtext, sondern um Nennungen im Rahmen einer ein Zitat begleitenden Zitation.

auf verbundene Denkrichtungen und Erziehungsauffassungen verweist. Und mit der Bibliographie stehen weitere Wissensbestände zur Verfügung, die anders als ein reines Zitationsverzeichnis über den über die Figuration der Explikation erzeugten Referenzraum hinausgehen: Es öffnet sich ein Horizont für die weitere Lektüre empfohlener *Autor*innen* und spezifischer Literatur. In 41 der 53 Lemmata wird unterhalb des Explikationstexts bzw. im Anhang Literatur angegeben, die dem Lemma zuzuordnen ist.²⁸¹ Es zeigt sich, dass es für die ersten Lexika im Korpus fast durchgehend üblich scheint, sowohl Personen zu erwähnen als auch Literatur zu referenzieren. Insbesondere in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums finden sich Lemmata, in denen keine Literatur angegeben wird (12 Lemmata).²⁸² In fünf Lemmata finden sich weder Hinweise auf Personen, noch wird Literatur angegeben.²⁸³

In elf der Erziehungslemmata wird keine Person im Text genannt: Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950; *Erziehung*, WP4 1953; ebenso: WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971; *Erziehung*, PL2 1968; ebenso: PT8 1975; Köck: *Erziehung*, WEU 1976; Schröder: *Erziehung*, GEW 1985.

²⁸¹ Im Einzelfall wurde unterhalb eines Lemmas zu Erziehung auf die Literatur eines anderen Lemmas verwiesen: Im evangelischen *Pädagogischen Lexikon* findet sich im Erziehungslemma (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931) der Verweis auf die Literatur des Lemmas *Pädagogik* (Weidel: *Pädagogik*, PL 1928–1931, 4/1931); dieses Lemma ist in mehrere Abschnitte unterteilt und die Literatur wird dazu jeweils separat angegeben. Hier wurde die Literatur aufgenommen, die dem Abschnitt „Bildung und Erziehung“ zugeordnet ist. Im Schweizer *Lexikon der Pädagogik* finden sich im Erziehungslemma (Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950) neben zwei direkten Literaturangaben (zu Texten zur katholischen Pädagogik) Verweise auf die Lemmata *Bildung* (Häberlin: *Bildung*, LP 1950–52, 1/1950) und *Pädagogik* (Simmen/Stettbacher: *Pädagogik*, LP 1950–52, 2/1951). Hier gibt es keine Unterteilungen, weshalb die Literatur komplett erhoben wurde. In den verschiedenen Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* ab 1964 finden sich anstelle eines Literaturverzeichnisses unterhalb der Explikation in den Erziehungslemmata Verweise auf die Literatur im Anhang des Werks (bzw. wird 1964 auf die Literatur unter dem Lemma *Erziehungswissenschaft* verwiesen, das wiederum auf den Anhang verweist). Da die im Anhang aufgeführte Literatur keine explizit zu ‚Erziehung‘ oder ‚Grundbegriffen‘ zugeordneten Abschnitte enthält, wurde die dort aufgelistete Literatur hier nicht herangezogen. In beiden Auflagen des *Fischer Lexikons Pädagogik* (FischerLP 1964, FischerLP 1973) gibt es einen Anhang, in dem Literatur nach den Lemmata sortiert aufgelistet wird; diese Literatur wurde aufgenommen. Im *Kleinen sozialwissenschaftlichen Wörterbuch für Pädagogen* (KsWP 1974) wird die Literatur über alle Lemmata hinweg im Anhang aufgeführt, die Belegpraxis im Explikationstext entspricht einem wissenschaftlichem Normalstandard, weshalb die in den Kurzbelegen angeführte Literatur als zum Lemma zugehörig aufgenommen wurde.

²⁸² Lindner/Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906–08, 1/1906; Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952; Karras: *Erziehung*, Pen 1963, 1/1963; *Erziehung*, WP7 1964; ebenso: WP8 1967, WP9 1971; *Erziehung*, HerderLP 1976; Köck: *Erziehung*, WEU 1976; Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979; Schröder: *Erziehung*, GEW 1985; *Erziehung*, PW 1987; *Erziehung*, MeyersLP 1988.

²⁸³ *Erziehung*, WP7 1964; ebenso: WP8 1967, WP9 1971; Köck: *Erziehung*, WEU 1976 und Schröder: *Erziehung*, GEW 1985.

6.2 Die doppelte Figuration der Erziehungslemmata: Personale Referenzräume

Nimmt man die über die in der Explikation erwähnten *Personen* und die in den Literaturlisten genannten *Autor*innen* personal bestimmten Referenzräume zusammen, können Aussagen für 48 der 53 Erziehungslemmata getroffen werden.

6.2.1 Der lemmaübergreifende personale Referenzraum

Insgesamt werden 149 Personen in den Explikationen der Lemmata genannt. Davon werden 42 nur in einem, 60 in zwei und 22 in drei Lemmata genannt. Damit tauchen über 83% aller in den Explikationen der Erziehungslemmata genannten Personen nicht regelmäßig auf. Rund 17%, das sind 25 Personen, werden in mindestens vier Lemmata im Text erwähnt:

Herbart, Pestalozzi, Schleiermacher (je 13 Nennungen), Brezinka, Kant, Rousseau (je 12), Nohl (11), W. Flitner (10), Krieck (9), Mollenhauer (8), Aristoteles (7), Fichte, Locke, Platon (je 6), Bollnow, Buber, Dilthey, Herder, Litt, Makarenko, Willmann (je 5), Fend, A. Fischer, Langeveld, Meister (je 4).

Dieser typische Befund – nur wenige der genannten Personen werden übereinstimmend genannt – findet sich im selben Verhältnis auch bei den referenzierten Autor*innen der Erziehungslemmata wieder: Die 41 Lemmata mit Literaturangaben referenzieren 252 Texte mit 192 unterschiedlichen Autor*innen²⁸⁴, davon werden 85 in nur einem Lemma, 52 in zweien und weitere 24 Personen in dreien genannt (insgesamt 83%); als Autor*innen scheinen diese Personen nur von untergeordneter Bedeutung bzw. nicht zeit-, lexikon- und Autor*innenübergreifend anerkannt zu sein. Nur 32 Autoren (17%) werden in mindestens vier der Lemmata genannt:

Brezinka (23 Nennungen), W. Flitner (19), Eggersdorfer, Mollenhauer, E. Weber (je 11), Buber, Keilhacker, Krieck, (je 10), Langeveld, Litt, Nohl, Schaller (je 9), Grisebach, Spranger (je 8), Fend, Göttler (je 7), Bollnow, Förster, Meister, Petersen, Weniger (je 6), Delekat, Dolch, W. Fischer, Häberlin, Kerschensteiner, Klauer, Netzer, Petzelt, F. Schneider (je 5), Kroh, Willmann (je 4).

²⁸⁴ Für Texte mit mehreren Autor*innen wurden alle Autor*innen einzeln gezählt. In Lemmata, in denen auf mehrere Texte eine*r Autor*in verwiesen wird, wurde die referenzierte Autor*in nur einfach gezählt. Daher weicht auch die Anzahl der für die Analyse des textuellen Referenzraums herangezogenen referenzierten Publikationen von der Anzahl der Autor*innen ab (Kapitel 6.3). Die Autor*innen werden insgesamt 514mal referenziert.

Einem von Auernheimer referenzierten Werk (Autorenkollektiv: *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*) wurden keine Merkmale zugeordnet, da die Aufnahme der nicht genannten Autor*innen die Auswertungen verzerren würde, da nicht bekannt ist, wie viele Autor*innen das Werk hat.

Insgesamt werden mehr Personen als Autor*innen eines bestimmten Textes genannt als im Text der Lemmata erwähnt. Mitnichten sind diese beiden Personen-gruppen in jedem Lemma identisch. Nur Brezinka und Flitner werden in einer nennenswerten Menge der Lemmata gleichermaßen genannt, während auch die restlichen 30 der insgesamt häufiger angegebenen Autoren in höchstens einem Viertel der Lemmata Eingang in die Literaturlisten fanden. Schon anhand dieses für beide personalen Bestände geltenden Befunds lässt sich die Vermutung formulieren, dass eine die Erziehungswissenschaft auszeichnende Konzentration auf einen nur kleinen, gemeinsam anerkannten Kern auch hier ihren Ausdruck findet: In der dichten Darstellung des Erziehungsbegriffs wird auf einen großen, nahezu beliebigen, durch verschiedene Personen repräsentierten Wissensraum verwiesen, der über verschiedene Zeitpunkt der fachlichen Entwicklung des 20. Jahrhunderts hinweg variiert und wenig Konsens erkennen lässt.

Die Vereinigungsmenge beider Personalbestände umfasst 266 Personen. Davon werden 73 nur in den Explikationen und 118 nur in den Literaturangaben genannt, entsprechend werden 75 Personen in beiden Beständen aufgeführt. Die Schnittmenge ist also relativ gering; sie beinhaltet 26 Personen, die gleichermaßen häufig als Person im Explikationstext wie als Autor*innen auftauchen, 21 Personen, die schwerpunktmäßig auf Textebene vorkommen²⁸⁵, sowie 28 Personen, die schwerpunktmäßig als Autor*innen genannt werden²⁸⁶. Das verweist auf eine sowohl funktionale als auch personale Trennung der beiden Referenzräume.

Es stellt sich also die Frage nach der Ausgestaltung beider Räume. Daher werden die personalen Referenzräume auf beiden Ebenen zunächst in einigen Merkmalen gegenübergestellt, um zum einen die Figuration des Erziehungswissens mit ihren je eigenen Bezugsetzungen, Traditionslinien und Narrationen in den Blick zu nehmen und zum anderen die Verknüpfungen nach ‚außen‘ in einen Denk- und Forschungsraum zu erhellen.

²⁸⁵ Das Tableau geht von Herbart und Pestalozzi, die in je 13 Lemmata in den Explikationstexten genannt werden, aber je nur einmal als Autoren in den Literaturangaben referenziert werden, bis zu Bollnow und Willmann, die je vierfach als Autoren und fünffach auf Textebene erfasst wurden.

²⁸⁶ Keilhacker wird in zehn Lemmata als Autor mindestens eines referenzierten Texts aufgeführt, wird aber nur einmal in der Explikation eines Lemmas genannt; Kriek wird im Verhältnis von 10 (als Autor) zu 9 (auf Textebene) in den Lemmata genannt.

Wirkzeiträume

Tabelle 15 beschreibt den Wirkzeitraum der genannten Personen und referenzierten Autor*innen sowie die Anzahl der Lemmata, in denen mindestens eine Person/Autor*in aus diesem Zeitraum genannt wird.

Wirkzeitraum	Personen in den Explikationen				Referenzierte Autor*innen			
	Personen		Lemmata		Autor*innen		Lemmata	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Antike bis Mittelalter	19	12,8	13	31,0	—	—	—	—
17. Jhd.	5	3,4	13	31,0	—	—	—	—
18. Jhd.	14	9,4	22	52,4	4	2,1	4	9,8
19. Jhd.	23	15,4	24	57,1	27	14,1	15	36,6
20. Jhd., ab 1895	29	19,6	26	61,9	57	29,7	37	92,2
20. Jhd., ab 1928	26	17,6	17	40,5	43	22,4	32	78,0
20. Jhd., ab 1950	19	12,8	21	50,0	35	18,2	23	56,1
20. Jhd., ab 1970	9	6,1	5	11,9	15	7,8	13	31,7
ohne Zuordnung	5	3,4	6	14,3	11	5,7	8	19,5
	Σ 149		n=42		Σ 192		n=41	

Tabelle 15: Wirkzeiträume der in den Lemmata genannten Personen bzw. referenzierten Autor*innen und Lemmata, in denen mindestens eine der Personen/Autor*innen genannt wird.

In der Gegenüberstellung fällt – erwartungsgemäß – zunächst auf, dass Personen, deren Wirkungszeitraum im 17. Jahrhundert oder davor liegt, zwar auf der Ebene der Explikation vorkommen, nicht aber als Autor*innen referenziert werden. Nur ein relativ kleiner Anteil der Erziehungslemmata spannt den Bogen der Personen, die zur Darstellung der Reflexion von Erziehung herangezogen werden, bis in die Antike; aber Aristoteles, Cicero, Platon, Plutarch, Pythagoras, Sokrates werden dabei häufiger herangezogen, als die etwas später geborene Kohorte vor allem (früh-)christlicher Denker wie Clemens von Alexandria, Tertullian oder auch Augustinus, die nur von Willmann und Schwenk genannt werden. In den Erziehungslemmata tauchen vier Denker des ausgehenden Mittelalters auf – Erasmus, Morus, Luther und Bacon. In über der Hälfte der Erziehungslemmata ziehen die Autoren Personen des 18. Jahrhunderts heran, um die Darstellung von Erziehung zu figurieren; dass insbesondere die Protagonisten der Aufklärung – Denker und Schriftsteller wie z. B. Kant, Rousseau, Smith, aber auch Reformpädagogen und Philanthropen wie Pestalozzi und Campe, Rochow oder Salzmann – eine bedeutende Rolle einnehmen, überrascht nicht. Diese Phase philosophischen und pädagogischen Denkens über Erziehung und konkreter reformpädagogischer Bemühungen findet regelmäßig ihren Niederschlag in der etablierten Darstellung der Geschichte von Erziehung und Erziehungspraxis. Auch andere wohlbekanntere Philosophen und

Schriftsteller der Zeit werden genannt – in absteigender Häufigkeit Fichte, Herder, Klopstock, Schiller, Lessing und Goethe. Dass mit 14 Personen keine 10% aller Personen, die in den Lemmata genannt werden, dem Wirkungszeitraum des 18. Jahrhunderts zugehörig sind, ist angesichts der Bedeutung dieser Zeit für die Fach- und Diskursentwicklung und die häufige Bezugnahme auf diese Personen in den Lemmata irritierend. Der Eindruck relativiert sich jedoch, wenn man die Summe aller Nennungen (69) ins Verhältnis zu der Menge der Personen setzt, um herauszustellen, wie häufig eine Person im Durchschnitt genannt wird: Auf jede Person dieser Kohorte entfallen im Durchschnitt 4,9 Nennungen, ein Wert, den die Personen anderer Wirkzeiträume nicht erreichen²⁸⁷. Hier herrscht also ein vergleichsweise großer Konsens über die relevanten Personen.

Schon die einfache Auflistung derjenigen Personen, die in mehr als vier Lemmata genannt werden, ließ vermuten, dass der Referenzraum, der sich über die referenzierten Autor*innen erschließen lässt, sich durch eine größere Aktualität auszeichnet. Nimmt man alle Personen zusammen, die im 20. Jahrhundert wirken, bestätigt sich dieser Eindruck: Während 78,1% aller referenzierten Autor*innen diesem Wirkzeitraum angehören, sind es nur 56,1% der Personen, die auf Textebene herangezogen werden, um Erziehung zu bestimmen. Nur vier der 41 referenzierenden Erziehungslemmata²⁸⁸ rekurren in ihrer Literatur dabei *nicht* auf Vertreter des frühen 20. Jahrhunderts (Wirkzeitraum ab 1895); diese Phase scheint also über das gesamte 20. Jahrhundert für die Erziehungslemmata prägend zu sein.

Disziplinäre Zugehörigkeit

In der Annahme, dass genannte und referenzierte Protagonist*innen des (frühen) 20. Jahrhunderts – prominent hier die meistgenannten Flitner, Eggersdorfer, Buber, Krieck, Litt oder Nohl – zumeist auch Vertreter*innen einer universitären Disziplin sind – immerhin differenzieren sich zu dieser Zeit Erziehungswissenschaft und Psychologie heraus, so dass die Thematisierung von Erziehung fachlich zunehmend gebunden ist –, wurden alle Personen/Autor*innen auch nach ihrer disziplinären Zugehörigkeit unterschieden. Tabelle 16 zeigt, welchem disziplinären Hintergrund die genannten Personen bzw. die referenzierten Autor*innen zugeordnet wurden.

²⁸⁷ Zum Vergleich: Auf Personen des 17. Jahrhunderts entfallen im Durchschnitt 3,2 Nennungen, auf Personen des 19. Jahrhunderts 3,3, und Personen, deren Wirkzeitraum ins frühe 20. Jahrhundert (ab 1895) fällt, erreichen einen Wert von 3,0 Nennungen pro Person. Für die anderen Wirkzeiträume gilt, dass hier im Durchschnitt weniger als 3 Nennungen pro Person gezählt werden können.

²⁸⁸ Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973; Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984 und Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976. Diese Erziehungslemmata sind durchgängig in Fachlexika erschienen, die sowohl deutlich am erziehungswissenschaftlichen Diskurs orientiert sind, als auch die Darstellung von Kontroversität betonen (Kap. 3.3.4, Abbildung 6, S. 176).

disziplinärer Hintergrund	Personen in den Explikationen				Referenzierte Autor*innen			
	Personen		Lemmata		Autor*innen		Lemmata	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pädagogik/Erziehungswissenschaft	55	36,9	36	85,7	120	62,2	41	100,0
Philosophie	17	11,4	27	64,3	14	7,3	9	22,0
Politikwissenschaft	—	—	—	—	1	0,5	1	2,4
Psychologie/Psychoanalyse	12	8,1	9	21,4	20	10,4	13	31,7
Soziologie	7	4,7	6	14,3	7	3,6	5	12,2
Theologie	4	2,7	13	31,0	10	5,2	18	43,9
andere/nicht zugeordnet	(54)	(36,2)	(22)	(52,4)	(20)	(10,9)	(18)	(43,9)
	Σ 149		n=42		Σ192		n=41	

Tabelle 16: Disziplinärer Hintergrund der in den Explikationen genannten Personen bzw. der referenzierten Autor*innen

Zunächst kann – entsprechend den Wirkungszeiträumen der genannten Personen und referenzierten Autor*innen – festgestellt werden, dass der Anteil der disziplinär gebundenen Autor*innen mit über 89% deutlich höher ist als der der Personennennungen auf Textebene (ca. 64%): Um ‚Erziehung‘ zu beschreiben, wird eben vermehrt auch auf vordisziplinäre Denker oder solche zurückgegriffen, die eher den Wirkungsbereichen der Literatur, der Pädagogik oder der Politik zuzuordnen sind. Auf Textebene wird anhand der Wirkungsbereiche der Personen sichtbar, dass der Denkraum, mit dem Erziehung verknüpft ist, sich nicht in dem erschöpft, was die erst spät sich institutionalisierende Erziehungswissenschaft an Wissen produziert. Dennoch ist auch hier der größte Anteil der genannten Personen der Erziehungswissenschaft zuzuordnen.

Demgegenüber ist die referenzierte Literatur bzw. sind deren Autor*innen sehr stark erziehungswissenschaftlich geprägt: Alle Lemmata referenzieren mindestens eine*n Autor*in, der oder die der Erziehungswissenschaft zugehörig ist, über 62% aller referenzierten Autor*innen sind als Erziehungswissenschaftler*innen zu werten. Insgesamt entfallen 388 aller 515 Nennungen in den Literaturangaben auf Erziehungswissenschaftler*innen. Das entspricht einem Anteil von 75,3%; die Dominanz der Erziehungswissenschaft bildet sich hier also noch stärker ab. Es fällt auf, dass nur in einem einzigen Lemma (Weber: *Erziehung*, KsWP 1974) der Schwerpunkt der Autor*innen in einer anderen Disziplin (Psychologie) liegt; alle anderen referenzierenden Lemmata verweisen überwiegend auf erziehungswissenschaftliche Autor*innen. Damit wird ‚Erziehung‘ grundsätzlich in der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur verankert.

Auffällig sind die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zwischen Explikationen und referenzierten Autor*innen, wenn man die beiden Referenzdisziplinen der Philosophie und der Psychologie im Vergleich betrachtet. Auf Textebene

werden mit 11% aller Personen Vertreter*innen der Philosophie genannt; über zwei Drittel aller Lemmata nennen Personen aus diesem Wirkungskreis, in immerhin elf der Lemmata dominieren Philosoph*innen gegenüber anderen Disziplinangehörigen. Bei den referenzierten Autor*innen stehen Philosoph*innen erst nach den Psycholog*innen und dicht gefolgt von Theolog*innen²⁸⁹ an dritter Stelle: Nur knapp über 7% aller referenzierten Autor*innen vertreten die Philosophie, nur neun von 41 Lemmata mit Literaturangaben nennen darin Werke von Philosoph*innen. Doppelt so viele Autor*innen (20) sind Angehörige der Psychologie und ihrer Subdisziplinen (meist Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie oder Pädagogische Psychologie). Das Thema ‚Erziehung‘ wird also in den Lemmata philosophisch gerahmt; empfohlen wird jedoch Literatur, die in eine stärker psychologische als philosophische Richtung verweist. Vertreter*innen der Soziologie werden auf beiden Ebenen überraschend wenig genannt, ihr Anteil unter den genannten Personen bzw. den referenzierten Autor*innen liegt bei unter 5%, und nur wenige Lemmata nennen mindestens eine*n Soziolog*in. Obwohl eine funktionale oder allgemein gesellschaftstheoretische Perspektive auf Erziehung durchaus Tradition hat, spielt sie hier eine untergeordnete Rolle; auch in den 1970er Jahren bleibt die Soziologie als Referenzdisziplin vor allem gegenüber der Psychologie deutlich unterrepräsentiert und gegenüber der Erziehungswissenschaft weit abgeschlagen. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass gesellschaftstheoretische Perspektiven, wie sie die Soziologie vertritt, nicht auch *innerhalb* der Erziehungswissenschaft ihren Platz finden könnten; nur bliebe das im Zugriff auf die Eigenschaften des personalen Referenzraums der Erziehungslemmata unsichtbar.

In den Explikationen werden vor allem Buber und Schleiermacher als der Theologie zugehörige Personen genannt; Buber führt dann auch die Reihe der referenzierten theologischen Autor*innen an. Auf beiden Ebenen lässt sich feststellen, dass vergleichsweise viele Lemmata auf mindestens eine*n Theologen*in rekurren: Immerhin über 52% der Lemmata nennen eine*n solche*n in ihrer Explikation und fast 44% referenzieren mindestens ein Werk, dessen Autor*in die Theologie vertritt.

²⁸⁹ Von den zehn in den Erziehungslemmata referenzierten Theologen sind fünf evangelischer – Georg Bertram, Gerhard Bohne, Friedrich Schleiermacher, Otto Schlißke, Walther Zimmerli – und vier katholischer Konfession: Franz Xaver Kunz, Romano Guardini, Christoph Willems, Anton Heinen. Martin Buber war jüdischer Konfession und gehört insgesamt zu den meistreferenzierten Autoren.

Es fällt auf, dass nur in zehn Lemmata von fünf Autoren Texte der evangelischen und katholischen Theologen referenziert werden. Eine besondere Übereinstimmung zu der Ausrichtung der Lexika ist dabei nicht zu beobachten; so fällt nur Eggersdorfer auf, der entsprechend der von ihm vertretenen Pädagogik auch katholische Theologen referenziert, während die anderen Theologen referenzierenden Erziehungslemmata nicht in eindeutig konfessionellen Lexika erschienen. Vertreter evangelischer Theologie nennen Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950; *Erziehung*, WP4 1953; ebenso WP5 1957; WP6 1960; Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso PG 1989, 1/1989. Vertreter katholischer Theologie werden in den Literaturangaben folgender Lemmata genannt: Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso LP 1952–55/64, 1/1952; Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950; Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964.

Diese hohe Teilhabe der Lemmata erklärt sich über die übereinstimmend häufig genannten Buber und Schleiermacher, über deren Bedeutung für ‚Erziehung‘ offenbar relativer Konsens²⁹⁰ herrscht.

Verwendungskontexte

Nimmt man an, dass die Nennung eines Namens in der Explikation des Erziehungslemmas dafür steht, das Wissen zu strukturieren und zu differenzieren und so Unterscheidungen, Traditions- und Entwicklungslinien sichtbar zu machen, dann kann die Bezugnahme auf eine Person mit einem Zitat als Hinweis darauf gelesen werden, dass auch die (wissenschaftliche) Publikation selbst für solche Strukturierungen herangezogen wird. Der personale Referenzraum, der sich für das Erziehungswissen ergibt, lässt sich in Personen unterteilen, deren Name selbst bereits metaphorisch für eine bestimmte Denkrichtung oder Tradition steht, also hinreicht, ohne dass auf eine Schrift oder ein Zitat Bezug genommen werden muss, und zum anderen in solche Personen, deren Schrift oder Zitat diesen Stellenwert einnimmt.

Von den auf Textebene genannten 149 Personen werden 53 immer im Zusammenhang mit einem Zitat oder einer Publikation genannt, entweder in Form eines Kurzbelegs (einer ‚Zitation‘) oder – in der Mehrzahl der Fälle, s. o. –, indem der Name der Autor*in und das Zitat semantisch in Verbindung gebracht werden. Sechs dieser Personen werden in mindestens drei Erziehungslemmata zitiert. 73 der Personen werden nie mit einem Zitat oder einem Textbezug genannt; davon 19 in mindestens drei Erziehungslemmata. 23 werden darüber hinaus in mindestens einem Lemma genannt, ohne dass dies in Form eines Verweises auf einen lexikonexternen Text geschieht. 22 dieser Personen kommen regelmäßig, also in mehr als drei Erziehungslemmata vor (nur zweimal genannt wird Neill). Abbildung 22 ordnet die 47 mindestens dreimal vorkommenden Personen auf einer Skala an, die den Anteil der Nennungen mit Zitat/Textbezug an allen Nennungen auf Textebene beschreibt.

²⁹⁰ Allerdings ist die Streuung der Personen/Autor*innen in allen erhobenen Disziplinen breit. Während für Personen, deren Wirkzeitraum im 18. Jahrhundert liegt, relativ viele Nennungen pro Person gezählt werden können (s. Fußnote 287), werden zehn verschiedene Theologen insgesamt 27 mal referenziert – und das ist schon der zweithöchste Wert, der sich für die Personengruppen nach ihrem disziplinären Hintergrund ausmachen lässt. Lediglich die Erziehungswissenschaftler*innen erreichen einen höheren Wert (3,2 Nennungen pro Person). Insgesamt zeigt sich in keiner der Gruppen ein besonders hohes Konsensmaß.

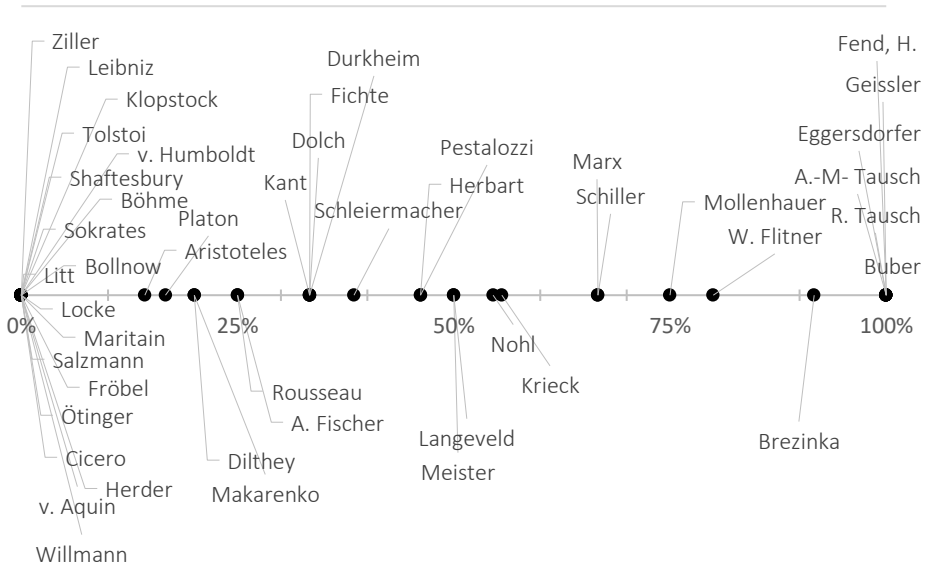


Abbildung 22: In mindestens drei Explikationen genannte Personen, die mit und ohne Textbezug genannt werden, nach dem Anteil der Nennungen mit Zitat/Textbezug, n=47.

Die Rezeptionsweisen der Personen in den Explikationen unterscheiden sich grundsätzlich. Insbesondere Personen, deren Wirkungszeitraum in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts liegt werden verstärkt mit einem konkreten Textbezug genannt; hier zeigt sich der Einfluss explizit wissenschaftlicher Kommunikation auf das Erziehungswissen und die zunehmend vereinheitlichte Zitationspraxis auch in der Gattung des erziehungswissenschaftlichen Fachlexikons. Stärker erstaunt, dass Erziehungswissenschaftler wie Bollnow, A. Fischer oder Litt, aber auch Willmann und Ziller, die für eine frühe erziehungswissenschaftliche Thematisierung von Erziehung stehen, eher losgelöst von Aussagen oder Publikationen Pate für einen bestimmten Diskurs, eine bestimmte Traditionslinie oder Strömung stehen und zur Strukturierung des Erziehungswissens herangezogen werden, während Eggersdorfer durchaus mit spezifischen Textbezügen einbezogen wird. Ansonsten gilt, dass gerade die Namen der vordisziplinären Denker, Pädagogen und Literaten quasi als Chiffre und im metaphorischen Gebrauch auf mit ihnen verbundene Denkgebäude verweisen.

6.2.2 Das Ranking: Genannte Personen und referenzierte Autor*innen

Die 28 meistgenannten Personen werden in Abbildung 23 nach dem Jahr ihrer Erstnennung sortiert und mit dem Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Nennung in den Lexika bis 1989 dargestellt.

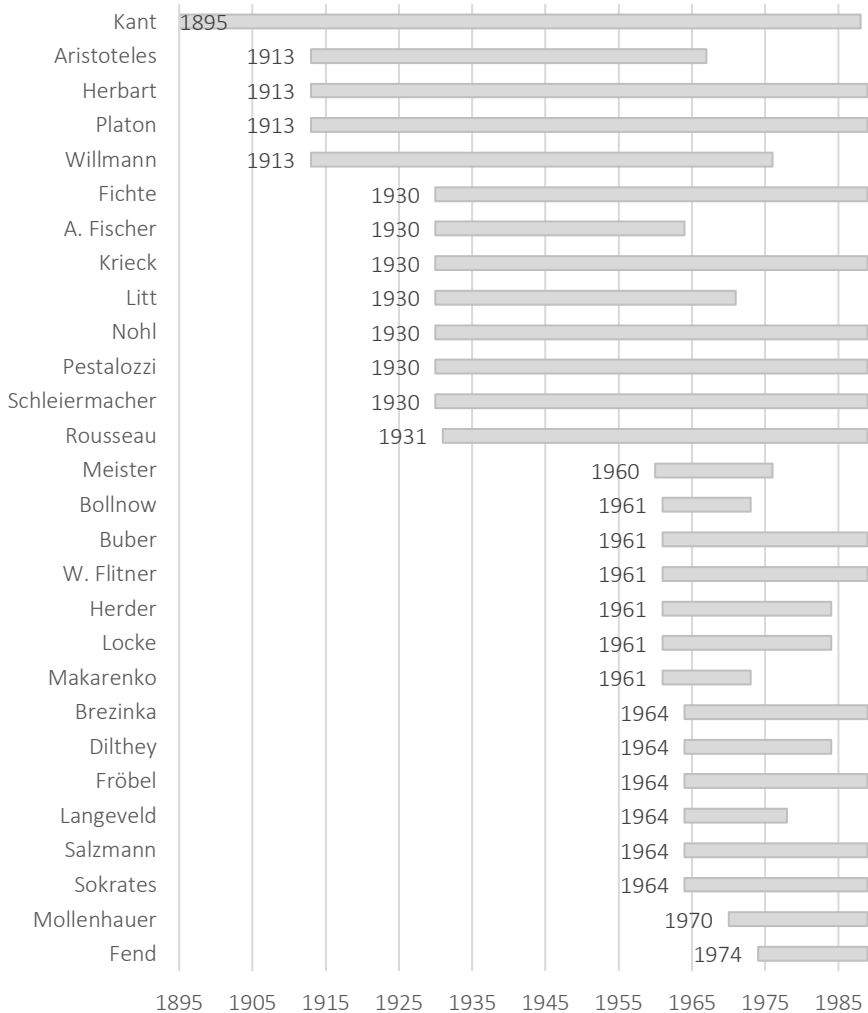


Abbildung 23: Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Nennung einer Person in den Explikationen der Erziehungslemmata mit Jahr der Erstnennung, n=28.

In den Explikationen der Erziehungslemmata wird ein Tableau klassischer Bezugsautoren genannt. Neben den drei Personen der klassischen Antike – Aristoteles, Platon, Sokrates – wirkte eine der Personen im 17., sechs im 18. und fünf im 19. Jahrhundert. Vertreter*innen des 20. Jahrhunderts treten gegenüber ihrem

Anteil an allen genannten Personen etwas zurück; der Anteil der Denker der Aufklärung ist etwas überproportional; allerdings wird nur Kant über den gesamten Erscheinungszeitraum der Erziehungslemmata genannt, während etwa Rousseau erst 1931 und Salzmann erst 1964 erstmals genannt werden.

Mit Herbart (1776–1841), Willmann (1839–1920), Nohl (1879–1960), A. Fischer (1880–1937), Litt (1880–1962) und Kriek (1882–1947) wird eine erste Generation von Erziehungswissenschaftlern/Universitätspädagogen schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Lemmata genannt. Während Fischer und Litt dann aber langfristig nicht mehr herangezogen werden, für die Darstellung, Strukturierung und Differenzierung des Erziehungswissen also nicht mehr relevant zu sein scheinen, werden die anderen auch in späteren Erziehungslemmata noch genannt, bleiben also Marksteine der Diskussion. Meister (1881–1964), der wie Flitner (1889–1990) qua Geburtsdatum durchaus schon früher hätte genannt werden können, findet gemeinsam mit diesem, Bollnow (1903–1991), Langeveld (1905–1989) und Brezinka (1928–2020) in den 1960er Jahren erstmals Erwähnung, Mollenhauer (1928–1998) und Fend (geb. 1940) werden ab den 1970er Jahren genannt. Dabei finden die letztgenannten Erziehungswissenschaftler der jüngsten Generation – Brezinka, Fend und Mollenhauer – sehr schnell Eingang in die Lemmata: Brezinka ist bei der Erstnennung (in: Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964) 36, Fend 34 (in: Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974) und Mollenhauer 42 Jahre alt (in: Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970). Neben den späteinbezogenen (Flitner, Meister) und den schon vor 1900 aktiven (Herbart, bei Erstnennung (in: Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913) bereits verstorben, und Willmann, der 74 Jahre alt war (als Selbstreferenz ebd.) haben alle genannten Erziehungswissenschaftler bei ihrer Erstnennung in einem Lemma noch im aktiven Berufsleben gestanden (Lebensalter zwischen 48 (Kriek) und 59 Jahren (Langeveld)).

13 der 28 regelmäßig in den Explikationen der Lemmata genannten Personen werden der universitären Erziehungswissenschaft zugeordnet. Weitere elf Personen können als Denker der philosophischen/theologischen Geistesgeschichte deklariert werden, wobei hierunter sowohl die genannten Vertreter der Antike und die nicht universitär gebundenen Denker wie Locke oder Rousseau, als auch professorale Vertreter der Philosophie und/oder Theologie subsumiert wurden.

Auffällig sind die vier im weitesten Sinne (reform-)pädagogisch aktiven Personen (Fröbel, Makarenko, Pestalozzi, Salzmann), die – wenngleich sie alle auch Schriften hinterlassen haben – zugleich für die mit ihnen verbundenen pädagogischen Praxen stehen. Während die ersten drei genannten Personen in den Erziehungslemmata immerhin auch vereinzelt als Autoren referenziert werden (Fröbel: 1 Nennung als Autor in de Literaturangaben, 3 Nennungen im Text; Makarenko: 2:5; Pestalozzi: 1:13) wird Salzmann nicht in den Literaturangaben genannt (0:3). Im gesamten personalen Referenzraum der Explikationen finden sich mit Campe (0:2), Francke (0:2), Montessori (0:1), Neill (1:2) und Rochow (0:2) nur fünf weitere

Personen, die im weiteren Sinne auch praktisch-pädagogisch tätig waren.²⁹¹ Ihr Anteil an den insgesamt häufigen Personen ist also verhältnismäßig hoch.

Dass sich die beiden Referenzräume deutlich unterscheiden, wird wiederum in der Gegenüberstellung mit den am häufigsten referenzierten 36 Autor*innen sichtbar. Sie werden in Abbildung 24 nach dem Jahr ihrer Erstnennung in einem Erziehungslemma sortiert und mit dem Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Nennung in den Lexika bis 1989 dargestellt.

²⁹¹ Die insgesamt neun Personen dieser Kategorie machen insgesamt lediglich 6% aller Personen, die auf Textebene referenziert werden, aus.

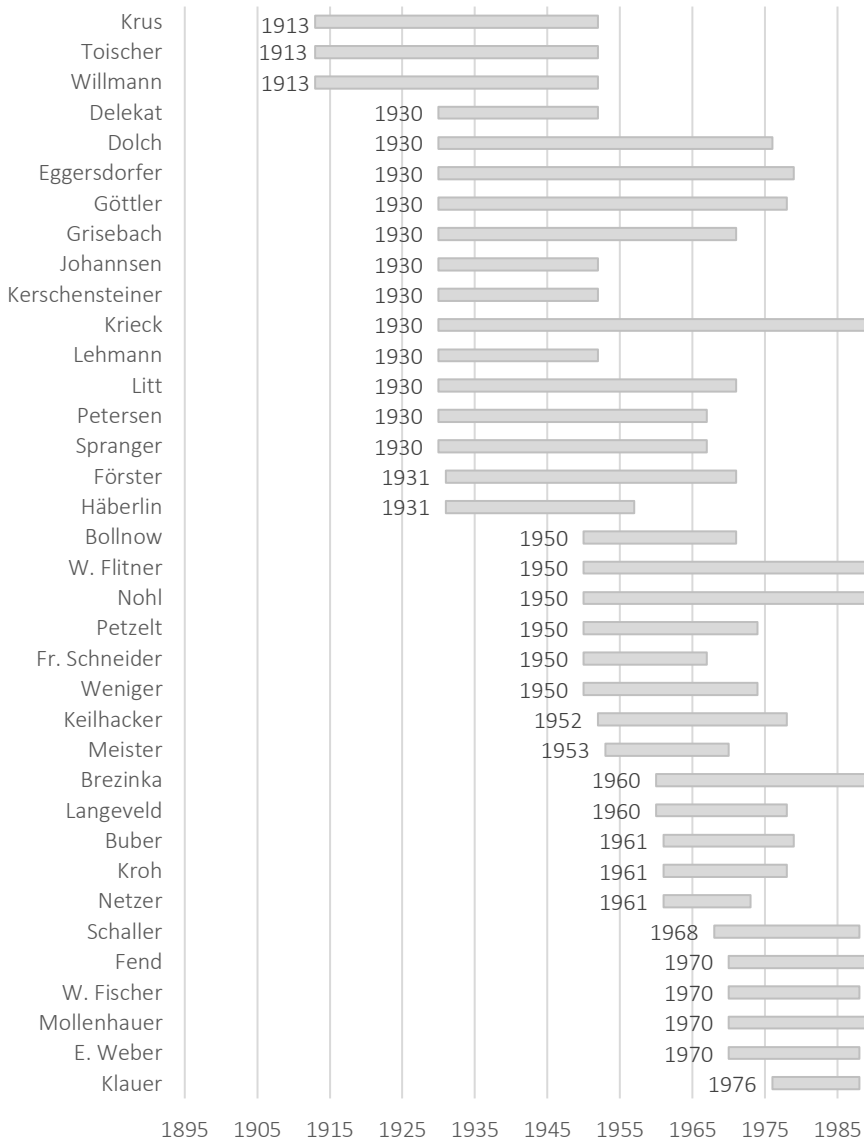


Abbildung 24: Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Nennung eines Autors in den Literaturangaben der Erziehungslemmata mit Jahr der Erstnennung, n=36.

Zunächst fällt auf, dass die zentralen Autoren bis auf wenige Ausnahmen (Kriek, Flitner, Nohl) nur in einem relativ begrenzten Zeitraum referenziert werden. Die meisten der meistgenannten Autoren, die vor 1970 auftauchen, werden in der Folge wieder abgelöst. In der Abfolge der Autoren spiegelt sich die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert wider. Zum anderen beeindruckt die

durchgängige Präsenz von Personen, die eine (Honorar-)Professur für Erziehungswissenschaft oder ein angrenzendes Gebiet (Philosophie, Theologie, Psychologie; meist mit einer Denomination, die eine dieser Disziplinen mit Pädagogik/Erziehungswissenschaft verbinden²⁹²) innehatten: 34 von 36 Autoren können der universitären Erziehungswissenschaft zugeordnet werden; lediglich Buber und Krus müssen überwiegend als Vertreter von Theologie bzw. Religionsphilosophie gelten. Die für den Gegenstand ‚Erziehung‘ zentrale Literatur wird damit fast durchgängig von Erziehungswissenschaftlern veröffentlicht; die naheliegende Theoriebildung und Forschungstätigkeit stellt sich als eine fast vollständig innerdisziplinäre dar. Außerdisziplinäre Bezüge insbesondere zur Psychologie bilden sich in den am häufigsten referenzierten Autoren nicht ab; sie sind also nicht als konsensuell zu bezeichnen.

Bis auf Lehmann (1855–1927) und Kroh (1887–1955) lebten alle häufig genannten Autoren zum Zeitpunkt ihrer ersten Nennung in den Literaturangaben noch; da auch Kroh und Lehmann jeweils erst kurz zuvor (3 bzw. 6 Jahre) verstorben waren (Erstnennung in: Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930 bzw. in: Froese: *Erziehung*, PL 1961), können sie ausnahmslos als Zeitgenossen gelten. Vier Autoren waren bei ihrer Erstaufnahme in die Literaturliste eines Erziehungslemmas unter 40 Jahre alt: Fend (30 Jahre, in: Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970), Dolch (31, in: Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930), Brezinka (32, in: Dolch: *Erziehung*, GpF3 1960) und Delekat (38, in: Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930). Weitere 25 Personen waren noch unter 70 Jahre alt, als sie erstmals genannt wurden, so dass von einer noch aktiven Berufstätigkeit ausgegangen werden kann.

Es wird also ein Personalkorpus sichtbar, das (1.) deutlich stärker institutionell an die universitäre Erziehungswissenschaft gebunden ist, und (2.) einen erkennbaren Aktualitätsbezug aufweist. Personen der allgemeinen Geistesgeschichte werden (3.) nicht als Autor*innen referenziert; Praktiker*innen finden im zentralen personalen Bestand der Explikationstexte durchaus Eingang, während sie (4.) nicht als Autor*innen aufgeführt werden.

In einem weiteren Schritt wurde die Vereinigungsmenge der am häufigsten genannten Personen und der am häufigsten genannten Autoren in Hinblick auf deren überwiegende Rezeption in den Erziehungslemmata untersucht. Die Nennungen als Autoren wurden zunächst in ein Verhältnis zu den Nennungen im Text gesetzt, um die Personen nach ihrer vorwiegenden Rezeption in den Erziehungslemmata einzuordnen. Schließlich wurde erschlossen, welche der Personen in der Vereinigungsmenge mit und welche ohne einen Bezug zu einem Text, d. h. mit einem Zitat oder als Zitation in den Explikationen genannt werden. 41 der 52 Personen in der

²⁹² Buber, Kerschensteiner und Lehmann hatten eine Honorarprofessur inne; Eggersdorfer und Götter besetzten Lehrstühle an den Lyzeen Passau bzw. Freising, die später in philosophisch-theologische Hochschulen umgewandelt wurden. Netzer hatte einen Lehrstuhl an der PH in Kiel inne.

Die Daten zu den Denominationen wurden auf der Grundlage von Horn 2003a, Müller 2014, Bloch 2006, Grunder 2006, Pinsker 1968, Eder 1990, Brezinka 2003 erfasst.

Vereinigungsmenge beider Referenzräume werden auch auf Textebene genannt. In Abbildung 25 werden diese in zwei Dimensionen positioniert: Auf der x-Achse wird die Tendenz einer Nennung in den Explikationen gegenüber einer Referenzierung in den Literaturangaben dargestellt, während die y-Achse beschreibt, inwieweit eine Person in den Explikationen mit bzw. ohne Textbezug genannt wird. Es ergeben sich vier Quadranten. Da die Fallzahlen insgesamt sehr gering sind, wurde eine Abweichung von 10 % an einer hälftigen Rezeption als Autor von Literaturangaben bzw. als Person im Text als ausgeglichene Rezeption gewertet, der mittlere Bereich des Diagramms bildet daher eine fünfte Gruppe ab²⁹³.

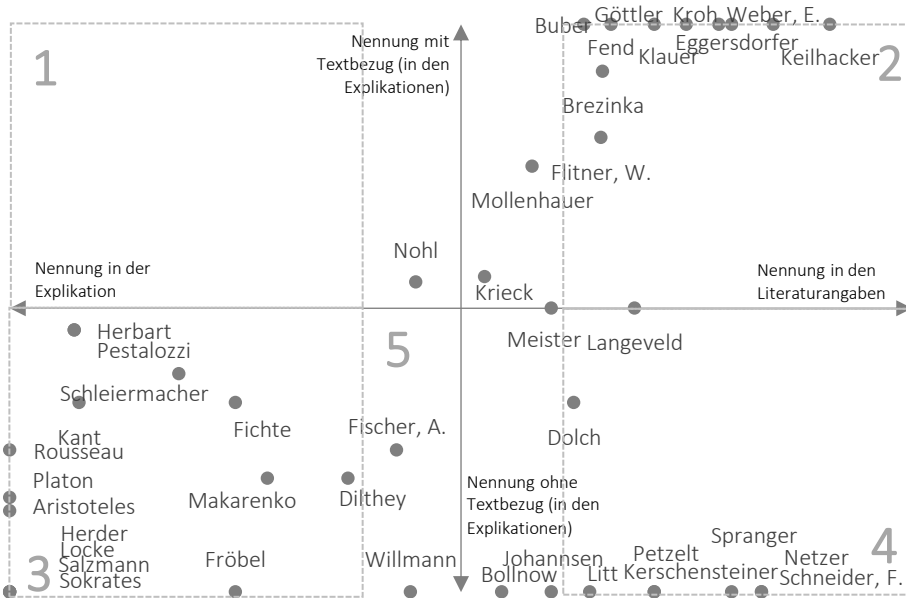


Abbildung 25: Häufigste Personen nach Rezeption, n=41

So lassen sich 15 Personen ausmachen, die überwiegend im Text – und hier überwiegend ohne bzw. mit seltenem Bezug zu einer Publikation bzw. einem Zitat – vorkommen (Quadrant 3):

Aristoteles, Diltthey, Fichte, Fröbel, Herbart, Herder, Kant, Locke, Makarenko, Pestalozzi, Platon, Rousseau, Salzmann, Schleiermacher und Sokrates.

²⁹³ So gelten Fend (mit 4 Nennungen in Text und 7 als Autor) und Dolch (3:5 Nennungen) mit einem Anteil von 63% bzw. 64% Referenzen eher als Teil des personalen Bestands der Autoren, während Diltthey (5:3) und Makarenko (5:2 Nennungen) mit einem Anteil von 63% bzw. 71% Nennungen im Text eher als Teil des Bestands der im Text genannten Personen einsortiert wurden. Für Personen, die gleichermaßen häufig auf Textebene wie als Teil der Literaturangaben angeführt wurden, wurde eine ausgeglichene Rezeption angenommen.

Es handelt sich hier um Personen, die vor allem mit der Praxis- und Ideengeschichte zu Erziehung in Verbindung gebracht werden können bzw. um Klassiker der allgemeinen Geistesgeschichte und der Pädagogik. Es handelt sich nicht um zeitgenössische Erziehungswissenschaftler oder Theoretiker. Das weist wiederum darauf hin, dass der über die Personennennungen im Text sichtbar werdende Referenzraum eine den *vergangenen* Diskurs erläuternde, eventuell historisierende und differenzierende Funktion der Lemmata anzeigt. Die Personen im Text sind damit tatsächlich – zu einem relativ großen Anteil – als Grenz- und Markierungsfiguren zu interpretieren, die den Raum des Wissens über Erziehung strukturieren.

Dem stehen 29 Personen gegenüber, die eher als Autoren aufgeführt werden (Quadranten 2 und 4) und acht, die in einem relativ ausgeglichenem Verhältnis sowohl auf Ebene der Explikationen als auch als Autoren der referenzierten Literatur genannt werden (mittlerer Bereich 5 der Abbildung):

Bollnow, A. Fischer, Johannsen, Kriek, Meister, Mollenhauer, Nohl und Willmann.

Es handelt sich hier durchgehend um Personen, die der universitären Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können. Die meisten werden nicht oder selten zitiert, während Mollenhauer überwiegend in Verbindung mit einem Text oder Zitat genannt wird. Das kann auch daran liegen, dass Mollenhauer erst ab 1970 überhaupt genannt wird, als sich die Belegpraxen in den Lemmata (langsam) dahingehend ändern, dass die in der Explikation genannten Personen bzw. die Zitationen zunehmend mit den Referenzen übereinstimmen.

Wenn die Aufnahme einer Person in den Explikationstext darauf hinweist, dass sie von den Autoren als für die Theoriegeschichte bedeutsam eingestuft wird und/oder als Chiffre für bestimmte Deutungen und Strömungen im Wissen um Erziehung herangezogen wird, könnten sich diese Autoren insbesondere dadurch auszeichnen, dass ihnen trotz ihrer relativen Aktualität und als Vertreter (erziehungs-)wissenschaftlichen Schreibens über Erziehung eine bedeutende, möglicherweise nachhaltige, diskursstrukturierende Bedeutung zugeschrieben wird. In dieser Lesart würden die 29 vor allem als Autoren referenzierten Personen,

– Brezinka, Buber, Delekat²⁹⁴, Dolch, Eggersdorfer, Fend, W. Fischer*, W. Flitner, Förster, Göttler, Grisebach*, Häberlin*, Keilhacker, Kerschesteiner, Klauer, Kroh, Krus*, Langeveld, Lehmann*, Litt, Netzer, Petersen*, Petzelt, Schaller*, F. Schneider, Spranger, Toischer*, E. Weber, Weniger* –

²⁹⁴ Mit einem * gekennzeichnet sind diejenigen elf Personen, die auf Ebene der Explikationen nicht vorkommen, aber zu den zentralen Autoren, die in den Literaturangaben referenziert werden, zählen. Sie sind in Abbildung 25 nicht integriert, da sie sich einer Dimensionalisierung entziehen.

zwar als relevant und lesenswert, nicht jedoch notwendigerweise als Grenz- oder Markierungsfiguren für bestimmte Strömungen oder Deutungen von Erziehung eingestuft. Vielmehr verweisen sie auf einen Forschungsraum, der eben nicht notwendig ist, um den Wissensraum zu Erziehung knapp darzustellen und zu organisieren, sondern in seiner Forschungs- und Theoriebildungstätigkeit wohl davon abgegrenzt werden kann oder darüber hinaus geht. Allerdings muss hier in der Interpretation wohl auch berücksichtigt werden, dass die vergleichsweise hohen absoluten Zahlen für Brezinka, Nohl, W. Flitner, Kriek und Mollenhauer (also ihre deutlich höhere Präsenz in den Explikationstexten als etwa Makarenko oder Fröbel) durchaus dafür sprechen, dass zumindest diesen *auch* eine Bedeutung für die Strukturierung des Wissens über Erziehung oder als Markierungsfigur für eine bestimmte Richtung zukommt.

Deutlich wird zum einen, dass Personen, die vorrangig auf Explikationsebene vorkommen, fast ausschließlich nicht oder selten auch zitiert werden. Zum anderen wird sichtbar, dass der überwiegende Teil der referenzierten Autoren auch zitiert wird, bzw. dass alle häufig zitierten Personen im Text im Verhältnis noch häufiger auch in den Literaturangaben empfohlen werden. Dass der Anteil der in Verbindung mit einem Zitat oder als Zitation in den Explikationen genannten Personen, die vor allem als Autoren rezipiert werden, mit 9 von 19 Nennungen deutlich größer ist als bei den nicht vor allem als Autoren rezipierten Personen, verweist darauf, dass hier der Aspekt der Interaktion zwischen wissenschaftlichen Texten, wie ihn Brachmann (2003) und Keiner/Schriewer (2000) betonen, besonders relevant ist. Personen stehen also nicht nur im metaphorisch-symbolischen Sinn in den Explikationen, sondern vernetzen das Lemma mit anderen wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Sie verweisen auf einen in Schriftform gebündelten Wissenskontext außerhalb des Lexikons und unterstreichen so ihre Verbindung in die *aktuelle* Forschungs- und Lehrgeschichte zu Erziehung.

6.2.3 Zwischenfazit

Tatsächlich bestätigt sich die Annahme, dass sich die beiden untersuchten Personalbestände, die zum einen den dargestellten Wissensraum zu Erziehung figurieren, ihn strukturieren, ordnen und so Traditionslinien sichtbar werden lassen, und zum anderen in die je aktuelle, erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung verweisen und Einschreibungen in bestimmte Paradigmen oder Strömungen erkennbar werden lassen, deutlich voneinander unterscheiden: in den Dimensionen der Funktion eines solchen Verweises für die Gattung des Erziehungslemmas, in der der Aussage, die darüber über ‚Erziehung‘ möglich wird, und in der Vernetzung nach ‚außen‘, in einen Denk- und Wissensraum, der über die dargestellten, oft knappen Aussagen in den Lemmata hinausgeht.

Erziehung zeigt sich dabei – lemmaübergreifend – als ein gesellschaftlich wie historisch hochrelevantes Thema, das Teil einer allgemeinen, philosophisch bzw. christlich geprägten allgemeinen Geistesgeschichte von der Antike bis in die

Gegenwart ist und Personen aus einem weiten, nicht überwiegend erziehungswissenschaftlichen oder auch nur universitär gebundenen Bestand vereinnahmt. Es gibt keine Einigkeit über den Kern des Denkraums zu Erziehung, dennoch kumulieren sich die Nennungen auf eine kleine Gruppe von Personen, die wiederholt genannt werden. Die Erziehungswissenschaft trägt durchaus etwas zum Diskurs bei, vor allem Männer, die zu den frühen Protagonisten der sich langsam institutionalisierenden Disziplin gehörten, und Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Erziehungspraktische Diskurse und Bemühungen spielen eine untergeordnete Rolle in diesem Denkraum, sind aber Bestandteil; reformerische Elemente, wie sie etwa in der Aufklärungspädagogik eine Rolle spielten, sind auch im 20. Jahrhundert zentrale Bezugspunkte.

Das im Referenzraum sichtbar werdende ‚Außen‘ der Lemmata ist nicht identisch mit der Erziehungswissenschaft, sondern ein weit darüber hinausgehender *Denk- und Wissensraum*, der vor allem allgemein philosophisch gerahmt ist und über eine lange Tradition verfügt. Erziehungswissenschaft ist nur eine von mehreren Produzentinnen relevanten Wissens zu Erziehung. Dies zeigt sich auch in der lange untergeordneten Bedeutung des Zitats bzw. überhaupt einer nachvollziehbaren Bezugnahme auf (wissenschaftliche) Publikationen in den Explikationen. Die genannten Personen öffnen den Blick auf eine *Erziehungswissenschaft*, die im gesamten 20. Jahrhundert auf ihre Anfänge Bezug nimmt, nur abgesehen von der Philosophie nur wenig aus anderen Disziplinen in ihren Theoriebestand importiert, aber durchaus Veränderungen und Konjunkturen unterliegt (was sich etwa in der schnellen und dann fast flächendeckenden Nennung von Brezinka und Mollenhauer zeigt). Das ‚Außen‘ der deutschsprachigen Erziehungslemmata ist fast durchgängig männlich und deutschsprachig. Fremdsprachige Publikationen der Erziehungswissenschaft werden nicht rezipiert bzw. in den Lemmata nicht aktualisiert.

Das Personal, das als Autor*innen in den Literaturangaben der Erziehungslemmata angeführt wird, unterscheidet sich wesentlich von dem, das die Explikationen figuriert. Die Wirkzeiträume der Autor*innen verweisen auf die besondere Bedeutung aktueller, d. h. im 20. Jahrhundert tätiger Erziehungswissenschaftler. Unter *funktionaler* Perspektive kann angenommen werden, dass dieser Referenzraum im Gegensatz zu den auf Textebene genannten Personen eine Einschreibung in einen aktuellen Bezugsrahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung beschreibt. Da die Zitationslogik der Lemmata von den heute üblichen Praxen abweicht, so dass die Schnittmenge insbesondere in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts gering ist, repräsentiert der Referenzraum ein über das in den Erziehungslemmata Dargestellte hinausgehendes Wissen. Die Literaturangaben mögen einen vor allem empfehlenden oder bibliographischen Auftrag haben. In diesen Verknüpfungsleistungen nach außen zeigt sich insbesondere die Zugehörigkeit des Lemmas, seines Autors oder auch des Lexikons zu einem bestimmten Diskursraum, eine bestimmte Erziehungswissenschaft.

Erziehung wird mit dem Referenzraum der Autor*innen als ein grundsätzlich erziehungswissenschaftliches Thema gesetzt. Das Thema wird dabei immer wieder neu bearbeitet, die Bezugnahmen auf bestimmte, häufiger genannte Autoren sind zeitlich relativ eng befristet, so dass davon ausgegangen werden kann, dass ‚Erziehung‘ als Forschungs- und Theoriebildungsthema relativen Moden und Konjunkturen unterliegt. Spätestens ab den 1970er Jahren zeigt sich Erziehung als ein Gegenstand, der auch entwicklungs- und sozialpsychologisch erhellt wird, also innerpsychische Momente der Edukanden wesentlich mitumfasst. Dass Vertreter*innen der Soziologie demgegenüber und als weitere verwandte Disziplin nicht in wesentlichem Umfang referenziert werden, lässt die Vermutung zu, dass sich hier eine Abgrenzung zu ‚Sozialisation‘ andeutet, der ab den 1960er Jahren eigenständige Lemmata gewidmet werden (Kap. 4.1, Abbildung 8, S. 185). Unterstützt wird die Annahme, dass die Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft sich nur eingeschränkt in dem im Lexikon kanonisierten Erziehungswissen niederschlägt, auch im differierten Zugriff auf einschlägige Vokabularien (Kap. 0).

Das in den referenzierten Autor*innen sichtbar werdende ‚Außen‘ bezieht sich in besonderem Maße auf die *Erziehungswissenschaft* als forschende, universitär verankerte Disziplin. Sie wird damit als zuallererst zuständig und in der Thematisierung von Erziehung kompetent markiert. Der über die Figuration der Lemmata dargestellte, in ihren Traditionslinien weit zurückreichende Denkraum zu Erziehung wird gewissermaßen innerdisziplinär fortgeführt; andere Disziplinen, insbesondere die Philosophie, aber auch die Soziologie, spielen nur eine marginale Rolle. Die im Referenzraum abgebildete und aktualisierte Erziehungswissenschaft importiert nur wenig Wissen aus anderen Disziplinen und ist zudem vorwiegend deutschsprachig und männlich.

Zusammenfassend zeigt sich in der Nennung von Personen in den Explikationen und der Referenz von Autor*innen in der zugehörigen Literatur eine doppelte Figuration von Erziehung: Zum einen als Markierung eines erzählten Denkraums mit breiter Tradition und zum anderen als Einschreibung in einen bestimmten Ausschnitt erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung.

6.3 Empfehlen, Vernetzen, Einführen: Der textuelle Referenzraum

Neben den Autor*innen, deren Texte in den Literaturangaben der Lemmata referenziert werden, werden auch die konkreten Publikationen²⁹⁵ in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund, dass sie eine direkte Vernetzung in die je aktuell rahmende, erziehungswissenschaftliche Literatur darstellen, können sie die mit ‚Erziehung‘ verbundenen Diskurse erhellen, indem sie auch thematische Einblicke über die Repräsentation einer Forschungsrichtung oder -tradition über einen bestimmten Namen hinaus ermöglichen. Auch die Funktion der einem Lemma beigegebenen Literaturangaben kann durch einen systematischen Blick auf die Formalia der Publikationen erhellt werden.

Die referenzierenden 41 Lemmata nennen in insgesamt 581 Referenzen 252 unterschiedliche Texte. Ein großer Anteil der Publikationen (111, 44%) wird in nur einem einzigen Lemma referenziert, weitere 79 (31%) werden nur in zwei Lemmata angeführt. Damit erhalten rund $\frac{3}{4}$ der referenzierten Texte einen eher peripheren Ort innerhalb des von den Autoren aufgespannten Referenzraumes; d. h. sie werden – nimmt man den gesamten Zeitraum von rund 100 Jahren in den Blick – selten geteilt. Weitere 51 referenzierte Publikationen (20%) finden sich in den Literaturangaben von drei bis sieben Lemmata. Nur ein Text (Flitner: *Allgemeine Pädagogik*) wird in mehr als einem Drittel aller Lemmata (17) genannt, in mindestens einem Fünftel der Lemmata (also 8) werden lediglich elf Texte übereinstimmend genannt. Diese elf Texte machen insgesamt weniger als 5% aller referenzierten Texte aus. Die Streuung empfehlenswerter und/oder zentraler Literatur im Themenfeld ‚Erziehung‘ ist breit. Wieder einmal bestätigt sich der Befund, dass es in der in den Lemmata repräsentierten Erziehungswissenschaft wenig Konsens über die zentralen, den Diskurs zu Erziehung bestimmenden Publikationen gibt, auch wenn es eine relative Einigkeit über ein paar wenige hier zu nennende Texte zu geben scheint.

6.3.1 Der lemmaübergreifende textuelle Referenzraum

Textsorten

Das Korpus der Texte lässt sich zunächst daraufhin befragen, um welche Art von Texten es sich formal handelt: Während die meisten der Publikationen in Buchform gefasste Werke einzelner Autor*innen sind, weichen einzelne referenzierte Texte

²⁹⁵ Nicht berücksichtigt sind die Verweise in den Explikationen von sieben Lemmata auf vier Texte ohne Autor*innen: die Bibel (in: Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso LP 1952–55/64, 1/1952; Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989), gesetzliche Grundlagen (Reichsverfassung, in: Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931 und *Erziehung*, PW 1931; Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, in: *Erziehung*, PW 1931) und einen Parteitagbeschluss der SED (1958) (in: *Erziehung*, KpEn 1960). Diese vier Texte werden in den zugehörigen Literaturangaben nicht referenziert.

davon ab. So gibt es vier Lemmata, die selbst wiederum in anderen Lemmata referenziert werden:

Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950; Eggersdorfer: *Erziehung*, LP 1952–55/64, 1/1952²⁹⁶ (beide referenziert in: Dolch: *Erziehung*, GpF 1952; ebenso GpF3 1960; GpF6 1967) und Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976 (in: Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso PG 1989, 1/1989)

und ein weiteres Lemma, das kein Erziehungslemma ist:

Zimmerli: *Erziehung in der Bibel*, PL 1961 (in: Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso PG 1989, 1/1989).

Autoren von Erziehungslemmata in erziehungswissenschaftlichen Lexika empfehlen also selbstreferentiell ähnliche Texte; hier spiegelt sich die Zuschreibung an Lexika, grundlegendes Wissen kompakt aufzubereiten. Kompaktes Wissen versprechen auch diejenigen Publikationen im Referenzraum, die eindeutig als Handbücher (2) bzw. als Handbuchartikel²⁹⁷ zu identifizieren sind. Ähnliches lässt sich für diejenigen Publikationen annehmen, deren Titel einen einführenden Charakter erwarten lassen; immerhin 19 Publikationen lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Allerdings werden hiervon nur drei Werke in drei Lemmata referenziert, während alle anderen nur in einem Lemma (7 Publikationen) bzw. zwei Lemmata (9 Publikationen) genannt werden. Dennoch spricht ihre Existenz für eine weitere Funktion der in den Literaturangaben angeführten Verweise: Über die Vernetzung in eine bestimmte Forschungs- und Theoriebildungslandschaft kann hier von einer Hinführung zu einführenden, erklärenden Texten in komprimierten Format ausgegangen werden, die – wie die Erziehungslemmata selbst – knapp zusammenfassend einen ‚ganzen‘, abgeschlossenen Wissensraum zu Erziehung repräsentieren (und nicht etwa nur einen Teilaspekt vertiefen) und als Einstieg in eine vertiefte Lektüre herangezogen werden können. Das spricht für eine durchaus didaktische Funktion.

Insgesamt bleiben Textsorten, die nicht der Form der (in Alleinautor*innen-schaft verfassten) Monographien entsprechen, marginal. Insbesondere die wenigen Referenzen zu Personen, die eigentlich vorrangig auf Ebene der Explikationen der Lemmata eine Rolle spielen (Dilthey, Kant, Makarenko, Pestalozzi, Schleiermacher, aber auch Natorp, Nohl, Paulsen) verweisen auf Werkausgaben²⁹⁸ der Personen, ohne genauere Angaben zu machen. Weiterhin fallen drei Quellensammlungen auf:

²⁹⁶ Eggersdorfer wird darüber hinaus von Schaller auf Ebene der Explikationen zitiert (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970, 392; s. o., S. 289), allerdings nicht referenziert.

²⁹⁷ Wehle (Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973) referenziert einen Handbuchartikel von Bokelmann. Die Referenz – „H. Bokelmann: Pädagogik: E., Erziehungswissenschaft. In: HbpädGr. Bd. II. 178–267“ – bezieht sich auf einen Beitrag im *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Speck/Wehle 1970), an dessen Herausgabe Wehle selbst beteiligt war.

²⁹⁸ Da mitunter auch Einzeltexte dieser Autoren referenziert werden, kann dies zu Verzerrungen bei der Auszählung häufig referenzierter Texte (Kapitel 0) führen.

Flitner: *Die Erziehung*; Rutschky: *Schwarze Pädagogik*; Weber: *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*.

Lediglich letztgenanntes Werk wird überhaupt regelmäßig referenziert bzw. gehört zu den meistreferenzierten Werken (11 referenzierende Lemmata, s. ausführlich Kap. 6.3.2, S. 332 f.), während Flitners und Rutschkys Sammlungen in je einem Lemma genannt werden. Eine Publikation ist eindeutig als Zeitschriftenbeitrag markiert: Brezinka: *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag* (erschieden in *ZfPäd* 17(1971)5). Der Artikel wird in immerhin fünf Lemmata referenziert. Interessanterweise verweist Tenorth (1986, 45) lediglich auf diesen Artikel, um die randständige Thematisierung von ‚Erziehung‘ in den Jahren nach 1968 in den Beiträgen der *ZfPäd* zu illustrieren. Möglicherweise gibt es – wenigstens in dieser zentralen Zeitschrift und zu dieser Zeit – überhaupt keine Beiträge, auf die Autoren der Erziehungslemmata hätten verweisen können.

23 der 252 referenzierten Texte in sieben Lemmata – vor allem in den 1970er Jahren – sind nicht mit einem deutschsprachigen Titel²⁹⁹ versehen (vier italienischsprachige, neun französischsprachige, zehn englischsprachige Titel³⁰⁰ werden genannt):

Bain: *La science de l'éducation*^{*301}; Carlini: *Introduzione alla pedagogia*, Cellerier: *Esquisse d'une science pédagogique, méthodes, résultats*; Cousinet: *Leçons de pédagogie*; Dubois: *La problème pédagogique*; Gabelli: *L'istruzione e l'educazione in Italia*; Hubert: *Traité de pédagogie générale*; James: *Causeries pédagogiques*^{*}; Lambroschini: *Della educazione*; Lombardo-Radice: *Il problema del educazione infantile*; Meylan: *Les humanités et la personne*; Planchard: *La pédagogie scolaire contemporaine*; Planchard: *L'investigation pédagogique, objets, méthodes, résultats*. In: Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950 (13 von 48 referenzierten Texten des Lemmas; 27%).

Auffällig ist Häberlins Erziehungslemma im Schweizer *Lexikon der Pädagogik*, ohne das keine italienisch- und französischsprachige Literatur im Korpus vorhanden wäre, und das das einzige deutschsprachige Werk bis Ende der 1960er Jahre ist, das überhaupt fremdsprachige Literatur angibt. Die für das Gesamt der deutschsprachigen erziehungswissenschaftliche Lexika der Zeit untypische Konzeption des Werks, die sich in der im Vorwort rekonstruierten Leitlinie einer möglichst

²⁹⁹ Nicht geprüft wurde, ob einzelne der anderen verbleibenden 229 Publikationen im Korpus zunächst in einer anderen Sprache als Deutsch veröffentlicht wurden. Angesichts der Präsenz von Autoren wie Durkheim (von dem auch eine Publikation in deutscher Übersetzung Teil des textuellen Referenzraums ist), Makarenko oder Neill wird dieses durchaus der Fall sein. Da diese Publikationen in deutscher Übersetzung vorliegen, wird angenommen, dass sie zumindest im deutschsprachigen Raum breit rezipiert werden – von einer Bezugnahme auf einen (rein) fremdsprachigen Diskurs kann dann nicht mehr gesprochen werden.

³⁰⁰ Die Titel wurden alle übernommen wie in den Lemmata angegeben; teilweise sind Fehler enthalten.

³⁰¹ Mit * werden Titel gekennzeichnet, die zunächst in einer anderen als der referenzierten Sprache veröffentlicht wurden.

neutralen, breitgefächerten Darstellung der heterogenen wissenschaftlichen Positionen zeigt (s. Kap. 3.1.3, S. 115 f.), findet hier ebenso ihren Ausdruck wie die Mehrsprachigkeit der Schweiz.

Neben den Werken von Alexander Bain und William James, die zumindest ursprünglich englischsprachig sind, aber bei Häberlin in Übersetzung genannt werden³⁰², wird weitere englischsprachige Literatur erstmals 1970 referenziert:

Brookover: *A Sociology of Education*; Cronbach: *Educational Psychology*; Durkheim: *Education – its Nature and its Role**; Ottaway: *Education and Society*; Sears u.a.: *Patterns of Child Rearing*; Whiting: *Child Training and Personality*. In: Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970 (6/19; 32%)

Brookover: *A Sociology of Education*. In: Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso: WE6 1984 (1/21; 5%)

Becker: *Consequences of Different Kinds of Parental Disciplines*. In: Kunert: *Erziehung*, GpF 1974 (1/18; 6%)

Anderson: *The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior in Teachers' Contacts with Children*. In: Weber: *Erziehung*, KsWP 1974 (1/9; 11%)

Frankena: *The Concept of Education today*; Smith: *A first order analysis of "Education"*. In: Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976 (2/20; 10%)

Nur ein Werk – Brookover, W.: *A Sociology of Education* (1955) – wird mehrfach genannt, alle anderen nicht-deutschsprachigen Literaturangaben tauchen nur einmal auf. Anzunehmen ist, dass der gezielte Bezug auf einzelne, englischsprachige Publikationen Lücken der deutschsprachigen Thematisierung von Erziehung ausgleicht. Der insgesamt überschaubare Bezug zu nicht-deutschen Publikationen verweist auf einen ausgeprägten Innen- und Selbstbezug der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft.

Bei der weit überwiegenden Mehrheit aller Publikationen scheint es sich zusammenfassend um (deutschsprachige) Monographien überwiegend in Alleinautor*inenschaft (237 von 252 Referenzen) zu handeln. Nimmt man an, dass die Autoren hier tatsächlich in eine aktuelle Forschungs- und Theoriebildungslandschaft verweisen (wofür die durchaus erkennbaren Konjunkturen im Zeitverlauf sprechen), heißt das für den textuellen Referenzraum und seine Funktion einerseits, dass große

³⁰² Alexander Bain (1818–1903) war Schotte und an der Universität von Aberdeen als Philosoph tätig; das hier aufgeführte Werk wurde erstmals 1879 als *Education as a Science* publiziert. William James (1842–1910) hatte von 1876 bis 1907 eine Professur für Psychologie und Philosophie in Harvard inne und war im Grenzgebiet zwischen Philosophie, Psychologie und Physiologie tätig und einflussreich (Goodman 2017). Seine Publikationen erschienen zunächst auf englisch. Das hier referenzierte Werk erschien zunächst 1899 unter dem Titel *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some Life Ideals* (Tröhler 2012, 218).

(Theorie-)Entwürfe und Studien als relevanter eingestuft werden als enger zugeschnittene Fragestellungen, wie sie etwa in Zeitschriftenartikeln und Aufsätzen bearbeitet werden mögen. Damit verweisen die Autoren auf die ‚großen Fragen‘ der Erziehungswissenschaft. Andererseits kann dieser Fokus auf Monographien auch als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Erziehungswissenschaft im untersuchten Zeitraum Relevantes zum Erziehungsdiskurs eben vor allem in groß angelegten, häufig systematisch vorgehenden Werken bearbeitet, und die schnelllebigeren, eher auf Innovationen angelegten Zeitschriften ‚Erziehung‘ als Thema eher nicht oder aus der Perspektive der Autoren der Erziehungslemmata nicht ausreichend relevant thematisieren.³⁰³

Wie auf Ebene der referenzierten Autor*innen zeigt sich auch auf Ebene der Texte die Bedeutung der *Aktualität* des Referenzraums: Bis auf Otto Willmanns *Didaktik als Bildungslehre* handelt es sich durchgehend um Publikationen des 20. Jahrhunderts. Immerhin drei Publikationen – Flitners *Allgemeine Pädagogik*, Tauschs und Tauschs *Erziehungspsychologie* und Webers *Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* – werden bereits ein Jahr nach Erstauflage in den Lemmata erstmals geführt, je weitere sieben Publikationen finden zwei bzw. drei Jahre nach Ersterscheinen Eingang in den Referenzraum der Erziehungslemmata. Lediglich Nohls *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* braucht über 15 Jahre³⁰⁴, ehe das Werk erstmals referenziert wird.

Titelstichwörter

In einem qualitativen Zugriff werden die Titel der referenzierten Literatur in den Blick genommen. Angenommen wird, dass Titelstichwörter wissenschaftlicher Publikationen im engen Zusammenhang zu den Inhalten des Werks stehen, auch wenn sie in den Geistes- und Sozialwissenschaften bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nicht den Normierungsstand naturwissenschaftlicher Publikationen erreichen und über einen breiten fakultativen Bestand verfügen (Dietz 1995).

In der einfachen Auszählung der Titelstichwörter zeigt sich – wenig überraschend –, dass *Erziehung* (als singularer Begriff) der mit Abstand meistgenannte Begriff ist (74 Nennungen, ca. 11% aller Titelwörter). Geht man davon aus, dass er in jedem Titel der 252 referenzierten Publikationen höchstens einmal genannt wird, entspricht das knapp über 29% aller Publikationen. Das heißt aber auch, dass *Erziehung* als singularer Begriff in immerhin fast 71% der Publikationen nicht genannt wird – das kann durchaus als Hinweis darauf gelesen werden, dass es einen breiten, mit ‚Erziehung‘ eng verbundenen Themenkreis gibt. Auf Rang 2 und 3 und 4 folgen

³⁰³ Wobei darauf hinzuweisen ist, dass auch andere erziehungswissenschaftliche Formate über weite Strecken des 20. Jahrhunderts mehr Bücher als Zeitschriften referenzierten. So überwogen in der *ZfPäd* erstmals 1996 die referenzierten Aufsätze (Hild/Horn/Stisser 2018, 181).

³⁰⁴ Je nach Bezug – entweder zum Erstdruck als Kapitel im ersten Band des *Handbuchs der Pädagogik* (1933) oder zur Erstausgabe als eigenständiges Werk (1935) – vergehen 18 bzw. 16 Jahre, bis das Werk 1961 erstmals referenziert wird (bei: Froese: *Erziehung*, PL 1961). Froese nimmt Bezug auf die Ausgabe von 1935.

dann allerdings die ebenfalls sehr globalen Wörter *Pädagogik* (7%) und *Erziehungswissenschaft* sowie *pädagogisch* (je 2%). Zwischen fünf und zehnmal (und damit unter 2%) kommen – in absteigender Reihenfolge – vor:

‚allgemein‘, ‚einführung‘, ‚theorie‘, ‚bildung‘, ‚erziehungsbegriff‘, ‚autorität‘, ‚education‘, ‚grundfrage‘, ‚system‘.

Differenziert man die referenzierten Publikationen nach lexikalischen Epochen (Tabelle 11), zeigen sich nur leichte Unterschiede, die allenfalls Tendenzen aufzeigen, da die Wörter jeweils nicht sehr häufig vorkommen.

lexikalische Epoche		1895–1942	1952–1968	1970–1979	1980–1989
Titelstichwörter		‚erziehung‘, ‚pädagogik‘, ‚allgemein‘, ‚erziehungswissenschaft‘, ‚bildung‘, ‚grenze‘, ‚grundfrage‘, ‚system‘	‚pädagogik‘, ‚erziehung‘, ‚pädagogisch‘, ‚erziehungswissenschaft‘, ‚allgemein‘, ‚theorie‘, ‚bildung‘, ‚grundlegung‘, ‚einführung‘	‚erziehung‘, ‚pädagogik‘, ‚pädagogisch‘, ‚erziehungswissenschaft‘, ‚einführung‘, ‚theorie‘, ‚education‘, ‚erziehungsbegriff‘, ‚autorität‘, ‚psychologie‘, ‚system‘	‚erziehung‘, ‚pädagogik‘, ‚erziehungsbegriff‘, ‚geschichte‘, ‚pädagogisch‘

Tabelle 17: Häufigste Titelwörter der referenzierten Literatur nach lexikalischer Epoche; dargestellt sind mindestens dreimal in der Epoche vorkommende Titelstichwörter auf den ersten sieben Rangplätzen in absteigender Häufigkeit

Die referenzierte Literatur lässt sich anhand ihrer Titelwörter als relativ allgemein orientiert kennzeichnen; dafür sprechen die über alle Epochen hinweg prominente Platzierung von *Pädagogik*, *pädagogisch* und *Erziehungswissenschaft*. Erziehung wird als grundlegendes Thema der Erziehungswissenschaft eingeführt, ist also gewissermaßen im Kern der Disziplin verankert, und wird bis Ende der 1960er Jahre auch mit *Bildung* in Verbindung gebracht; die Frage nach dem *System* bleibt bis in die 1970er Jahre virulent. Hier zeigt sich der Anspruch, auch ausgehend vom zentralen Begriff der Erziehung ein umfassendes System zu entwickeln, der bis weit ins 20. Jahrhundert die Diskussion bestimmt. Der durchaus lehrbuchartige Charakter der Lexika findet seinen Ausdruck in der Platzierung von Begriffen wie *Grundfrage* und *Grundlegung*, insbesondere auch in der *Einführung*, die direkt auf unterweisende Literatur verweist. Neben *Erziehung* selbst – ein Begriff der bis in die 1960er Jahre quantitativ noch hinter *Pädagogik* zurückliegt, wobei anzunehmen ist, dass er innerhalb eines die *Pädagogik* behandelnden Texts durchaus vorkommt – findet sich mit der *Grenze* nur in den frühen Lemmata ein Wort in den Titeln der referenzierten Literatur, der die Frage nach den Komponenten der Erziehung, die die Lemmata inhaltlich sehr wohl beschäftigt (Kap. 5.3), aufgreift.

In den 1970er Jahren ist eine relative Änderung in den am häufigsten in den Titeln verwendeten Wörter zu erkennen: Zum einen bekommt die Frage nach

Autorität neues Gewicht – während in keiner anderen lexikalischen Epoche in den Referenzen die Titelstichwörter *antiautoritär* und *autoritär* auftauchen, wird *Autorität* auch in allen anderen Epochen genannt (ein- bis zweimal) –, was auf die zeitaktuellen Debatten zur Bedeutung von (Anti-)Autorität verweist und aufzeigt, dass die Lemmata auch in den referenzierten Texten sensibel auf thematische Konjunkturen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik reagiert haben bzw. dass diese sich hier niederschlägt. Auch im Vokabular der Erziehungslemmata zeigte sich abweichend von der Einordnung des Begriffs als ‚einheimisch‘ (Tenorth 1986, 43–46) ein deutlicher Anstieg von *Autorität* ab den 1960er Jahren (Kap. 0). Zum anderen findet eine Zuwendung zur Nachbardisziplin der *Psychologie* ihren Niederschlag, während die *Philosophie* in den 1970er Jahren gar nicht und ansonsten nicht auf den vorderen Rangplätzen in den Titeln vorkommt, und die *Soziologie* zwar ab den 1970er genannt wird, aber ebenfalls nicht besonders häufig. Schließlich deutet sich mit dem Aufstieg des *Erziehungsbegriffs* ein Wandel in der referenzierten Literatur an, der sich in einer zunehmend distanzierteren, vergleichenden oder deskriptiven Beschäftigung mit unterschiedlichen Begriffen von Erziehung zeigt, und von Werken, deren Titel *Erziehung* beinhaltet, darin abzugrenzen sein mag, dass hier kein je eigener Wurf, kein eigenes System von Erziehung mehr dargestellt wird, sondern von einem Metablick abgelöst wird. Diese Entwicklung könnte ihre Fortsetzung im Aufstieg von *Geschichte* in der letzten lexikalischen Epoche finden.

Abgleich: ‚Wichtige‘ Texte der Erziehungswissenschaft

Es ergibt sich der Eindruck, dass zentrale Referenzwerke der *gesamten* Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik Eingang in den durch diese Publikationen aufgespannten Referenzraum gefunden haben. Als solche Publikationen, die einen allgemeinen und/oder systematischen Anspruch verfolgen, können etwa Flitners *Allgemeine Pädagogik*, Göttlers *System der Pädagogik im Umriß*, Kriecks *Philosophie der Erziehung* oder Langevelds *Einführung in die Pädagogik/Einführung in die theoretische Pädagogik* gelten. Vor diesem Hintergrund wurden die 252 in den Erziehungslemmata referenzierten Publikationen mit für die Disziplin insgesamt ‚wichtigen‘ Publikationen verglichen, um herauszuarbeiten, inwiefern die Autoren der Erziehungslemmata tatsächlich in einem bemerkenswerten Umfang solche Werke bzw. Studien in ihre Literaturangaben aufnehmen, die sich den ‚Großen Fragen‘ der Erziehungswissenschaft widmen bzw. für die gesamte Erziehungswissenschaft (und nicht nur den Erziehungsdiskurs) Relevanz haben. Dahinter steht auch die Annahme, dass ‚Erziehung‘ als Kernthema der Erziehungswissenschaft gelten kann und einen Ausgangspunkt für wichtige Themen und Fragen der Disziplin darstellt. Es wurden vier Referenzwerke für den Abgleich herangezogen.

Pranges *Schlüsselwerke der Pädagogik* (2008, 2009) ist als Einführung angelegt und beruht auf „einem mehrsemestrigen Zyklus von Vorlesungen“ (Prange 2008, 10). Es handelt sich um eine bewusst subjektive Zusammenstellung – bei der Auswahl spielten „Präferenzen und Vorlieben des Verfassers sowie auch Wünsche des

Auditoriums eine Rolle“ (ebd., 10) –, wobei in der Konzeption als Einführung für Studierende auch ein systematischer Aspekt zu erkennen ist. Kriterien waren nach eigenen Angaben,

„dass das betreffende Werk überhaupt etwas Wesentliches über Erziehung und Lernen enthält; des Weiteren ergibt sich die Bedeutung eben daraus, dass es einen Schlüssel zum Verständnis einer bestimmten Form und Absicht des Erziehens bietet, und drittens ist es der Gesichtspunkt der geschichtlichen und traditionsbildenden Wirkung eines Werks“ (ebd., 10).

Böhm/Fuchs/Seichter schreiben im Vorwort ihres Bandes *Hauptwerke der Pädagogik* (2009) eine Art Verlustgeschichte im Zuge der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft im Anschluss an ihre Zuwendung zu Sozialwissenschaft nach den 1960er Jahren, die sich in „einer immer engeren Einschnürung der Allgemeinen Pädagogik“ und einer damit verbundenen „Aufspaltung der Pädagogik in zahlreiche Einzeldisziplinen“ zeige. Schließlich konstatieren sie einen

„Verlust des pädagogisch Eigentlichen oder, anders gesagt: [die] Aushöhlung jenes fundamentalen pädagogischen Problembewusstseins [...], welches allein erlaubt, die disparaten Einzelwissenschaften als erzieherische zu identifizieren und pädagogische Probleme als solche zu erkennen und zu begreifen“ (ebd., XV).

Dies gebe ihnen Anlass zur Herausgabe einer Textsammlung. Der Band umfasse – quasi als Antwort auf die Diagnose der Herausgeber*innen – Werke, „in denen ein bestimmtes Problem oder mehrere zentrale pädagogische Probleme auf eine besonders ursprüngliche, originelle, präzise, einsichtige, vor allem aber praxisrelevante Weise dargestellt und erörtert werden“ (ebd., XVI). Auch die Auswahl der Texte dieses Werks beruht auf einer eigenen, bewussten Begründungslogik. Die Herausgeber streben an, keinen

„erweiterten Katalog von Klassikern der Pädagogik abzuliefern oder einen verbindlichen Kanon von ‚heiligen‘ Büchern festzuschreiben. Auch liegt es ihnen fern, einen Aufguss dessen anzubieten, was man als das sog. pädagogische ‚Grundwissen‘ bezeichnet. Ihre Intention zielt vielmehr darauf, die historische Tiefe und systematische Breite des pädagogischen Denkens und Argumentierens [...] sichtbar zu machen und [...] den pädagogischen Horizont sowohl zu weiten als auch zu vertiefen“ (ebd., XVI).

Anders als bei Prange (2008, 2009) geht es entsprechend nicht um die besondere Wirkung eines Texts sondern um dessen „Tiefe“ und Originalität. Das Werk beinhaltet 180 kleinere Aufsätze zu je einem Hauptwerk (aus einem Zeitraum ab der Antike bis zu aktuellen Publikationen). Einen ganz anderen Zugriff auf zentrale *Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts* legen Horn/Ritzi (2001b) mit ihren *Klassikern und Aufenseitern* vor: Sie befragen Erziehungswissenschaftler*innen nach

den wichtigsten Büchern des 20. Jahrhunderts und erstellten auf dieser Basis ein Ranking der 100 „wichtigsten“ Bücher für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts, von denen zehn wiederum in kleineren Artikeln³⁰⁵ gesondert präsentiert werden. Kempka (2018b) schließlich listet 15 Publikationen auf, die den „Kern des Lehrbuchwissens“ (ebd., 134–150)³⁰⁶ beschreiben und in mindestens der Hälfte der von ihm bibliographisch untersuchten 16 Lehrbücher aus den Jahren 1997 bis 2014 referenziert werden. Auch dieses Referenzkorpus ist empirisch erstellt worden und bezieht sich auf einen Zeitraum, der historisch nach dem Untersuchungszeitraum der Erziehungslemmata liegt. Gleichwohl haben Lehrbücher einen allgemein einführenden Anspruch und rücken damit in die unmittelbare Nähe der Lexika (Kap. 3.1.3, S. 130 ff.).

Tabelle 18 führt die 40 Publikationen auf, die in mindestens einem der genannten Werke und mindestens einmal in den Erziehungslemmata referenziert werden.

³⁰⁵ Grundlage für den Abgleich mit den in den Erziehungslemmata referenzierten Texten sind hier nicht die in Artikeln vorgestellten, sondern die Liste der meistgenannten 100 Bücher (Horn/Ritzi 2001a, 19–21).

³⁰⁶ Auch Kempka vergleicht diese Liste mit den hier ausgewählten Sammlungen wichtiger Texte der Erziehungswissenschaft.

Publikation	n Lemmata	Prange 2008, 2009	Böhm u. a. 2009	Horn/Ritzi 2009	Kempka 2018
Adorno: <i>Erziehung zur Mündigkeit</i>	1	x	—	x	*
Ariès: <i>Geschichte der Kindheit</i>	2	—	—	x	—
Bernfeld: <i>Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung</i>	1	x	x	x	x
Bollnow: <i>Existenzphilosophie und Pädagogik**</i>	5	*	x	x	—
Brezinka: <i>Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung</i>	2	*	x	x	x
Brezinka: <i>Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft**</i>	5	*	*	*	x
Buber: <i>Reden über Erziehung**</i>	10	—	*	x	—
Cohn: <i>Geist der Erziehung</i>	2	—	x	—	—
Eggersdorfer: <i>Erziehung und Soziologie</i>	2	*	x	—	—
Eggersdorfer: <i>Jugendbildung**</i>	7	—	x	—	—
Elias: <i>Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen</i>	2	—	—	x	—
Fichte: <i>Reden an die deutsche Nation</i>	2	x	*	—	—
Flitner: <i>Allgemeine Pädagogik**</i>	17	x	x	x	—
Fröbel: <i>Die Menschenerziehung</i>	1	x	x	—	—
Göttler: <i>System der Pädagogik/System der Pädagogik im Umriß**</i>	7	—	x	—	—
Grisebach: <i>Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung**</i>	8	—	x	—	—
Herbart: <i>Allgemeine Pädagogik</i>	1	x	x	—	—
Hönigswald: <i>Über die Grundlagen der Pädagogik</i>	2	—	x	—	—
Kriek: <i>Philosophie der Erziehung**</i>	9	—	x	x	—
Litt: <i>Führen oder Wachsenlassen**</i>	10	—	x	x	x
Makarenko: <i>Der Weg ins Leben</i>	1	x	—	x	—
Mollenhauer: <i>Erziehung und Emanzipation**</i>	4	*	*	x	—
Mollenhauer: <i>Theorien zum Erziehungsprozeß**</i>	8	x	*	x	—
Natorp: <i>Sozialpädagogik</i>	2	*	x	—	—
Neill: <i>Erziehung in Summerhill</i>	1	x	—	x	—
Nohl: <i>Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**</i>	6	—	x	x	x
Jean Paul: <i>Levana oder Erziehlehre</i>	2	—	x	—	—

Publikation	n Lemmata	Prange 2008, 2009	Böhm u. a. 2009	Horn/Ritzi 2009	Kempka 2018
Pestalozzi: <i>Sämtliche Briefe</i>	1	x	*	—	—
Petersen: <i>Allgemeine Erziehungswissenschaft</i> **	5	—	x	*	—
Petzelt: <i>Grundzüge systematischer Pädagogik</i>	2	—	x	—	—
Piaget: <i>Das moralische Urteil beim Kinde</i>	2	—	*	x	—
Planchar: <i>L'investigation pédagogique</i>	1	—	x	—	—
Rein: <i>Pädagogik in systematischer Darstellung</i>	2	—	x	—	—
Roth: <i>Pädagogische Anthropologie</i>	2	—	—	—	x
Rutschky: <i>Schwarze Pädagogik</i>	2	—	—	x	—
F. Schneider: <i>Triebkräfte der Pädagogik der Völker</i>	1	—	x	—	—
Spranger: <i>Lebensformen</i> **	5	—	x	x	—
Tausch/Tausch: <i>Erziehungspsychologie</i> **	4	—	—	x	—
Weniger: <i>Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis</i>	4	x	x	—	—
Willmann: <i>Didaktik als Bildungslehre</i> **	4	x	x	—	—

Tabelle 18: In den Erziehungslemmata referenzierte Texte, die in mindestens einer der Vergleichssammlungen vorkommen, n=40.

Mehr als die Hälfte der in den Referenzwerken aufgeführten Texte wird in den Erziehungslemmata eher selten referenziert. Erwartungsgemäß gehört Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (referenziert bei: Kunert: *Erziehung*, GpF 1974) nicht zu den in den Erziehungslemmata regelmäßig empfohlenen Publikationen – es ist die einzige Text, der in einem Lemma referenziert wird und in allen Referenzwerken angeführt wird. Bernfelds Karriere „vom Außenseiter zum Klassiker“ (Lohmann 2001, 57) der Erziehungswissenschaft habe nach einer „von Anfang an scharf gespaltenen“ Rezeption (ebd., 54) spät begonnen und erst langsam im Zuge seiner Wiederentdeckung in den 1970er Jahren Form angenommen; eine zunehmend selbstverständliche Stellung unter den zentralen Referenzfiguren und Publikationen habe er erst zu Beginn der 1990er Jahre einnehmen können:

„Seit BERNFELDS hundertster Geburtstag [1992, A.S.] näher rückte, erscheint offenbar allseits der historische Abstand groß genug, um ihn gefahrlos unter die pädagogischen Klassiker einreihen zu können, *ohne* im Zuge dessen entweder die Zunft aufzulösen *oder* sich mehrheitlich dem politischen Projekt des Sozialismus anzuschließen“ (ebd., 59).

Dass Bernfeld in den Lexika selbst bis zu diesem Zeitpunkt nicht als Personenlemma auftaucht (ebd., 55) unterstreicht die langjährige Rezeptionsabstinenz auch in diesem Medium und erklärt die Fehlstelle im Referenzraum der Erziehungslemmata. Sowohl die beiden qualitativ zusammengestellten als auch die empirisch erstellten Referenzkorpora wurden nach dieser Wiederentdeckung verfasst.

Die weiteren in mindestens drei Referenzkorpora auftauchenden Publikationen (Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Flitner: Allgemeine Pädagogik, Litt: Führen oder Wachsenlassen, Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland) nehmen bis auf das Werk von Brezinka auch in den Erziehungslemmata eine zentrale Stellung ein (Kap. 0). Brezinkas Buch wird dagegen nur von zwei Lemmata referenziert, bezeichnenderweise einmal in Form einer Selbstreferenz (bei: Brezinka: Erziehungsbegriffe, HEW 1976; Schaller: Erziehung, WP 1977, 1/1977). Das Werk betrifft eindeutig stärker die Erziehungswissenschaft als die Diskussion um ‚Erziehung‘, zu der Brezinka mehrere einschlägige Texte publiziert hat, die auch insgesamt häufig genannt werden. Brezinka gehört auch zu den regelmäßig auf Textebene genannten und darüber hinaus zu den wenigen dort auch zitierten Autoren (Kap. 6.2.2). Zudem unterliegt Brezinka am deutlichsten von allen Autoren einer Verschiebung in der Rezeption in den Erziehungslemmata des 20. Jahrhunderts (s. u., Kap. 6.2.3, S. 335 f.).

Im Einzelfall überrascht, welche Texte *nicht* oder *nicht regelmäßig* im Referenzraum der Erziehungslemmata auftauchen, die in den Sammlungen durchaus repräsentiert sind. Dazu gehören Texte, die einen allgemeinen, systematischen Anspruch verfolgen – Herbarts *Allgemeine Pädagogik* (1 Nennung in einem Lemma), Hönigswalds *Über die Grundlagen der Pädagogik* (2), Petzelts *Grundzüge systematischer Pädagogik* (2) oder Reins *Pädagogik in systematischer Darstellung* (2) –, die anders als die Werke von Flitner, Göttler, Kriek und Langeveld keinen nennenswerten Eingang in die Erziehungslemmata gefunden haben. Während also der in Horn/Ritzis Befragung (2001b) (wie auch Eggersdorfer und Schröteler) vollständig fehlende katholische Erziehungswissenschaftler Göttler mit seiner Publikation auch über die katholischen Lexika hinaus Beachtung findet, können sich Herbart und Rein als Referenzautoren für das Erziehungswissen nicht langfristig durchsetzen. Hönigswald und Petzelt – beide werden von den von Horn/Ritzi befragten Erziehungswissenschaftler*innen auch je nur einmal mit einer Publikation genannt – vertreten mit dem Neukantianismus offenbar Positionen, die zwar allgemein relevant, aber von den Autoren der Erziehungslemmata als nicht zentral für die je aktuelle und relevante Forschungslandschaft eingestuft werden. Sie bleiben Außenseiter im Referenzraum.

6.3.2 Das Ranking: Referenzierte Publikationen

In mindestens fünf Erziehungslemmata bzw. von mindestens drei unterschiedlichen Autoren³⁰⁷ werden 32 Publikationen referenziert:

Flitner: *Allgemeine Pädagogik* (17 referenzierende Lemmata), Brezinka: *Erziehung als Lebenshilfe* (12), Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (11), Buber: *Reden über Erziehung* (10), Langeveld: *Einführung in die Pädagogik/Einführung in die theoretische Pädagogik* (10), Litt: *Führen oder Wachsenlassen* (10), Kriek: *Philosophie der Erziehung* (9), Schaller: *Vom Wesen der Erziehung* (9), Grisebach: *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung* (8), Kriek: *Menschenformung* (8), Mollenhauer: *Theorien zum Erziehungsprozeß* (8), Eggersdorfer: *Jugendbildung* (7), Göttler: *System der Pädagogik/System der Pädagogik im Umriß* (7), Keilhacker: *Erziehungsformen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart* (6), Meister: *Beiträge zur Theorie der Erziehung* (6), Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (6), Bollnow: *Existenzphilosophie und Pädagogik* (5), Brezinka: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (5), Brezinka: *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag* (in: *ZfPäd* 17(1971)5) (5), Delekat: *Von Sinn und Grenzen bewußter Erziehung* (5), Fend: *Sozialisierung und Erziehung* (5), W. Fischer: *Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffes in der Pädagogik* (5), Kerschensteiner: *Theorie der Bildung* (5), Klauer: *Revision des Erziehungsbegriffs* (5), Netzer: *Erziehungslehre* (5), Petersen: *Allgemeine Erziehungswissenschaft* (5), Spranger: *Lebensformen* (5), Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation* (4), Spranger: *Kultur und Erziehung* (4), Tausch/Tausch: *Erziehungspsychologie* (4), Willmann: *Didaktik als Bildungslehre* (4), Eggersdorfer: *Jugenderziehung* (3).

Die meistgenannten Autor*innen der Referenzen (Kap. 6.4, Abbildung 26) sind mitnichten identisch mit den Autor*innen der am häufigsten genannten Texte, denn von den insgesamt 192 Autor*innen werden 150 mit nur einer Publikation genannt, während 33 mit mindestens zwei Texten referenziert werden.³⁰⁸

³⁰⁷ Drei der mindestens fünfmal referenzierten Texte werden zwar regelmäßig in Wiederauflagen, aber nicht breit von verschiedenen Autoren aufgeführt: Keilhackers *Erziehungsformen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart* wird im *Wörterbuch der Pädagogik (Erziehung)*, WP4 1953; ebenso WP5 1957; WP6 1960) und von Froese (Froese: *Erziehung*, PL 1961; ebenso PL2 1964; NPL5 1971) referenziert, Petersens *Allgemeine Erziehungswissenschaft* und Sprangers *Lebensformen* werde je von Eggersdorfer (Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso LP 1952–55/64, 1/1952) und Dolch (Dolch: *Erziehung*, GpF 1952; ebenso GpF3 1960; GpF6 1967) angeführt.

Dagegen werden fünf Texte zwar seltener als in fünf Lemmata genannt, aber dafür von mindestens drei verschiedenen Autoren referenziert.

³⁰⁸ Die Differenz zwischen 192 genannten Autor*innen und der Summe der Autor*innen eines und mehrerer genannter Texte (183 Autor*innen) ergibt sich durch die je separate Zählung aller Autor*innen eines Textes (Kapitel 6.2.1, Fußnote 284, S. 298).

Von den 32 Publikationen werden immerhin 15 (ca. 47%) in mindestens einem der Vergleichswerke für die Erziehungswissenschaft ausgezeichnet (Kap. 6.3.1), während von den übrigen 220 referenzierten Texten nur 23 weitere (ca. 11%) genannt werden. Nimmt man darüber hinaus in den Blick, dass von den 17 in den Sammlungen nicht repräsentierten, für die Erziehungslemmata aber zentralen Texten, elf einen Autor haben, von dem in mindestens einem Werk eine andere Publikation ausgewählt wurde – das gilt für folgende sieben Autoren: Brezinka, Eggersdorfer, Fend, W. Fischer, Kerschensteiner, Langeveld und Spranger³⁰⁹ –, bestätigt sich die Annahme, dass das Korpus von Autor*innen und Publikationen für den Begriff ‚Erziehung‘ und die Erziehungswissenschaft an vielen Stellen übereinstimmt. Während jedoch die herangezogenen Sammlungen retrospektiv zusammengestellt wurden, steht zu vermuten, dass die Literatur unterhalb der Lemmata einen eigenen Aktualitätsanspruch verfolgt und damit als Vernetzung in die je aktuelle Theoriebildung und Forschung verstanden werden kann. Dieser Anspruch zeigt sich insbesondere in der überwiegend schnellen Aufnahme eines Werks in die Literaturangaben der Erziehungslemmata: Die Hälfte der Publikationen taucht das erste Mal innerhalb von fünf Jahren nach dem Ersterscheinungsdatum auf; sieben davon bereits in den ersten beiden Jahren, während nur sieben Publikationen erstmals mehr als zehn Jahre danach aufgenommen wurden.

Der absolut am häufigsten genannte Text ist mit 17 Nennungen Wilhelm Flitners *Allgemeine Pädagogik* (1950, 1957, 1965, 1975). Die weiteren vier Publikationen Flitners im textuellen Referenzraum werden nur von je einem Autor genannt: Neben der *Allgemeinen Pädagogik* nennt Hehlmann 1957 und 1960 die *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung* (1953, 1954), Rumpf 1970 *Die Erziehung* (1953) und Schaller 1977 *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (1966). Groothoff führt auffälligerweise sowohl 1964 als auch 1973 die *Allgemeine Pädagogik* nicht an, nennt aber die *Theorie des pädagogischen Weges* (1960). Die *Allgemeine Pädagogik* wird auch in drei der herangezogenen Werken zu für die Erziehungswissenschaft allgemein zentralen Publikationen genannt (Kap. 6.3.1)³¹⁰ – allerdings spielt das Werk in den Referenzen der von Kempka (2018b) untersuchten aktuellen Lehrbüchern keine herausragende Rolle mehr. Wiewohl die *Allgemeine Pädagogik* erst

Die folgenden Autoren werden mit mehr als einem Text referenziert: Kriek (7 Texte), Brezinka (6), W. Flitner (5), Bollnow, Dolch, Nohl, Fr. Schneider, Spranger, E. Weber (je 4), Eggersdorfer, Fend, Förster, Häberlin, Kerschensteiner, Litt, Natorp, Petersen (je 3), Bohne, Dilthey, Durkheim, Götter, Hellpach, Herbart, Keilhacker, Lehmann, Mollenhauer, Paulsen, Petzelt, Planchard, Schaller, J. Wagner, Weniger, Willmann (je 2).

³⁰⁹ Die Differenz zwischen der Anzahl der Texte und der Autoren ergibt sich, da der Referenzraum der Erziehungslemmata von Brezinka drei jeweils in keiner der Sammlungen genannte Publikationen und von Eggersdorfer, Kriek und Spranger je zwei Publikationen umfasst, von denen je eine auch in den Sammlungen auftaucht.

³¹⁰ Prange (2009) nimmt wegen der hohen Auflagenstärke sogar an, dass das Werk zum wichtigsten des vergangenen Jahrhunderts überhaupt gekürt werden könnte (ebd., 169).

1950³¹¹ erschien, findet sie bereits ein Jahr später Eingang in die erziehungswissenschaftlichen Fachlexika: Im Schweizer *Lexikon der Pädagogik* wird sie referenziert, allerdings nicht im Lemma *Erziehung*, sondern unter dem Stichwort *Pädagogik* (Simmen/Stettbacher: *Pädagogik*, LP 1950-52, 2/1951), auf das das Erziehungslemma verweist. Es handelt sich um einen systematischen Entwurf, dessen erster Abschnitt – „Das Phänomen der Erziehung“ – ‚Erziehung‘ in die Mitte der gesamten Pädagogik stellt. Bis 1968 nennen zehn von 13 Lemmata mit Literaturangaben³¹² das Werk, eine Quote, die nur Mollenhauer in den 1980er Jahren übertrifft. In den 1970er Jahren kann Flitners Text diese zentrale Stellung in den Literaturangaben nicht behaupten, er wird nunmehr nur noch in drei der 13 literaturreferenzierenden Texte angeführt. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Publikation trotz ihrer zahlreichen Neuauflagen keine Aktualität mehr zugeschrieben wird. Tatsächlich rücken jetzt andere Publikationen in den gemeinsamen Referenzraum:

Weber: *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (8 referenzierende Lemmata, ab 1970); Buber: *Reden über Erziehung* (6, ab 1961); Brezinka: *Erziehung als Lebenshilfe* (5, ab 1960); Schaller: *Vom Wesen der Erziehung* (5, ab 1964); Brezinka: *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag* (4, ab 1973); Langeveld: *Einführung in die Pädagogik* (4, ab 1952); Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation* (4, ab 1970).

Während von 1950 bis 1968 noch ein relativ konsensueller Referenzrahmen festgemacht werden kann, in dem die Protagonisten geisteswissenschaftlicher Pädagogik eine zentrale Rolle spielten, und Systementwürfe auch anderer Erziehungswissenschaftler – u. a. Langevelds *Einführung in die Pädagogik*, Göttlers *System der Pädagogik*, Kriecks *Philosophie der Erziehung* und Petersens *Allgemeine Erziehungswissenschaft* – prominent vertreten waren, rückt nun ein die Theoriebildung distanzierend abbildender Quellenband in den Vordergrund, in dem wiederum Auszüge aus Texten von Dolch, Willmann, Petersen, Nohl, Spranger, Litt, Flitner, Klafki, Petzelt, Ballauff, Roth, Mollenhauer und Loch (in der Reihenfolge der Aufnahme in das Werk) abgedruckt sind. Nach eigenen Angaben will der Band „lediglich einen Überblick bieten über bedeutsame Konzeptionen des Erziehungs- und Bildungsbegriffs in der deutschen Pädagogik der Gegenwart“, „eine möglichst repräsentative Orientierung über die wichtigsten Positionen [...] ermöglichen“ und schließlich „eine Art Spektrum des pädagogischen Denkens in Deutschland aufzeigen“ (Weber 1969a, 149). Dafür seien solche Text(auszüge) zusammengestellt worden,

„die den Wandel der pädagogischen Auffassungen im bisherigen Verlauf dieses Jahrhunderts sowie die gegenwärtig einflußreichsten Standpunkte

³¹¹ Flitners *Allgemeine Pädagogik* baut auf Flitners 1933 erschienene *Systematische Pädagogik* auf (Matthes 2009, 137; Prange 2009, 170).

³¹² Nicht genannt wird der Text lediglich in der in der DDR publizierten *Kleinen pädagogischen Enzyklopädie* (*Erziehung*, KpEn 1960), im *Fischer-Lexikon Pädagogik* (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964) und in Schorbs *Pädagogischem Lexikon* (*Erziehung*, PL2 1968).

erkennen lassen, zugleich aber auch die verschiedenartigen wissenschaftstheoretischen und methodischen Ansätze widerspiegeln“ (ebd., 150),

und die nur in Form je eines kurzen Absatzes im Nachwort von Weber kommentiert wurden. Das Buch erschien erstmals 1969 und wird bereits ein Jahr später (in: Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970) erstmalig referenziert; in der Folge wird es in 11 von 20 Lemmata bis 1989, also in besonders hoher Dichte genannt. Der bei Weber abgedruckte Text von Flitner

„wurde ungekürzt übernommen aus: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Hrsg. A. Flitner und H. Scheuerl. Verlag R. Piper & Co, München 1967, S. 312–321. Der Beitrag faßt einen zentralen Gedankengang aus W. Flitners ‚Allgemeiner Pädagogik‘ (Stuttgart, 10. Aufl. 1965) zusammen und stützt sich dabei streckenweise auf seinen Lexikonartikel ‚Erziehung‘ in ‚Die Religion in Geschichte und Gegenwart‘, Bd. 3 (Hrsg.: H. v. Campenhausen u. a.) Tübingen 1959.“ (Fußnote 1 zu: VII. Wilhelm Flitner: *Erziehung*, in: Weber 1969b, 143)

Flitner und seine *Allgemeine Pädagogik* gehören nun bereits zu einem historisierten Bestand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung; eine separate Referenz erübrigt sich. Dass ein Band, der nicht selbst für eine bestimmte Position steht, sondern einige historische und zeitgenössische Ansätze zu Erziehung (und Bildung) relativ unkommentiert nebeneinanderstellt, so prominent gelistet wird, weist auch auf die orientierende Funktion der Literaturangaben hin. Tatsächlich löst die Referenz auf Weber in den Erziehungslemmata Flitner quasi ab: Nur in einem einzigen Lemma in den 1970er Jahren (bei Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977) werden beide gleichzeitig genannt.³¹³ Die von Rumpf ebenfalls 1970 referenzierte Sammlung *Die Erziehung* von Flitner³¹⁴ nimmt keinen gleichermaßen zentralen Stellenwert in den Referenzen der Erziehungslemmata ein: Möglicherweise ist der Fokus von Webers Werk auf das 20. Jahrhundert mitverantwortlich, während Flitner viel früher beginnt und damit nicht als *modern* gelten kann. Trotz der Ablösung von Flitners *Allgemeiner Pädagogik* durch andere, offenbar modernere Texte in den 1970er Jahren

³¹³ In Webers Werk werden neben Flitners *Allgemeiner Pädagogik* Auszüge aus folgenden Publikationen genannt, die auch in den Erziehungslemmata referenziert werden: Dolch: *Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt* (1 Nennung in den Lemmata), Petersen: *Der Ursprung der Pädagogik/ Allgemeine Erziehungswissenschaft* (2/5), Petzelt: *Grundzüge systematischer Pädagogik* (2), Roth: *Pädagogische Anthropologie* (1), Spranger: *Lebensformen* (5), Willmann: *Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft* (3). Auch Petersens und Sprangers Texte sind Teil der meistgenannten Publikationen in den Literaturangaben der Lemmata. Beide Texte werden nach 1967 nicht mehr genannt; da sie zuvor aber nicht gleichermaßen präsent waren wie Flitners *Allgemeine Pädagogik*, kann von einer Ablösung nicht gesprochen werden. Addierte man die Nennungen von Webers *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* zu den Nennungen der genannten Publikationen, zählten sie allesamt zu den meistgenannten Referenzen in den Erziehungslemmata.

³¹⁴ Mit dem von Rumpf nicht genannten Untertitel *Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme* (erstmalig erschienen 1953, 1972 bereits in 7. Auflage erschienen).

nennen in den 1980er Jahren wieder vier von fünf Lemmata das Werk, was darauf verweisen mag, dass der Text nun als zentral für die Rekonstruktion *vergängerer* erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung eingeordnet wird; zudem ist es möglicherweise Ausdruck der sich verändernden Zitations-, Beleg- und Referenzierungspraxis der Erziehungslemmata.

Mit insgesamt zwölf Nennungen ist Brezinkas Werk *Erziehung als Lebenshilfe* (1957, 1963, 1968) das nach Flitners *Allgemeiner Pädagogik* meistreferenzierte Werk über den gesamten Zeitraum. *Erziehung als Lebenshilfe* wird von sieben verschiedenen Autoren (Dolch, Hehlmann, Froese, Groothoff, Schorb, Rumpf, Kunert) bereits ab 1960 (in: Dolch: *Erziehung*, GpF3 1960) referenziert. Auffällig ist, dass der Text in neu aufgelegten Erziehungslemmata nach 1969 nur noch von Rumpf 1970 und von Kunert 1974 genannt wird. Die zentrale Rezeptionsphase dieses Werks liegt also in den 1960er Jahren: in dieser Zeit wird es ausnahmslos in allen in der BRD publizierten Lexika genannt. Der hier sichtbar werdende *Brezinka* unterscheidet sich von dem, der in den anschließenden Erziehungslemmata auftaucht. 1973 wird erstmals eine der anderen fünf Publikationen Brezinkas in den Erziehungslemmata genannt: der erst zwei Jahre zuvor in der *ZfPäd* publizierte Artikel *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag*³¹⁵ (zunächst bei Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973, dann in: Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984; Kunert: *Erziehung*, GpF 1974 und Köck: *Erziehung*, WEU2 1979). Ebenfalls in insgesamt fünf Lemmata werden die *Grundbegriffe der Erziehung* (1974, 1975) ab 1976 (von Brezinka selbst) genannt (im Anschluss auch in: Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977; Maier: *Erziehung*, PT 1978; *Erziehung*, WP12 1982; ebenso WP13 1988). Beide Texte blicken in dezidiert referierender und distanzierter Perspektive auf verschiedene Erziehungsbegriffe und ihre Teilelemente, können also deutlich von den den bisherigen Referenzraum dominierenden Systematiken bzw. theoretischen Entwürfen unterschieden werden. Das gilt auch für den nur von Brezinka selbst genannten Text *Erziehungsziele – Erziehungsmittel – Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft* (1976³¹⁶) sowie für die Studie *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung* (1972, 1975), die wiederum bei Brezinka und 1977 bei Schaller in den Literaturangaben genannt wird.

Bubers *Reden über Erziehung* (1953, 1964) gehört mit zehn Nennungen ebenfalls zu den besonders häufig referenzierten Publikationen. Der Band umfasst drei Reden aus den Jahren 1925, 1935 und 1939, die Buber 1953 publizierte. Der Text wird konstant ab 1970 (bei Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970) genannt; nur Zöpfl und Schwenk führen den Text nicht an. Als einer der wenigen fachfremden referen-

³¹⁵ Der einzige Zeitschriftenartikel im Korpus (Kap. 6.3.1, S. 316 f.).

³¹⁶ Hier wiederum fällt die zeitnahe Publikation von Erziehungslemma und in ihm referenzierten Text auf, der so sicherlich nur im Modus der Selbstreferenz möglich gewesen ist. Das verweist einerseits darauf, dass das Medium Lexikon nicht gar so träge ist wie vermutet und andererseits auf den Anspruch der Lemmata, durchaus als Diskussionsbeiträge verstanden werden zu wollen.

zierten Autor*innen wird Buber in den Erziehungslemmata stabil mit nur dieser Publikation genannt, die von ihrem Gegenstandsbereich eindeutig der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zugehörig ist und sich damit von den anderen Publikationen des Autors abgrenzt – entsprechend lässt sich auch die Aufnahme des Werks in die von Horn/Ritzi (2001b) empirisch begründete Liste der 100 wichtigsten pädagogischen Veröffentlichungen erklären.

Kriek ist der Autor im Referenzraum der Erziehungslemmata, der mit den meisten unterschiedlichen Texten referenziert wird (sieben, s. Fußnote 308, S. 330). Vier Autoren verweisen in neun Erziehungslemmata auf Kriek: Eggersdorfer (Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso LP 1952–55/64, 1/1952), Weidel (Weidel: *Pädagogik*, PL 1928–1931, 4/1931³¹⁷), die Erziehungslemmata im *Pädagogischen Wörterbuch (Erziehung)*, PW2 1941; ebenso PW3 1942; WP4 1953; WP5 1957; WP6 1960) und Schwenk (Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso PG 1989, 1/1989). Regelmäßig genannt wird er von 1930 bis 1960; im Anschluss erst wieder in der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 1983 bzw. den *Pädagogischen Grundbegriffen* 1989. Die relativ große Präsenz von Kriek im Referenzraum ist also auch auf die hohe Präsenz dieser mehrfach wiederaufgelegten Lemmata und ihrer Autoren zurückzuführen. Der jeweils referenzierte, in den Texten empfohlene *Kriek* verkörpert im Zeitverlauf damit je unterschiedliche Zuschreibungen und Funktionen. Eggersdorfer nennt in beiden Lemmata vier Texte:

Bildungssysteme der Kulturvölker (1927)³¹⁸; *Grundriß der Erziehungswissenschaft* (1927); *Menschenformung* (1925, 1933, 1939); *Philosophie der Erziehung* (1922, 1930).

Zwei der Publikationen – *Menschenformung* (1925, 1933, 1939) und *Philosophie der Erziehung* (1922, 1930) – werden auch von den anderen Autoren der Erziehungslemmata mehrfach genannt. So nennt auch Hehlmann die *Philosophie der Erziehung* (1922, 1930) in allen referenzierenden Auflagen ab 1941. Nach 1960 wird auf keinen anderen der Texte von Kriek mehr verwiesen, Schwenk nennt ihn in beiden Auflagen. Die *Philosophie der Erziehung* ist im Urteil Schneider-Taylor (2009) Kriecks „in der Aussagekraft wie in der Nachwirkung [...] bedeutsamste Schrift“ (ebd., 237), da sie in ihren erziehungstheoretischen Annahmen und Überlegungen „die dominierenden Denktraditionen der Erziehungswissenschaft mit Entschiedenheit infrage“ (ebd.) gestellt habe. Die von Kriek hier eingeführte Unterscheidung zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung wirke bis in die Gegenwart und begründe einen Anspruch auf eine eigenständige wissenschaftliche und moderne Pädagogik. Indem Kriek hier insbesondere die Bedeutung der materiellen und räumlichen Strukturen sowie der Gemeinschaft in ihrem Einfluss auf Erziehung unterstreiche, biete dieses frühe Werk relativ nahtlose Anschlussmöglichkeiten an die in späteren

³¹⁷ Im Erziehungslemma (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931) wird auf die Literatur dieses Lemmas verwiesen (Kap. 6.2.1, Fußnote 281, S. 297).

³¹⁸ In Klammern werden jeweils alle in den Lemmata ausgewiesenen Auflagen angeführt.

Werken deutliche nationalsozialistische Konnotation (vgl. ebd., Prange 2000, Schotte 2012). Dennoch sei das Werk nicht nationalsozialistisch belastet; seine Nennung in den neueren Lexika kann neben einem Hinweis auf die langfristige Bedeutsamkeit auch als Hinweis auf eine zunehmende Historisierung der Lemmata selbst gelesen werden: Sie schreiben Theoriegeschichten des Erziehungsbegriffs. *Menschenformung* wird außer von Eggersdorfer und Hehlmann auch von Weidel genannt; hier ist das der einzige Verweis auf Kriek.

Von diesen Verweisen abzugrenzen sind die Referenzen, die Hehlmann in den beiden nationalsozialistisch geprägten Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* anführt; hier werden die beiden Dauerbrenner – *Menschenformung* und *Philosophie der Erziehung* – ergänzt durch

Erziehungsphilosophie (1930); *Nationalpolitische Erziehung* (1932, 1936); *Nationalsozialistische Erziehung* (1933, 1937).

Während Eggersdorfer 1952 noch die Empfehlungen von 1930 übernimmt, sind in den Nachkriegsauflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* alle Verweise auf nationalsozialistisch gefärbte Publikationen Krieks eliminiert. Anzunehmen ist, dass Kriek als prominent nationalsozialistischer Erziehungswissenschaftler bereits 1953 nicht mehr genannt werden kann, zumindest nicht als legitimierende Referenz für eine Aussage. Dass Kriek in späteren Lemmata sehr wohl genannt wird, verweist auf die je unterschiedlichen Funktionen, die eine Personennennung in den Explikationen eines Lexikons einnehmen kann. Kriek wird hier erst ab den 1970er Jahren wieder regelmäßig genannt; dann wohl eher als Teil einer Berichterstattung über die Theorie- und Begriffsgeschichte denn als Referenz mit Autoritätsbelegfunktion oder Empfehlungskarakter.

Das Korpus der meistreferenzierten Publikationen zeichnet sich durch einen deutlichen Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftliche Publikationen aus. Während der Anteil fachfremder Autor*innen in der Liste der *Hundert pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts* vergleichsweise hoch ist – nur 48 von 76 Autor*innen seien der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zuzurechnen (Horn 2001, 30) –, fällt bei den Texten, die den Referenzraum der Erziehungslemmata umgrenzen und besonders häufig genannt werden, der mit Buber sehr geringe Anteil nicht-erziehungswissenschaftlicher Autor*innen auf, so dass sich der Diskurs um Erziehung auch in Bezug auf die genannten Texte als besonders binnenorientiert darstellt. Dieser Zusammenhang könnte auch die geringe Präsenz von etwa Durkheims *Erziehung und Soziologie* (2 Nennungen in Lemmata), Elias' *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (2) oder Piagets *Das moralische Urteil beim Kinde* (2) erklären.

Der Bezug zur universitären Forschung wird ebenfalls sichtbar: Referenzierte, im weitesten Sinne reformpädagogisch oder auch erziehungskritisch geprägte Texte, die nur selten genannt werden, aber in den Sammelwerken eine Bedeutung zugeschrieben bekommen – Makarenkos *Der Weg ins Leben* (1), Pestalozzis *Sämtliche*

Briefe (1) oder auch Rutschkys *Schwarze Pädagogik* (2) –, sind nicht Teil des gemeinsamen Referenzraums.

Insgesamt zeigt das Ranking der in den Literaturangaben zu den Erziehungslemmata meistgenannten Publikationen (1.) einen deutlichen Zeitverlauf, der bestätigt, dass es hier um die Vernetzung in eine je *aktuelle* Forschungs-/Theoriebildungslandschaft geht, (2.) ist eine im Zeitverlauf abnehmende Breite der Referenz geisteswissenschaftlich geprägter erziehungswissenschaftlicher Publikationen, so dass später vor allem noch Nohl und Flitner genannt werden und anzunehmen ist, dass deren Texte bereits kanonisiert und in den Bestand der Erziehung(stheorie)geschichtsschreibung eingegangen sind; (3.) bleiben Publikationen dezidiert katholischer Pädagogen verhältnismäßig lange im gemeinsamen textuellen Referenzraum sichtbar; der Referenzraum ist (4.) insgesamt sehr deutlich erziehungswissenschaftlich ausgeprägt, es werden nur wenige nicht-erziehungswissenschaftliche Texte integriert.

6.3.3 Zwischenfazit

Zunächst lassen sich die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die Gattung des Lexikons bzw. des Lemmas zusammenfassen. Entgegen der Annahme, dass die Lexika als besonders träges Publikationsorgan erst langsam auf Trends reagieren, zeigt sich die Praxis des Literaturverweises unterhalb der Erziehungslemmata einerseits als relativ flexibel, wenn man bedenkt, dass der Zeitraum zwischen der Erstauflage einer referenzierten Publikation und der Erstnennung in den Lemmata oft sehr kurz ist. Auch zeigt sich in den Titelwörtern der nach Epoche am häufigsten referenzierten Texte gerade in den 1970er Jahren, dass die Lexika recht sensibel auf den Zeitgeist reagieren und neue Themen schnell Eingang in die Literaturlisten finden. Dabei werden fast durchgängig Monographien referenziert, Artikel aus Zeitschriften oder Sammelwerken spielen eine untergeordnete Rolle; der Anteil von Werken mit lehrbuchartigem Charakter ist relativ hoch. Damit bestätigt sich auf der anderen Seite ein träges, eher nicht innovatives Moment der Lexika, indem auch in den Empfehlungen der Literatur eher sedimentiertes, relativ sicheres Mainstream-Wissen aufgeführt wird. Die immerhin vorkommende Referenz auf frühere Lemmata unter der in den Erziehungslemmata referenzierten Literatur kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass der Gattung des erziehungswissenschaftlichen Fachlexikons von den Autoren der Erziehungslemmata ebenfalls eine Stellung als sicherer, zusammenfassender Quelle zugeschrieben wird. Die auch in den Vorworten vieler erziehungswissenschaftlicher Lexika deutlich werdende Orientierung an Studierenden als Leser*innen findet hier ihren Widerhall. Die Erziehungslemmata verweisen allerdings nicht auf das gesamte Spektrum möglicher Lektüren, sondern eignen sich den allgemeinen Diskurs der Pädagogik bzw. über Erziehung selektiv an: Das könnte das seltene Vorkommen von etwa Herbarts *Allgemeiner Pädagogik*, Hönigswalds *Über die Grundlagen der Pädagogik*, Petzelts *Grundzüge systematischer Pädagogik* oder Reins *Pädagogik in systematischer Darstellung* erklären.

In Anbetracht dessen, dass die Literaturangaben kein Ergebnis argumentativer Auseinandersetzung auf der Ebene der Explikation sind, bestätigt sich hierin wiederum die Annahme, dass der textuelle Referenzraum für die Erziehungslemmata die Funktion einnimmt, sie in eine bestimmte theoretische Richtung oder Strömung einzuschreiben. Die Literaturangaben dienen der Vernetzung zwischen dem Lemma und der *guten*, d. h. *empfehlenswerten* Literatur. Der textuelle Referenzraum, der sich aus ihrer Analyse rekonstruieren lässt, zeigt dann einen je *aktuellen* und *forschungs- bzw. überwiegend theoriebildungsbezogenen* Ausschnitt der Erziehungswissenschaft an, und zwar insbesondere den, in den sich Autoren oder Herausgeber einschreiben, zu dem sie sich zugehörig fühlen. Darüber hinaus sollen die Literaturangaben den Leser*innen einen Einstieg in das Thema der Erziehung bzw. sogar in die gesamte Erziehungswissenschaft bereiten; sie haben oft einen *einführenden* Charakter.

Der textuelle Referenzraum der Erziehungslemmata lässt schließlich auch Aussagen über den Wissensraum ‚*Erziehung*‘ zu. Erziehung erscheint hier – anders als im personalen Textraum – als vor allem erziehungswissenschaftliches Thema, zu dem geforscht bzw. zu dem Theoriebildung vorangetrieben wird. Der verbundene Diskurs ist relativ allgemein orientiert; insbesondere einführende Werke in die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft oder Systementwürfe nehmen großen Raum ein, und Stichwörter wie ‚Pädagogik‘ oder ‚pädagogisch‘ sind in den Titelwörtern der referenzierten Literatur besonders präsent. ‚*Erziehung*‘, wie sie sich im textuellen Referenzraum der Erziehungslemmata darstellt, bleibt – für den untersuchten Zeitraum von 1895 bis 1989 – der zentrale Begriff, von dem aus sich die Erziehungswissenschaft aus aufspannt. Es gibt eine relativ hohe Übereinstimmung zu zentralen Werken der *gesamten* Erziehungswissenschaft; eine Ausnahme lässt sich darin beschreiben, dass katholische Publikationen in den Erziehungslemmata eine erkennbar größere Rolle spielen als in den Werken, die (rückblickend) als zentral für die Erziehungswissenschaft und ihre Entwicklung ausgewählt wurden. Nimmt man diese Beobachtung ernst, müsste sich für den Diskurs um Erziehung hier eine größere Rolle katholischer Pädagogik abzeichnen als für den gesamten Diskurs der Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

Damit kann das ‚*Außen*‘, auf das sich der textuelle Referenzraum bezieht, als überwiegend identisch mit der (deutschsprachigen) *Erziehungswissenschaft* beschrieben werden. Der Anteil nicht-erziehungswissenschaftlicher Publikationen bei den besonders häufig referenzierten Texten ist gering, (reform-)pädagogische oder kritische Literatur gehört hier nicht dazu und ist damit kein Teil des gemeinsamen, lemmaübergreifenden Referenzraums. In den Titelwörtern aller referenzierten Literatur ist ein langsamer und nur der Tendenz nach zu beschreibender Aufstieg der Psychologie als Referenzdisziplin zu beobachten, der gegenüber der Soziologie deutlich hervorsticht. Fremdsprachige Literatur wird zunächst nur im Schweizer Lexikon bzw. später in den 1970er Jahren referenziert – hier fällt der Bezug zum Themenkreis der Sozialisation auf. Anzunehmen ist, dass hier die deutschsprachige

Erziehungswissenschaft (noch) nicht als Produzentin spezifischen Wissens zu diesem mit Erziehung verknüpften Themenbereich herangezogen werden kann. Die Lexika scheinen hier also thematisch gebundenes Wissen schneller zu integrieren, als die deutschsprachige Erziehungswissenschaft selbst Wissen dazu schaffen konnte.

Der textuelle Referenzraum der Erziehungslemmata zeigt einen je aktuellen Ausschnitt der Erziehungswissenschaft, der sich als relativ eng an die allgemeine Entwicklung des Fachs angelehnt beschreiben lässt. Formal – stabiler Bezug auf deutschsprachige, vorwiegend monographische, in Buchform vorgelegte Werke, wenig oder zögerliche Integration von Wissensbeständen aus anderen Teildisziplinen –, bezogen auf ihre Strömungen – frühe Dominanz einiger geisteswissenschaftlicher Veröffentlichung, erstaunliche Persistenz ausgewählter, zum Beispiel katholischer Publikationen –, methodisch – als eine nicht vorrangig empirisch forschende Disziplin, in der Systementwürfe und (philosophische) Theoriebildung dominieren – und inhaltlich – in der deutlich untergeordneten Präsenz empirischer oder historischer Arbeiten, die Erziehungspraxen und nicht den Erziehungsbegriff fokussieren – zeigt die Erziehungswissenschaft sich dabei zunächst als eher konservativ, binnenorientiert und mit nur einem kleinen, aber abgrenzbaren gemeinsamen Bestand an Referenzliteratur. Gleichzeitig verweist die sehr breite Streuung der referenzierten Literatur (nur ca. $\frac{1}{4}$ der Texte wird in mehr als drei Texten genannt; wenn man nur die Lemmata unterschiedlicher Autoren nimmt, sogar nur 11% mehr als zweimal) darauf, dass die Diversität der Erziehungswissenschaft – insbesondere in den Jahren nach 1970 – auch hier abgebildet werden kann. Zwischen den verschiedenen Lexika herrscht wenig Konsens, es gibt Erziehungslemmata, deren textueller Referenzraum wenig bis keine Übereinstimmung zu denen in anderen Lexika erkennen lässt. Die Titelwörter der referenzierten Literatur können (der Tendenz nach) als Hinweis auf eine andere zentrale Entwicklung gelesen werden: In der langsamen Zunahme von Begriffen, die einen eher distanziereten bis beobachtenden Zugriff auf ‚Erziehung‘ und Erziehungspraxen vermuten lassen, und von Literatur, die nicht mehr als System- oder Theorientwurf, sondern vielmehr als theorievergleichend, -analysierend oder -systematisierend einzustufen ist (was sich etwa im Rezeptionswandel von Brezinka dargestellt hat), lässt sich ein Zusammenhang zur Entwicklung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft erkennen.

6.4 Wissen lexikonintern verknüpfen: Der thematische Referenzraum

Es gehört zu den Gattungsmerkmalen von Lemmata in Lexika, dass diese mit anderen über interne Verweise verknüpft sind. In der Summe ergibt sich durch diese ein eigener, lexikoninterner, thematisch bestimmter Referenzraum³¹⁹, der das Explikandum mit anderen Explikanda verknüpft. Aufgrund der sehr uneinheitlichen Verweispraktiken kann die Auswertung nur eingeschränkt Hinweise auf einen gemeinsamen, lemmaübergreifenden thematischen Referenzraum liefern, sondern vor allem punktuell Tendenzen darstellen.

Die insgesamt 497 über einen Verweis in den Erziehungslemmata verknüpften Lemmata haben 230 unterschiedliche Titel (Explikanda)³²⁰. Auf einen Großteil der Explikanda (137; 59,6%) wird nur in einem Erziehungslemma verwiesen, 20,4% (47) tauchen nur in zwei Lemmata auf und weitere 7,4% (17) werden in drei Lemmata genannt. Die restlichen 29 genannten Explikanda (12,6%) werden in vier (9; 3,9%) bis 32 Erziehungslemmata (1; 0,4%) genannt:

Bildung (32), *Selbsterziehung* (12), *Sozialisation (und Erziehung)* (12), *Pädagogik* (11), *Schule* (10), *Sozialpädagogik/Sozialarbeit* (10), *Zucht* (9), *Berufserziehung* (8), *Charaktererziehung* (8), *Kunsterziehung* (8), *Leibeserziehung/Leibesübung* (8), *Autorität* (7), *Erziehungswissenschaft* (7), *Mündigkeit* (6), *Unterricht* (6), *Bildsamkeit* (5), *Dressur* (5), *Erzieher* (5), *Familie* (5), *Erziehungsziel* (5), *Anpassung* (4), *Anthropologie* (4), *Emanzipation* (4), *Enkulturation* (4), *Freiheit* (4), *Führung* (4), *Personalität* (4), *Strafe* (4), *Vorbild* (4).

Die zusammen 215 Verweise auf diese Explikanda entsprechen 43,3% der 497 Verweise. Tabelle 19 zeigt die in den lexikalischen Epochen mindestens dreimal genannten Verweise.

³¹⁹ Auch die in den Lexika formal über den Wortbestandteil *rzieh* mit Erziehung verknüpften Explikanda (Kap. 4.2) können unter der Perspektive der Vernetzung als eigener Raum beschrieben werden. Hier wurde Erziehung als institutionell gebundener, weniger theoretisch als eher praktisch konturierter Denkraum bestimmt. Dieser Raum wird erst durch das Analyseverfahren als Rahmung konstruiert, während der durch die konkreten Verweise konturierte als Konstruktionsleistung der Autoren bzw. der Herausgeber der Lexika verstanden wird.

³²⁰ Die Verweise wurden nicht überprüft, sondern aufgenommen, wie sie in den Erziehungslemmata angegeben wurden. Im Einzelnen kann das Explikandum des verwiesenen Lemmas in seiner Formulierung leicht vom Verweis abweichen. In der Auswertung wurden die Explikanda bereinigt. Mehrfache Verweise auf ein Lemma innerhalb eines Erziehungslemmas wurde nur einmal gewertet (s. für Details Kap. 2.3.2).

lexikalische Epoche				
1895–				
1942				
1952–1968		1970–1979		1980–1989
Verweise	<i>Bildung</i>	<i>Bildung, Schule, Berufserziehung, Charaktererziehung, Dressur, Kunsterziehung, Leibeserziehung, Zucht, Pädagogik, Selbsterziehung, Sozialpädagogik, Familie</i>	<i>Bildung, Sozialisation, Unterricht, Enkulturation, Erziehungswissenschaft, Freiheit, Mündigkeit, Pädagogik, Sozialpädagogik, Autorität, Emanzipation, Erwachsenenbildung, Erziehungsziel, Interaktion, Personalisation, Selbsterziehung</i>	<i>Bildung, Selbsterziehung</i>

Tabelle 19: Mindestens dreimal genannte Verweise in den Explikationen der Erziehungslemmata nach lexikalischer Epoche, in absteigender Reihenfolge

Bildung ist in allen lexikalischen Epochen präsent. *Selbsterziehung* ist der einzige weitere Begriff, der stabil genannt wird (auch in den Jahren vor 1942, hier allerdings nur in zwei Erziehungslemmata). *Pädagogik* und *Sozialpädagogik* werden vor und nach 1968 genannt. Darüber hinaus kann keine Kontinuität der Verweispraxis und damit des thematischen Referenzraums festgestellt werden.

Vor 1968 finden sich mit *Dressur*, *Selbsterziehung* und *Zucht* drei Begriffe, die auf einer systematischen Ebene bestimmte Akte von ‚Erziehung‘ abzugrenzen scheinen. Weiterhin fällt die bedeutendere Rolle von konkreten Institutionen wie *Schule*, *Berufserziehung* und *Familie* sowie speziellen Erziehungsaspekten wie *Leibes-* und *Charaktererziehung* auf. Nach 1968 zeigt sich einzig im *Unterricht* die soziale Gebundenheit von Erziehung in einer spezifischen Praxis. Außer der *Erwachsenenbildung*, die sowohl eine Teildisziplin als auch ein Handlungsfeld beschreibt, verweisen die jüngeren Erziehungslemmata in der Hauptsache auf einen theoretischen Rahmen. Dieser umfasst zum einen neue, sozialwissenschaftlich konnotierte Begriffe wie *Sozialisation*, *Enkulturation* und *Personalisation*, die die (tätige) Auseinandersetzung der (heranwachsenden) Person in *Interaktion* mit ihrer spezifisch gefassten Umwelt als quasi erziehungsalternative Prozesse beschreiben. Zum anderen werden vermehrt theoretische Konzepte wie *Emanzipation*, *Freiheit* und *Mündigkeit*, die mit der Relevanz dieser Begriffe für die Debatte der Zeit in engem Zusammenhang stehen, und Bedingungen sowie Ziele der Erziehung thematisiert. Es rücken Perspektiven in den Fokus, die einerseits das gesellschaftliche Moment des Erziehens betonen und andererseits den aktiven Beitrag der Edukanden selbst mitdenken. ‚Erziehung‘ wird damit anders als bisher von anderen Vorgängen im Verlauf des Aufwachsens unterschieden.

Nimmt man – trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Verweispraxen – den lemmaübergreifenden thematischen Referenzraum in den Blick, fallen Bezüge in drei Bereiche auf: (1.) zeigt sich der Referenzraum als ausgesprochen *theoretischer* Raum; insbesondere dann, wenn die im gesamten Lexikon formal mit ‚Erziehung‘ verknüpften Explikanda verglichen werden. Auffällig ist hier die breite Diversität

der Begriffe. (2.) fällt auch im Korpus aller Verweise die im Vergleich zu den Explikanda mit *rzieh* etwas geringere Präsenz von Erziehungsinstitutionen, Adressat*innen und Erzieher*innen auf, die aber dennoch als Bezug zur pädagogischen Praxis verstanden werden können. Und schließlich verweisen die Erziehungslemmata (3.) in einen Forschungs- bzw. Theoriebildungszusammenhang.

Im Netz der Theorie

Der thematische Referenzraum der Erziehungslemmata ist stärker mit anderen ‚theoretischen‘ Inhalten verknüpft als mit der Erziehungspraxis. Die erkennbar erziehungstheoretisch und -systematisch angelegten Explikationen der Erziehungslemmata verhandeln das Thema nahezu entkoppelt zu den Fragen der Organisation bzw. Konzeption konkreter Erziehungspraxen. 238 der 497 Verweise (48%) nennen 110 Explikanda (48%), die im weitesten Sinne theoretische Sachverhalte beschreiben (Abbildung 26).

Häufig genannt wird die Selbsterziehung (12); alle anderen Explikanda – u. a. Erziehungsbedürftigkeit, Pädagogischer Bezug, Erziehungswirklichkeit (je 3) und Funktionale Erziehung (1) – werden nur ein- bis dreimal als Verweise in die Explikationen aufgenommen. ‚Erziehung‘ zeigt sich hier als in den zugehörigen Begriffen diverser als ‚Bildung‘. Es bestätigt sich außerdem die Annahme, dass die Lexika nur vereinzelt theoretische Komplexe in andere als die systematisch angelegten Erziehungslemmata auslagern. Immerhin 13mal wird auf Sozialisation, Sozialisierung und Sozialisationshilfen verwiesen. Zusammen macht der Bereich der grundbegriffsbezogenen Verweise knapp 39% aller Verweise der 238 ‚theoretischen‘ Verweise aus.

Zwei weitere Themenkomplexe können hervorgehoben werden: 26 Verweise auf 16 Explikanda wurden dem Bereich der Entwicklung bzw. Anthropologie zugeordnet (z. B. *Anthropologie* bzw. *Pädagogische Anthropologie* (5), *Anlage* (3), *Begabung* (1)). 19 Erziehungslemmata verweisen auf elf im weiten Sinne gesellschaftstheoretische oder sozialwissenschaftliche Explikanda wie *Enkulturation* (4), *Interaktion* (3), *Klasse* bzw. *Klasse*, *Schicht* (3), *Herrschaft*, *Macht* (1). Alle anderen 101 Verweise auf 55 eher ‚theoretische‘ Explikanda sind divers. Allenfalls fallen noch die beiden Begriffe *Führung* (4) und *Zucht* (9) herbartianischer Prägung und die religiösen *Gnade* (1) und *Hodegetik* (1), sowie die mehrfach genannten *Personalisation* bzw. *Personalität* bzw. *Personalisationshilfen* (9), *Autorität* (7), *Mündigkeit* (6), *Emanzipation* (4) und *Freiheit* (4) auf. Es herrscht relativ wenig Einigkeit, auf welche der ‚theoretischen‘ Begriffe verwiesen wird, bzw. welche für den thematischen Referenzraum zu Erziehung relevant sind.

Anker in die praktische Erziehung

Während *Schule* als zentraler Ort der Erziehung mit zehn Nennungen zwar insgesamt einer der meistgenannten Begriffe in den Verweisen ist, wird er nach 1970 nur noch zweimal genannt. Ab 1973 kommt *Unterricht* (6) dazu; ergänzt um *Unterrichtsmethoden* und *-mittel* (2). Schließlich gibt es sieben weitere schulbezogene Verweise auf Explikanda wie *Gesamtschulen* (1) oder die *Polytechnische Oberschule* (1) sowie drei, die der Bildungspolitik und Schulverwaltung zuzuordnen sind. Auf die insgesamt 18 schulbezogenen Explikanda wird 28mal verwiesen. Außerschulische Institutionen – etwa die *Familie* (6), *Heime* (1) oder die *Hitler-Jugend* (2) tauchen nur vereinzelt in den Erziehungslemmata als Verweise auf: Die acht Explikanda werden 16mal genannt. Lediglich fünf Erziehungslemmata verweisen auf *Erzieher*, ein Explikandum, das stabil in die Lexika aufgenommen wurde (Kap. 4.2.3, S. 198 ff.), eines auf *Lehrer*. Adressat*innen und Erziehende kommen nur implizit vor: Zum einen im professionellen Rahmen als Schüler*innen in den schulbezogenen Verweisen, in der *Berufserziehung* (8 Verweise), in der *Vorschulernziehung* (3), der *Webrerziehung* (2), der *Heilpädagogik* (1). Schließlich auch innerhalb der Familie (*Familie*, *Familienerziehung*, *Vater-Sohn-Verhältnis*), die neben der Schule die größte Verweisgruppe konkreter Erziehungsinstitutionen ausmacht (11). Der thematische Referenzrahmen

der Erziehungslemmata in den Lexika ist damit deutlich weniger erziehungspraktisch gefüllt als die Analyse aller formal über das Explikandum mit ‚Erziehung‘ verknüpften Wissensbestände vermuten ließ.

Selten verweisen die Erziehungslemmata auf abstrakte *Erziehungsziele* (5 Verweise); allenfalls werden Hinweise auf durch Kontextwissen (auch) als Erziehungsziele einzuordnende Begriffe wie *Personalisation* (3) bzw. *Entwicklung der Persönlichkeit* (1) oder *Allseitige Entwicklung des Menschen* (1) mit den Erziehungslemmata verknüpft. Zu nennen sind außerdem *Mündigkeit* (6) und *Personalität* (4) als Begriffe, die Erziehungsziele darstellen mögen. Die in der Analyse aller Explikanda mit *rzieh* auffälligen konkreten Normen, die mit *Erziehung zu ...* gekennzeichnet sind, werden nicht genannt. 38 Verweise auf insgesamt elf Explikanda wie *Charaktererziehung* (8), *Leibeserziehung* (8), *Berufserziehung* (8) oder *Wehrerziehung* (2) lassen sich unter der Zielperspektive als zu vermittelnde Inhalte bzw. von den Zu-Erziehenden zu erwerbende Eigenschaften beschreiben. Dabei bleiben in den Lexika insgesamt stark vertretenen Gegenstände unterrepräsentiert (z. B. *Ästhetische Erziehung/Bildung* (2), *sittliche und Moralerziehung* (4)). Verweise zu zusammenfassenden Explikanda im Bereich der *Erziehungsmittel* (3), *Lehrverfahren* (1) bzw. *Methoden, Methoden der Erziehung* (3) tauchen im Vergleich zu den Erziehungszielen etwas häufiger auf. Die Erziehungslemmata verweisen nicht auf als Erziehungsmittel gekennzeichnete Gegenstände (etwa durch: *Strafe in der Erziehung*, s. Kap. 4.2.3, S. 205 f.), aber sehr wohl auf eine ganze Reihe konkreter Erziehungsmittel (23 Verweise auf 9 Explikanda; u. a. *Dressur* (5), *Strafe* (4), *Vorbild* (4), *Belehrung* (1), *Lob* (1)). Diese insgesamt regelmäßig auftauchenden Verweise in den Erziehungslemmata lassen sich einerseits mit dem anleitenden Anspruch der Lexika in Bezug setzen, können andererseits aber auch auf einen vergleichsweise niedrigen Abstraktionsgrad erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Theoriebildung hinweisen.

Anker in die Forschung

Schon im Ranking fielen mit *Pädagogik* (11) und *Erziehungswissenschaft* (7) zwei Explikanda auf, die ‚Erziehung‘ eng mit Theoriebildung und Forschung verknüpfen. Genannt wird außerdem auch *Pädagogik als Erziehungswissenschaft* (1). 21 weitere, je 1- bis 2-mal gesetzte Verweise auf u. a. *Evangelische* bzw. *Katholische Pädagogik*, auf *Deskriptive Pädagogik*, *Dialektische Pädagogik*, *Expressionistische Erziehungswissenschaft*, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, *Kulturpädagogik*, *Milieupädagogik*, *Wertpädagogik*, auf *Historische Erziehungswissenschaft* und *Empirische Erziehungswissenschaft* zeigen eine Vielzahl spezieller Strömungen und Richtungen, die das Erziehungswissen rahmen, erforschen und weiterentwickeln. Auf die beiden spätestens seit der zweiten der Hälfte des 20. Jahrhunderts als Teildisziplinen anerkannten Felder der *Erwachsenenbildung* (3), der *Heilpädagogik* (1) und der *Sozialpädagogik* (10) verweisen die Lemmata ebenfalls regelmäßig.

Deutlich seltener verknüpfen die Erziehungslemmata andere Disziplinen bzw. deren Schnittfelder zur Erziehungswissenschaft: Im Bereich der Psychologie bzw.

Pädagogischen Psychologie finden sich sechs Verweise (*Psychologie* (3), *Kinder- und Jugendpsychologie*, *Pädagogische Psychologie*, *Psychotherapie* (je 1)). Fünfmal wird auf *Anthropologie* (4) bzw. *Pädagogische Anthropologie* (1), viermal auf *Philosophie* (3) bzw. *Erziehungphilosophie* (1) und ebenfalls viermal auf *Soziologie* (3) bzw. *Soziologie der Erziehung* (1) verwiesen.

Die Ergebnisse der Auswertung der lexikoninternen Verweise lassen nur Schlaglichter auf den thematischen Referenzraum der Erziehungslemmata zu. Ob und warum ein Begriff, der in der Explikation der Erziehungslemmata fällt, mit einem Verweis gekennzeichnet ist, hängt mit der Konzeption des Werks zusammen und lässt sich nicht eruieren. Es werden bei weitem nicht alle Begriffe, die als Lemma vorhanden sind, auch als Verweis gekennzeichnet – das wird insbesondere im Abgleich mit den ausgewerteten Explikanda mit *rzieh* in allen Lexika deutlich. Menge und Art und Weise der Verweisungen differieren stark. Zusätzlich sind die Erziehungslemmata selbst sehr unterschiedlich konzeptualisiert: So werden in manchen Werken einzelne Themen in andere Lemmata ausgelagert und in anderen innerhalb der Erziehungslemmata thematisiert. Dennoch können Aussagen zu ‚Erziehung‘ aus der Analyse getätigt werden. Es gibt ein thematisches ‚Außen‘, einen erweiterten Wissensraum dieses Begriffs. So zeigt sich ‚Erziehung‘ durchgehend verknüpft mit ‚Bildung‘. Darüber hinaus gibt es kaum dauerhaft stabile Bezugnahmen zu anderen Lemmata; der Bezug auf eine Vielzahl jeweils unterschiedlicher abstrakter theoretischer Begriffe ist durchgehend hoch, aber nicht als einheitlich zu beschreiben. Allenfalls lässt sich eine Tendenz erkennen, Erziehung nach 1970 stärker in gesellschaftliche Momente der Sozialisation (aber auch der Enkulturation oder Personalisation) eingebunden zu sehen bzw. ihnen gegenüber abzugrenzen. Zunächst konkret verlinkte Institutionen wie insbesondere *Schule* gehen in einer Diversifizierung von ihnen zugehörigen Lemmatiteln auf, hier wird eine gewisse zunehmende Abstraktion im Wissensraum sichtbar. Das in den Erziehungslemmata verdichtete Erziehungswissen wird insgesamt deutlich stärker theoretisch vernetzt, als es sich in der Aufnahme formal über die Titelwörter mit Erziehung verknüpfter Explikanda in den Lexika zeigte.

Der thematische Referenzraum lässt die *Erziehungswissenschaft* als zentrale Referenzdisziplin zu ‚Erziehung‘ erkennen, wobei vereinzelt auch Bezüge auf Philosophie, Psychologie und Soziologie gesetzt werden. Das psychologische Moment hat mehr Gewicht gegenüber dem soziologischen. Insbesondere in den theoretischen Begriffen fallen nach 1970 zunehmend häufig allgemein aus den Sozialwissenschaften importierte Begriffe auf, die gegenüber klassischen ‚einheimischen‘ Begriffen wie etwa *Zucht* stärker ins Gewicht fallen. Keiner der Begriffe kann aber einen solchen Stellenwert wie *Bildung* erreichen; die Erziehungswissenschaft, wie sie im thematischen Referenzraum der Erziehungslemmata repräsentiert ist, zeigt sich einmal mehr als anfällig für Moden und nur bedingt einheitlich auftretende Disziplin mit ständig sich ändernden theoretischen und praktischen Konzepten.

6.5 Referenzierungsmuster und Entwicklungslinien

Verlagert man die Perspektive von den über das Gesamt der Lemmata rekonstruierten Referenzräumen auf die Ebene einzelner Lemmata bzw. Lemmata in Lexika ähnlicher Eigenschaften, zeigen sich bedeutsame Unterschiede: In einem ersten differenzierenden Zugriff werden Lemmata identifiziert, die sich durch besonders *konsensuelle* Referenzräume auszeichnen, solche, die einen *speziellen, abweichenden* Referenzraum beschreiben, und schließlich solche, die gleichsam dazwischen stehen, also in einem eigenen, lemmabezogenen Referenzraum zwischen Mainstream und Abweichung zu positionieren sind. Dazu wurden sowohl die in den Explikationen genannten Personen als auch die referenzierten Autor*innen herangezogen (Kap. 6.5.1). Zweitens unterscheiden sich die Erziehungslemmata in Hinblick auf die Wirkzeiträume ihres Personals. Hierzu wurden die Figuration der Explikationen herangezogen, da diese entweder eine eher historische Verankerung der Erziehungsgeschichte darlegt und ‚Erziehung‘ als einen überdisziplinären Denkraum beschreibt, der sehr lange zurückreicht, oder stärker im zeitgenössischen Diskurs verankert ist und damit betont, welche *aktuellen* Entwicklungen das Wissen zu ‚Erziehung‘ umreißen (Kap. 6.5.2). Drittens konnte festgestellt werden, dass die in den Erziehungslemmata genannten Personen zu einem sehr großen Anteil nicht aus Praktiker*innen besteht, d. h. die Angehörigen der allgemeinen Geistesgeschichte und derer, die einer universitären Disziplin zugeordnet werden konnten, überwiegen. Da aber die Vorwortanalyse einen bedeutenden Unterschied zwischen eher praktisch und eher wissenschaftlich ausgerichteten Konzeptionen ergeben hat, wird der Frage nach der praktischen Ausrichtung der Erziehungslemmata, wie sie sich in ihrem Personal repräsentiert, nachgegangen (Kap. 0). Dabei wird insgesamt immer wieder auch auf die Textebene der Explikationen der Erziehungslemmata Bezug genommen, um die Analyse der Referenzmuster zu kontextualisieren bzw. zu plausibilisieren.

In den abschließenden Kapiteln wird zwei auffälligen Befunden nachgegangen, die sowohl als spezifische Referenzierungsmuster einiger Erziehungslemmata verstanden werden können als auch Hinweise auf bedeutende Entwicklungslinien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert liefern. So gibt zum einen die langanhaltende Präsenz katholischer Autoren wie Eggersdorfer und Göttler Fragen auf, die anders als die durchgehende Präsenz einiger geisteswissenschaftlicher Pädagogen auch über das Ende der Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik hinaus – namentlich von Nohl, Flitner, Grisebach, Langeveld und Litt – so nicht erwartet wurde. Schließlich wurde im textuellen Referenzraum der Erziehungslemmata deutlich, dass mit Publikationen von u. a. Fend und Tausch/Tausch wenigstens einige neue, sozialwissenschaftliche Perspektiven in den Referenzraum der Erziehungslemmata Eingang finden. Wie zeigt sich nun die Teilhabe der Lemmata an den Publikationen und Protagonisten katholischer Pädagogik einerseits (Kap. 6.5.4). und wie

äußert sich so etwas wie eine Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft in den Lemmata andererseits (Kap. 6.5.5)?

6.5.1 Zwischen Mainstream und Abweichung

Setzt man den Anteil der am häufigsten genannten Personen/referenzierten Autor*innen in ein Verhältnis zu den insgesamt innerhalb eines Lemmas genannten Personen/Autor*innen, erhält man ein Maß, das bestimmt, inwieweit ein Lemma Personen/Autor*innen aus dem Mainstream benennt bzw. inwieweit es davon abweicht. Die Erziehungslemmata werden nach Ähnlichkeit in ihrer Figuration in drei Gruppen dargestellt: (1.) Lemmata im Mainstream, (2.) Lemmata mit abweichenden Referenzräumen, und (3.) solche Lemmata, die sich zwischen Mainstream und Abweichung positionieren lassen.

Elf Lemmata, die sich durch besonders enge Referenzräume auszeichnen, d. h. nur eine einzelne Person im Explikationstext anführen, werden dabei gesondert berücksichtigt. Über ein Literaturverzeichnis verfügen darunter neun Lemmata.³²² Für die beiden anderen Lemmata wurde überprüft, inwiefern sich in dieser einzelnen Nennung eine besondere Einschreibung in ein Programm ausdrückt:

Fallstudie

Erziehung, PW 1987

Insgesamt zeichnet sich der Text dadurch aus, dass keinerlei diskutierende oder referierende Passagen vorkommen, sondern der gesamte Inhalt semantisch als gültig deklariert wird. Erziehung wird hier als „gesellschaftliche Tätigkeit“ (ebd., 108), die zielgerichtet und absichtsvoll zwischen zwei handelnden Kollektiv-Subjekten stattfindet und notwendig Prozesse der Selbsterziehung umfasst, bestimmt. In der „Klassengesellschaft“ (ebd., 109) diene Erziehung vor allem der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen, während in der sozialistischen Gesellschaft die Ausbildung einer „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ (ebd., 109) das Ziel der Erziehung darstelle. Die nicht genannten Autor*innen des

³²² Drei Lemmata, die vor allem häufig genannte Autor*innen referenzieren, während die Person im Text ebenfalls zu den meistgenannten gehört (*Erziehung*, PW 1931 (nennt: Kriek); Köck: *Erziehung*, WEU2 1979 (Mollenhauer); *Erziehung*, WP12 1982 (Kant). Diese werden im Mainstream der Referenzräume einsortiert.

Drei Lemmata, die sowohl abweichende als auch häufig referenzierte Autor*innen im Literaturverzeichnis aufführen, nennen ebenfalls nur eine häufig genannte Person in der Explikation, werden aber auf Grundlage der Figuration ihrer Literaturverzeichnisse als mittig zwischen Mainstream und Abseits positioniert eingeordnet: Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931 (Rousseau); Kunert: *Erziehung*, GpF 1974 (Mollenhauer); *Erziehung*, WP13 1988 (Kant).

Schließlich werden die im Literaturverzeichnis deutlich abweichenden drei Lemmata (*Erziehung*, PW2 1941 (Kriek); *Erziehung*, PW3 1942 (Kriek); *Erziehung*, KpEn 1960 (Alt)) als in ihrem gesamten Referenzraum abweichend beschrieben.

Erziehungslemmas verweisen insgesamt nur auf Marx – und zwar im Rahmen eines Kurzbelegs ohne genau Textangabe:

„Unabhängig von der jeweiligen Spezifik und von der historisch-konkreten Form weisen alle E.sprozesse Gemeinsamkeiten auf, die als ‚einfache und abstrakte Momente‘ (Marx) jeder E. bezeichnet werden können ([V] Komponenten der E.)“ (ebd., 109).

Um diese Momente der Erziehung (Erzieher, Zögling, gemeinsame Tätigkeit, Ziel, Gegenstände, Mittel, Methoden, soziale Beziehungen, Effekte) zu unterstreichen, hätte es indes keines Belegs durch Marx bedurft. Im späteren Verlauf des Lemmas wird unter anderem eine Institutionalisierungsgeschichte von Erziehung dargelegt, in deren Argumentation eine Bezugnahme auf u. a. Marx ebenfalls möglich erscheint, aber nicht erfolgt. Der Artikel ist insgesamt erkennbar von einer marxistisch-leninistischen Ausprägung von Pädagogik geprägt, so dass die Nennung nur von Marx durchaus als Einschreibung in die Programmatik einer spezifischen DDR-Pädagogik gelesen werden kann. Das Erziehungslemma wird ebenso wie die anderen in der DDR publizierten Erziehungslemmata (*Erziehung*, KpEn 1960; Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963) hinsichtlich des personalen Referenzraums als *abweichend* beschrieben.

Fallstudie

Erziehung, MeyerskLP 1988

Der insgesamt sehr kurze, einspaltige Text verfügt über kein Literaturverzeichnis, es wird mit Skinner nur eine Person in der Explikation genannt. Das Lemma beginnt mit der Darstellung, dass es keine allgemein anerkannte Definition gebe, um gleich darauf ohne die Nennung von Alternativen eine Bestimmung von Merkmalen von Erziehung in fünf nummerierten Sätzen vorzunehmen. Dabei wird Erziehung als positive Veränderung der psychischen Struktur des Edukanden definiert, wobei insbesondere auf die Veränderung des Erziehers im Erziehungsprozess und die generelle soziohistorische Rahmung von Erziehung, die die Aufstellung zeitübergreifender Normen für die Erziehung verhindere, hingewiesen wird. Schließlich werden ethische Grenzen des Erziehens beschrieben, die dann überschritten werden, wenn die Zustimmung des Edukanden nicht berücksichtigt wird; deswegen – und das ist wohl als Kritik an Brezinka zu verstehen – könne Erziehung nicht als Zweck-Mittel-Relation betrachtet werden. Maßstab für dieses Urteil ist die nicht weiter diskutierte, normative Setzung, dass Erziehung „prinzipiell [zwischen] gleichberechtigten Individuen“ (ebd., 135) zu geschehen habe. Im letzten Absatz werden Ansätze, die eine vollständige Formbarkeit des Individuums unterstreichen, illustriert. In diesem Zusammenhang wird nun – als Vertreter einer explizit *nicht* verfolgten Bestimmung von Erziehung – Skinner genannt, der mit

seinem utopischen Roman *Walden Two* als Negativbeispiel für totalitäre, also im Sinne des Lemmas grenzüberschreitende Erziehung genannt wird, die die Interessen des Edukanden nicht berücksichtigt. Das Lemma muss also als hinsichtlich seines personalen Referenzraums indifferent beschrieben werden und entzieht sich einer Dimensionalisierung auf der Dimension zwischen *Mainstream* und *Abweichung*.³²³

Es können also insgesamt 47 Erziehungslemmata dimensionalisiert werden.

Lemmata im Mainstream

Tabelle 20 beschreibt diejenigen Lemmata, deren Anteile von insgesamt häufig genannten Personen/referenzierten Autor*innen an allen im Lemma genannten Personen/referenzierten Autor*innen relativ hoch ist³²⁴, die also in mindestens einer der beiden Dimensionen das Kriterium eines im *Mainstream* liegenden Referenzraums erfüllen.

³²³ Es zeigen sich hier also die Grenzen des Verfahrens und die Notwendigkeit, gerade solche Lemmata, in denen wenige Referenzen angeführt werden, gesondert zu untersuchen.

³²⁴ Als solche wurden alle Erziehungslemmata deklariert, deren Anteil häufiger Autor*innen/Personen bei mindestens 70% liegt. Dieser Wert wurde über die Einordnung von Grenzfällen ermittelt: So zeigte sich in einer grafischen Umsetzung des Verhältnisses des Anteils häufig genannte Personen/Autor*innen in der Explikation bzw. in den Literaturangaben an allen Personen/Autor*innen, dass das Lemma von Groothoff (*Erziehung*, FischerLP 1964) in relativer Nähe zu Willmanns Lemma (*Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913) positioniert wurde und für das Lemma von Schaller (*Erziehung*, WP 1977, 1/1977) ein relativ geringer Abstand zu Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973 festgestellt werden kann. Für beide gilt, dass der Abstand zu den mittig positionierten Lemmata (etwa: Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976) deutlich größer ist.

Lemma	referenzierte, insg. häufig genannte Autor*innen; im Text genannte, insg. häufig genannte Personen	referenzierte, insg. selten genannte Autor*innen im Text genannte, insg. selten genannte Personen	Verhältnis
Willmann: <i>Erziehung</i> , LP 1913–17, 1/1913	Krus, Toischer, Willmann	Gräfe	3:1
	Aristoteles, Herbart, Platon, Willmann	Diogenes, Plutarch, Pythagoras	4:3 ^a
<i>Erziehung</i> , PW 1931	Delekat, Grisebach, Kerschenscheiner, Litt, Spranger	—	5:0
	Krieck	—	1:0
Dolch: <i>Erziehung</i> , GpF 1952	Dolch, Flitner, Göttler, Häberlin, Keilhacker, Petersen, F. Schneider, Spranger	Döpp-Vorwald, A. Fischer,	8:3
	Aristoteles, Herbart, Kant	Leibniz, Maritain, Thomas von Aquin	3:3 ^a
Dolch: <i>Erziehung</i> , GpF3 1960; ebenso: GpF6 1967	Brezinka (*), Eggersdorfer (*), Flitner, Göttler, Häberlin, Keilhacker, Langeveld (*), Meister (*), Petersen, F. Schneider, Spranger	Döpp-Vorwald, A. Fischer, Stippel (*)	11:3
	Aristoteles, Herbart, Kant, Meister (*), Pestalozzi (*)	von Aquin, Eggersdorfer (*), Leibniz, Maritain	5:4 ^a
Froese: <i>Erziehung</i> , PL 1961; ebenso: PL2 1964; NPL5 1971	Bollnow, Brezinka, Buber, Flitner, Förster, Grisebach, Keilhacker, Kroh, Langeveld, Litt, Netzer, Nohl, Weniger	—	13:0
	Bollnow, Buber, W. Flitner, Herbart, Herder, Litt, Locke, Makarenko, Nohl, Pestalozzi, Rousseau, Schleiermacher	Böhme, Cicero, Geissler, W. v. Humboldt, Klopstock, Oettinger, Shaftesbury, Tolstoi	12:8 ^a
Groothoff: <i>Erziehung</i> , FischerLP 1964	Bollnow, Brezinka, Buber, Flitner, Förster, Grisebach, Langeveld, Netzer, Nohl, Schaller, Weniger	Bornemann, Eckstein, Gardini, Schorb	11:4
	Aristoteles, Bollnow, Brezinka, Dilthey, A. Fischer, Flitner, Fröbel, Herbart, Kant, Langeveld, Locke, Makarenko, Nohl, Pestalozzi, Platon, Rousseau, Salzmann, Sokrates	Bornemann, Bürger-Prinz, Derbolav, Giese, Grothe, Montessori, Muth, Netzer, Schiller, Seelmann, Zughart, Zulliger	18:12 ^a

Schaller: <i>Erziehung</i> , LP 1970–71, 1/1970	Eggersdorfer, W. Fischer, Mollenhauer, Schaller, E. Weber	Wodraschke	5:1
	W. Flitner, Herbart, Kriek, Mollenhauer, Nohl, Schleier- macher, Willmann	Bacon, Eggersdorfer, Ziller	7:3
Groothoff: <i>Erziehung</i> (<i>Theorie der Erzie- hung</i>), FischerLP 1973	Bollnow, Brezinka, Buber, Fend, W. Flitner, Förster, Langeveld, Mollenhauer, Netzer, Nohl, Schaller	Adorno, Bittner, Eckstein, Fink, Kant, Lichtenstein, Makarenko, Neill	11:8 ^b
	Bollnow, Dilthey, W. Flitner, Herbart, Kant, Langeveld, Makarenko, Pestalozzi, Rousseau, Schleiermacher	Bornemann, Marx, Neill	10:3
Wehle: <i>Erziehung</i> , LpSB 1973, 1/1973	Brezinka, Langeveld, E. We- ber	Bokelmann	3:1
	Brezinka, Langeveld	Bokelmann	2:1 ^a
Schaller: <i>Erziehung</i> , WP 1977, 1/1977	Brezinka, Eggersdorfer, W. Fischer, W. Flitner, Klauer, Mollenhauer, Schaller, E. Weber	Fellsches, Holtstiege, Keller, Kerstiens, Kob, G. Neu- mann, Suchodolsky, Titze	8:8 ^b
	Brezinka, Mollenhauer, Schleiermacher	Klauer	3:1
Köck: <i>Erziehung</i> , WEU2 1979	Brezinka, Buber, Eggersdor- fer, Klauer	v. Hentig	4:1
	Mollenhauer	—	1:0
<i>Erziehung</i> , WP12 1982	Brezinka, W. Fischer, W. Flit- ner, Klauer, Mollenhauer, Schaller, E. Weber	Ballauff, Kupffer	7:2
	Kant	—	1:0

Tabelle 20: Erziehungslemmata, die zu einem mindestens 70%igen Anteil häufig genannte Personen/Autor*innen in der Explikation bzw. in den Literaturangaben nennen, n=15.

^a Der Anteil häufig genannter Personen in der Explikation beträgt weniger als 70%.

^b Der Anteil häufig genannter Autor*innen in den Literaturangaben beträgt weniger als 70%.

(*) Die Person/Autor*in ist gegenüber der Voraufgabe neu hinzugekommen.

Es ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob diese Lemmata vorrangig daran beteiligt sind, Konsens zu schaffen, ihn also verfestigen, oder ob sie weniger als innovierend zu beschreiben sind, sondern eher als solche, die einen gegebenen Konsens aufgreifen. Besonders hervorzuheben sind die erste Ausgabe von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch*, in dessen Erziehungslemma das Tableau häufig genannter Personen und Autoren genau getroffen wird, und die drei wortidentischen Lemmata von Froese aus den Jahren 1961 bis 1971, die ebenfalls nur solche Autoren nennen, über die

ein relativ starker Konsens in den Literaturangaben herrscht. Für Hehlmanns *Pädagogisches Wörterbuch* könnte hier ein weiterer Hinweis auf eine besonders ausgeprägte Orientierung am Zeitgeist bzw. disziplinären Konsens insgesamt gefunden sein, der mit einer Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit einhergeht, die auch die stark nationalsozialistische Überformung in der zweiten und dritten Auflage erklärbar macht (s. auch. Kap. 3.1.2, S. 107). Dass mit den *Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache* noch ein weiteres Lexikon, das mehrfach Wiederauflagen erlebt hat, hier eingeordnet wird, verweist allerdings auch darauf, dass auch ein Effekt der Mehrfachzählung der in diesen Lemmata genannten Personen/Autor*innen anzunehmen ist.

Keines der Lexika, in denen diese Lemmata publiziert wurden, betont einen außerordentlichen Aktualitätsanspruch. Das *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17), Hehlmanns Erstaufgabe des *Pädagogischen Wörterbuchs* (PW 1931), die verschiedenen Auflagen der *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (GpF 1952, GpF3 1950, GpF6 1967) und zwei der drei Auflagen des *Pädagogischen Lexikons* (PL2 1968, NPL5 1971) wurden aufgrund ihrer Vor- und Geleitworte als eher an Eindeutigkeit orientiert eingestuft. Dass hier jeweils wenig Abweichung in den aufgespannten Referenzräumen sichtbar wird, scheint konsistent. Insbesondere das in katholischer Tradition stehende *Lexikon der Pädagogik* (LP 1970–71), das *Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (LpSB 1973), das *Fischer Lexikon Pädagogik* (FischerLP 1964, FischerLP 1973) und das *Wörterbuch der Pädagogik* (WP 1977) wollen ihrem Anspruch nach Kontroversen darstellen; dieser Anspruch findet sich jedoch zumindest in den Referenzräumen kaum wieder: Weder erzählen die Lemmata eine andere, in den Grenz- und Markierungsfiguren der Erziehungstheorie abweichende Geschichte, noch verorten sie sich in einem je besonderen Forschungsraum, indem sie abweichende Autor*innen referenzieren. Am ehesten ließe sich eine Tendenz dazu noch bei Schaller annehmen:

Fallstudie

Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71; 1/1970; ebenso: WP 1977, 1/1977

1977 referenziert Schaller sieben vom Korpus häufig genannter abweichende Publikationen, die zudem ihrem Titel nach für einen eher links gerichteten, sozialwissenschaftlich gewendeten, kritisch orientierten Referenzraum sprechen:

Fellsches: *Moralische Erziehung als politische Bildung*; Holtstiege: *Erziehung, Emanzipation, Sozialisation*; Keller/Neumann: *Kritische Erziehung*; Kerstiens: *Modelle emanzipatorischer Erziehung*; Kob: *Soziologische Theorie der Erziehung*; Suchodolski: *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*; Titze: *Die Politisierung der Erziehung*.³²⁵

³²⁵ Die Texte von Suchodolski und Titze werden außer von Schaller auch von Auernheimer referenziert (Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984). S. auch die gesonderte Analyse zur Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft in den Referenzräumen der Erziehungslemmata (Kapitel 6.5.5).

Schallers erstes Erziehungslemma von 1970 dagegen wird auf beiden Ebenen vollständig anders figuriert. Der einzige hier referenzierte Autor, der nicht zu den insgesamt häufigsten gehört, ist Wodraschke; dieser tritt allerdings lediglich als Zweitautor in einem gemeinsam mit Schaller selbst verantworteten Herausgeberband aus dem Jahr 1968 auf: Schaller/Wodraschke: *Information und Kommunikation*³²⁶. Alle von Schaller 1970 referenzierten Publikationen, die nicht von ihm selbst verfasst/herausgegeben wurden, sind Teil der meistreferenzierten Texte. Neben den genannten neuen, insgesamt selten genannten Autoren und Texten, werden als weitere Autoren 1977 auch Brezinka, W. Flitner, Klauer und Mollenhauer neu eingeführt. Auf der Ebene der Explikationen wird das eher „alte“ Personal von 1970 um W. Flitner, Herbart, Krieck, Nohl und Willmann gestrichen und dann 1977 um Brezinka ergänzt. Damit sind die beiden Werke in ihren personalen und textuellen Referenzräumen deutlich voneinander zu unterscheiden, auch wenn beide noch Referenzräume aufspannen, die im Rahmen des gemeinsamen Referenzraums aller Erziehungslemmata liegen.

³²⁶ Mit dem nicht genannten Untertitel: *Ein Repertorium zu Unterrichtslehre und Lerntheorie*.

Lemmata mit abweichenden Referenzräumen

Den 15 Erziehungslemmata, deren Referenzräume sich weitgehend mit dem aller Erziehungslemmata decken, stehen 13 gegenüber, die einen je eigenen, deutlich abweichenden Referenzraum zeichnen. Tabelle 21 zeigt die Lemmata, deren Anteil an häufig genannten Personen/referenzierten Autor*innen in den Literaturangaben weniger als 30% an den insgesamt im Lemma genannten Personen/Autor*innen beschreibt.

Lemma	referenzierte, insg. häufig genannte Autor*innen im Text genannte, insg. häufig genannte Personen	referenzierte, insg. selten genannte Autor*innen im Text genannte, insg. selten genannte Personen	Verhältnis
Vogt: <i>Erziehung und Bildung</i> , EnHP 1895–99, 2/1896; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904	— Kant	Grimm, Vogt, Ziller Francke, Goethe, Grimm, Grothe, Schiller, Volkmann, Ziller	0:3 1:6
Lindner/Schiller: <i>Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen</i> , EnHEk 1906-08, 1/1906	— —	— Beneke, Hartenstein	— 0:2
<i>Erziehung</i> , PW2 1941	Krieck Krieck	Baeumler, Hehlmann, Hiller, Hördt, v. Schirach —	1:5 1:0 ^a
<i>Erziehung</i> , PW3 1942	Krieck Krieck	Baeumler, Hehlmann, Hördt, v. Schirach —	1:4 1:0 ^a
<i>Erziehung</i> , KpEn 1960	— —	Alt, Konnikova, Makarenko, Schuffenhauer Alt	0:4 0:1
Karras: <i>Erziehung</i> , PEn 1963, 1/1963	— —	— Alt, Marx, Rubinstein	— 0:3
Rumpf: <i>Erziehung</i> , PL 1970, 1/1970	Brezinka, Dolch, Fend, Flitner, Meister, Moltenhauer Brezinka, Flitner, Meister	Becker, Brookover, Cronbach, Durkheim, T. Hermann, Hetzer, Ottaway, Roeder, Roth, Sears, Weinert, Whiting, Zulliger Becker, Child, Dolch, Durkheim, Gehlen, Roth, Sears, Whiting	6:13 ^b 3:8

Weber: <i>Erziehung</i> , KsWP 1974	E. Weber	Anderson, Domke, Lewin, Lippitt, A. Tausch, R. Tausch, White	1:7
	—	Anderson, Domke, Lewin, Lippitt, Neill, A. Tausch, R. Tausch, E. We- ber, White	0:8
Maier: <i>Erziehung</i> , PT 1978	Brezinka, Göttler, Keil- hacker, Kroh, Lange- veld, E. Weber	Henz, Kuckartz, Lochner, Röhrs, Xochellis	6:5 ^b
	Brezinka, Langeveld	Cohn, Göttler, Keilhacker, Kroh, Lochner, E. Weber	2:6
Auernheimer: <i>Erzie- her – Erziehung – Er- ziehungsmittel – Er- ziehungstheorie</i> , WE 1974; ebenso: WE6 1984	Brezinka, Fend, Mol- lenhauer, E. Weber	Alt, Autorenkollektiv, Brookover, Dilthey, Durkheim, Elias, Geißler, Gottschalch, Heitger, Horkheimer, Neumann-Schönwetter, Piaget, Roeder, Soukop, Suchodolski, A. Tausch, R. Tausch, Titze, M. R. Vo- gel	4:19
	Brezinka, Fend, Fichte, Dilthey, Herder, Kant, Locke, Mollenhauer, Nohl, Pestalozzi, Rousseau, Schleierma- cher	Blankertz, Bürger-Prinz, Campe, Comte, Condorcet, Durkheim, Gottschalch, Hegel, Lempert, Les- sing, Neumann-Schönwetter, Pet- zelt, Rochow, Roeder, Sextro, A. Smith, A. Tausch, R. Tausch, Titze	12:32 ^a
<i>Erziehung</i> , PW 1987	—	—	—
	—	Marx	0:1

Tabelle 21: Erziehungslemmata, die zu weniger als 30% häufig genannte Personen/Autor*innen in der Explikation bzw. in den Literaturangaben nennen, n=13.

^a Der Anteil häufig genannter Personen in der Explikation beträgt mehr als 30%.

^b Der Anteil häufig genannter Autor*innen in den Literaturangaben beträgt mehr als 30%.

Erwartungsgemäß ist hier der Anteil der Lexika, die eher Eindeutigkeit herstellen als Kontroversen abbilden wollen, groß. Mehrere der über einen abweichenden Referenzraum voneinander abgrenzbaren Lemmata entstammen Lexika, die eine jeweils spezielle erziehungswissenschaftliche Strömung vertreten:

Zunächst sind die ersten drei Erziehungslemmata aus den herbartianisch geprägten Lexika um 1900 zu nennen, die mit u. a. Hartenstein, Vogt, Volkmann und Ziller einen in sich stimmigen, eben herbartianisch geprägten Personenkreis vorweisen. Die herbartianischen Lexika nehmen im Gesamt des untersuchten Zeitraums nur eine untergeordnete Rolle ein; obwohl wenigstens die auf Textebene genannten Personen Indikatoren für eine Zuschreibung von Relevanz für die dargestellte Theoriegeschichte von Erziehung zu haben scheinen, werden herbartianische Autoren (anders als Herbart selbst) im 20. Jahrhundert kaum mehr genutzt, um das Wissen zu Erziehung innerhalb der Lemmata darzustellen. Die von Lindner/Schiller und Vogt aufgespannten Referenzräume zeigen die Traditionslinie, in die sie sich

einschreiben, eindeutig auf und markieren den Bruch, der in der Folge festzumachen ist.

Die nationalsozialistische Prägung der beiden von Hehlmann verantworteten Auflagen des *Pädagogischen Wörterbuchs* von 1941 und 1942 schlägt sich auch in der Referenz von Autoren wie Baeumler, Hördt und schließlich Hehlmann selbst nieder:

Baeumler: *Politik und Erziehung*, Baeumler: *Männerbund und Erziehung* (nur 1942), Hehlmann: *Wesensformung aus geschichtlicher Verantwortung*, Hiller: *Deutsche Erziehung im neuen Staat* (nur 1941), Hördt: *Grundformen volkhafter Bildung*, Kriek: *Erziehungsfilosofie, Menschenformung, Nationalpolitische Erziehung, Nationalsozialistische Erziehung, Philosophie der Erziehung*, von Schirach: *Revolution der Erziehung*.

Der in der Explikation bei Hehlmann auch schon 1931 genannte Kriek wird in der ersten Nachkriegsausgabe 1953 eliminiert; als Autor bleibt er über den gesamten Zeitraum eine Referenz vieler anderer Erziehungslemmata, wird aber mit seinen stark nationalsozialistischen Publikationen nur hier genannt (s. Kap. 6.3.2, S. 335 f.).

Wenig überraschend zeigt sich, dass auch die Lexika, die in der DDR herausgegeben wurden, einen deutlich abweichenden personalen Referenzrahmen eröffnen: Im Text werden Alt sowie Marx genannt, außerdem der sowjetische Psychologe Rubinstein. In der *Kleinen pädagogischen Enzyklopädie (Erziehung, KpEn 1960)* wird außerdem Literatur angeführt, die ebenfalls einen deutlichen Bezug auf DDR- bzw. Sowjetpädagogik erkennen lässt: von Alt, Konnikova, Makarenko und Schuffenhauer. Während Makarenko auch in der BRD herangezogen wird, um den Diskurs um Erziehung innerhalb der Explikation zu strukturieren (bei: Froese: *Erziehung*, PL 1961; ebenso PL2 1964; NPL5 1971 und Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973), findet er dort keine Erwähnung als Autor einer Literaturangabe. Alt wird in der BRD von einem Autor referenziert (Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984). Der von Schwenk als „DDR-Pädagoge“ (Schwenk: *Erziehung*, EnEW 1982–86, 1/1983, 386; ebenso PG 1989, 1/1989, 429) eingeführte Naumann, dessen Bestimmung von Erziehung als eines von vier Beispielen dort auf relativ breitem Raum und mit Zitaten belegt ausgeführt wird, spielt im Referenzraum der DDR-Lexika keine Rolle.

Der personale Referenzraum, den Rumpf (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970) beschreibt – v. a. durch die von ihm empfohlenen Autor*innen – hat im Vergleich eine besonders stark sozialwissenschaftliche Ausrichtung (s. Kapitel 6.5.5). Auernheimer schließlich bindet ‚Erziehung‘ sowohl in der Figuration der Darstellung als auch im Referenzraum der empfohlenen Literatur an einen kritisch-gesellschaftstheoretischen, linken Diskurs, der eine im Vergleich alternative Strukturierung des Denkraums sowie einen eigenständigen Bezug zu aktueller Forschung und Theorie konstruiert:

Fallstudie

Auernheimer: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie,
WE 1974; ebenso WE6 1984

Auernheimer verweist auf relative viele Personen bzw. Autor*innen. Den auch mit anderen Erziehungslemmata teilweise übereinstimmenden Kanon (erziehungs-)philosophischer Grundlagenfiguren, der mit Dilthey, Fichte, Herder, Locke und Rousseau u. a. jene Denker betont, die Erziehung im Zusammenhang mit Gesellschaft, Staat und Nation reflektieren, ergänzt er in Passung zu den Erwartungen gegenüber dem Lexikon und seiner Konzeption (Kap. 3.1.2) durch u. a. Hegel und Lessing, die in keinem anderen Erziehungslemma auftauchen. Mit u. a. Comte und Condorcet finden sich Personen zur Differenzierung des Erziehungsdenkens, die auch als Klassiker anderer sozialwissenschaftlicher/-philosophischer Disziplinen herangezogen werden. Neben Pestalozzi und Rousseau führt er die sonst ebenfalls nicht genannten Aufklärungspädagogen Campe und Rochow an. Schon auf der Ebene der ‚klassischen‘ Referenzen spannt Auernheimer also einen Bogen auf, der die Reflexion von Erziehung als eine insbesondere gesellschaftlich-politische Diskussion erscheinen lässt. Schließlich finden sich mit u. a. Blankertz, Roeder oder Titze auch zeitgenössische Autoren auf der Ebene der Explikationen, die hier für einen neuen, kritisch und gesellschaftstheoretisch gerahmten Erziehungsbegriff stehen, also eine Um- und Neudeutung markieren. Die 21 referenzierten Texte

– Alt: *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*, Autorenkollektiv: *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*, Brezinka: *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag*, Brookover: *A Sociology of Education*, Dilthey: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*, Durkheim: *Erziehung und Soziologie*, Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Fend: *Konformität und Selbstbestimmung*, Fend: *Sozialisierung und Erziehung*, Geißler: *Erziehungsmittel*, Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukop: *Sozialisationsforschung*, Heitger: *Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel*, Horkheimer: *Autorität und Familie*, Mollenhauer: *Theorien zum Erziehungsprozeß*, Piaget: *Das moralische Urteil beim Kinde*, Roeder: *Erziehung und Gesellschaft*, Suchodolsky: *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*, Tausch/Tausch: *Erziehungspsychologie*, Titze: *Die Politisierung der Erziehung*, Vogel: *Erziehung im Gesellschaftssystem*, Weber: *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* –

verweisen auf ein kritisches, teilweise marxistisches, sozialwissenschaftlich gewendetes Repertoire empfohlener Literatur, in dem die Frage nach der Gesellschaft eine erkennbar große Rolle spielt. Hinweise auf die Bedeutung der Psychologie als weiterer Referenzdisziplin erziehungs-

wissenschaftlichen Denkens zu ‚Erziehung‘ sind erkennbar, auch im Referenzraum der Erziehungslemmata insgesamt ‚neue Klassiker‘ wie Durkheims *Erziehung und Soziologie* sind Teil der referenzierten Literatur. Wie auf Ebene der Explikationen, wo mit Nohl nur einer der sonst breiten Raum einnehmenden Vertreter geisteswissenschaftliche Pädagogik die Darstellung von Erziehung konturiert, fehlen Hinweise auf diese Richtung in Auernheimers Literaturverzeichnis vollständig; auch Flitners sonst fast durchgehend referenzierte *Allgemeine Pädagogik* fehlt.

Zwei weitere Erziehungslemmata, deren personale Referenzräume als eher abweichend beschrieben werden können, lassen sich nicht so eindeutig einer eigenen Gruppe zuordnen; sie haben einerseits einen eigenen inhaltlichen Fokus, andererseits eben einen zeitgenössisch untypischen Bestand an Personen/Autor*innen:

Fallstudie

Weber: *Erziehung*, KsWP 1974

Erich Weber nennt im *Kleinen sozialwissenschaftlichen Wörterbuch für Pädagogen* neben sich selbst (mit fünf – von insgesamt zehn – Publikationen!) den Mitherausgeber Horst Domke, der wie Weber selbst ‚im Philosophischen Fachbereich I der Universität Augsburg‘ (*Autoren*, KsWP 1974, 120) tätig war, also dem Nahraum des Autors entstammt. Die restlichen Personen im Text (bis auf Neill alle in Form eines Kurzbelegs – also der Zitation in wissenschaftlicher Standardform – genannt und zugleich als Autor*innen verschiedener Texte referenziert) entstammen dem Kontext (sozial-)psychologischer Forschung, insbesondere der Erziehungsstilforschung: Der von dem Psychologen Harold H. Anderson referenzierte Text (*The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior in Teachers' Contacts with Children*, 1939) beschäftigt sich mit Erziehungsstilen/Lehrerverhalten; die Sozialpsychologen Kurt Lewin, Ralph K. White und Ronald Lippitt sind ebenfalls seit den 1930er Jahren eng mit der Erforschung von Gruppen in Abhängigkeit zu bestimmten Führungsstilen verbunden. Tausch und Tausch stehen mit ihrer hier referenzierten *Erziehungspsychologie* (1971) ebenfalls für diese Forschungsrichtung. Zwar werden Tausch und Tausch auch von Groothoff und Auernheimer referenziert, sie nehmen dort jedoch im Gesamt der Erziehungslemmata keinen zentralen Stellenwert ein; keiner der anderen Autoren außer Weber selbst³²⁷ wird in anderen Erziehungslemmata angeführt. Webers Erziehungslemma zeigt hier einen sehr stark sozialpsychologisch geprägten Referenzraum mit einem Fokus auf Erziehungsstilforschung; Personen, die für eine theoretische oder konzeptionelle Beschäftigung mit Erziehung stehen, werden nicht genannt.

³²⁷ Webers *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* gehört zu den meistgenannten Publikationen der Erziehungslemmata, s. Kap. 0.

Verweise zum einen in eine klassische Debatte um ‚Erziehung‘, zum anderen in die geisteswissenschaftliche Pädagogik sind nicht vorhanden.

Unter den auf Ebene der Explikation angeführten Personen fällt mit Neill ein in den Erziehungslemmata sonst nur einmal von Groothoff (Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973) genannter Reformpädagoge auf, der nach Erscheinen seines Werks auf deutsch 1969 in den 1970er Jahren zunehmend auch von der Erziehungswissenschaft rezipiert wurde. Mit Blick auf den Argumentationsgang des Lemmas wird diese Nennung verständlich. Nachdem Weber im ersten Absatz den Menschen als ein auf Lernen angewiesenes Wesen kennzeichnet, distanziert er sich davon, jedes Lernen des Menschen als (funktionale) Erziehung zu beschreiben, was „z. T. mißverständlich“ (Weber: *Erziehung*, KsWP 1974, 36) sei. Erst wenn einzelne oder Gruppen die angemessenen Lernschritte nicht machten, werde es „aus mitmenschlicher Verantwortung“ (ebd., 36) nötig, dass jene mit „Lernvorsprung[]“ (ebd., 36) diejenigen, die lernen sollen, unterstützen. Es folgt eine durch ihre Einstiegsformulierung – „Erziehung ist“ (ebd., 36) – als solche bewertete Spitzenformulierung:

„Erziehung ist jenes soziale Handeln, das eine Lernhilfe (d. h. Enkulturationshilfe) beabsichtigt (vgl. E. Weber 1973 a, S. 48 ff.). Bei jenem Teilbereich der Enkulturationshilfe, durch den in sozialen Interaktionen das Erlernen von [V] Werten und [V] Normen, von kollektiven Sitten und individueller Sittlichkeit veranlaßt und unterstützt wird, haben wir es mit der moralischen Erziehung zu tun, als deren Grundformen die [V] Sozialisations- und [V] Personalisationshilfen zu unterscheiden sind“ (ebd., 36).

Sie steht am Ende des ersten Absatzes und wird im weiteren Verlauf nicht mehr diskutiert. Die Bestimmung von Erziehung scheint auch nicht die zentrale Aussage des Lemmatextes zu sein, da im weiteren Verlauf nicht mehr auf eine solchermaßen abstrakte, begriffliche Ebene verwiesen wird. Vielmehr thematisiert Weber zunächst die Institutionalisierung von Erziehung in komplexen Gesellschaften, beispielsweise als Unterricht, und leitet dann zu Erziehungsstilen über, die er als nicht-zufällige Kombinationen von Erziehungs- und Unterrichtspraktiken, die durch je spezifische Erziehungs- und Unterrichtsvorstellungen begründet sind, bestimmt, und die von einer spezifischen pädagogischen Stilforschung erforscht würden. Es folgen Merkmale des autoritären Erziehungsstils, der durch Repression und Gängelung geprägt sei, und schließlich des antiautoritären Erziehungsstils, der sich durch Vertrauen auf die Selbstregulierungsfähigkeit der Kinder auszeichne. Weber unterscheidet eine „liberale Version der antiautoritären E.“ (ebd. 37) und eine „radikale[], anarchistisch-sozialistische[] Version der antiautoritären E.“ (ebd., 38):

„Während die liberale Version der antiautoritären E. (z. B. A. S. Neill in ‚Summerhill‘) lediglich am individuellen Glück einiger weniger interes-

siert ist, das man ihnen gleichsam auf einer ‚pädagogischen Insel‘ gewährt, will man bei der radikalen, anarchistisch-sozialistischen Version der antiautoritären E. (z. B. in den aus der Studentenprotestbewegung entstandenen ‚Kinderläden‘ und Versuchen einer ‚kritischen Schule‘) die Kinder nicht nur repressionsfrei aufwachsen lassen, sondern zum Ungehorsam erziehen und jene Dispositionen fördern, die man zur revolutionären Veränderung der gesamten Gesellschaft für nötig hält, weil man davon überzeugt ist, daß das Glück aller Menschen nur kollektiv durch den Klassenkampf zu erreichen sei, dessen Erfolg sich jedoch die orthodoxen Marxisten neuerdings auch hierzulande nicht mehr von einer antiautoritären, sondern allein von einer disziplinierten, sozialistischen Erziehung im Sinne des ‚demokratisch-zentralistischen Führungsstils‘ erhoffen, bei dem man im Sinne der Parteilichkeit schon die Kinder ideologisch indoktriniert und festlegt.“ (ebd., 37 f.)

An dieser Stelle leitet Weber zum „emanzipatorische[n] Erziehungsstil“ (ebd., 38) über, der die „Entartungen“ [! A.S.] (ebd., 38) der autoritären und antiautoritären Erziehung vermeiden wolle und auf individuelle und gesellschaftliche Emanzipation und Mündigkeit abziele. Die Nennung von Neill steht hier also beispielhaft für eine liberale Version eines abzulehnenden Erziehungsverhaltens.

Die Analyse des Argumentationsgangs stützt die Annahme einer auch in der Analyse des in der Explikation genannten Personals bzw. der referenzierten Literatur rekonstruierbaren Engführung oder Fokussierung auf das Erziehen – gegenüber einer in den anderen Erziehungslemmata über die personalen und textuellen Referenzräume sichtbar werdenden Dominanz theoretischer Reflexion von *Erziehung*. Der Referenzraum weicht damit auch deutlich von dem Personal ab, welches Weber selbst in der in den Lemmata besonders häufig referenzierten Quellensammlung zum *Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (s. Kap. 6.3.2, S. 332 f.) heranzieht, um den Erziehungsbegriff zu erläutern. Die in Titel und Vorwort des Lexikons erkennbare Orientierung an sozialwissenschaftlichen Positionen und der besonders deutliche Praxis- wie Aktualitätsanspruch des Werks werden insofern eingelöst, als mit der Ebene des Erziehens der Fokus auf empirische Erkenntnisse gelenkt wird; die Erziehungswissenschaft erscheint hier durchaus sozialwissenschaftlich gewendet, allerdings sind dem personalen Referenzraum keine Hinweise auf eine soziologische oder anderweitig nicht-psychologische sozialwissenschaftliche Fundierung zu entnehmen.

Im *Pädagogischen Taschenlexikon* wird das Wissen um Erziehung mithilfe eines vergleichsweise breiten Personalbestands organisiert. Die im Text genannten Personen werden – abgesehen von Brezinka und Langeveld – nicht (Cohn, Lochner, Kroh, Keilhacker, Weber) oder nur einmal (Göttler, auch bei: Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952) in anderen Explikationen genannt, das Lemma weicht hier also deutlich vom Üblichen ab³²⁸. Zur Strukturierung des Wissens zieht der auch als Herausgeber des Werks auftretende Karl Ernst Maier ausschließlich Vertreter heran, die der Wissenschaft zugeordnet werden können; dabei stehen sie jeweils für deutlich voneinander zu unterscheidende Strömungen: Jonas Cohn stellt für Lischewski (2009) im Vergleich zu anderen Neukantianern „denjenigen Denker dar, der durch die dialektische Bezogenheit von Zielfrage und Wirklichkeitsdeutung, von Individuum und Gemeinschaft, die größte Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufweist“ (ebd., 75). Biographisch gibt es durchaus auch einen Bezug zur experimentellen Psychologie (Busse: *Cohn, Jonas*, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 463–464). Rudolf Lochner, der in keinem anderen Erziehungslemma Erwähnung findet, aber bei Maier sowohl in der Explikation als auch als Autor referenziert wird, steht für einen eher erfahrungswissenschaftlichen Zugang zur Erziehungswissenschaft. Göttler ist Protagonist katholischer Pädagogik und wird hier – auf Explikationsebene und als Referenz in den Literaturangaben – letztmals genannt (s. Kap. 6.5.4).

Der Artikel wird eingeführt mit einem Hinweis auf die Schwierigkeit, Erziehung begrifflich zu fassen, weil es sich einerseits um ein kompliziertes, vielfältig ausgestaltetes Phänomen des echten Lebens handle, und andererseits interne Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft die Ausbildung eines einheitlichen Begriffs verhindern könnten. Es finden sich drei Abschnitte („1. Der Adressat der Erziehung“, „2. Der Inhalt der Erziehung“, „3. Die Art des Erziehungsvorgangs“). Jeder der Abschnitte umfasst wiederum einen Teil a, der eine „enge“ Fassung, und einen Teil b, der ein „weites“ Verständnis beinhaltet, sowie eine „Zusammenfassung“. Zu jedem Unterpunkt a oder b werden Positionen referiert und dann kritisch, allerdings ohne klar definierte Bezugsrahmen, diskutiert. In der jeweiligen Zusammenfassung werden keine Personen genannt, sie umfassen jeweils die vom Autor des Lemmas für gültig erklärten Schlüsse.

³²⁸ Cohn (zwei Nennungen als Autor), Göttler (6), Kroh (4), Keilhacker (10) und Weber (11) gehören insgesamt durchaus zu den personalen Referenzen in den anderen Erziehungslemmata, die vier letztgenannten sogar zu den besonders prominenten. Sie werden jedoch ansonsten eindeutig als Autoren in den Literaturangaben unterhalb der Lemmata angeführt, dienen also vorwiegend der Vernetzung in die wissenschaftliche, für aktuell und zentral gehaltene Diskussion.

Zieht man in der Analyse etwa die Zitate aus Göttlers *System der Pädagogik im Umriß*, Keilhackers *Pädagogischer Psychologie* und Krohs *Revision der Erziehung* heran, wird der diskutierende Modus deutlich, der vordergründig nicht auf die Autorität des Zitierten abzuheben scheint, schließlich aber dennoch die nicht weiter argumentativ gestützten zentralen Aussagen Maiers belegen soll. Die Zitate finden sich im Abschnitt 2. Jede Erziehung sei von einem Zweck bestimmt, der gesellschaftlich bzw. vom Erzieher bestimmt werde. Innerhalb einer „Kultur- und Sozialgemeinschaft“ (Maier: *Erziehung*, PT 1978, 105) könne von einem geteilten normativen Hintergrund ausgegangen werden. Deswegen müsse der Erziehungsinhalt im engen Verständnis (Abschnitt 2a) als „Persönlichkeits- und Charakterbildung“ bzw. „moralische Erziehung“ (ebd., 105) verstanden werden. Erziehung als Lernhilfe sei dann eine Hilfe beim Erlernen moralischer Werte und Normen, von Moralität und Sittlichkeit, Haltungen etc. Diese Setzung belegt Maier nun mit den drei Publikationen, deren Autoren keine Protagonisten der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft sind (deswegen gelten sie auch als Beleg für die „von jeher“ anerkannte Position):

„Die norm- und wertorientierte Persönlichkeitserziehung ist von jeher als das Zentrum und Kernstück der Pädagogik angesehen worden. J. Göttler nennt sie ‚die zentrale Sphäre der Erziehung im eigentlichen Sinn‘ (Göttler, S. 14), M. Keilhacker verweist darauf, daß Erziehung in erster Linie die menschliche Einwirkung auf die seelischen Gebiete der Strebungen, der Triebe und willentlichen Vorgänge sowie ihrer Äußerungen, der Haltung und Verhaltensweisen bis hin zum äußeren Benehmen‘ meint (Keilhacker, S. 93), und O. Kroh spricht von ‚Erziehung i. e. S.‘, wenn das pädagogische Handeln ‚auf Verhaltensbeeinflussung und damit auf Charakterformung abzielt‘ (Kroh, S. 16).“ (ebd., 105)

Maier verbindet keine offensichtlichen Wertungen mit den Zitaten, sondern reiht sie relativ unverbunden aneinander. Dem entspricht auch seine Ankündigung, „[o]hne Definitionsanalysen und Definitionsgegenüberstellungen durchzuführen [...] dem Verständnis der Erziehung von drei Aspekten her näher“ (ebd., 103) kommen zu wollen. Wie auch in den anderen Abschnitten folgt dem Referat verschiedener Autoren (im engen und weiten Verständnis) eine „Zusammenfassung“, die aber nicht erkennbar auf die Autoren rekurriert:

„Es ist ein unveräußerliches Kennzeichen der Erziehung, Menschen zu verbessern bzw. sie in ihrer Qualität zu erhalten und zu festigen. Erziehung im inhaltlich engeren Sinne zielt vor allem auf moralische Ertüchtigung, moralische Mündigkeit. Erziehung im inhaltlich weiteren Sinne meint alle Lernhilfen, die sich auf den ganzen psychischen Bereich des Heranwachsenden beziehen, schließt also vor allem auch die geistige Persönlichkeitsbildung, deren Ziel die geistige Mündigkeit ist, ein.“ (ebd., 106)

Als Autoren von unterhalb des Lemmas angegebener Literatur referenziert Maier zwar mit einem Anteil von über 50% solche Autoren, die regelmäßig genannt werden (Brezinka, Göttler, Keilhacker, Kroh, Langeveld und Weber); diese Nennungen fallen jedoch im Vergleich mit anderen zeitgenössischen Lexika teilweise aus der Reihe. So fallen neben der Nennung von Göttler auch Keilhacker und Kroh auf, die jeweils nur in einem anderen Erziehungslemma der 1970er Jahre genannt werden (bei Froese: *Erziehung*, NPL5 1971), das zudem eine nahezu unveränderte Wiederauflage der bereits 1961 und 1964 veröffentlichten Lemmata darstellt, und auch Langeveld wird ansonsten nur bis 1973 (bei: Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973 und Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973) genannt. Die anderen fünf referenzierten Autoren werden nur von Maier aufgeführt. Das Werk nennt also vor allem solche Autoren, die in anderen Werken der 1970er Jahre nicht oder *nicht mehr* als zentrale Bezugsautoren gelten. Autoren, die in den 1970er Jahren insgesamt in den Erziehungslemmata prominenter werden – vor allem Buber, Fend, Mollenhauer und Schaller – finden hier keinen Eingang. Die stark praxisorientierte Konzeption des *Pädagogischen Taschenlexikons* lässt sich im personalen Referenzraum des Lemmas nicht wiederfinden; insgesamt wird der Diskurs- und Denkraum zu Erziehung deutlich erziehungswissenschaftlich konturiert (Denker prädisziplinärer Reflexion zu Erziehung aus (erziehungs)philosophischer oder -praktischer Sicht kommen nicht zu Wort). Die Figuration von Erziehung auf Textebene und die Verweise in die Forschungslandschaft fallen zusammen, es sind hier (weitgehend) dieselben Personen aufgeführt. Das Erziehungslemma zeigt sich als besonders traditionell (ein Eindruck, der sich auch in *rzieh*-Lemmata, deren Explikanda Zielsetzungen für Erziehung formulieren, ergab, s. Kap. 4.2.3, S. 203 f.). Neben Brezinka werden keine Vertreter*innen neuerer erziehungswissenschaftlicher oder sozialwissenschaftlicher Reflexion von Erziehung genannt.

Abweichende Referenzräume in beiden personalen Beständen scheinen insgesamt deutliche Hinweise auf die je eigene, teilweise programmatische Position der Autoren der Erziehungslemmata bzw. der sie rahmenden Lexika zu geben. Insbesondere Lexika, deren Konzeption die Orientierung an einer bestimmten Programmatik stark betont, zeichnen sich auch auf Ebene der Lemmata durch Abweichung aus. Auch werden eher kritische oder allgemein sozialwissenschaftliche Referenzräume einzelner Lemmata besonders deutlich. Maiers Lemma erscheint als Beispiel für eine eher nicht zeitgemäße – und in diesem Sinne abweichende – Figuration der Explikation bzw. Auswahl referenzierter Autor*innen.

Lemmata zwischen Mainstream und Abweichung

Tabelle 22 umfasst 19 Erziehungslemmata, die in der Mitte der Dimensionalisierung liegen, die also sowohl abweichende als auch zentrale Personen ungefähr gleichermaßen häufig nennen; das bei Schaller (Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977) zu findende Muster des Sowohl-Als-Auch findet sich hier in beiden personalen Referenzräumen der Lemmata wieder. Sie innovieren den Bestand einerseits, nennen aber andererseits eben auch diejenigen Personen und Autor*innen, die auch von anderen als zentral anerkannt werden, und kanonisieren damit den allgemeinen, lemmaübergreifenden Referenzraum. Die größte Gruppe der Erziehungslemmata ist in dieser weniger eindeutigen Position eingeordnet worden.

Lemma	referenzierte, häufig genannte Autoren im Text genannte, häufig genannte Personen	referenzierte, selten genannte Autoren im Text genannte, selten genannte Personen	Verhältnis
Schwartz: <i>Erziehung</i> , PL 1928–1931, 4/1931	Delekat, Förster, Häberlin, Johannsen, Kerschensteiner, Kriek, Lehmann	Hellpach, Henry, Oestreich, Riedel	7:4
	Rousseau	—	1:0
Eggersdorfer: <i>Erziehung</i> , LPGW 1930–32, 1/1930	Delekat, Dolch, Eggersdorfer, Göttler, Grisebach, Johannsen, Kerschensteiner, Kriek, Krus, Lehmann, Litt, Petersen, Spranger, Toischer, Willmann	Barth, Cohn, Freytag, Grunwald, Heinen, Hönigswald, Kasperczyk, Krieg, Moog, Natorp, Otto, Paulsen, Rein, Stern, Sturm, Wagner, Wentscher, Willems	15:18
	Aristoteles, Fichte, A. Fischer, Kriek, Litt, Nohl, Pestalozzi, Platon, Schleiermacher, Willmann	Freyer, Hönigswald, Johannsen, Kerschensteiner, Natorp, Spranger, von Stein, Stern, Sturm, Wagner	10:10
Häberlin: <i>Erziehung</i> , LP 1950–52, 1/1950	Bollnow, Delekat, Eggersdorfer, Flitner, Göttler, Grisebach, Häberlin, Kerschensteiner, Litt, Nohl, Petersen, Petzelt, F. Schneider, Spranger, Weinger, Willmann	Bain, Blättner, Bopp, Carlini, Cellérier, Cousinet, Dilthey, Dubois, Frischeisen-Köhler, Fröbel, Gabelli, Gebhard, Guyer, Herbart, Hubert, James, Jeziosky, Kamm, Kunz, Lambruschini, Lombardo-Radice, Meylan, Paulsen, Pestalozzi, Planchard, Schleiermacher, Simmen, Weber	16:28
	—	—	—
Eggersdorfer: <i>Erziehung</i> , LP 1952–55/64, 1/1952	Delekat, Dolch, Eggersdorfer, Flitner (*), Göttler, Grisebach, Johannsen, Kerschensteiner, Kriek,	Barth, Bauch (*), Cohn, Freytag, Grunwald, Heinen, Hönigswald, Kasperczyk, Krieg, Moog, Natorp,	18:18

	Krus, Lehmann, Litt, Petersen, Petzelt (*), F. Schneider (*), Spranger, Toischer, Willmann	Otto, Paulsen, Rein, Stern, Sturm, Wagner, Wentschers	
	Aristoteles, Fichte, A. Fischer, Kriek, Litt, Nohl, Pestalozzi, Platon, Schleiermacher, Willmann	Dewey (*), Freyer, Hönigswald, Johannsen, Kerschensteiner, Natorp, Spranger, von Stein, Stern, Sturm, Wagner	10:11
Wegmann/Kopp: <i>Erziehung</i> , PFW 1952	—	—	—
	A. Fischer	Göttler	1:1
<i>Erziehung</i> , WP4 1953	Eggersdorfer, Flitner, Keilhacker, Kriek, Litt, Meister	Birnbaum, Bohne, Livingstone, Siemens, Wenke	6:5
	—	—	—
<i>Erziehung</i> , WP5 1957	Eggersdorfer, Flitner, Keilhacker, Kriek, Meister, Petzelt (*)	Birnbaum, Bohne, Dunin-Borkowski (*), Schlißke (*), Siemens, Trost (*), Wenke	6:7
	—	—	—
<i>Erziehung</i> , WP6 1960	Brezinka (*), Eggersdorfer, Flitner, Keilhacker, Kriek, Litt, Meister, Nohl, Petzelt, Spranger (*)	Birnbaum, Bohne, Hellpach (*), Livingstone, Mierke (*), Schlißke, Siemens, Trost, Wenke	10:9
	—	—	—
<i>Erziehung</i> , PL2 1968; ebenso PT8 1975	Brezinka, Buber, Schaller	Rach, Schorb	3:2
	—	—	—
Raith/Zöpfl: <i>Erziehung</i> , KLPD 1970; ebenso KLPD6 1975	Buber Rousseau	Zöpfl Stippel	1:1 1:1
Kunert: <i>Erziehung</i> , GpF 1974	Brezinka, Fend, W. Fischer, Mollenhauer, Petzelt, Schaller, E. Weber, E. Weniger Mollenhauer	Beck, Bernfeld, Ellwein, Froese, Groothoff, Heitger, Prokop, Rauschenberger, Roth, M. R. Vogel	8:10 1:0
Brezinka: <i>Erziehungsbegriffe</i> , HEw 1976	Brezinka, Dolch, Klauer, E. Weber Brezinka, Dilthey, Herbart, Kriek, Meister, Schleiermacher, Willmann	Frankena, Mühlbauer, Smith Dolch, Klauer, Kron, Mühlbauer, Ryle, F. Schneider, M. Weber	4:3 7:7

<i>Erziehung</i> , Her- derLP 1976	—	—	0:0
	Brezinka, Flitner	Bokelman, Dolch, Rumpf	2:3
Keller/Novak: <i>Er- ziehung</i> , KPW 1979	—	—	—
	Brezinka, Kant	Gehlen, Portmann, Tinbergen, von Uexküll	2:4
Schwenk: <i>Erzie- hung</i> , EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989	Brezinka, Fend, Flitner, Kriek, Mollenhauer, Nohl	Ariès, Benner, Bertram, Fichte, Naumann, Jean Paul, Piepmeier, Ratke, Rutschky, Schleiermacher, Zimmerli	6:11
	Brezinka, Buber, Fend, Fichte, Flitner, Fröbel, Herbart, Kriek, Mollen- hauer, Nohl, Pestalozzi, Platon, Ratke, Rousseau, Salzmann, Schleierma- cher, Sokrates	Ariès, Arndt, Augustinus, von Cä- sara, Benner, Clemens von Ale- xandria, Erasmus, Luther, Moros, Naumann, von Nazianz, von Nyssa, Jean Paul, (Paulus), Piep- meier, Rutschky, Tertullian, Wyne- ken, Zimmerli	16:20
<i>Erziehung</i> , WP13 1988	Brezinka, W. Fischer, W. Flitner, Klauer, Mollen- hauer, Schaller, E. Weber	Ballauff, Giesecke (*), Kupffer, Oelkers (*)	7:4
	Kant	—	1:0

Tabelle 22: Erziehungslemmata, deren (a) Anteil häufig genannter Personen und häufig referenzierter Autor*innen in den Literaturangaben bei mehr als 30% und weniger als 70% liegt *oder* (b) deren Anteil häufig referenzierter Autor*innen in den Literaturangaben bei mehr als 30% und weniger als 70% liegt, und die nur eine häufig genannte oder keine Person im Text nennen, *oder* (c) deren Anteil häufig genannter Personen bei mehr als 30% und weniger als 70% liegt, die aber über kein Literaturverzeichnis verfügen, n=19.

* Die Person/Autor*in ist gegenüber der Voraufgabe neu hinzugekommen.

Es handelt sich bei diesen vorrangig um Lemmata, die eine relativ breit angelegte Theorie- und/oder Begriffsgeschichte (prototypisch z. B. Schwenk) und/oder den Diskurs differenziert darlegen (z. B. Eggersdorfer) (s. Kap. 5.4.2 und 5.4.3: Lemmata als Referate und Diskussionsbeiträge). Eine kritische Auseinandersetzung mit tendenziell vielen Personen macht ein breites Spektrum wahrscheinlicher. Anzunehmen war, dass insbesondere solche Lexika, die konzeptionell eher an der Darstellung von Kontroversität als an einer Herstellung von Eindeutigkeit orientiert sind, viele und unterschiedliche Personen nennen und Autor*innen referenzieren. Dem ist aber nicht so: Die Lemmata von Eggersdorfer, Weegmann/Kopp und Raith/Zöpfl erschienen in Lexika, die insbesondere Eindeutigkeit betonen.

Am Beispiel der Nennung von Spranger in Eggersdorfers Erziehungslemmata wird deutlich, wie Eggersdorfer diesen Anspruch einerseits deutlich einlöst und gleichzeitig mehr und andere Personen nennen kann als andere Autoren von Erziehungslemmata, indem er die Personen vor allem heranzieht, um seine eigene

Auffassung zu stützen: im Modus der Abgrenzung. Mit *Lebensformen* (Nennung in 5 Lemmata) und *Kultur und Erziehung* (4) sind zwei der vier referenzierten Publikationen Sprangers – genannt werden auch *Der geborene Erzieher* (3) und *Pädagogische Perspektiven* (1) – Teil des besonders häufig geteilten textuellen Referenzraums. Aber nur Eggersdorfer, der die beiden zentralen Publikationen auch im Literaturverzeichnis nennt, bezieht sich auf Textebene auf Spranger. Spranger steht damit prototypisch für solche Personen, die überwiegend oder nur als Autor*innen referenziert werden und überwiegend ohne Textbezug genannt werden.

Fallstudie

Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952

Teil I des Lemmas – „Wesen“ [i. O. fett markiert, A.S.] – umfasst vier Unterabschnitte „1. Die Individualauffassung der E.“, „2. Die soziale Auffassung der E.“, „3. Die kulturphilosoph. Auffassung der E.“, „4. Die theistisch-metaphys. Auffassung der E.“. In Abschnitt 2 findet sich Spranger als Teil einer längeren Auflistung von Erziehungswissenschaftlern, die für die kulturphilosophische Auffassung von Erziehung stehen, ohne dass ihre Aussagen eindeutig voneinander abgegrenzt, ausführlich referiert oder diskutiert würden:

„Die kulturphilosoph. Auffassung der E.: Namhafte ~~deutsche~~ Pädagogen der Gegenwart, wie [V] E. Spranger, [V] Th. Litt, [V] H. Nobl, [V] R. Hönigswald, [V] J. Wagner (s. jeweils d.), H. Johannsen, K. F. Sturm u. a. suchen einen Aspekt der E.svorgangs, der über die Sozialauffassung hinausgeht. Nicht bloß Personen u. Gemeinschaften, auch Bücher, Kunstwerke, histor. Gestalten, bestehende Institutionen erziehen“ (ebd., Sp. 670 f.; Sp. 1033³²⁹).

Ganz ähnlich verfährt er im 4. Abschnitt, in dem wiederum Aussagen zu verschiedenen Protagonisten aneinandergereiht werden (hier nur der vorhergehende und der nachfolgende Satz zur Verdeutlichung des Prinzips): „Die *Sozialpädagogik* E. Kriecks erwartet die Sinnrichtung von ‚*der Gemeinschaft als eines geistigen Organismus*‘. Diese ist aber dann eine Selbstverwirklichung des ‚*Urgeistes*‘. Die *Kulturpädagogik* E. Sprangers findet das Letztbestimmende im *normativen Geist*, der sich in doppelter Form als *Psyche* u. als *Kultur* offenbart. Die *Wertpädagogik* G. Kerschensteiners verweist auf *das Reich der Werte* u. seine absolute Geltung. Jede ernste *Pädagogik* sucht also im *Göttlichen die letzterziehende Macht*“ (ebd., Sp. 670 f.; Sp. 1035³³⁰).

Alle Abschnitte legen unterschiedliche Auffassungen zu Erziehung dar, stapeln sich aber gewissermaßen aufeinander, indem sie nicht als

³²⁹ 1952 entfällt der Bezug auf die deutsche Herkunft der genannten Personen und Eggersdorfer schiebt einen Verweis auf Dewey hinzu: „in Amerika [V] J. Dewey u. seine Richtung“.

³³⁰ 1952 finden sich interne Verweise auf die Lemmata zu *Sozialpädagogik*, *Krieck*, *Kulturpädagogik*, *Spranger*, *Wertpädagogik* und *Kerschensteiner*.

gegensätzlich oder in Widerspruch zueinander markiert werden, sondern aufeinander aufbauen und die Inhalte aufsummieren. Schließlich fasst Eggersdorfer zusammen:

„Allen genannten Auffassungen ist es aber eigentümlich, daß sie dieses Göttliche als ein *weltimmanentes oder sogar weltidentisches Geistiges* sehen. [...] *Das Letzterziehende ist also die absolute Geistperson.* Das E.sphänomen fordert zu seiner Erklärung eine theist. Metaphysik u. einen persönl. Gott. E. selbst aber ist im Grunde immer ein persönl. Werk u. nicht ein naturhafter Ablauf; sie ist die Tat eines freien u. geistigen Willens (~~vgl. auch Art. [V] Metaphysik u. Pädagogik~~)“ (ebd., Sp. 672 f.; Sp. 1035 f.).

Den solchermaßen aufzählenden, personennennenden Passagen in Eggersdorfers Lemma folgen jeweils deutlich längere, in denen keine Verweise in den personalen oder textuellen Referenzraum mehr unternommen werden, in denen die als Schlussfolgerungen dargestellten, alle genannten Positionen der eigenen Logik unterwerfenden, katholisch geprägten Aussagen Raum finden. In der Überleitung zum zweiten Teil „II. Grundakt u. Grundfunktion“ [i. O. fett markiert, A.S.] findet sich dann auch diejenige zentrale Formulierung, die den „Grundakt der E.“ – Ausdruck des katholischen Hintergrunds von Lexikon und Autor – „als Heilswille am werdenden Menschen“ (ebd., Sp. 673; Sp. 1037³³¹) definiert. An dieser Stelle findet sich das in den Teilabschnitten erprobte Muster erneut im größeren Maßstab: Es werden abschließend überhaupt keine weiteren Bezüge zu Personen oder Literatur gesetzt, wiewohl noch etwa ein Drittel des Lemmas folgt.

Eggersdorfer argumentiert also in Abgrenzung zu anderen Autoren für seinen eigenen Ansatz; andere Bestimmungen von Erziehung werden in vergleichsweise großer Zahl durch die Nennung der sie vertretenden Autoren angesprochen, aber inhaltlich nicht ausgeführt.

Obwohl ganz anders angelegt und Teil eines sehr stark auf die Abbildung von kontroversen Ansätzen orientierten Lexikons, zeigt sich Brezinkas Erziehungslemma ebenfalls als eines, in dem die eigene Position des Autors die Argumentation trägt (s. ausführlich Kap. 5.4.3, S. 277 f.). Auch hier zeigt sich – wie bei Eggersdorfer – eine relativ breite Darstellung *verschiedener* Ansätze, die durch die Nennung von Grenz- und Markierungsfiguren repräsentiert werden, letztlich aber genutzt werden, um eine eigene Bestimmung von Erziehung zu untermauern. Während Eggersdorfer dabei eher summativ vorgeht, kann Brezinkas Aufbau eher als kritisch beurteilend eingestuft werden. Obwohl beide Autoren damit abgrenzend gegenüber den auch von anderen häufig genannten und weiteren, je in der aktuellen Forschung zu verortenden Personen vorgehen, kanonisieren sie den Bestand wesentlicher Eckfiguren für das je zu denkende Erziehungsverständnis. Gerade in der Abgrenzung

³³¹ 1952 ist diese Passage kursiv gesetzt.

wird die Funktion der Ordnung und Systematisierung eines diversen Felds der Reflexion von Erziehung durch die Nennung von Personen als Gewährsmännern (!) für die verschiedenen Ansätze deutlich.

Schwenk (Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989) nennt sehr viele Personen in der Explikation und referenziert ebenfalls ein breites Spektrum an Autor*innen. Aussagen im Text werden meist auch belegt und die Publikationen im Anschluss auch referenziert. Der über die Personen im Text sichtbar werdende Referenzraum verweist durch den hohen Anteil klassischer Bezüge bereits auf einen zunächst nicht unbedingt erziehungswissenschaftlich gebundenen, hellenisch, jüdisch und christlich geprägten Denkraum zu ‚Erziehung‘, der von (pädagogischen) Klassikern wie Rousseau, Pestalozzi, Fröbel oder Fichte ergänzt wurde und schließlich in einen wissenschaftlich geprägten übergeht. Ergänzt werden diese Nennungen durch Verweise auf Publikationen, die sich forschend mit diesem solchermaßen figurierten Denkraum beschäftigen, etwa:

Ariès: Geschichte der Kindheit, Bertram: Der Begriff der Erziehung in der griechischen Bibel, Piepmeier: Erziehung des Menschengeschlechts, Rutschky: Schwarze Pädagogik, Zimmerli: Erziehung in der Bibel.

Damit beschreibt Schwenk eine weitestgehend konsensuelle Diskurslandschaft zu Erziehung, die sich vor allem durch den Einbezug antiker Denker von anderen abhebt.

Die Lemmata in der Mitte zwischen Mainstream und Abweichung zeichnen sich durch breite, meist aktuell gerahmte Verweise in die Forschungslandschaft aus; dabei werden auch Personen/Autor*innen herangezogen, die von anderen Autoren der Erziehungslemmata nicht oder kaum genutzt werden, um den Wissensraum zu strukturieren, und es wird auf Literatur verwiesen, die sich langfristig nicht immer durchgesetzt hat. Dass sich die personalen Referenzräume durch ein großes Maß an Diversität auszeichnen, kennzeichnet auch die einzelnen Lemmata: Zwar verweisen die wenigsten Erziehungslemmata auf ein vollständig abweichendes Personal, aber auch diejenigen Lemmata, die vor allem auch von anderen häufig genannte Personen/Autor*innen heranziehen, sind nicht in der Überzahl. Es zeigt sich, dass besonders viele Erziehungslemmata zu dem allgemein üblichen Personal eigene Bezüge setzen bzw. eine eigens konturierte Geschichte von Erziehung darstellen. Dabei gibt es keinen Zusammenhang zu den Konzeptionen der Lexika; vielmehr scheint insbesondere dann, wenn viele Personen/Autor*innen herangezogen werden, auch auf neue bzw. abseitige Vertreter*innen verwiesen zu werden. Die Konzeptionen der Lexika selbst schlagen sich erwartungsgemäß dann auf die personalen Referenzräume nieder, wenn sie sich in einer bestimmten, klar artikulierten Positionierung oder Programmatik äußern. So sind die klar abgrenzbaren Erziehungslemmata, die in in der DDR publizierten Lexika erschienen, ein deutliches Indiz für die in der BRD und der DDR deutlich voneinander getrennt verlaufende erziehungs-

wissenschaftliche Diskussion und damit auch eine getrennt voneinander laufende Darstellung dessen, was unter Erziehung zu verstehen ist.

Auffällig ist, dass es einzelne Vertreter – wie Brezinka auf Ebene der Explikationen und in den Literaturangaben oder, nur als Autor, Weber – auch dann in den personalen Referenzraum der Lemmata schaffen, wenn dort ansonsten deutlich vom Mainstream abweichende Personen und Autor*innen angeführt werden. Nur Webers Erziehungslemma fällt durch ein besonders abweichendes, vor allem sozialpsychologisch geprägtes Repertoire an Personen auf; hier wird dann auch Brezinka nicht genannt. Die anderen – moderneren – Erziehungslemmata der BRD nennen Brezinka durchgehend, wenn sie auch ansonsten ein eher traditionelles Personal ausbreiten (wie Maier), ein auffällig sozialwissenschaftliches (wie Rumpf) oder ein besonders kritisches (wie Auernheimer).

6.5.2 Zwischen Aktualität und Geschichte

Die Figuration der Darstellung dessen, was ‚Erziehung‘ ist, kann einen Hinweis geben auf die Grenz- und Differenzierungslinien, durch die der Denkraum von den Autoren der Erziehungslemmata gekennzeichnet wird. Im Vergleich der auf der Ebene der Explikationen herangezogenen Personen (s. Tabelle 15, Kap. 6.2.1, S. 302) fiel auf, dass der größte Anteil der genannten Personen seinen Wirkzeitraum ab dem frühen 20. Jahrhundert (ab 1895) hatte, dass aber auch Vertreter des 19. Jahrhunderts und der zweiten Kohorte im 20. Jahrhundert (ab 1928) breit referenziert wurden. Für das 18. Jahrhundert wurden weniger unterschiedliche Personen gezählt, diese wurden aber besonders häufig genannt. Die Erziehungslemmata rezipieren die Personen aus den verschiedenen Wirkzeiträumen sehr unterschiedlich, und einige nennen Personen, die aus historisch unterschiedlichen Zeiträumen kommen, während andere sich stärker auf aktuellere Personen konzentrieren. Die Narrationen unterscheiden sich also stark.

Die Lemmata wurden zunächst daraufhin befragt, aus welchen Wirkzeiträumen sie Personen in ihrer Explikation aufnehmen (Tabelle 23).

Lemmata	Antike bis Mittelalter							
	17. Jhd.	18. Jhd.	19. Jhd.	20. Jhd., ab 1895	20. Jhd., ab 1928	20. Jhd., ab 1950	20. Jhd., ab 1970	
Vogt: <i>Erziehung und Bildung</i> , EnHP 1895–99, 2/1896; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904	—	X	X	X	—			
Lindner/Schiller: <i>Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen</i> , EnHEk 1906-08, 1/1906	—	—	—	X	—			
Willmann: <i>Erziehung</i> , LP 1913–17, 1/1913	X	—	—	X	—			
Eggersdorfer: <i>Erziehung</i> , LPGw 1930–32, 1/1930	X	—	X	X	X	—		
Schwartz: <i>Erziehung</i> , PL 1928–1931, 4/1931*	—	—	X	—	—	—		
<i>Erziehung</i> , PW 1931*	—	—	—	—	X	—		
<i>Erziehung</i> , PW2 1941*; ebenso: PW3 1942*	—	—	—	—	X	—		
Eggersdorfer: <i>Erziehung</i> , LP 1952-55/64, 1/1952	X	—	X	X	X	—	—	
Dolch: <i>Erziehung</i> , GpF 1952; ebenso: GpF3 1960; GpF6 1967	X	X	X	X	X	—	—	
Wegmann/Kopp: <i>Erziehung</i> , PFW 1952	—	—	—	—	X	—	—	
<i>Erziehung</i> , KpEn 1960*	—	—	—	—	—	X	—	
Froese: <i>Erziehung</i> , PL 1961; ebenso: PL2 1964; NPL5 1971	X	X	X	X	X	X	X	
Karras: <i>Erziehung</i> , PEn 1963	—	—	—	X	X	X	—	
Groothoff: <i>Erziehung</i> , FischerLP 1964	X	X	X	X	X	X	X	
Raith/Zöpfl: <i>Erziehung</i> , KLPD 1970; ebenso: KLPD6 1975	—	—	X	—	—	—	X	
Rumpf: <i>Erziehung</i> , PL 1970, 1/1970	—	—	—	X	X	X	X	
Schaller: <i>Erziehung</i> , LP 1970–71, 1/1970	X	—	—	X	X	—	X	
Groothoff: <i>Erziehung (Theorie der Erziehung)</i> , FischerLP 1973	—	—	X	X	X	X	—	
Wehle: <i>Erziehung</i> , LpSB 1973, 1/1973	—	—	—	—	—	X	X	
Auernheimer: <i>Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie</i> , WE 1974; ebenso: WE6 1984	—	X	X	X	X	—	X	
Kunert: <i>Erziehung</i> , GpF 1974*	—	—	—	—	—	—	X	
Weber: <i>Erziehung</i> , KsWP 1974	—	—	—	—	X	X	X	
Brezinka: <i>Erziehungsbegriffe</i> , HEw 1976	—	—	—	X	X	X	X	
<i>Erziehung</i> , HerderLP 1976	—	—	—	—	X	X	X	
Schaller: <i>Erziehung</i> , WP 1977, 1/1977	—	—	—	X	—	—	X	
Maier: <i>Erziehung</i> , PT 1978	—	—	—	—	X	X	X	

Lemmata	Antike bis Mittelalter							
	17. Jhd.	18. Jhd.	19. Jhd.	20. Jhd., ab 1895	20. Jhd., ab 1928	20. Jhd., ab 1950	20. Jhd., ab 1970	
Keller/Novak: <i>Erziehung</i> , KPW 1979	—	—	X	—	X	X	X	—
Köck: <i>Erziehung</i> , WEU2 1979*	—	—	—	—	—	—	X	—
Schwenk: <i>Erziehung</i> , EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Erziehung</i> , WP12 1982*; ebenso: WP13 1988*	—	—	X	—	—	—	—	—
<i>Erziehung</i> , PW 1987*	—	—	—	X	—	—	—	—
<i>Erziehung</i> , MeyerskLP 1988*	—	—	—	—	—	X	—	—

Tabelle 23: In den Explikationen genannte Personen nach Wirkzeitraum, n=42. Mit * gekennzeichnete Lemmata nennen nur eine Person in der Explikation.

Der größte Anteil an Lemmata, die mehrere Personen aufführen, nennt solche, die verschiedenen Wirkzeiträumen zugeordnet werden können. Kein Lemma bezieht sich nur auf Personen, die in der Antike, dem Mittelalter oder dem 17. Jahrhundert wirkten. Nur diejenigen Autoren, die in den Lemmata einen besonders breiten Bogen spannen, d. h. Personen mehrerer Jahrhunderte heranziehen, nennen auch frühe Denker. Immerhin drei Lemmata beziehen sich nur auf Vertreter des 18. Jahrhunderts (konkret: Rousseau, Kant). Wie bereits dargestellt, verweist über die Hälfte der personennennenden Erziehungslemmata (22) auf Personen dieses Zeitraums (Kap. 6.2.1, S. 302 f.). Die Epoche hat eine hohe Bedeutung für die Geschichte des Erziehungsdenkens und der Erziehungspraxis und der Konsens über die relevanten Personen ist vergleichsweise hoch. Als Anfangs- oder Ursprungspunkt des Denkraums zu *Erziehung* kann dieser Zeitraum in der Darstellung der Lemmata allerdings nicht unbedingt betrachtet werden, denn der größte Anteil der Lemmata, die ihre Explikation mit Personen des 18. Jahrhunderts figurieren (15), nennt zudem noch weitere Protagonisten, deren Wirkungsräume früher anzusiedeln sind. Sie schreiben also eine umfassendere Geschichte, die in immerhin 14 Lemmata auch durch noch früher wirkende Vertreter der Reflexion von *Erziehung* beginnt.

Um die individuellen Schwerpunkte entweder auf eine ‚vergangene‘ Debatte bzw. auf ‚Zeitgenoss*innen‘ und damit auf eine besondere Aktualität des Referenzraums der Darstellung von ‚*Erziehung*‘ der Erziehungslemmata zu überprüfen, wurde der Zeitrahmen für eine ‚zeitgenössische‘ Person für Lemmata unterschiedlicher Jahrgänge unterschiedlich konturiert (Kap. 2.3.2, Fußnote 69, S. 65). Im Anschluss wurden die Erziehungslemmata nach ihrem Anteil an ‚Zeitgenoss*innen‘ dimensionalisiert (Abbildung 27).

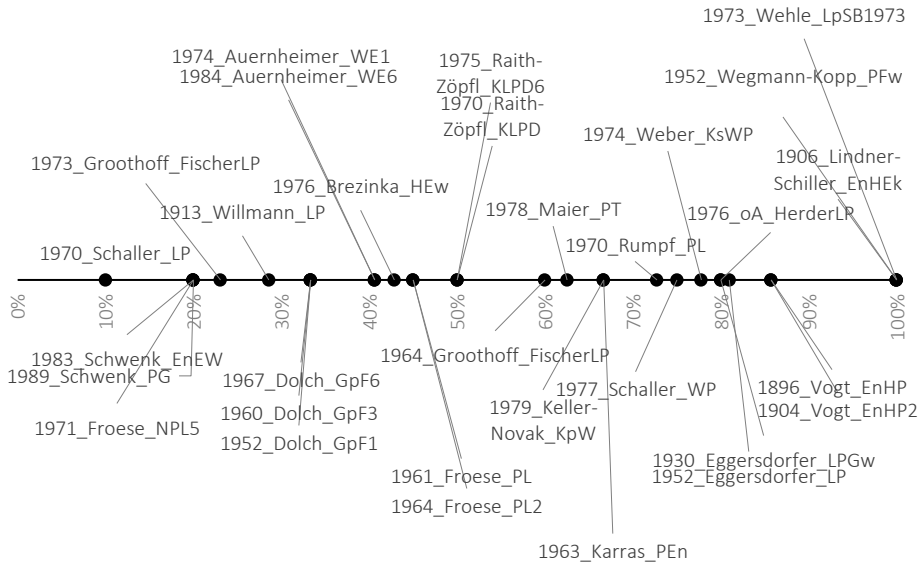


Abbildung 27: Dimensionalisierung der Erziehungslemmata nach ihrem Anteil an in der Explikation genannten ‚Zeitgenoss*innen‘, n=31 (Erziehungslemmata, die mehr als eine Person in der Explikation nennen).

*Lemmata mit einem großen Anteil an ‚Zeitgenoss*innen‘ im Referenzraum*

Der größere Anteil der Lemmata nennt zu mindestens 50% Zeitgenoss*innen (17), davon zehn sogar mindestens zu 75%. Wenig überraschend sind die Erziehungslemmata von Eggersdorfer, die erstmals im *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* erschienen, als vorwiegend am zeitgenössischen Diskurs einzuordnen. Auch *Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe*, aus dem Wehles Lemma stammt, ist in seiner Konzeption stark am gegenwärtigen Diskurs orientiert. Weniger stark ist die Ausprägung einer Orientierung an Aktualität in den anderen Werken, die nur aktuelle Personen heranziehen. So repräsentiert etwa eines der ersten Nachkriegserziehungslemmata ein Lemma, das sich nur auf einen gegenwärtigen Diskurs bezieht, während die Herausgeber dieses Moment im Vorwort nicht betonen:

Fallstudie

Wegmann/ Kopp: *Erziehung*, PFW 1952

Das Lemma ist – entsprechend der Gesamtanlage des Lexikons – sehr kurz und umfasst insgesamt nur vier Sätze, wobei der erste und der zweite Satz direkt im Anschluss an die Spitzmarke Zitate darstellen:

„**Erziehung**, ‚die Leitung einer Entwicklung durch den Geist‘ (Aloys Fischer). ‚Die höher führende, geistpflegende ([V] entwickelnde, [V] belehrende, [V] inspirierende und [V] übende) Entwicklungsbeeinflussung der reifenden Generation durch die gereifte, um sie auf selbständige

Lebensführung innerhalb der sie umschließenden Lebensgemeinschaften u. damit auch verständnisvolle Verwirklichung der die letzteren begründenden [V] Werte einzustellen‘ (Göttler)“ (ebd., 32).

Die Zitate stehen unverbunden da und machen mindestens die Hälfte der gesamten Explikation aus. Im anschließenden dritten Satz geht es um eine Einordnung des Verhältnisses von „E. i. w. S.“ und Bildung („i. e. S.“ und „i. w. S.“) und der abschließende vierte Satz wird mit einem Verweis – wiederum auf Göttler – belegt, es handelt sich allerdings nicht um ein direktes Zitat; inhaltlich bezieht sich der Satz auf eine Bestimmung von „E. i. e. S.“. Es kann nicht erschlossen werden, um welche Publikationen es sich jeweils handelt. Die Zitate stehen jeweils für sich, werden weder diskutiert noch erläutert. Sie werden wohl als Beleg herangezogen und durch ihre Positionierung als gültig dargestellt. Göttler (und Fischer) können als Autoritäten gelten, die zur Minimalbestimmung von ‚Erziehung‘ hinreichen.

Zwar gibt es unter den Erziehungslemmata, die weit überwiegend Zeitgenoss*innen nennen, relativ viele, die nur wenige Personen nennen, aber insgesamt kann nicht festgestellt werden, dass die Anzahl der genannten Personen mit dem Anteil der Zeitgenoss*innen in einem engen Zusammenhang steht. Bei den Erziehungslemmata, die sehr wenige und dann aktuelle Personen nennen, kann angenommen werden, dass Erziehung hier als Gegenstand einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion beschrieben wird, die einer aktuellen Bestimmung bedarf, aber nicht notwendigerweise auch einer Vorgeschichte. Die Lemmata nennen zwischen zwei und 21 Personen in ihren Explikationen.

Sieben Lemmata nennen zu einem Anteil von zwischen 50% und 75% Zeitgenoss*innen. Auch hier findet sich mit Groothoffs Lemma (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964) eines, in dem sehr viele Personen (30) genannt werden; ansonsten führen die Erziehungslemmata zwischen zwei und elf Personen an. Das Erziehungslemma von Groothoff ist hier vor allem deshalb interessant, da die Folgeaufgabe mit einem Anteil von nur etwa 23% zeitgenössischer Personen zu den Lemmata gehört, in denen besonders viele Personen genannt werden, die nicht einem aktuellen Diskurs angehörig sind.

Fallstudie

Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964; *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973

Dass die zweite Auflage einen so deutlichen Fokus auf nicht-zeitgenössische Personen legt, erklärt sich durch die in Inhalt, Aufbau und Aussage unterschiedliche Anlage des Texts in beiden Lemmata. Beiden gemein ist eine eher auflistende Form der Nennung von Personen:

„Es liegt auch keine ausgearbeitete und überzeugende Theorie der Erziehung vor; freilich gibt es Ansätze (Salzmann, Pestalozzi, Fröbel) und

Stücke (Makarenko, Langeveld, Bollnow, Brezinka), das Ganze aber ist noch nicht vorgestellt worden. Der tiefere Grund liegt aber nicht in der Selbstverständlichkeit der Erziehung, sondern darin, daß, wie Kant gemeint hat, die Erziehung das schwierigste Geschäft ist, das dem Menschen kann aufgegeben werden“ (Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964, 74).

An diesem Beispiel wird u. a. deutlich, wie Groothoff hier Theorien unterschiedlicher Provenienz, unterschiedlichen Abstraktionsgrades und unterschiedlicher Zeithorizonte – je repräsentiert durch einen Namen – zusammenführt. Das Lemma von 1964 ist vergleichsweise lang und legt seinen Ausgangspunkt in die Feststellung, dass Erziehung Hilfe zur Menschwerdung bedeute; sie fange mit der Geburt an und ende mit dem Erlangen der Mündigkeit. Einen Schwerpunkt legt Groothoff auf die Frage nach der Gestaltung der Erziehung, auch auf die Frage danach, wie sie gut gelingen bzw. dass sie auch misslingen kann. Dabei verankert er seine Aussagen grundsätzlich mit Bezügen auf Personen, meist Erziehungswissenschaftler des frühen 20. Jahrhunderts. Neuere Vertreter nennt er in einem Abschnitt zur Sexualpädagogik – die neben Verweisen auf Gewissenserziehung, militärische Erziehung und die besondere Notwendigkeit einer Erziehung im Glauben – eines der 1973 nicht mehr dargestellten Problemfelder darstellt. 1973 bleiben zentrale Aussagen der Explikation bestehen, wenn auch der Text insgesamt deutlich verändert bzw. gekürzt und stellenweise abstrahiert wurde. Immer noch wird Erziehung als Hilfe zur Mensch-/Personwerdung definiert und leitend ist die Frage nach der Erziehungspraxis. Einen neuen, wesentlichen Bezug setzt Groothoff nun aber zu nicht-zeitgenössischen Personen wie Schleiermacher oder auch Marx, neu hinzu fügt er auch Neill. Und streicht sowohl die Belege auf Vertreter der Antike als auch auf Personen, deren Wirkzeitraum im (frühen) 20. Jahrhundert lag; schließlich verbleiben aus diesem Wirkzeitraum nur noch Langeveld, Bollnow, Bornemann, Flitner und Makarenko.

Auch die Lemmata von Schaller unterscheiden sich in ihrer Figuration sehr stark voneinander. In der ersten Auflage 1970 werden insgesamt deutlich weniger, vor allem aber auch bekanntere Personen (im Mainstream aller Erziehungslemmata) genannt, während in der zweiten Auflage 1977 ein größerer Anteil sonst nicht vorkommender, zeitgenössischer Autoren in die Explikation eingepflegt wurden.

*Lemmata mit einem geringen Anteil an ‚Zeitgenoss*innen‘ im Referenzraum*

Die gegenüberliegenden Erziehungslemmata, deren Bezugnahme auf ‚Zeitgenoss*innen‘ eher gering ist, sind in ihrer Konzeption divers; ein direkter Zusammenhang ist hier nicht erkennbar. Neun Lemmata nennen zu mehr als 25% und unter 50% zeitgenössische Personen. Der kleinste Anteil (5) schreibt eine Erzählung über Erziehung, die mit weniger als 25% Zeitgenoss*innen figuriert ist.

Hervorzuheben sind die Erziehungslemmata von Froese, die ein sehr breites Repertoire an Personen aus sechs verschiedenen Zeiträumen nennen, und die Debatte um Erziehung damit als eine darstellen, die als historische Kernfrage schon lange vor einer Institutionalisierung wissenschaftlichen Denkens darüber existent und relevant ist. Auernheimers Lemmata, die ein deutlich abweichendes Repertoire an Personen heranziehen, fallen auf, da sie zwar Personen aus sechs Wirkzeiträumen anführen und damit sehr breit streuen, aber interessanterweise keine Personen aus der ansonsten sehr stark repräsentierten Kohorte derjenigen, deren Wirkzeitraum ab 1928 liegt, nennen. Das ließe sich durchaus auch als spezielle Abkehr von den etablierten, den Diskurs um Erziehung in den Lemmata bis in die 1980er hinein dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen interpretieren (s. Kapitel 6.5.5). Schwenk ist der einzige Autor, der Vertreter der Personen aus acht Wirkzeiträumen – von der Antike bis zu den Protagonist*innen neuester Generation – nennt. Wie bereits dargestellt, mag das in dem Versuch begründet sein, die Denkgeschichte und -tradition zu Erziehung so darzustellen, dass deutlich wird, dass eine überzeitlich gültige Bestimmung von Erziehung nicht möglich wird (Kap. 5.4.4). Auf jeden Fall führt dies zu einer geschichtslastigen Darstellung mit Bezügen auf vergleichsweise wenige Zeitgenoss*innen.

Lemmata, die nur eine Person nennen

Auch in der Dimension zwischen Aktualität und Geschichte können die elf Lemmata berücksichtigt werden, die nur eine Person in der Explikation nennen.

Kunert (Kunert: *Erziehung*, GpF 1974) und Köck (Köck: *Erziehung*, WEU2 1979) verweisen auf Mollenhauer als ‚Zeitgenossen‘. Auf Textebene zeigt sich der Bezug bei Kunert als eine positive Referenz in Form eines alle Aussagen bestätigenden Zitats am Ende eines jeden Argumentationsschritt; Köck diskutiert die Aussagen Mollenhauers ebenfalls nicht, sondern referiert sie ohne besondere argumentative Funktion. Allerdings ist auch hier von einem positiven Bezug auszugehen, denn die zitierten Passagen nehmen etwa ein Drittel des gesamten Lemmatexts ein und bilden den nicht weiter hinterfragten, kommentierten oder bewerteten Abschluss der Explikation (s. ausführlich Kap. 6.5.5, S. 396 f.). Wie auch in Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch*, in dem Kriek gleich zu Beginn als Bezug zur Festlegung des gültigen Verständnisses von Erziehung fungiert, und den Lemmata, die in der DDR publiziert wurden (hier: *Erziehung*, KpEn 1960), wird auch in den anderen Werken, die keinen breiten Rahmen darlegen und sich nur auf einen Bestand engen, aktuellen, erziehungswissenschaftlichen Personals beschränken, keine Alternative dargestellt. Es gibt keinen vorwissenschaftlichen Denkraum, der eine Rolle spielt, der einzelne Bezug wird ausschließlich im Modus einer Autoritätsreferenz ausgeführt und steht weniger für die Strukturierung oder Organisation des Denkraums, als vielmehr als Markierung des je eigenen Bezugs.

Für die Lemmata, die sich nicht auf eine zeitgenössische, sondern eine einem früheren Wirkzeitraum zugeordnete Person beziehen, gilt das nicht gleichermaßen:

Während sich die Autor*innen des Erziehungslemmas im *Pädagogischen Wörterbuch* (*Erziehung*, PW 1987) positiv auf Marx beziehen und in Böhm's *Wörterbuch der Pädagogik* (*Erziehung*, WP12 1982) von Kant zwar nicht die Bestimmung von Erziehung abgeleitet, sondern deren normative Rahmung begründet wird, findet sich in *Meyers kleinem Lexikon der Pädagogik* (*Erziehung*, MeyerskLP 1988, s. Kap. 6.5.1, S. 260 f.) wie im evangelischen *Pädagogischen Lexikon* (Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931) eine Abgrenzung von den genannten Personen.

Fallstudie

Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931

Schwartz' Erziehungslemma beruht auf einem intentionalen Erziehungsbegriff, indem Erziehung als „Einwirkung des Erziehers auf die geistige und körperliche Entwicklung junger Menschen in der Richtung auf ein ihm vorschwebendes Ziel“ (ebd., Sp. 1304 f.) definiert wird. Schwartz erwähnt im Verlauf als einzige Person im Fließtext Rousseau:

„Es erzieht kein Erzieher ohne ein Ziel seines Tuns oder Lassens, so unklar und unvollkommen es sein mag. Daher kann auch die pädagogische Theorie dem Zielgedanken nicht entsagen, und in Wirklichkeit tut sie es auch nicht. Rousseau wollte ‚verhüten, daß etwas geschieht‘; aber er wollte doch immerhin einen ‚Menschen‘ bilden“ (ebd., Sp. 1309).

Schwartz setzt hier einen vermeintlichen Gegenspieler ein; die Erwähnung von Rousseau verweist nahezu metaphorisch oder immerhin nicht expliziert auf die Debatte um eine negative Erziehung. Rousseaus Ansatz steht bei Schwartz für einen maximal entfernten Ansatz – Schwartz stellt unmittelbar vor dieser Stelle die Rolle des Milieus in der Erziehung in Frage und betont die Relevanz einer aktiven und bewussten Erziehung durch einen dazu bevollmächtigten Erzieher. Argumentativ wird dieser unausgeführte Verweis genutzt, um die eigene Aussage, das eigene Argument (keine Erziehung kommt ohne ein Ziel aus) zu verstärken. Es handelt sich hier nicht um eine positive Bezugnahme auf einen der Protagonisten des 18. Jahrhunderts; vielmehr kommt Schwartz in seiner Argumentation aus, ohne den Denkraum über Personen zu strukturieren.

Fallstudie

Erziehung, WP12 1982; *Erziehung*, WP13 1988

In den von Böhm verantworteten Auflagen des *Wörterbuchs der Pädagogik* findet sich – anders als in den von Hehlmann verantworteten Voraufgaben – keine, auch nicht implizite Bezugnahme auf Krieeck; stattdessen nennt der Artikel im letzten Satz Kant als Bezugsautor. Das Lemma besteht aus zwei Absätzen, wobei der erste die vielfältigen Anforderungen an einen Erziehungsbegriff darlegt – er muss weit und formal sein, kann gleichzeitig deskriptiv-analytisch wie normativ sein, wird in Bezug auf

Einwirkung und soziale Interaktion als solche, auf Selbst- und Fremderziehung gebraucht, ist kontextoffen – und daraus geschlossen wird, dass es eine Begriffsbestimmung nur als globalen Begriff geben kann, der in Bezug zu bestimmten Aspekten präzisiert werden müsse. Der zweite Absatz stellt zu Beginn einen solchen globalen Begriff vor und diskutiert ihn im Anschluss zunächst aus empirischer, dann aus kritischer Warte. Der Absatz schließt mit dem Hinweis, dass ein auf empirische Inhalte verkürzter Erziehungsbegriff in Hinblick auf eine Orientierung an Verbesserung und Fortschritt problematisch sei. Hier wird dann lemmaabschließend auf Kant rekurriert:

„Zu bedenken bleibt Kants Feststellung, daß die Päd. als (kritische) Wiss. nicht auf einem empirischen Begriff von E. aufgebaut werden kann, sondern eines idealischen (normativen) Begriffs bedarf; andernfalls gelangt sie über die Feststellung dessen, was ist, nicht hinaus und bricht sich selbst die Lanze der zum Fortschritt und zur Verbesserung führenden Kritik“ (ebd., 158; 172).

Kant wird hier als allgemein anerkannte Autorität angeführt, die die Notwendigkeit einer normativen Setzung von Erziehung verteidigt.

Abweichung vom üblichen Kanon der für die Explikation von ‚Erziehung‘ herangezogenen Personen, die das Wissen strukturieren und begrenzen, zeigt sich zusammenfassend nicht nur in der Bezugnahme auf ein modernes, zeitgenössisches Personal (wie etwa bei Rumpf oder den herbartianisch ausgerichteten Lemmata). Vielmehr kann auch eine alternative Geschichte des Denkens zu Erziehung geschrieben werden, wie es prototypisch bei Auernheimer geschieht. Die Beispiele der Erziehungslemmata von Schaller und Groothoff zeigen, dass mitnichten vom gleichen Autor immer eine ähnlich in der Vergangenheit oder Gegenwart ausgerichtete Figuration ihrer Explikation vorgenommen wird.

Erziehungslemmata aus in der BRD oder in der DDR erschienenen Lexika unterscheiden sich nicht hinsichtlich der zeitlichen Gebundenheit ihres Personals; in beiden Gruppen werden Erziehungslemmata mit eher zeitgenössischem oder eher nicht mehr zeitgenössischem Personal bestückt.

Überraschend in Hinblick auf die Erwartungen an ein Lemma in einem Fachlexikon (und unter Berücksichtigung der von anderen wissenschaftlichen Publikationen abweichenden Belegstruktur in den Lemmata) ist der Befund, dass insgesamt deutlich mehr Erziehungslemmata eine zeitgenössische Figuration ausbreiten als Erziehung vorrangig in ihrer Geschichtlichkeit darzustellen. Hier zeigt sich wieder der Aspekt der Verankerung des Erziehungswissens in einer aktuellen Theoriebildungs- und Forschungslandschaft auf die Ebene der Figuration der Explikationen.

6.5.3 Zwischen Wissenschaft und Praxis

Für die Konzeption der Lexika stellte sich u. a. die Orientierung an der wissenschaftlichen Diskussion bzw. der pädagogischen Praxis als eines der zentralen Unterscheidungsmerkmale heraus (Kap. 3.3.2).

In der Gegenüberstellung des textuellen Referenzraums aller Erziehungslemmata, die in wissenschaftlich bzw. praktisch orientierten Lexika erschienen sind, zeigen sich nur geringfügige Unterschiede: Die 13 Erziehungslemmata in eindeutig als an Praxis orientiert eingestuftem Lexika referenzieren 113 Texte; die 12 Erziehungslemmata in eindeutig und der Tendenz nach an Wissenschaft orientiert eingestuftem Lexika referenzieren 114 Texte. 55 der insgesamt 252 referenzierten Texte werden in keiner der beiden Gruppen genannt. Die in beiden Gruppen geteilten Referenzen machen je nur etwa ein Viertel aller Referenzen aus. Die Titelstichwörter der Referenzen in beiden Gruppen unterscheiden sich nicht wesentlich; lediglich ‚system‘ wird in den eher wissenschaftlich orientierten Lexika etwas häufiger genannt (2 Referenzen in den praktisch orientierten) und ‚theorie‘ in den praktisch orientierten Lexika (3 Referenzen in den wissenschaftlich orientierten). Ansonsten variiert bloß die Platzierung der Titelstichwörter. Auf dieser Grundlage lässt sich nicht behaupten, dass eine eher an der pädagogischen Praxis orientierte Konzeption der Lexika ihren Niederschlag auch in den Referenzräumen findet. Auch die Figuration der Explikationen zeigt keine der Konzeption des gesamten Lexikons nach erwartbare Verteilung der Personen. So verweisen Erziehungslemmata in eher wissenschaftsorientierten Erziehungslemmata zu insgesamt 7,5% auf Protagonist*innen der Pädagogik (Politiker*innen werden keine genannt), während in Erziehungslemmata in praxisorientierten Lexika zu 4,3% auf Pädagog*innen und zu 2,9% auf Politiker*innen verwiesen wird. Auch ist in letzteren der Anteil disziplinär gebundener Personen sogar höher als im Gesamt aller Lemmata (72,5% gegenüber 65,1%). Die Konzeption des Werks reicht also nicht hin, um die Lemmata nach ihrer Orientierung an Praxis bzw. Wissenschaft nennenswert voneinander zu unterscheiden, bzw. hat sie keine Konsequenzen für die personalen und textuellen Referenzräume.

Die Referenzräume selbst enthalten aber durchaus Hinweise auf pädagogische bzw. bildungspolitische Praxen. Tabelle 24 zeigt die den Wirk- und Tätigkeitsbereichen ‚Pädagogik‘ und ‚Politik‘ zugeordneten genannten Personen und referenzierten Autor*innen (s. Kap. 2.3.2, Fußnote 66, S. 63).

Lemma	Referenzierte Autor*innen aus ‚Pädagogik‘ und ‚Politik‘	Genannte Personen aus ‚Pädagogik‘ und ‚Politik‘
Vogt: <i>Erziehung und Bildung</i> , EnHP 1895–99, 2/1896; ebenso: EnHP2 1903–11, 2/1904	—	Francke
Eggersdorfer: <i>Erziehung</i> , LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952–55/64, 1/1952	—	Pestalozzi
<i>Erziehung</i> , PW2 1941	Hiller, v. Schirach	—
<i>Erziehung</i> , PW3 1942	v. Schirach	—
Häberlin: <i>Erziehung</i> , LP 1950–52, 1/1950	Fröbel, Pestalozzi	—
<i>Erziehung</i> , KpEn 1960	Makarenko	—
Dolch: <i>Erziehung</i> , GpF3 1960; ebenso: GpF6 1967	—	Pestalozzi
Froese: <i>Erziehung</i> , PL 1961; ebenso: PL2 1964; NPL5 1971	—	Makarenko, Pestalozzi v. Humboldt, W., Shaftesbury
Groothoff: <i>Erziehung</i> , FischerLP 1964	—	Fröbel, Makarenko, Montessori, Pestalozzi, Salzmann
Groothoff: <i>Erziehung (Theorie der Erziehung)</i> , FischerLP 1973	Makarenko, Neill	Makarenko, Neill, Pestalozzi
Auernheimer: <i>Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie</i> , WE 1974; ebenso: WE6 1984	—	Campe, Pestalozzi, v. Rochow
Weber: <i>Erziehung</i> , KsWP 1974	—	Neill
Schwenk: <i>Erziehung</i> , EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989	—	Fröbel, Pestalozzi, Salzmann, Wyneken

Tabelle 24: Referenzierte Autor*innen bzw. in den Explikationen genannte Personen, die den Wirkungsbereichen ‚Pädagogik‘ bzw. ‚Politik‘ zugeordnet wurden nach Erziehungslemma

Generell könnte die Figuration der Explikation eines Lemmas durchaus die Funktion haben, neben einer begrifflichen oder theoretischen Klärung von Erziehung auch auf die Sozialform bzw. -geschichte der Erziehung hinzuweisen, die in den Lexika insgesamt eine große Rolle spielt, wie die vielen Explikanda, die konkrete Organisationsformen und Institutionen der Erziehung beschreiben, zeigen (Kap. 4.2). Insgesamt sind die Lemmata, die Pädagog*innen und Politiker*innen nennen, jedoch deutlich in der Minderzahl (16 der 42 personennennenden Lemmata). Es handelt sich zudem v. a. um Vertreter*innen der (frühen) Aufklärungspädagogik, die nicht nur praktisch tätig, sondern meist auch den (theoretischen) Diskurs um Erziehung weitergetragen bzw. mitgestaltet haben. Demgegenüber nennen alle

Erziehungslemmata mindestens eine Person, die einer universitären Disziplin verbunden ist. Eine erkennbare Praxisorientierung kann den Lemmata daher nicht unterstellt werden.

Der thematische Referenzraum gab ebenfalls Hinweise auf die v. a. (bildungs-)theoretische Rahmung von Erziehung in den Explikationen. Die Verankerung in der Tendenz nach ‚praktischen‘ Themen ist deutlich marginaler. Einen relativ hohen Anteil solcher Verweise³³² haben:

Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913; *Erziehung*, PW2 1941; ebenso: PW3 1942, WP4 1953, WP5 1957, WP6 1960, WP7 1964, WP8 1967, WP9 1971; *Erziehung*, KpEn 1960; Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963; Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964; Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970; Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973; Maier: *Erziehung*, PT 1978 (nur 1 ‚praktischer‘ Verweis); Schwenk: *Erziehung*, PG 1989, 1/1989.

Auch aus einem Verweis auf einen praktischen Gegenstand ist noch keine Orientierung auf eine praktische Ausrichtung des Erziehungsverständnis abzuleiten. Allenfalls können diese Verweise einen Hinweis darauf geben, dass Erziehung hier auch als gebunden an bestimmte Organisationsformen dargestellt wird.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle die relative Bedeutung pädagogischer Institutionen für Erziehungslemmata, die in Lexika erschienen sind, die sich einer politisch-ideologischen Pädagogik verschrieben haben. Sowohl in den Lexika der DDR als auch in den während des Nationalsozialismus erschienenen Ausgaben des *Pädagogischen Wörterbuchs* ist der Stellenwert der Verweise auf Institutionen recht hoch. Hier schlägt sich der hohe Organisationsgrad von Erziehung im Nationalsozialismus bzw. auch in der DDR nieder, was sich etwa in Nennungen spezifischer (und konkreter) Organisationsformen zeigt: z. B. *Hitler-Jugend* (im *Pädagogischen Wörterbuch*) oder *Polytechnische Oberschule* (in: Karras: *Erziehung*, PEn 1963, 1/1963). Diese Verankerung in spezifischen Institutionen und Organisationen zeigte sich bereits im eigenständigen Vokabular der DDR-Erziehungslemmata (5.1.1, S. 220 f.).

Das *Fischer-Lexikon Pädagogik*, in dem Groothoffs Erziehungslemmata erschienen, zeigt auch konzeptionell eine Orientierung an der pädagogischen Praxis. In beiden Auflagen figuriert Groothoff die Explikation mit Personen der pädagogischen Praxis, wobei 1973 die 1963 genannten Fröbel, Montessori und Salzmann wegfallen und Makarenko und Pestalozzi durch Neill ergänzt werden. Beide Explikationen zeigen eine argumentativ enge Bezugnahme zur Erziehungspraxis. Die Auflage von 1973 ist deutlich gekürzt und verweist weniger stark auf ‚Zeitgenoss*innen‘ (Kap. 6.5.2, ausführlich S. 375). Auch das *Pädagogische Taschenlexikon*

³³² Insgesamt 26 der 47 verweisenden Lemmata setzen mindestens einen Verweis auf konkrete Institutionen, Erziehende und Adressat*innen. Der Anteil dieser Verweise an allen Verweisen liegt im Mittel bei 14,1% (zwischen 12,4% von 1970–1979 und 15,6% von 1980–1989). Als ‚hoher‘ Anteil wurden Anteile von mindestens 20% gewertet (16 Lemmata).

zeigt auf Grundlage der Vor-, Geleit- und Nachworte eine eher praktische Ausrichtung. Das Erziehungslemma (Maier: *Erziehung*, PT 1978) zeigt sich dagegen in seinen personalen Referenzräumen auf beiden Ebenen als in der Erziehungswissenschaft verankert, wenn auch ein abweichender personaler Bestand festgestellt wurde (Kap. 6.5.1, ausführlich S. 362 ff.). Die Explikation beinhaltet nur einen Verweis auf das Handlungsfeld der *Erwachsenenbildung*, der im erweiterten Sinne auf die Organisationsebene von Erziehungsprozessen verweist.

Die Annahme, dass mit einer eher sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Erziehungslemmata auch die Sozialformen von Erziehung in den Blick geraten, kann nicht widerlegt werden. Immerhin nennen Auernheimer, Groothoff und Weber wenigstens vereinzelt Pädagog*innen und insgesamt rücken diese in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eher in den Fokus, allerdings werden dann meistens doch vor allem Protagonisten der Aufklärung genannt, die nicht nur für die von ihnen je vertretene (oder auch nur propagierte) Erziehungspraxis, sondern auch für eine – nicht universitär gebundene – theoretische Diskussion um Erziehung stehen. Für Rumpfs Erziehungslemma (Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970) mit seiner soziologischen Ausrichtung der personalen Referenzräume kann diese Figurationspraxis nicht festgestellt werden. Die Verweise auf u. a. *Erwachsenenbildung*, *Förderstufen*, *Gesamtschulen*, *Heime* und *Vorschuleraziehung* zeigen dagegen eine erkennbare Verankerung in konkrete Organisationspraxen der Erziehung.

6.5.4 Die lange Präsenz der katholischen Pädagogen

Unter den häufig genannten Autoren fällt – im Gegensatz zu den Theologen (Kap. 6.2.1, Fußnote 289, S. 305) – eine relative Überrepräsentation der Protagonisten katholischer Pädagogik³³³ auf. So werden die drei bereits 1913 (bei: Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913) referenzierten Autoren – Franz Krus³³⁴, Wendelin Toischer³³⁵, Otto Willmann selbst (Kap. 3.1.2, Fußnote 100, S. 93) – von

³³³ Die Einordnung eines Autors als Vertreter katholischer Pädagogik erfolgte auf der Grundlage der in ausgewählten Lemmata – Sägmüller: *Katholische Pädagogik*, LP 1913–17, 2/1913, Sp. 1136–1144; Eberhard: *Katholische Pädagogik*, PL 1928–1931, 2/1929, Sp. 1242–1252; Brunnengräber: *Katholische Pädagogik*, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 1323–1326; Brunnengräber: *Katholische Pädagogik*, LP 1950–52, 2/1951, 23–28; Opahle: *Katholische Pädagogik*, LP 1952-55/64, 2/1953, Sp. 580–582; Erlinghagen: *Katholische Pädagogik*, FischerLP 1964, 139–125 – und der einschlägigen Literatur (Horn 2003b; Kratz 1925; Kreis 1989; Müller 2014) genannten Personen.

³³⁴ Franz Krus (1871–1941) wurde nach einem Studium der Philosophie und Theologie an der päpstlichen Universität Gregoriana in Rom 1893 zum Dr. phil. und 1897 zum Dr. theol. promoviert. Nach der Priesterweihe, einer kurzen Tätigkeit als Kaplan und Kanzler beim österreichischen Generalvikariat der Diözese Breslau, trat er 1900 den Jesuiten bei und lehrte am bischöflichen Priesterseminar in Klagenfurt. Ab 1906 war er Professor an der theologischen Fakultät der Universität Innsbruck, wo er Vorlesungen im Bereich Pädagogik, Homiletik, Katechetik und Liturgik hielt (Pinsker 1968). Krus war Mitarbeiter am katholischen *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17) und verfasste Lemmata zu theologischen Themen (u. a. *Glaube und Glaubensbekenntnis*, *Gott*, *Religion*).

³³⁵ Wendelin Toischer (1855–1922), nach dem Studium der klassischen Philologie und Pädagogik u. a. bei Otto Willmann, Promotion 1877 und Habilitation für Pädagogik 1896 zunächst Gymnasiallehrer

Eggersdorfer³³⁶ (Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso LP 1952-55/64, 1/1952) ebenfalls genannt. Die Präsenz katholischer Autoren in den Literaturlisten ist auch in den folgenden lexikalischen Epochen noch hoch. Zwar war sie angesichts der regelmäßigen Publikationsquote explizit katholischer Lexika durchaus erwartbar, überrascht aber in ihrer tatsächlichen Ausprägung insofern, als Horn (2001, 24) auf die geringe Präsenz von Texten von Eggersdorfer, Göttler, Schröteler u. a. in der Befragung zu den hundert wichtigsten Publikationen des 20. Jahrhunderts hinweist. In der Auswertung der in den Lexika der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als Lemma vorkommenden Personen konnte Hild (2018) zudem zeigen, dass Vertreter evangelischer Pädagogik insgesamt über den Zeitraum von 1774 bis 1945 deutlich häufiger genannt werden als Vertreter katholischer Pädagogik (ebd., 167–174).

In den Explikationen werden vier Personen genannt – Eggersdorfer (in 3 Lemmata), Göttler (2), F. Schneider (1) und Willmann (5) – und als Referenzen in den Literaturangaben werden neun Autoren angeführt: Bopp (1), Dunin-Borkowski (1), Eggersdorfer (11), Göttler (7), Grunwald (2), Krus (3), F. Schneider (5), Toischer (3), Willmann (4). Überschaubar man nun, welche Erziehungslemmata sich auf diese Personen beziehen

– Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913; Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952; Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950; Dolch: *Erziehung*, GpF 1952; ebenso: GpF3 1960; GpF6 1967; Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952 (nur in der Explikation); *Erziehung*, WP4 1953; ebenso: WP5 1957; WP6 1960; Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970; Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976 (nur in der Explikation); Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977; Maier: *Erziehung*, PT 1978; Köck: *Erziehung*, WEU2 1979 –

in Prag und Wien, ab 1891 „Hilfskraft am päd. Univ.seminar Willmanns“ (Pohl: *Toischer, Wendelin*, LPGw 1930–32, 2/1932, Sp. 1116), ab 1896 Privatdozent und ab 1909 ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Prag (ebd., Sp. 1116–1117; Horn 2003a, 358). Im Urteil Pohls hat Toischer „die Grundlehren der Willmannschen Didaktik u. Päd. mit Erfolg vertreten“ (Pohl: *Toischer, Wendelin*, LPGw 1930–32, 2/1932, Sp. 1116) und sich darüber hinaus insbesondere mit den „päd. Reformbestrebungen der Gegenwart“ (ebd., Sp. 1117) beschäftigt. Toischer verfasste im herbartianisch geprägten *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* (EnHEK 1906–08) u. a. das Lemma zu Willmann, Otto und im katholischen *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17) zahlreiche Lemmata, u. a. zu Reformatoren (*Calvin, Johann* und *Zwingli, Ulrich*) und Herbartianern (*Stoy, Karl Volkmar*).

³³⁶ Auch Franz Xaver Eggersdorfer (1879–1958) ist ein Protagonist katholischer Pädagogik. Nach dem Studium der Theologie und Philosophie in Passau und München, wurde er 1903 zum Priester geweiht wurde und war zunächst in der Seelsorge tätig. Anschließend erfolgten Promotion (1907) und Habilitation (1909) und schließlich erhielt er 1911 ein Extraordinariat, 1919 ein Ordinariat an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Passau, deren Rektor er 1930 wurde. Als Mitglied des Bayerischen Landtages war er auch (schul-)politisch aktiv (Bopp: *Eggersdorfer, Franz Xaver*, LPGw 1930–32, 1/1930, Sp. 553–556).

wird deutlich, dass bis in die 1960er hinein immerhin elf von 26 Erziehungslemmata mindestens einen Vertreter katholischer Pädagogik referenzieren oder nennen, während in den 1970er Jahren nur noch fünf von 19 und in den 1980er Jahren keine Autoren eines Erziehungslemmas mehr auf katholische Pädagogen Bezug nehmen. In den 1950er Jahren scheinen sie – und hier insbesondere Eggersdorfer und Göttler – zum Kern des von vielen Lemmata geteilten Bestands zu gehören – und das auch in solchen Lexika, die nicht als explizit katholisch gelten können wie Dolchs³³⁷ *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*, Hehlmanns *Wörterbuch der Pädagogik*, Weigls³³⁸ *Pädagogisches Fachwörterbuch*, Roths *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, Maiers *Pädagogischem Taschenlexikon* oder Köck/Otts *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Die beiden Erziehungslemmata von Schaller erschienen dagegen in Lexika, die durchaus in der Tradition katholischer Pädagogik stehen (Kap. 3.1.2), was die Referenzen erklärbar macht. Weniger überrascht, dass keines der Lemmata in evangelischen oder in evangelischer Tradition stehenden Lexika katholische Protagonisten nennt, auch nicht Froese, dessen personaler Referenzraum ansonsten breit und über verschiedene Epochen hin angelegt ist.

Während im Rückblick bzw. im Gedächtnis aktueller Angehöriger der Disziplin katholische Pädagogen kaum Raum einnehmen (Horn/Ritzi 2001a), scheinen sie zumindest zeitweilig in der Reflexion des disziplinären Kernthemas auch über explizit katholische Lexika hinaus relevant gewesen zu sein. Einen Hinweis kann man den in seinen personalen Referenzräumen erkennbar um Aktualität bemühten Erziehungslemmata im *Pädagogischen Wörterbuch/Wörterbuch der Pädagogik* entnehmen: In der Erstauflage 1931 werden nur solche Autoren referenziert, die insgesamt häufig geteilt werden und damit genau dem Zeitgeist entsprechen (Delekat, Grisebach, Kerschensteiner, Litt und Spranger, s. hierzu Kapitel 6.5.1), 1941/42 werden eindeutig nationalsozialistische Autoren referenziert. 1953 schließlich wird das Personal bis auf Litt ausgetauscht: Der nicht genannte Autor des Lemmas verweist nun auf Publikationen von Birnbaum, Bohne, Eggersdorfer, Flitner, Keilhacker, Kriek, Litt, Livingstone, Meister, Siemens und Wenke. Wenn die Relevanzprüfung für die Aufnahme einer Literaturangabe in die Empfehlungen unterhalb des Lemmas in diesem Werk insbesondere am je konsensuellen Bezug der Disziplin ausgerichtet war, könnte man schließen, dass nun neben den zuvor genannten, frühen Vertretern einer eher geisteswissenschaftlichen, nicht-katholischen Pädagogik auch die durch Eggersdorfer repräsentierte katholische Pädagogik stärker in den Blick erziehungswissenschaftlicher Forschung und Diskussion rückt.

Andersherum lässt sich fragen, ob und inwieweit es den katholischen Lexika gelingt, ihren Referenzraum in den der gesamten Erziehungslemmata einzubringen, ob sie also in ihren Setzungen erfolgreich sind. In den drei katholischen Werken

³³⁷ Wenn auch die Vorwortanalyse keine Hinweise auf eine explizit katholische Ausrichtung des Werks lieferte, so könnte doch die katholische Konfession von Josef Dolch (Horn 2003a, 215) hier einen Hinweis auf die Referenzierung von Vertretern katholischer Pädagogik liefern.

³³⁸ Auch Weigl war katholisch (Horn 2003a).

werden von insgesamt 38 Nennungen mit Eggersdorfer, Flitner, Göttler, Kriek, Petzelt, Schneider und Spranger acht Autoren referenziert, die auch dann zu den meistgenannten über den gesamten Zeitraum hinweg zählten, wenn nur solche Lexika einbezogen werden, die nichtkonfessionell sind. Das sind mehr als 20% aller Autor*innennennungen. Hier wird breit referenziert, aber nicht unbedingt derselbe Personenkreis wie in den anderen Werken. Bei den evangelischen Lexika werden neun Autoren (Brezinka, Buber, Flitner, Häberlin, Keilhacker, Kriek, Langeveld, Litt und Nohl) referenziert, die auch in den nichtkonfessionellen Lexika zu den meistreferenzierten gehören. Das sind immerhin 40% aller 23 Nennungen in den evangelischen Lexika. In Anbetracht der Tatsache, dass die wissenschaftliche Pädagogik als eher evangelisch denn katholisch geprägt gelten kann, erstaunt der Befund, dass hier eine höhere Übereinstimmung zu finden ist, nicht. Gleichzeitig wird der einzige Autor, der in allen drei evangelischen Lexika (und dem wortgleichen Lemma im nachfolgenden NPL5 1971) referenziert wird (Förster³³⁹) in den Lemmata anderer Lexika nicht genannt. In den katholischen Lexika wird also ein etwas stärker als in evangelischen Lexika vom Kern der disziplinären Diskussion um Erziehung abweichender Referenzraum präsentiert. Von einer erfolgreichen Setzung des eigenen Referenzraums kann nicht ausgegangen werden, wiewohl es es der katholischen Pädagogik insgesamt sehr wohl gelingt, bis in die 1970er Jahre hinein in ihren Vertretern in den Erziehungslemmata nicht-katholischer Herkunft sichtbar zu bleiben.

6.5.5 Sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungslemmata

Nach 1970 betonen einige der Herausgeber eine besondere sozialwissenschaftliche Identität der Erziehungswissenschaft und in der Folge auch des Lexikons (Kap. 3.2.1, insbesondere Fußnote 156, S. 141). Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese Ausrichtung auch in den personalen und textuellen Referenzräumen der Erziehungslemmata erkennbar wird.

Während alle 41 referenzierenden Erziehungslemmata Erziehungswissenschaftler*innen in der Literatur nennen, nennen noch relativ viele Lemmata mindestens eine Vertreter*in der Theologie (18), der Psychologie (13) oder der Philosophie (9), während in nur sechs Lemmata Soziolog*innen als Autor*innen auftauchen (Kap. 6.2.1, Tabelle 16, S. 304). Da die personale Figuration der referenzierten Literatur als Vernetzungs- und Einschreibungsinstrument in die Forschungs- und Theoriebildungslandschaft eingestuft wird, wird eine sozialwissenschaftliche Orientierung zunächst hier festgemacht. Vereinfacht werden zwei gegenläufige Verweispraktiken unterschieden: zum einen eine eher theoretisch-philosophische, unter die auch die theologischen Referenzautor*innen fallen, zum anderen eine eher sozialwissenschaftliche, die die psychologischen, soziologischen und politikwissenschaftlichen

³³⁹ Friedrich Wilhelm Förster (1869–1966) kann nicht als Protagonist einer spezifisch evangelischen Pädagogik gelten. Die Deutsche Biographie verzeichnet keine Konfession, im Historischen Lexikon der Schweiz wird lediglich angegeben, dass er „in einem humanistischen und pazifistischen Milieu erzogen worden war“ (Grossi 2005).

Autor*innen umfasst. Unbeachtet bleiben die Referenzen auf Autor*innen, die der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden, da diese intern differenziert und sowohl in die eine als auch die andere Richtung ausgeprägt sein kann. Die Gegenüberstellung bleibt damit eher holzschnittartig. Tabelle 25 führt aus, welche Erziehungslemmata Vertreter*innen der genannten Disziplinen in nennenswerten Umfang referenzieren, d. h., dass der Anteil der Summe theologischer und philosophischer Autor*innen einerseits und der Anteil der Summe soziologischer, politikwissenschaftlicher und psychologischer Autor*innen andererseits an allen referenzierten Autor*innen des Lemmas bei mehr als 10% liegt.

Erziehungslemmata mit einem ...

theoretisch-philosophisch geprägten personalen Referenzraum in den Literaturangaben (n=14)

Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952-55/64, 1/1952;
 Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950;
Erziehung, WP5 1957; ebenso: WP6 1960;
 Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964;
Erziehung, PL2 1968*; ebenso: PT8 1975*;
 Raith/Zöpfel: *Erziehung*, KLPD 1970*; ebenso: KLPD6 1975*;
 Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973;
 Köck: *Erziehung*, WEU2 1979;
 Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983*; ebenso: PG 1989, 1/1989*

sozialwissenschaftlich geprägten personalen Referenzraum in den Literaturangaben (n=6)

Erziehung, WP6 1960;
 Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970;
 Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974*;
 ebenso: WE6 1984*
 Kunert: *Erziehung*, GpF 1974*;
 Weber: *Erziehung*, KsWP 1974*;

Tabelle 25: Erziehungslemmata mit einem eher theoretisch-philosophisch bzw. sozialwissenschaftlichen personalen Referenzraum in den Literaturangaben (referenzierte Autor*innen). Mit * gekennzeichnet sind die Erziehungslemmata, die einen besonders hohen Anteil erreichen.

Insbesondere bei den Referenzierungen auf Psycholog*innen fällt auf, dass weitaus mehr Erziehungslemmata mindestens eine*n hier zugeordnete*n Autor*in referenzieren (13), als es Erziehungslemmata gibt, die das im nennenswerten Umfang tun.

Webers Erziehungslemma (*Erziehung*, KsWP 1974), das durch einen vom Mainstream deutlich abweichenden Bestand an in den Explikationen und den Literaturangaben genannten Personen/Autor*innen auffällt (Kap. 6.5.1, S. 359 f.), referenziert zu immerhin ca. 75% Psycholog*innen (insgesamt acht verschiedene Autor*innen, sechs davon aus der Psychologie). Mit sieben verschiedenen Personen aus diesem Bereich nennt Rumpf (*Erziehung*, PL 1970, 1/1970) zwar absolut mehr; allerdings fallen diese Personen nicht so sehr ins Gewicht (ca. 37%). Rumpf ist gleichzeitig der Autor, der am meisten Soziolog*innen referenziert (4, ca. 21%). Die

konfessionell gebundenen Erziehungslemmata nennen weniger Theolog*innen (s. Fußnote 289, S. 305), als vielmehr Protagonist*innen einer konfessionellen Pädagogik; die meisten Erziehungslemmata in konfessionell geprägten Lexika fehlen daher hier. Interessant ist die doppelte Ausrichtung des Erziehungslemmas in Hehlmanns *Wörterbuch der Pädagogik* von 1960. Im Gegensatz zur Auflage von 1957 werden hier drei der Psychologie zugeordnete Autoren – Birnbaum, Hellpach, Mierke – (1957: nur Birnbaum) und zwei Theologen – Bohne, Schließke – (1957: nur Bohne) genannt. Keiner dieser Autoren wird insgesamt besonders häufig genannt. Auch wird – wenig überraschend – deutlich, dass ein eher sozialwissenschaftlicher Referenzraum vor allem in den 1970er Jahren relevant wird, dass er zudem nicht einheitlich gestaltet ist, sondern vor allem aus Autor*innen besteht, die nicht im Mainstream liegen.

Für die Figuration der Explikationen, d. h. für die in den Personen repräsentierte Markierung und Grenzsetzung der Darstellung dessen, was unter Erziehung zu verstehen ist, ist ein deutlich geringerer Anteil disziplinär gebundener Personen zu vermerken³⁴⁰. Unter den 31 Erziehungslemmata, in denen mehr als eine Person in der Explikation genannt wird, werden in fünf weder Philosoph*innen bzw. Theolog*innen noch Psycholog*innen bzw. Soziolog*innen genannt. 15 Erziehungslemmata nennen keine Personen aus dem Bereich der Sozialwissenschaften, aber mit einem Anteil von zwischen 10 und 50% Philosoph*innen und Theolog*innen. Hier gibt es keine Überraschungen. Lindner/Schiller (*Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEk 1906-08, 1/1906) nennen als einzige nur Philosophen. In neun Erziehungslemmata findet sich in der Explikation mindestens eine Person mit sozialwissenschaftlichen Hintergrund (Psycholog*innen, Soziolog*innen). Abbildung 28 dimensionalisiert diese Lemmata; dabei beschreibt die x-Achse die in der Explikation genannten Philosoph*innen/Theolog*innen und die y-Achse die Psycholog*innen/Soziolog*innen.

³⁴⁰ 63,8% der Personen, die die Explikationen figurieren, können einer Disziplin zugeordnet werden. Dagegen sind die Autor*innen der referenzierten Literatur zu 89,1% einer universitären Disziplin zugeordnet. Ein Großteil der Wissenschaftler*innen im personalen Referenzraums in beiden Dimensionen ist der Erziehungswissenschaft zugehörig (Kap. 6.2.1, Tabelle 16, S. 302).

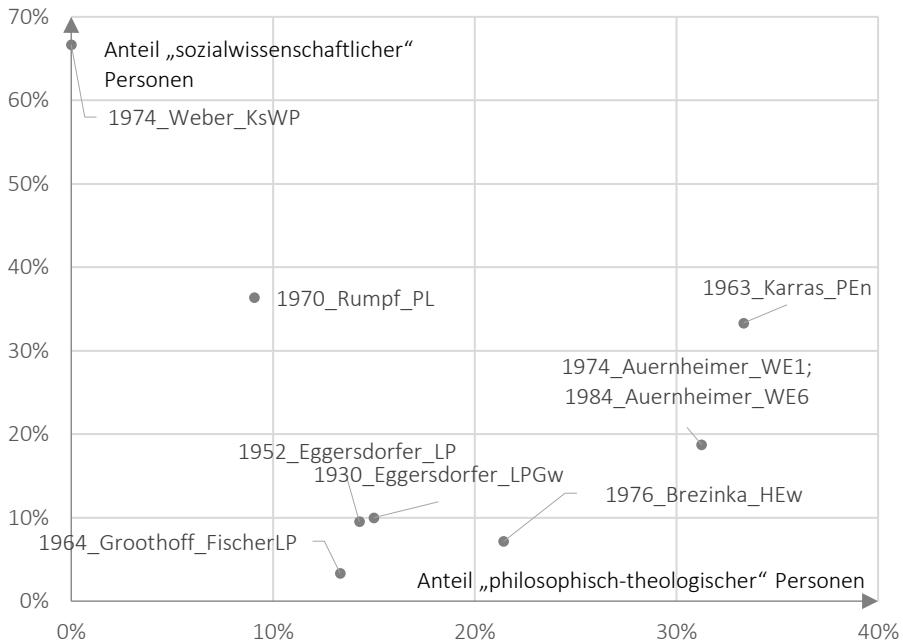


Abbildung 28: Dimensionalisierung der Erziehungslemmata, die mindestens eine Person aus den Disziplinen Psychologie bzw. Soziologie nennen, nach ihrem Anteil an in der Explikation genannten Philosoph*innen/Theolog*innen (x-Achse) bzw. Psycholog*innen/Soziolog*innen (y-Achse), n=9 (Erziehungslemmata, die mehr als eine Person in der Explikation nennen).

Die Erziehungslemmata mit sozialwissenschaftlich ausgerichtetem Referenzraum in den Literaturangaen finden sich hier wieder. Lediglich Weber (*Erziehung*, KsWP 1974) und Rumpf (*Erziehung*, PL 1970, 1/1970) verweisen auf mehr Personen aus dem Bereich der Psychologie/Soziologie als aus der Philosophie. Karras (*Erziehung*, PEn 1963, 1/1963) nennt mit Rubinstein einen sowjetischen Psychologen sowie mit Marx eine Person, die der Philosophie zugeordnet wurde, so dass das Nennungsmuster sich zwar erkennbar von anderen Lemmata unterscheidet, aber absolut nur eine wenige Personen genannt werden, die zudem ein für die DDR-Pädagogik typisch sind. Eggersdorfer (*Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930; ebenso: LP 1952–55/64, 1/1952), Groothoff (*Erziehung*, FischerLP 1964), Brezinka (*Erziehungsbegriffe*, HEw 1976) und Auernheimer (*Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso: WE6 1984) nennen Personen aus dem Bereich der Psychologie/Soziologie.

Im nächsten Schritt wurden die Titelbestandteile der 252 referenzierten Texte auf vier Ausprägungsmomente einer Versozialwissenschaftlichung der Disziplin hin differenziert erfasst. Unterschieden wurden (1.) Publikationen von Psycholog*innen bzw. Psychoanalytiker*innen oder solche mit einem einschlägigen Titelbestandteil (*psych*, *verhalt*, *behav*, *entwick*, *lern*) (24):

Anderson: *The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior in Teachers' Contacts with Children* (1 referenzierendes Lemma); Becker: *Consequences of Different Kinds of Parental Disciplines* (1); Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1); Birnbaum: *Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel* (3); Bittner: *Psychoanalyse und Erziehung* (1); Cronbach: *Educational Psychology* (1); Eckstein: *Pädagogische Situationen im Lichte der Erziehungsberatung* (2); Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukop: *Sozialisationsforschung* (2); Hellpach (Hrsg.): *Erzogene über Erziehung* (1); Hellpach: *Prägung* (1); Herrmann: *Erziehungsstile*, Hetzer: *Pädagogische Psychologie. Handbuch der Psychologie* (1); James: *Causés pédagogiques* (1); Keilhacker: *Pädagogische Psychologie* (4); Lewin: *Die Lösung sozialer Konflikte* (1); Lippitt/White: *Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten* (1); Mierke: *Jugend und Jugenderzieher in der Krise* (1); Piaget: *Das moralische Urteil beim Kinde* (2); Sears u.a.: *Patterns of Child Rearing* (1); Stern: *Einleitung in die Pädagogik* (2); Tausch/Tausch: *Erziehungspsychologie* (4); Weinert: *Pädagogische Psychologie* (1); Zulliger: *Gespräche über Erziehung*.

Viele dieser Texte werden nur in einem oder in zwei Erziehungslemmata referenziert. Aber ein erheblicher Anteil der Lemmata (21 von 41 referenzierenden Lemmata) nennt mindestens einen dieser Texte. Vor 1942 werden immerhin zwei genannt, danach lässt sich keine zeitabhängige Nennungshäufigkeit erkennen; Texte von Psycholog*innen bzw. mit psychologischem Titel sind konstant Bestandteil des Referenzraums.

Erfasst wurden (2.) solche Texte, die sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen. Dazu wurden zum einen Texte von Soziolog*innen, zum anderen Texte mit Titelbestandteilen mit *socio*, *sozio*, sozialis³⁴¹, *gesell*, *societ* und *Rolle* herangezogen:

Beck u. a.: *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung* (1 referenzierendes Lemma), Brookover: *A Sociology of Education* (3); Durkheim: *Erziehung und Soziologie* (2); Durkheim: *Education – it's Nature and it's Role* (1); Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (2); Ellwein/Groothoff/Rauschenberger/Roth: *Erziehungswissenschaftliches Handbuch. 1. Band: Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen* (1); Fend: *Konformität und Selbstbestimmung* (3), Fend: *Sozialisierung und Erziehung* (2), Fend: *Sozialisierung und Erziehung* (5), Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukop: *Sozialisationsforschung* (2), Holtstiege: *Erziehung, Emanzipation, Sozialisation* (1); Kob: *Soziologische Theorie der Erziehung* (1); Ottaway: *Education and Society* (1); Roeder: *Erziehung und Gesellschaft* (3); Vogel: *Erziehung im Gesellschaftssystem* (3).

³⁴¹ Nicht berücksichtigt wurde folgende eindeutig nationalsozialistisch geprägte Publikation: Kriek: *Nationalsozialistische Erziehung*.

Der erste dieser 16 Texte wird 1970 genannt. Wiewohl gesellschaftliche und funktionale Perspektiven in der Erziehungswissenschaft auch zuvor eine Rolle gespielt haben – und auch im Referenzraum der Erziehungslemmata, s. die hohe Frequenz der Nennungen von Kriek (Kap. 6.2), – werden sie in größerem Umfang etwa zu dem Zeitpunkt sichtbar, zu dem man allgemein von einer sozialwissenschaftlichen Wendung sprechen kann.

(3.) haben neun der insgesamt 252 referenzierten Publikationen einen Titel, der mindestens einen für eine sich mit kritischen, emanzipatorischen oder politischen Themen beschäftigenden Erziehungswissenschaft stehenden Wortbestandteil umfasst – *krit*³⁴², *emanz*³⁴³, *polit*³⁴³, *marx* – oder von einem der Autor*innen eines solchen Texts stammt. Ergänzt wurde die Liste um drei weitere einschlägige kritische Texte.

Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit* (1), Fellsches: *Moralische Erziehung als politische Bildung* (1); Holtstiege: *Erziehung, Emanzipation, Sozialisation* (1), Horkheimer: *Autorität und Familie* (2), Keller/Neumann: *Kritische Erziehung* (1), Kerstiens: *Modelle emanzipatorischer Bildung* (1); Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation* (4), Mollenhauer: *Theorien zum Erziehungsprozeß* (8), Prokop: *Beeinflußbarkeit in Erziehung und Unterricht* (1), Suchodolsky: *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie* (3); Titz: *Die Politisierung der Erziehung* (3); Weber: *Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung* (1).

Insgesamt verweisen zwölf Lemmata ab 1970 auf mindestens eine dieser Publikationen. Alle Lemmata mit Literaturverzeichnis aus den 1980er Jahren nennen mindestens einen der Texte; tatsächlich ist dies dem hohen Niederschlag der Publikationen von Mollenhauer zu verdanken, die fast durchgängig genannt werden, allerdings erschöpft sich bei einem Großteil dieser Lemmata die Nennung von Texten aus dem Titel nach kritischen bzw. emanzipatorischen Referenzraum auch darin.

Abbildung 29 fasst den Anteil der einschlägigen Referenzen in den drei Ausprägungen³⁴⁴ aller referenzierenden Lemmata einer lexikalischen Epoche an allen in dieser Epoche referenzierten Publikationen zusammen.

³⁴² Nicht berücksichtigt wurde folgende, nicht einschlägig ‚kritische‘ Publikation: Brezinka: *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag*.

³⁴³ Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden: Baeumler: *Politik und Erziehung*, Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*.

³⁴⁴ Ein weiteres Kennzeichnen einer sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft, auf die in den Literaturangaben verwiesen wird, könnten Texte mit erkennbar empirischer Ausrichtung sein. Allerdings finden sich solche Publikationen – etwa mit den Titelbestandteilen *emp* oder *experiment* – nur in solchen Publikationen, die bereits über ihren Titel oder ihre Autor*innenschaft der Psychologie zugeordnet wurden. Erkennbar empirisch begründete erziehungswissenschaftliche Texte gibt es im Korpus nicht.

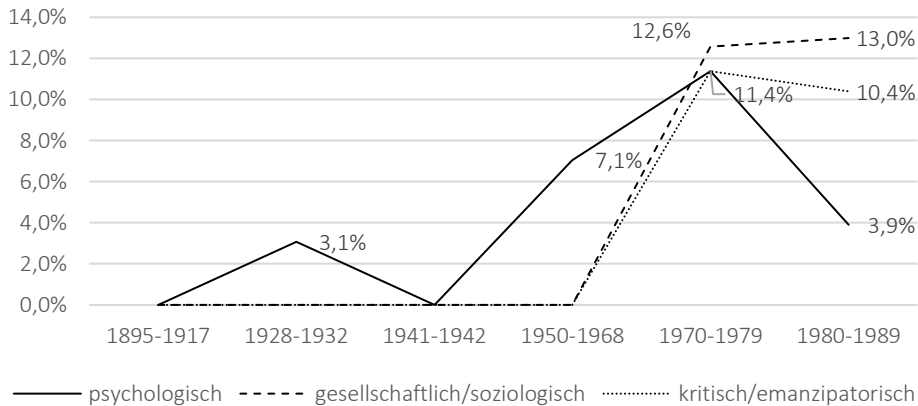


Abbildung 29: Anteil einschlägig sozialwissenschaftlicher Referenzen an allen Referenzen pro lexikalischer Epoche

Auch im textuellen Referenzraum der lexikalischen Epochen werden sozialwissenschaftlichen Themen im Zeitverlauf deutlich relevanter. Während bis in die 1960er Jahre einige wenige psychologische Publikationen einbezogen werden, schlägt sich die Wende ab den 1970er Jahren in den Erziehungslemmata nieder. ‚Erziehung‘ erscheint jetzt insbesondere als gesellschaftliches Thema, die je aktuelle, das Lemma rahmende Forschungslandschaft ist zunehmend auch kritisch bzw. emanzipatorisch orientiert. In den 1970er Jahren nehmen Referenzen in den drei Ausprägungen sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung zusammen rund ein Drittel aller Referenzen ein. Gesellschaftliche und kritische bzw. emanzipatorische Fragen bleiben dann in den 1980er Jahren relativ konstant, während der Anteil psychologischer Literatur wieder auf sein früheres Niveau sinkt.

Welche Lemmata verweisen nun auf die sozialwissenschaftlichen Publikationen? Von den insgesamt 27 Erziehungslemmata, die auf eine Publikation der genannten drei Orientierungen verweisen, referenzieren 20 zu weniger als 20% Prozent aller ihrer Referenzen auf eines dieser Werke (meist nur 1 bis 2 Werke). Sie können also nicht als solche Lemmata gelten, die hier einen Schwerpunkt legen. Des Weiteren fällt auf, dass es immerhin 15 Lemmata gibt, die lediglich auf einen psychologisch geprägten Referenzraum verweisen, ohne auch gesellschaftlich oder kritisch geprägte Publikationen zu nennen. Weitere zwölf Lemmata nennen mindestens eine Publikation aus diesen beiden Gruppen.

Die sieben Erziehungslemmata mit einem nennenswerten Anteil an Publikationen aus dem psychologischen, gesellschaftlich orientierten und/oder kritischen Referenzraum (mehr als 20%) wurden alle nach 1970 veröffentlicht:

Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984 (15 von 21 Referenzen; 71%); Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970 (13/19; 68%); Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977

(10/18; 56%); Weber: *Erziehung*, KsWP 1974 (5/10; 50%); Kunert: *Erziehung*, GpF 1974 (8/18; 44%); Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973 (5/20; 25%).

Die Erziehungslemmata setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte: Auernheimer, Rumpf und Kunert nennen vor allem Referenzen aus dem allgemein soziologischen, gesellschaftstheoretischen Zusammenhang; Rumpf, Weber und Groothoff nennen vor allem³⁴⁵ psychologische Texte und Schaller und Groothoff³⁴⁶ setzen einen Schwerpunkt im Bereich kritischer bzw. emanzipatorischer Publikationen. Einen besonders geringen Anteil an letztgenannten haben Rumpf und Weber (mit je einer Publikation). Webers Erziehungslemma verweist außerdem auf keinen soziologischen bzw. gesellschaftstheoretischen Text und Schaller auf keinen psychologischen. Für Schaller und Groothoff kann festgestellt werden, dass sich der Referenzraum gegenüber der jeweiligen Voraufgabe (Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970; Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964) sehr deutlich in Richtung sozialwissenschaftlicher Publikationen verschoben hat: Schaller verweist 1970 auf eine als kritisch bzw. emanzipatorisch eingestufte Publikation (bei acht Referenzen insgesamt) und 1977 auf acht kritische, zwei gesellschaftsbezogene Texte (bei 18 Referenzen insgesamt). Groothoff nennt 1964 zwei (von 15) psychologische Publikationen, während er 1973 zwei kritische, eine gesellschaftsbezogene und zwei psychologische Texte listet (von 20 insgesamt).

In der Kontrastierung der einschlägigen sieben mit denjenigen sechs Lemmata der Jahre nach 1970, die keine der genannten Publikation referenzieren³⁴⁷, und den sieben Lemmata nach 1970, die wenige einschlägige Publikationen nennen³⁴⁸, ergibt sich über die als einschlägig markierten Texte hinaus ein in beiden Gruppen genanntes Korpus von zwölf Publikationen:

Brezinka: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Brezinka: *Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag*, Brezinka: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Dolch: *Der Erfahrungsbegriff der Erziehung*, Eggersdorfer: *Jugenderziehung*, Fend: *Sozialisierung und Erziehung*, Fischer: *Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffs in der Pädagogik*, Klauer: *Revision des Erziehungsbegriffs*, Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation*, Mollen-

³⁴⁵ Rumpf referenziert sowohl sechs soziologisch bzw. gesellschaftstheoretisch eingeordnete Publikationen als auch sechs psychologische.

³⁴⁶ Groothoff referenziert sowohl zwei kritisch bzw. emanzipatorisch ausgerichtete Texte als auch zwei psychologische.

³⁴⁷ Raith/Zöpfel: *Erziehung*, KLPD 1970; Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973; *Erziehung*, PT8 1975; Raith/Zöpfel: *Erziehung*, KLPD6 1975; Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976; Köck: *Erziehung*, WEU2 1979.

³⁴⁸ Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970; Froese: *Erziehung*, NPL5 1971; Maier: *Erziehung*, PT 1978; *Erziehung*, WP12 1982; Schwenk: *Erziehung*, EnEW 1982–86, 1/1983; *Erziehung*, WP13 1988; Schwenk: *Erziehung*, PG 1989, 1/1989.

hauer: *Theorien zum Erziehungsprozeß*, Weber: *Pädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe*, Weber: *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*.

Diese Texte sind also so anerkannt, dass sie auch in Lemmata mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen des Referenzraums angeführt werden. Die Übereinstimmung kann als ein Zeichen dafür gewertet werden, dass auch die der Tendenz nach weniger stark sozialwissenschaftlich ausgerichteten Erziehungslemmata andere (zeitgenössische) Publikationen wahrnehmen bzw. diese es auch in den Mainstream der zu ‚Erziehung‘ empfohlenen Literatur schaffen; beispielhaft dafür stehen die Texte von Mollenhauer. Andersherum gilt das natürlich auch: So werden etwa die Texte von Brezinka insgesamt sehr breit referenziert.

Die sieben einschlägigen Lemmata haben einen gemeinsamen Referenzraum von 82 verschiedenen Publikationen, davon werden 16 (19,5%) auch von Lemmata aus dem Zeitraum von vor 1970 genannt. Die 13 Lemmata ohne einschlägigen Referenzraum haben einen gemeinsamen Referenzraum von 64 Publikationen, davon werden 22 (34,4%) auch von Lemmata aus dem Zeitraum vor 1970 genannt; hier wird also in einem größeren Maß ein klassisches Repertoire an Texten herangezogen als bei den eher sozialwissenschaftlich orientierten Lemmata.

Die in ihrer Literatur sozialwissenschaftlich geprägten Erziehungslemmata zeigen der Tendenz nach eine entsprechend orientierte Figuration ihrer Explikationen: Immerhin Auernheimer, Rumpf und Weber ziehen Personen heran, die dem soziologischen bzw. psychologischen Spektrum entstammen; Groothoff allerdings nutzt keine einzige Person dieses Spektrums, um darzulegen, was unter ‚Erziehung‘ zu verstehen ist. Abbildung 28 zeigte, dass auch Brezinka, der zwar selbst keine der einschlägigen Publikationen nennt, aber immerhin die Hälfte aller zehn von ihm referenzierten Texte mit den sozialwissenschaftlichen Erziehungslemmata teilt, auf der Ebene der Explikation ein eher breites, vor allem nicht-zeitgenössisches Personal ausbreitet und dabei immerhin auch einen Soziologen nennt.

Fallstudie

Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEW 1976

Insgesamt betont Brezinkas Figuration eher die lange Tradition der Beschäftigung mit Erziehung, statt den aktuellen Diskurs gegenüberstellend zu strukturieren. Letztlich betont er vor allem seine eigene Bestimmung von Erziehung (Kap. 0, S. 277). Damit wird die durchaus zu erwartende Distanz zwischen dem Referenzraum insbesondere der eher kritisch und/oder emanzipatorisch angelegten Erziehungslemmata und dem Brezinkas deutlich. Brezinka zitiert hier nämlich mit Kron einen Vertreter kritischer Erziehungswissenschaft; allerdings – und das unterscheidet diese Nennung von etlichen anderen in Brezinkas Explikation – ohne einen semantisch erschließbaren Textbezug, also ohne vollständige Zitation oder Aufnahme der Quelle in das Literaturverzeichnis:

„Ein *programmatisch-präskriptiv interpretierter Erziehungsbegriff* wird dagegen durch einen Satz definiert, der eine Sollensforderung (Norm, Vorschrift) enthält. Dafür folgendes Beispiel: ‚Erziehung ist eine auf den einzelnen Menschen und auf Gruppen gerichtete direkte Beeinflussung ... mit dem Ziel der Befreiung des einzelnen von unnötigen, zusätzlichen und unbotmäßigen Sozialisationsanforderungen und inneren Zwängen und mit dem Ziel der Hilfestellung bei der Gewinnung von Eigenschaften, Fähigkeiten und Tugenden, die zur kritischen Unterscheidung von ungerechtfertigten und sinnvollen Anpassungsleistungen sowie zur Entscheidung für letztere und zum Aufbau einer ich-starken Persönlichkeit dienlich sind‘ (Kron). In dieser Definition steckt das Programm einer ‚Erziehung zur emanzipierten Persönlichkeit‘ als Sollensforderung. Sie könnte allerdings auch deskriptiv interpretiert werden und wäre dann als Definition des Begriffes ‚emanzipatorische Erziehung‘ anzusehen“ (ebd., 132).

In der folgenden Diskussion solcher Erziehungsbegriffe äußert Brezinka deutliche Kritik an programmatischen Erziehungsbegriffen: „Kritik verdienen programmatisch-präskriptiv interpretierte Erziehungsbegriffe dann, wenn für sie der Anspruch erhoben wird, sie seien eine Bestimmung von Erziehung im allgemeinen Sinne. [...] Wird jedoch wie bei der vorstehend erwähnten Definition von Kron der *spezielle* Begriff der emanzipatorischen Erziehung als *genereller* Begriff der Erziehung ausgegeben, so liegt eine durch eine spezielle Zielsetzung unzulässig eingeeengte Form des Erziehungsbegriffes vor, die als irreführend zurückgewiesen werden muß. Um der Klarheit willen sollten zumindest in wissenschaftlichen Texten Erziehungsziele und Vorschriften für das erzieherische Handeln grundsätzlich immer unverwechselbar als Normen gekennzeichnet und nicht (ohne oder mit Täuschungsabsicht) als deskriptive Merkmale des Erziehungsbegriffes ausgegeben werden“ (ebd., 132).

Brezinkas Lemma ist erkennbar daran interessiert, verschiedene Erziehungsbegriffe auf ihren Gehalt zu überprüfen bzw. sie an den Kriterien der im Lemma favorisierten, eigenen Bestimmung von Erziehung zu messen. Bei einer relativen Übereinstimmung der Literatur mit den eher kritisch bzw. emanzipatorisch referenzierenden Lemmata, ist hier deutliche Kritik an diesem Programm zu erkennen.

Ein einschlägig ‚sozialwissenschaftliches‘ Lemma (Kunert: *Erziehung*, GpF 1974) und eines, das keine entsprechende Literatur referenziert (Köck: *Erziehung*, WEU2 1979), nennen in der Explikation als einzige Person Mollenhauer (Kap. 6.5.1). Beide beziehen sich positiv auf Mollenhauer:

Fallstudie

Kunert: *Erziehung*, GpF 1974

Kunert unterteilt die Explikation in fünf nummerierte Abschnitte: (1.) Erziehung finde immer im Beziehungsgefüge statt und müsse daher im gesellschaftlichen Kontext interpretiert werden, sie habe kein ewig gültiges Wesen, keine eigene Identität. (2.) Die Entwicklung des Erziehungsbegriffs hänge eng mit der Entwicklung von Gesellschaft zusammen; das Ende des Erziehungsprozesses sei die Einfügung in die jeweilige Gesellschaft. Mit steigender Komplexität der Gesellschaften steige auch die Komplexität der Erziehungsinstanzen und -gegenstände. Der Sinn der Erziehung erschließe sich im Kontext der jeweiligen Gesellschaften im Erwachsenenbegriff. (3.) In einer entwickelten Gesellschaft erhalte nun Erziehung eine eigene produktive Dynamik; sie fungiere nicht mehr nur als Sicherungsinstrument bestehender Verhältnisse, sondern könne auch als Ressource für Veränderung verstanden werden. Diese innere Spannung, die auch als Qualifizierung und Kritik formuliert wird, müsse aber nicht als grundsätzlich kritisches Moment verstanden werden. Deutlich werde aber, dass die Komplexität von Erziehung so hoch ist, dass es kaum möglich ist, eine Theorie der Erziehung zu fassen. (4.) Zwei gängige Differenzierungen des Erziehungsbegriffs – Bewahrungs- und Bewährungspädagogik – sowie die Unterscheidung von funktionaler und intentionaler Erziehung seien nicht geeignet, um den Erziehungsprozess zu erhellen. Demgegenüber könnten (5.) die Sozialwissenschaften mit ihrem Blick auf die gesellschaftliche Verflochtenheit von Erziehung derzeit besser als die Erziehungswissenschaft beschreiben, um was es bei Erziehung gehe. Um aber das pädagogische Moment der Reflexion von Erziehung zu beachten, müsse Erziehungswissenschaft über eine solche sozialwissenschaftliche Betrachtung hinausgehen und zwar, indem sie immer auch den bildungstheoretischen und emanzipatorischen Aspekt mit betrachte.

Die Abschnitte 2, 3 und 5 enden mit einem ausführlichen Zitat von Mollenhauer. Die Zitate wirken als Bestätigung der Aussagen, sie werden nicht diskutiert.

Fallstudie

Köck: *Erziehung*, WEU2 1979

Köck fügt 1979 gegenüber der Erstauflage (Köck: *Erziehung*, WEU 1976) einen dritten Absatz hinzu; die beiden ersten, nicht mit Überschriften versehenen Absätze entsprechen dem Text von 1976 und enthalten weder Zitate noch Personennennungen. Zunächst erfolgt eine erste Bestimmung des Begriffs, dann wird zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung unterschieden und letztlich Erziehung von Sozialisation abgegrenzt. Im Anschluss an die Darlegung der Idee der intentionalen Erziehung leitet

Köck mit „In diesem Sinne“ (ebd., 149) zu seiner Bestimmung von Erziehung als notwendig an den Bedürfnissen des Edukanden orientiert über. Legitime Intentionalität ist – so muss man schlussfolgern – normativ durch die Achtung der Bedürfnisse des Zu-Erziehenden beschränkt; sie hat nicht-repressiv zu sein.

Der dritte, in der zweiten Auflage neue Absatz referiert dann drei „Aspekte“ von Erziehung nach „z. B. K. Mollenhauer (1976³)“ (ebd., 149): Erziehung als „kommunikatives Handeln“, als „Interaktion“, als „Reproduktion“ (ebd., 149). In allen Abschnitten gibt es direkte Zitate von Mollenhauer. Dabei kommentiert oder bewertet Köck diese Aspekte nicht und setzt sie auch nicht in ein Verhältnis zu den beiden ersten Absätzen.

Kunert nennt in der Literaturliste immerhin acht Texte, die auch von nicht einschlägig sozialwissenschaftlichen Lemmata referenziert werden (davon allerdings drei, die auch vor 1970 genannt werden). Köck dagegen nennt nur fünf Publikationen – und referenziert mit Hentigs *Spielraum und Ernstfall* nur einen Text, der von keinem der einschlägig sozialwissenschaftlichen Erziehungslemmata auch genannt wird; er referenziert aber keinen der als einschlägig eingestuft Texte. Es muss angenommen werden, dass die Referenzen insgesamt viel stärker als die das Wissen über Erziehung organisierenden Nennungen innerhalb des Texts eine Verortung des Lemmas im aktuellen, vom jeweiligen Autor als empfehlenswert eingeordneten Diskurs explizit erziehungswissenschaftlicher Forschung darstellen. Unter dieser Annahme erscheinen die Literaturangaben aussagekräftiger für eine Verortung innerhalb bestimmter Strömungen der Erziehungswissenschaft. Für Köcks Lemma heißt das, dass die genannte, eher konservativ anmutende Literatur den Ausschlag gibt (keine Bezüge zu sozialwissenschaftlichen Publikationen); dafür spricht auch, dass sie – ebenso wie der Bezug auf Mollenhauer in der Explikation – erst in der Zweitauflage aufgenommen wurde.

Wie in Kap. 4.1 dargestellt, gibt es sechs Lexika ab 1972, in denen überhaupt kein Erziehungslemma vorhanden ist³⁴⁹. Klappentexte, Vorworte und natürlich die Titelgebung weisen teilweise bereits auf eine eindeutig kritische (und explizit auch emanzipatorische) Ausrichtung der Werke hin. Im *Taschenbuch der Pädagogik* schreibt der Herausgeber Hierdeis im Vorwort, dass das Werk sozialwissenschaftlich ausgerichtet sei; die Erziehungswissenschaft zeigt sich bei ihm als eine forschende, vor allem an der Lösung gesellschaftlicher Probleme orientierte Disziplin, die Handlungsalternativen aufzeigen kann (Kap. 3.2.1). Lediglich für das *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* konnte kein in einer kritisch oder allgemein sozialwissenschaftlichen Ausrichtung begründeter Ausschluss eines Erziehungslemmas gefunden werden. Das Werk beschreibt sich in seiner Konzeption selbst als

³⁴⁹ Das *Wörterbuch Kritische Erziehung* (WKrE 1972, WKrE4 1974), das *Kritische Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (KrLEWB 1975), das *Taschenbuch der Pädagogik* (TP 1978, TP2 1986) und das *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* (HpsP 1981).

besonders praxisorientiert (Kap. 3.2.2); dass dafür auf Lemmata verzichtet werde, die als wenig hilfreich (für praktische Bedarfe) einzustufen seien, erklärt nicht unbedingt, weshalb zwar ein Sozialisationslemma, aber kein Erziehungslemma aufgenommen wurde. Insgesamt bleibt festzustellen, dass die sich als besonders stark kritisch oder allgemein sozialwissenschaftlich beschreibenden Fachlexika komplett auf ‚Erziehung‘ verzichteten. Hier zeigt sich eine ‚sozialwissenschaftliche‘ Wendung der in den Werken repräsentierten Erziehungswissenschaft womöglich am stärksten.

Während sich – wiederum auf der Ebene der referenzierten Literatur und der doppelten Figuration vorhandener Erziehungslemmata – aus dem Bezug auf Protagonist*innen einer eher geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik keine eigene Gruppe ausmachen lässt, weil die Erziehungslemmata sich durchgängig auf diese Personen beziehen, können zusammenfassend insbesondere nach den 1960er Jahren sich etablierenden Strömungen in den referenzierten Texten herausgearbeitet werden, die über die in manchen Lemmata auftretende Bezugnahme auf Vertreter*innen der Soziologie und Psychologie hinausgeht. Eine zunehmende Wendung zu sozialwissenschaftlichen Perspektiven schlägt sich in Texten nieder, die die gesellschaftliche Funktion von Erziehung betonen (wobei diese Debatte auch innerhalb der früheren erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Erziehung selbstverständlich Tradition hat). In den 1970er Jahren etablieren sich auch stärker politisierte, linke und/oder marxistische Denkfiguren, und die Protagonisten einer kritischen Erziehungswissenschaft finden Eingang in den Referenzraum der Erziehungslemmata. Für die Referenz auf psychologische Themen bzw. Texte in psychologischer Autor*innenschaft ist keine Wende feststellbar; sie gibt es durchgängig. Eine erkennbare Empirisierung der zu ‚Erziehung‘ gehörigen bzw. empfohlenen Forschungslandschaft ist nicht erkennbar.

Trotz allem stehen insgesamt sieben Erziehungslemmata mit einem in den Referenzräumen erkennbar sozialwissenschaftlich gewendeten Programm (unterschiedlicher Ausprägung) 13 Erziehungslemmata der Jahre nach 1970 gegenüber, denen ein solchermaßen gestalteter Referenzraum nicht nachgewiesen werden kann. Die weiteren sieben Erziehungslemmata aus dem Zeitraum nach 1970 verfügen über kein Literaturverzeichnis und nennen darüber hinaus keine oder keine einschlägig sozialwissenschaftlichen Personen auf Ebene der Explikationen. Zumindest für die Lexika mit Erziehungslemma kann damit festgestellt werden, dass sich eine „Versozialwissenschaftlichung der Disziplin“ nur im geringen Umfang in den Referenzräumen niederschlägt – und das, obwohl immerhin zwölf Lexika im Vorwort explizit betonen, dass Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu verstehen sei³⁵⁰. ‚Erziehung‘ bleibt damit insgesamt ein relativ wenig sozialwissen-

³⁵⁰ PL 1970, NPL5 1971, FischerLP 1973, KsWP 1974, WE 1974, KrLEwB 1975, HEw 1976, TP 1978, KpW 1979, EnEW 1982–86, WE6 1984, PG 1989 (Kap. 3.2.1, insbesondere Fußnote 156, S. 141). Lediglich für Groothoffs Erziehungslemma im *Fischer Lexikon Pädagogik* und für die beiden

schaftliches Thema. Wenn es das ist, dann rücken gesellschaftliche und psychologische Fragen gegenüber kritischen und/oder emanzipatorischen in mehr Erziehungslemmata ins Blickfeld. Besonders kritische Lexika verzichten ganz auf den Begriff. Zu vermuten steht allerdings, dass sich die personalen und textuellen Referenzräume der ebenfalls in den 1970er Jahren sich etablierenden Sozialisationslemmata deutlicher sozialwissenschaftlich zeigen.

6.5.6 Zwischenfazit

Der zentrale Befund der Referenzraumanalyse – dass insgesamt eher Dissens als Konsens herrscht und es nur einen kleinen Kern gemeinsamer Bezüge gibt – wird auch in der Gegenüberstellung der Referenzierungsmuster deutlich. Der Wissensraum zu Erziehung ist breit gestreut; entsprechend gibt es wenige Erziehungslemmata, die sich in ihren Verweisen stark ähneln.

Einzelne Lemmata fallen auf: So scheinen die verschiedenen Auflagen des *Wörterbuchs der Pädagogik/Pädagogischen Wörterbuchs* in der Verantwortung von Hehlmann besonders sensibel auf den Zeitgeist zu reagieren, was einerseits die volle Übereinstimmung mit dem Mainstream der Erstauflage, aber auch die totale Abweichung der nationalsozialistisch geprägten Auflagen erklärt. Alle zeichnen sich durch eine zeitgenössische Prägung des Personals aus. Rumpf, Weber und Auernheimer beschreiben in ihren Erziehungslemmata ein abweichendes Personal, das sich aus einer sozialwissenschaftlichen, stärker sozialpsychologischen bzw. kritisch gewendeten Erziehungswissenschaft rekrutiert. Schwenks Erziehungslemma fällt auf, da es ein historisch gesehen besonders breites Repertoire an Personen aufführt und sich so einer Bestimmung von Erziehung entzieht.

Auffällig ist weiterhin, dass diejenigen Erziehungslemmata, deren Personal in beiden Ebenen eher dem Mainstream entspricht, häufiger ein weniger zeitgenössisches Repertoire an Personen heranziehen, als Erziehungslemmata, deren Personal stärker in der Abweichung liegt. So beziehen sich zehn Lemmata mit einem abweichenden personalen Referenzraum überwiegend auf Zeitgenoss*innen; nur Auernheimer legt einen Schwerpunkt auf einen bereits vergangenen Diskurs (wobei er eine eher alternative Erziehungsgeschichtsschreibung betreibt) und im in der DDR erschienenen Erziehungslemma im *Pädagogischen Wörterbuch (Erziehung, PW 1987)* wird mit Marx nur eine nicht mehr zeitgenössische, vom allgemeinen, westdeutsch geprägten personalen Referenzraum abweichende Person herangezogen. Dem gegenüber breiten nur fünf der Erziehungslemmata mit einem personalen Referenzraum im Mainstream ein eher zeitgenössisches Personal aus (zehn figurieren Explikation und Literaturangaben vorwiegend mit nicht mehr zeitgenössischen Personen/Autor*innen). Lemmata, die sowohl Personal aus dem Mainstream anführen, als auch einen eigenen Bestand präsentieren, legen ebenfalls einen Schwerpunkt auf

Erziehungslemmata von Auernheimer im *Wörterbuch der Erziehung* wurde eine solche Orientierung auch hier explizit.

zeitgenössische Personen/Autor*innen; allerdings ist hier die Tendenz nicht so eindeutig (fünf Lemmata mit einem eher einem vergangenen Diskurs angehörigen Personal, neun mit einem Schwerpunkt auf Zeitgenoss*innen und fünf, die ihre Erklärung nicht figurieren).

Im disziplinären Hintergrund der Personen/Autor*innen im Referenzraum der Erziehungslemmata zeigen sich Entwicklungen, die auch das Gesamt der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert prägen. Dabei überraschte die relativ große Präsenz katholischer Pädagogen. Die genauere Analyse zeigte, dass in Lexika katholischer Prägung insgesamt ein etwas stärker als in evangelischen Lexika abweichender Referenzraum um ‚Erziehung‘ präsentiert wird. Vertreter katholischer Pädagogik werden aber auch in nicht-katholischen Lexika erwähnt und bis in die 1970er Jahre hinein in merkbarem Maße wahrgenommen.

In der Gegenüberstellung von Vertreter*innen der Philosophie/Theologie einerseits und Soziologie/Psychologie andererseits sowie dem textuellen Referenzraum der Lemmata ließen sich der Tendenz nach Schwerpunktsetzungen einzelner Erziehungslemmata in Hinblick auf ein eher sozialwissenschaftliches Programm erkennen. Deutlich wurde aber auch, dass diese Entwicklung längst nicht in allen oder auch nur der Mehrzahl der Erziehungslemmata der 1970er und 1980er Jahre Spuren hinterließ bzw. von den Lemmata geprägt oder forciert wurde. Soziologische und psychologische Publikationen werden etwas breiter empfohlen, kritische und emanzipatorische Perspektiven werden zwar wahrgenommen – wie etwa die breite Rezeption von Mollenhauer belegt –, finden aber selten einen Schwerpunkt in den Literaturangaben der Erziehungslemmata. Eher noch ist der Befund, dass eindeutig kritisch (und auch stark sozialwissenschaftlich) angelegte Lexika ganz auf den Erziehungsbegriff verzichten, ein Hinweis auf die Auswirkungen der Veränderungen in der Erziehungswissenschaft nach 1970.

Für die *Gattung* des Erziehungslemmas bestätigt sich, dass es durchaus üblich zu sein scheint, ‚Erziehung‘ als historisch gewachsenes Thema, das weit über eine disziplinäre Beschäftigung hinausreicht, zu zeichnen, auch wenn insgesamt solche Lemmata, in denen zeitgenössische Personen herangezogen werden, überwiegen.

Für die *Erziehungswissenschaft*, die in den Erziehungslemmata bzw. in deren Referenzräumen sichtbar wird, heißt das, dass Konjunkturen und Vorstöße zu neuen und/oder programmatischen Versuchen, ihr Wesen zu bestimmen, zwar auch mit einem innovativen Zugriff auf historische Personen einhergehen kann, im Normalfall jedoch als (relativ eindeutige) Fokussierung auf neuere Entwicklungen geschieht. Über das ganze 20. Jahrhundert hinweg bleiben die Referenzräume der Erziehungslemmata deutlich pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftlich geprägt, Vertreter*innen anderer Disziplinen bleiben in der Minderzahl. In der regelmäßig schnellen Bezugnahme auf neue, auch vom Konsens abweichende Veröffentlichungen präsentiert die Erziehungswissenschaft sich als auch in ihren Kernbegriffen forschend bzw. an der Theoriebildung arbeitend. In der Thematisierung von ‚Erziehung‘ zeigt sich die Erziehungswissenschaft auch nach 1970 als größtenteils nicht

besonders sozialwissenschaftlich fundiert. Sie bleibt verhältnismäßig lange dem konfessionellen Denken verhaftet und importiert nur zögerlich Wissen aus anderen Disziplinen.

Zieht man heran, dass alle Lemmata, die mehr als eine Person auf Textebene nennen, mindestens eine aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft heranziehen, stellt sich die Frage danach, inwieweit sich die Gruppe der Erziehungswissenschaftler*innen intern differenzieren lässt bzw. welche Strömungen und Richtungen in den Personen – aber auch im textuelle und thematischen Referenzraum – repräsentiert sind und schließlich danach, in welchen konkreten Lemmata welche Erziehungswissenschaft repräsentiert ist. In der Analyse der Referenzräume bleibt diese Frage – auch wegen der übergroßen Diversität der herangezogenen Personen, Autor*innen und Publikationen – eine Leerstelle.

Erziehung schließlich erscheint in den Referenzräumen der Erziehungslemmata als eindeutig theoretisches Feld, so dass auch solche Lemmata, die in eher praktisch ausgerichteten Lexika publiziert wurden, keinen besonderen Fokus auf ein spezifisches Personal aufweisen oder besonders viele Verweise auf Institutionen oder pädagogische Praxen beinhalten. Sozialgeschichtliche oder gegenwärtige soziale Ausgestaltungen von Erziehung werden in den Referenzräumen nur marginal sichtbar. Die philosophisch-theologische Denktradition, die ihren Ausschlag in der Figuration der Explikationen findet, findet sich auch in der unerwartet langen Präsenz katholischer Pädagogik wieder. Die allgemein die Erziehungswissenschaft prägende Versozialwissenschaftlichung schlägt sich nicht im größeren Umfang in der Diskussion um Erziehung nieder. Sie zeigt sich am ehesten noch im Aufstieg eines konkurrierenden Begriffs – der Sozialisation. Empirische Perspektiven fehlen in den Referenzräumen ganz bzw. werden der Psychologie überlassen. Die Referenzen auf Publikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogen bleiben durchweg konstant. *Erziehung* zeigt sich nicht vorrangig als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung, ist mithin nicht als soziale Praxis Gegenstand der Erziehungslemmata, sondern bleibt vorrangig der theoretische Grundbegriff, von dem aus sich die Erziehungswissenschaft aufspannt.

7 Fazit und Ausblick

Was also *weiß* die Disziplin – vermittelt durch ihre Lexika – zu ihrem Kernbegriff, zu ‚Erziehung‘?

In 53 der 59 erziehungswissenschaftlichen Fachlexika im Korpus gibt es ein explizit dem Begriff ‚Erziehung‘ gewidmetes Lemma. Sechs Lexika ab den 1970er Jahren kommen ohne ein solches aus. Weitere 2178 Lemmata tragen ein Explikandum, in dem ‚Erziehung‘ als Wortbestandteil vorkommt. Regelmäßig wird ‚Erziehung‘ in den Lexika so zweifach und voneinander entkoppelt thematisiert: in Form einer erziehungstheoretisch angelegten, systematischen Auseinandersetzung und Klärung, und in der Markierung eines breiten Gegenstandsfelds erzieherisch zu bewältigender Gegenstände vor allem professionell agierender Pädagog*innen. ‚Erziehung‘ wird breit in den Lexika thematisiert, die Disziplin weiß offenbar – als allererster Befund – ‚viel‘ zu ihrem namensgebenden Grundbegriff.

Die eingangs gestellten Fragen danach, welche Wissensbestände die Erziehungswissenschaft in ihren Fachlexika heranzieht, vermittelt und kanonisiert, um zu beschreiben, was ‚Erziehung‘ ist, was darunter eigentlich zu verstehen sei, zu beantworten, ist indes nicht trivial. Die Analyse der Lexika, der in ihnen aufgenommenen Gegenstände im Themenfeld, der genutzten Wörter, der verdichteten Zusammenfassungen in den Erziehungslemmata, der Räume, die sich von hier aus aufspannen lassen, erzeugte eine große Fülle an Einzelbefunden, die unter ein Stichwort zu subsumieren schwierig ist. Einen ‚Kern‘ des in den Lexika repräsentierten Erziehungs-

wissens, also einen – wenigstens temporär – unverrückbaren Minimalkonsens der Wissensbestände und Konfigurationen, die den Gegenstand konturieren, dingfest zu machen, fällt nicht leicht. Am ehesten noch ließe sich das, was in den Lexika zu finden ist, unter dem paradoxen Stichwort ‚konturierender Diffusität‘ beschreiben: einer seltsamen Gleichzeitigkeit bemerkenswert stabiler Muster immergleicher Grundmomente des Erziehens, wie sie in den verdichteten Spitzenformulierungen der (meisten) Erziehungslemmata zutage treten, und einer kaum überschaubaren, nur zu einem kleinen Anteil deckungsgleichen Vielfalt hinzugezogener Wissensbestände wie spezifischen Wörtern, Figurationen, Publikationen und ihrer Autor*innen. Vorhanden sind außerdem ‚Ausreißer‘: Lexika, in denen ‚Erziehung‘ ganz anders erzählt, definiert, figuriert und vernetzt wird – singuläre Setzungsversuche, die sich nicht nachhaltig durchsetzen. Erziehungswissenschaft zeigt sich damit als offen für Moden, Konjunkturen, neues Wissen – und obwohl daher auch Konjunkturen und Kontinuitäten des disziplinären Erziehungswissens zweifelsfrei vorhanden sind, lassen sie sich schwer fassen.

Im Folgenden werden die einzelnen Befunde, deren Darstellung in den letzten Kapiteln der Logik der Analyse folgte, in der Logik der Fragestellung – nach dem in den Lexika kanonisierten Erziehungswissen, der darin repräsentierten Erziehungswissenschaft, d. h. der Disziplinergestalt, und schließlich der Gattung des erziehungswissenschaftlichen Fachlexikons selbst – zusammengeführt. Dabei wird der Versuch einer Zuspitzung in einzelnen Thesen unternommen. Abgerundet wird die Arbeit mit einem Ausblick.

7.1 Wissen im erziehungswissenschaftlichen Lexikon – Gattungsgestalt

Fachlexika, so wird gemeinhin – und auch in den vorliegenden Arbeiten erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung (Kap. 1.2) – angenommen, eignen sich insbesondere aus drei Gründen dafür, disziplinäres Wissen über einen langen Zeitverlauf zu untersuchen: Ihnen wird zugeschrieben, besonders *konsensuelles* Wissen bereitzustellen, also solches, das von einer breiten Fachgemeinschaft getragen und auf seine Qualität und Validität geprüft wurde, weiterhin dass dieses Wissen *konsolidiert* sei, sich also gesetzt hat, und schließlich handle es sich um den je *aktuellen* Wissensstand. Fachlexika tragen damit bei zur *Kanonisierung* dieses Wissens, und sie *dokumentieren* die Institutionalisierung der Disziplin.

Hild (2018) zeigte demgegenüber, dass die von ihr untersuchten Werke bis 1945 sowohl „Konsens als auch Dissens“ (Hild 2018, 307) repräsentieren – und zwar sowohl auf konzeptioneller Ebene als auch auf Ebene der Inhalte. Auch die Befunde der vorliegenden Arbeit zeigen, dass den ideellen Zuschreibungen zu Lexika ein breites Spektrum tatsächlicher Ausprägungen von Eigenschaften und Absichten gegenübersteht. Die zentralen Ergebnisse werden in verdichteten Thesen

präsentiert und vor allem in Bezug auf die Eignung der Gattung für die Analyse der epistemologischen Dimension disziplinärer Entwicklung diskutiert.

Erziehungswissenschaftliche Lexika grenzen sich in ihrer Anlage und ihren Selbstbeschreibungen voneinander ab; sie repräsentieren mitnichten die ganze Erziehungswissenschaft, sondern entwerfen je eigene Bilder erziehungswissenschaftlichen Wissens. Erziehungswissenschaftliche Lexika sind (auch) Dokumentatoren politischer, gesellschaftlicher und pädagogischer Entwicklungen. Sie positionieren sich und die Erziehungswissenschaft zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und funktionaler Distanz. Eine der zentralen Argumentationsfiguren für die (Neu- oder Wieder-)Herausgabe eines erziehungswissenschaftlichen Lexikons ist das Moment der Aktualität (Kap. 3.1.1). Herausgeber nehmen hier nicht nur Bezug auf rahmende gesellschaftliche und pädagogische Veränderungen, sondern insbesondere auch auf einen veränderten Wissensstand der Erziehungswissenschaft: mehr Wissen, anderes Wissen, neue Theorien, neue Bezüge, neue Importe aus anderen Disziplinen.

In ihren wissenschaftstheoretischen und -programmatischen Bezügen grenzen sie sich eindeutig voneinander ab (Kap. 3.1.2); eindeutig zuzuordnen sind Werke in herbartianischer Tradition (EnHP 1895–99, EnHP2 1903–11, EnHEk 1906–08), konfessionell gebundene Lexika auf katholischer (LP 1913–17, LPGw 1930–32, LP 1952–55/1964) und evangelischer Seite (PL 1928–31, PL 1961), Lexika, die der kritischen Erziehungswissenschaft explizit nahestehen (WkrE 1972, WkrE4 1973, KrLEwB 1975), und solche, die während des Nationalsozialismus (PW2 1941, PW3 1942) und in der DDR (PEn 1963, PL2 1964, PW 1987) erschienen sind. Auch darüber hinaus entwerfen die Herausgeber der erziehungswissenschaftlichen Lexika deutlich voneinander abgrenzbare Entwürfe von *Erziehungswissenschaft*. Dabei wird auch ein teilweise konkurrierendes System erziehungswissenschaftlichen Denkens offenbar, wie es etwa die gegenseitige Bezugnahme der Werke der beiden die frühe Diskussion um Erziehung zentral prägenden konfessionellen Pädagogiken zeigt (Kap. 3.1.2, S. 93 ff.). In allen Epochen konturieren Herausgeber die Disziplin über ein Kernargument, das einen Begriffs- oder Theoriezusammenhang, die pädagogische Praxis oder einen spezifische politisch-gesellschaftlichen Auftrag als Ausgangspunkt für den disziplinären Zusammenhalt der Erziehungswissenschaft beschreibt (Kap. 3.2.1). Die Bezüge des gezeichneten Bilds der Erziehungswissenschaft zu ihrer Praxis und zu den umgebenden weltanschaulichen bzw. allgemein gesellschaftlichen Werten differieren ebenso (Kap. 3.2.2) wie die Einschätzung der Bedeutung von Heterogenität und Kontroversität erziehungswissenschaftlichen Wissens (Kap. 3.2.3).

Für die Analyse erziehungswissenschaftlicher Fachlexika zeigt sich damit das auch in der Literatur immer wieder aufgeworfene Spannungsfeld zwischen *Tradition* und *Kanon* als zentral (Brachmann 2008). Nicht jedes Lexikon für sich zeigt das „konsolidierte[] Gebiet[] einer Disziplin“ (Herzog 2005, 676), jedes Lexikon bzw. dessen Herausgeber*innen schaffen durch Selektion von Inhalten und Autor*innen *eigene* Schwerpunkte, eine *eigene* Konturierung des Wichtigen, eine je *eigene* „kognitive

Gestalt einer Disziplin“ (ebd., 676). Zum „Wissensspeicher der Disziplin“ (Hild/Stisser 2015, 41, Hild 2018, 18) werden die Lexika erst in der Zusammenschau der seriellen Analyse. Eine ausführliche Anamnese dieser je eigenen, tradierten, aber nicht notwendig konsensuell kanonisierten disziplinären Entwürfe ist dafür unerlässlich.

Lexikalisches Erziehungswissen ist zugleich divers wie konsensuell. Das Spannungsfeld zwischen Tradierung bzw. versuchter Kanonisierung und vorhandenem Kanon findet sich in der – erwarteten – Diversität der Wissensbestände im erziehungswissenschaftlichen Fachlexikon wieder: Auf allen Ebenen zeigen sich die Wissensbestände in den Lexika als vor allem uneinheitlich – in der Auswahl der Explikanda, die mit ‚Erziehung‘ verknüpfte Gegenstände mit Relevanz versehen, in den Explikationen der Erziehungslemmata, die ‚Erziehung‘ verdichtet bestimmen, Erziehungswissen ordnen, strukturieren, figurieren und mit einem ‚Außen‘ der Theoriebildung und Forschung verknüpfen. Vorstöße in einem dieser Bereiche, also der Versuch, bestimmte Inhalte und Schwerpunkte in den Lexika zu kanonisieren, finden regelmäßig keine Wiederholung; die Abweichung vom Konsens ist nahezu der Regelfall (s. z. B. die Referenzierungsmuster der Lexika zwischen Mainstream und Abweichung, Kap. 6.5.1) Die Befunde der Studie bestätigen Hilds (2018) Aussage zur Gleichzeitigkeit von Konsens und Dissens in den Lexika, mit denen sie Herzogs Aussage,

„dass ‚Wörterbücher ... nicht die Speerspitze der Disziplin, sondern deren stabile Zonen [markieren]“³⁵¹ [...] insofern revidieren [kann, A.S.], als es sich nur um zeitlich begrenzte stabile Zonen handelt. Bzw. ist jedes Lexikonprojekt aufs Neue bestrebt die stabilen Zonen auszutarieren und zu bestimmen“ (ebd., 307).

Die erwartete Konsolidität wie auch die Konsensualität des lexikalisch repräsentierten Erziehungswissens muss damit in Frage gestellt werden, wenn auch die immerhin vorkommende Referenz auf frühere Lemmata als Teil der referenzierten Literatur als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass der Gattung des erziehungswissenschaftlichen Fachlexikons von den Autoren der Erziehungslemmata selbst eine Stellung als sicherer, zusammenfassender Quelle zugeschrieben wird.

Erziehungswissenschaftliche Fachlexika reagieren mitunter sehr schnell auf wissenschaftliche bzw. gesellschaftliche Konjunkturen und Erkenntnisse. Sie können daher mitnichten nur als träge Medien wissenschaftlicher Kommunikation eingestuft werden. Etliche der dem Gegenstand ‚Erziehung‘ zugeordneten, von Herausgeber*innen und Autor*innen explizierten Wissensbestände finden sehr schnell Eingang in die Lexika. Fast alle der meistgenannten Erziehungswissenschaftler innerhalb der Explikationen der Erziehungslemmata haben zum Zeitpunkt ihrer ersten Nennung noch im aktiven Berufsleben gestanden, insbesondere die Vertreter der jüngsten Generation fanden sehr schnell Eingang: Brezinka war bei Erstnennung 36, Fend 34 und Mollenhauer 42 Jahre alt

³⁵¹ Hild zitiert hier Herzog 2005, 690.

(Kap. 6.2.2). Gerade die Praxis des Literaturverweises (Kap. 6.3.1) zeigt sich als besonders sensibel, die Titelwörter der Publikationen reagieren insbesondere in den 1970er Jahren schnell auf den Zeitgeist (Kap. 6.3.1) und drei der meistreferenzierten Publikationen – Flitners Allgemeine Pädagogik, Tauschs und Tauschs Erziehungspsychologie und Webers Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert – wurden ein Jahr nach Erstauflage erstmals referenziert, je weitere sieben Publikationen fanden zwei bzw. drei Jahre nach Ersterscheinen Eingang in den Referenzraum der Erziehungslemmata. Im Modus der Selbstreferenz finden sich sogar im selben Jahr publizierte Referenzen im Korpus (bei Brezinka). Andererseits kann die starke Bezugnahme auf Monographien und Einführungen und die geringe Bedeutung von Zeitschriftenartikeln auch darauf verweisen, dass doch vielfach eher gesättigtes Material einbezogen wird.

Explikationen in erziehungswissenschaftlichen Fachlexika sind keine einheitlichen Textsorten. Ihre Eigenschaften als Definitionsbeiträge, Referatsbeiträge und Diskussionsbeiträge müssen insbesondere in der vergleichenden Interpretation mit anderen Medien erziehungswissenschaftlicher Kommunikation Berücksichtigung finden. Das erziehungswissenschaftliche Lexikon ist damit nicht nur Ort sedimentierten (Erziehungs-)Wissens. Es ist – wenigstens in einigen Fällen – auch ein Ort innovativen Wissens. Beiträge in erziehungswissenschaftlichen Lexika sind Stimmen im wissenschaftlichen Diskurs. Die – zu einem nicht unwesentlichen Anteil diversen – Wissensbestände werden innerhalb der Explikationen der Erziehungslemmata in mindestens vier verschiedenen Schemata verhandelt: ‚definierend‘, indem eine Konfiguration von Wissensbeständen und Grundmomenten der Erziehung absolut gesetzt wird und andere Setzungen nicht wahrgenommen werden (Kap. 5.4.1), ‚referierend‘, indem verschiedene Setzungen präsentiert bzw. als vorhanden erkennbar werden (Kap. 5.4.2) und ‚diskutierend‘, indem andere Ansätze kritisch evaluiert, aufeinander bezogen und verworfen werden, um im Anschluss eine eigene Setzung als gültig zu markieren (Kap. 5.4.3). Solchermaßen argumentierende Lemmata erklären eine Aussage als gültig, während ein viertes, ‚relativierendes‘ Schema sich dadurch auszeichnet, dass verschiedene Aussagen aufgezeigt werden, aber keine eigene Setzung als richtig markiert wird (Kap. 5.4.4). Immerhin zwölf der Erziehungslemmata folgen als ‚diskutierende‘ Beiträge einer deutlich diskursiv aufgebauten Argumentationslogik. Sie sind mithin eindeutig als ‚normale‘ Autor*innenbeiträge einzustufen. Hier werden – wie prototypisch bei Brezinka und Schaller – mitunter eigene Theorien und Auffassungen unterbreitet. Konzeptionell findet der Autor*innenbeitrag Wiederhall in Aussagen der Herausgeber insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die den Anspruch einheitlichen, von verschiedenen Positionen aus getragenen Wissens in den Lexika problematisieren. Zugespitzt wird er in Roths Absicht, jedes „Thema als (aktuelle[n]) Diskussionsbeitrag zu einem (gegenwärtig) relevanten erziehungswissenschaftlichen Problem zu verstehen“ (Roth: Vorwort, HEW 1976, 5; s. Kap. 3.1.2, S. 113 ff.).

Damit rückt das Lexikon als Gattung in die Nähe eines ‚normalen‘ Mediums disziplinärer Kommunikation. Angesichts seiner empirisch bestätigten Merkmale –

einer nur eingeschränkten *Konsensualität* seiner Inhalte, einer eingeschränkte *Konsolidierung*, einer eingeschränkten *Trägheit* bzw. seiner *Sensibilität* für Konjunkturen und Moden – ist eine Abgrenzung von anderen Gattungen weniger eindeutig als angenommen (Kap. 1.2). Rückschlüsse aus der Analyse von Fachlexika für die Disziplin können also nur begrenzt mit dem besonderen Status gesetzter, sedimentierter, konsensuell anerkannter Inhalte argumentieren: Lexika repräsentieren damit weniger den „*mainstream*“ (Herzog 2005, 676) diskursiven Wissens, vielmehr bilden sie eine Stimme im Diskurs – eine unter vielen.

Erziehungswissenschaftliche Lexika haben (mitunter) Lehrbuchcharakter. Auch die in der Literatur häufig stillschweigende Annahme, erziehungswissenschaftliche Fachlexika richteten sich vor allem an ‚die‘ Disziplin, kann empirisch hinterfragt werden. In den leser*innenbezogenen Absichten – orientieren, einführen, anregen – von immerhin 38 der 59 Lexika (Kap. 3.1.3, S. 130 ff.), dem hohen Anteil Studierender, praktisch tätiger Erzieher*innen und pädagogischer Laien unter den als Zielgruppe angegebenen Personen (Kap. 3.1.4) und in der Bedeutung von Einführungen, Handbüchern und anderen Monographien mit Lehrbuchcharakter in der unterhalb der Explikationen der Erziehungslemmata empfohlenen Literatur, die – wie die Erziehungslemmata selbst – knapp zusammenfassend einen ‚ganzen‘, abgeschlossenen Wissensraum zu Erziehung repräsentieren und als Einstieg in eine vertiefte Lektüre herangezogen werden können, wird die didaktische Konzeption der Lexika offenbar.

Neben der Abgrenzung gegenüber anderen Publikationsformaten innerdisziplinärer Kommunikation erscheint damit auch eine Abgrenzung zwischen einem Lehrbuch, einer Einführung und einem lexikalischen Werk mitunter nicht einfach oder gar nicht möglich. Kauder/Vogel (2015a) haben in einem Quervergleich von in erziehungswissenschaftlichen und bibliothekswissenschaftlichen Lexika und Handbüchern integrierten Lemmata zu Lehrbüchern³⁵² fünf Kriterien erfasst, die regelmäßig genannt werden, wenn es um deren Kennzeichen geht: Lehrbücher richten sich demnach (1.) vorrangig an Studierende, zeichnen sich (2.) durch eine besondere didaktische Aufbereitung aus, informieren (3.) über einen je angenommenen aktuellen Stand der Forschung, bereiten diesen (4.) systematisch auf und ermöglichen (5.) das Selbststudium (ebd., 7 f.). Darüber hinaus scheint es keine Einigkeit über Kriterien eines (guten) Lehrbuchs zu geben (ebd., 8). Zieht man diese Zuschreibungen zu Lehrbüchern heran, um zu überprüfen, ob die lehrend angelegten Lexika als Lehrbücher gelten können, stellt man fest, dass (1.) insgesamt 29 Werke im Korpus explizit an Studierende gerichtet sind (Kap. 3.1.4, Fußnote 148, S. 133), wobei keine Deckungsgleichheit mit denjenigen Werken, die mit der Konzeption explizit leser*innenbezogene Absichten verfolgen, gegeben ist (12 Werke geben Studierende als Zielgruppe an, formulieren aber keine leser*innenbezogenen Absichten; 22 Werke enthalten solche Absichtsartikulationen, geben aber Stu-

³⁵² Eine dokumentarische Abschrift der herangezogenen Lemmata aus den Jahren zwischen 1953 und 2008 legt Kauder im selben Sammelband vor (Kauder 2015).

dierende nicht als Zielgruppe an). In der Zusammenschau der Werke, die leser*innenbezogene Absichten verfolgen und/oder Studierende als Zielgruppe angeben, erfüllen 41 und damit rund 70% aller Werke im Korpus einen lehrenden Anspruch. In allen Dimensionen der leser*innenbezogenen Absichtsartikulationen ist (2.) der Anspruch einer didaktisch-vermittelnden, einführenden Aufbereitung erkennbar. Schließlich zeichnen sich Lexika insgesamt dadurch aus, dass sie (3.) einen aktuellen Stand der Forschung darbieten wollen (s. o.) und diesen (4.) wenigstens insofern systematisch aufbereiten, als sie innerhalb der Lemmata, also auf Ebene der Explikationen, einer das Explikandum systematisierenden Struktur folgen und dem Leitbild des ‚Führens‘ oder ‚Orientierens‘ verpflichtet sind – allerdings ist die alphabetische Ordnung als zentrales Merkmal lexikalischer Aufbereitung von Wissen grundlegend von einer systematischen Ordnung von Wissen zu unterscheiden. Insbesondere in der Wissen anregenden Dimension leser*innenbezogener Absichten wird schließlich (5.) deutlich, dass die Werke zum Selbststudium angelegt sind.

Es muss – im Einklang mit dem Urteil Rosts (2008), die von ihm untersuchten Werke seien „für Laien, Lerner und die Profession konzipiert [...] und nicht für die Disziplin“ (ebd., 155) –, angenommen werden, dass ein Großteil der Werke wenigstens in ihrer Konzeption ein Selbstverständnis als Lehrbuch³⁵³ hat.

Erziehungswissenschaftliche Fachlexika folgen den Konventionen ‚normaler‘ wissenschaftlicher Praxis (meistens) nicht. In den erziehungswissenschaftlichen Lexika und dem hier repräsentierten Erziehungswissen zeigt sich erst eine sehr langsame Etablierung heute üblicher wissenschaftlicher Konventionen, das Zitationsverhalten ist gegenüber anderen Medien noch verzögert (Kauder 2017), zahlreiche Beiträge kommen komplett ohne Zitate aus. Zitate und Textnennungen innerhalb der Explikation werden regelmäßig nicht oder nur selektiv in den Literaturangaben angeführt (Kap. 6.1).

*Für die Ordnung und Strukturierung erziehungswissenschaftlichen Wissen fungieren die Figurationen von Explikationen und die referenzierten Autor*innen bzw. die referenzierte Literatur als Grenz- und Markierungspunkte zur Differenzierung von Wissen einerseits und als Vernetzungsagenten in die Theorie- und Forschungslandschaft andererseits.* Obwohl die Lemmata einen eigenen, vom heute gültigen Standard wissenschaftlicher Zitation abweichenden Einsatz von Zitaten und deren Belegen aufweisen (Kap. 6.1), können die von Brachmann (2003) herausgearbeiteten „kognitive[n] Funktionen“ (ebd., 436) eines Zitats³⁵⁴ eine hilfreiche Folie für die Interpretation der in den Explikationen der Erziehungslemmata genannten Personen darstellen. Diese öffnen einen weiten vor- und außerdisziplinären Wissensraum (Kap. 6.2). Unter dieser Funktionsperspektive rückt zum einen die Notwendigkeit in den Vordergrund, das Wissen zu Erziehung zu organisieren und wesentliche Theorien und Denkgebäude zu nennen. Die dargestellte Bestimmung von Erziehung muss hier eingegliedert werden. Zum zweiten

³⁵³ Auch Lehrbücher repräsentieren disziplinäres Wissen und werden daher für dessen Analyse herangezogen, s. Kempka (2015, 2018a, 2018b) und Kap. 1.2, insbesondere Fußnote 13, S. 21.

³⁵⁴ Brachmann unterscheidet eine *strukturierende*, eine *deiktische* und eine *integrative* kognitive Funktion eines wissenschaftlichen Zitats, s. Kap. 2.4.2, Fußnote 84, S. 75.

müssen die durch die Nennung von bestimmten Personen repräsentierten Wissensbestände argumentativ eingebaut werden, sie müssen in die Erzählung passen, die den Denkraum zu Erziehung beschreibt. Schließlich kann drittens angenommen werden, dass die Lemmata sich in ihren Aussagen einem bestimmten Diskurs zuordnen müssen; metaphorisch eingesetzte Personennamen, die auf diesen lemmaexternen Diskurs verweisen, sind in diesem Sinne Hinweise auf ein ‚Außen‘, dem das Lemma zugehörig ist. Die Figuration der Explikation, insbesondere durch die Nennung von Personen, die dann nicht immer von zuordnenbaren Zitaten begleitet werden, dient zusammenfassend der Strukturierung des Denkraums zu Erziehung über Grenz- und Markierungsfiguren.

Die in den Literaturangaben der Erziehungslemmata angeführten Autor*innen (Kap. 6.2) und Publikationen (Kap. 6.3) unterscheiden sich wesentlich vom Personal, das die Explikationen figuriert; insbesondere engt es den in den Explikationen weit geöffneten Wissensraum der Erziehungsreflexion ein auf größtenteils disziplinär gebundene Akteur*innen und geht gleichzeitig über das in den Explikationen vorgestellte Erziehungswissen hinaus. Die Schnittmenge der Korpora ist verhältnismäßig gering. Es muss davon ausgegangen werden, dass es sich weniger um ein Literaturverzeichnis als vielmehr eine Bibliographie empfehlenswerter Literatur handelt, die funktional der Verknüpfung des Lemmas mit einem bestimmten (erziehungs-)wissenschaftlichen, forschungs- und theoriebildungsbezogenen Diskursraum dient.

Für die Interpretation des lexikalisch aufbewahrten wissenschaftlichen Wissens müssen diese Ergebnisse, in Ergänzung zu den bereits vorliegenden empirischen Befunden und theoretischen Zuschreibungen zu Lexika Berücksichtigung finden. Dennoch kann die eingangs gestellte Frage nach der Eignung von Fachlexika für das Schreiben von Wissensgeschichten positiv beantwortet werden: Unter Berücksichtigung des nicht trivialen, sondern verhältnismäßig komplexen Nexus zwischen disziplinärem und lexikalisch repräsentiertem Wissen können insbesondere in der seriellen Analyse *vieler* Werke Aussagen zur disziplinären Entwicklung getätigt werden.

7.2 Erziehungswissen im erziehungswissenschaftlichen Fachlexikon

Die Erziehungswissenschaft arbeitet, wie jede Disziplin, kontinuierlich an ihren zentralen Begriffen, auch an ‚Erziehung‘. Alte Ideen und Ansätze werden modifiziert, vergessen, wieder entdeckt, ersetzt. Erkenntnisse und Befunde der (empirischen) Forschung finden Eingang, (Groß-)Theorien und Perspektiven aus anderen Disziplinen werden rezipiert und importiert und auf ihre Bedeutung für ‚einheimische‘ Konzepte befragt. Die Arbeit am Grundbegriff ist unabgeschlossen und bleibt unabschließbar.

Für das in den erziehungswissenschaftlichen Fachlexika aus fast hundert Jahren abgebildete, sedimentierte Erziehungswissen ergaben sich aus diesen Überlegungen sowie den Befunden der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Lexika und lexikalischem Wissen (Kap. 1.3) einige Erwartungen: Anzunehmen war, dass sich das, was in den Lexika zu ‚Erziehung‘ fixiert ist, sowohl im Zeitverlauf als auch in Abhängigkeit zu den wissenschaftstheoretischen und -programmatischen Merkmalen der Lexika verändert. Anzunehmen war außerdem, dass sich diese Veränderungen angesichts der allgemein zugeschriebenen Trägheit³⁵⁵ des lexikalischen Formats deutlich langsamer niederschlagen als im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs, und dass in der Folge schnelllebige Moden und Konjunkturen, außergewöhnliche Ansätze und rasch wieder Verworfenenes eher wenig Beachtung finden. Weiterhin kann sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die erziehungswissenschaftlichen Lexika (Herzog 2005, Rost 2008) eine relative Orientierung an der (professionellen) pädagogischen Praxis festgestellt werden, die nahelegt, dass auch ‚Erziehung‘ nicht nur als theoretisches Thema, sondern auch als Phänomen institutionalisierter Pädagogik Erwähnung findet. Die konkreten Momente des Erziehens, die in Erziehungstheorien und -konzepten thematisiert werden, sind meist überschaubar und wiederholen ein (fast) immergleiches Schema aus Erziehenden, Zu-Erziehenden, Erziehungszielen, Erziehungsmitteln und Bedingungen. Die erwartbaren Konfigurationen dieser Elemente zueinander erscheinen wenig komplex. Die folgenden Thesen fassen die zentralen Befunde der vorliegenden Studie zusammen. Sie bestätigen die genannten Annahmen im Großen und Ganzen, wenn es auch im Einzelnen Überraschungen gibt.

‚Erziehung‘ wird kontinuierlich verhandelt und ist der in den Lexika (wahrscheinlich) persistenteste Grundbegriff. Der Gegenstand der Erziehung wird damit selbst zum ‚Kern‘ erziehungswissenschaftlicher Kommunikation im Lexikon. In 53 der 59 Lexika im Korpus gibt es ein systematisch angelegtes Lemma mit dem Explikandum Erziehung. Bis einschließlich 1971 enthalten alle Werke ein systematisches Erziehungslemma, die Herausgeber von sechs Lexika aus den Jahren 1972 bis 1986 (WKrE 1972, WKrE4 1973, KrLEwB 1975, TP 1978, HpsP 1981, TP2 1986) verzichten auf ein solches (Kap. 4.1), ab diesem Zeitpunkt wird dem Grundbegriff der Sozialisation regelmäßiger ein eigenständiges Lemma gewidmet als dem der Erziehung. Die Annahme, dass der Begriff einer der persistentesten im Zeitverlauf ist, ist dennoch gut unterfüttert (Fußnote 174, S. 113): Immerhin ist er über den untersuchten Zeitverlauf hinweg regelmäßiger repräsentiert als der der Bildung. In den Lexika ist ‚Erziehung‘ damit präsenter, als im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der ZfPäd, für die Tenorth (1986) zeigen konnte, dass insbesondere in den Jahren nach 1968 ‚Bildung‘ als Thema der Beiträge gegenüber ‚Erziehung‘ deutlich überwiegt (ebd., 43–47). Unter den (hinterfragbaren) Annahmen, dass zum einen die ZfPäd eine den allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurs repräsentierende Zeitschrift ist und zum

³⁵⁵ Die beschriebene Trägheit kann, wie in Kapitel 7.1. beschrieben, für kommende Analysen revidiert werden. Für die vorliegende Studie wurde dieses Merkmal jedoch zunächst ebenfalls angenommen.

anderen Lexika eine davon in ihren fachkommunikativen Eigenschaften tatsächlich abweichende Publikationsgattung darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass der Gegenstand der Erziehung für die je aktuelle Theoriebildung und Forschung der Erziehungswissenschaft zwar – wenigstens konjunkturrell – eine untergeordnete Rolle spielen mag, aber für die Disziplin im Ganzen, für ihr im Lexikon repräsentiertes ganzes Wissen, von erheblicher Bedeutung ist, schließlich sogar: als solches einen ihr eigenen ‚Kern‘ bedeutet, eben eine „ordnungs- und sinnstiftende Kategorie“ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, 13) für die Entfaltung der Erziehungswissenschaft als Disziplin bildet. Die auch in der Literatur unstrittige Einstufung von Erziehung als Grundbegriff (Kap. 1) findet hier ihren Wiederhall. Ihren Platz innerhalb der Lexika behaupten die Erziehungslemmata zumindest vergleichsweise kontinuierlich.

Die Herausgabe der Lexika wird in den Vorworten regelmäßig dadurch begründet, dass sich Pädagogik und Gesellschaft änderten und die Erziehungswissenschaft auf diese Änderungen reagieren müsse. Außerdem wachse schlicht der erziehungswissenschaftliche Wissensstand. Kurz: Ein Lexikon wird herausgegeben, weil alte Lexika nicht mehr aktuell sind, ihre Inhalte nicht mehr mithalten können mit sozialer Wirklichkeit und disziplinärer Verfasstheit (Kap. 3.1.1). Dieser Aktualitätszwang führt häufig nicht nur zu Neu-Herausgaben, sondern auch zu Überarbeitungen alter Auflagen. Diese Überarbeitungen schlagen sich nun aber regelmäßig *nicht* im Erziehungslemma nieder: Von den 59 Lexika im Korpus und den 53 Erziehungslemmata sind lediglich 36 bzw. 37³⁵⁶ eigenständig bzw. gegenüber der Voraufgabe bedeutend und inhaltstragend verändert. Im Grundbegriff der Erziehung findet also weniger Bewegung statt als im Gesamt des relevanten erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Wissens, das Eingang in ein Lexikon findet. ‚Erziehung‘ als tradiertes und kanonisierter Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens bleibt – in einer nicht unerheblichen Menge der Lexika – vergleichsweise stabil und resistent gegenüber (allzu schnellen) Änderungen.

Die Lexika rücken damit auch auf inhaltlicher Ebene in die Nähe der von Hauschild (1997) untersuchten „erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt“, in der das „genuin Pädagogische aufbewahrt“ und „Traditionsstiftung und -pflege der Disziplin“ (ebd., 777, s. auch Kap. 5.1.2) ihren Ort finden.

Disziplinäres Nachdenken über ‚Erziehung‘ schließt an eine Tradition philosophisch bzw. christlich geprägter allgemeiner Geistesgeschichte von der Antike bis in die Gegenwart an. Die relative Stabilität von ‚Erziehung‘ als in den Lexika verhandeltem Gegenstand findet ihre Entsprechung in den in den Explikationen eingesetzten Grenz- und Markierungsfiguren: Erziehung wird hier als gesellschaftlich wie historisch hochrelevantes Feld umrissen, das mit einem breiten, nicht überwiegend erziehungswissen-

³⁵⁶ Das Erziehungslemma im *Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde* (Lindner/Schiller: *Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906-08, 1/1906, 365–367) beruht größtenteils auf dem entsprechenden Lemma im *Handbuch der Erziehung* (1884), das nicht Teil des untersuchten Korpus ist, s. Fußnote 176, S. 180.

schaftlichen oder auch nur universitär gebundenen Personal figuriert wird. In einem Drittel der Lemmata verweisen die Autoren auf Personen aus Antike bis Mittelalter, ebenso viele nennen Personen des 17. Jahrhunderts. Und die Hälfte der Lemmata nennt mindestens eine Person des 18. Jahrhunderts (Kap. 6.2.1, Tabelle 15, S. 302). Deutlich über 40% aller Personen, die herangezogen werden, wirkten vor dem 20. Jahrhundert. Tenorth (2017) verweist auf die langanhaltende Existenz von Erziehungswissen, das „in unterschiedlichen Praxen – philosophisch, humanwissenschaftlich, professionell, alltagsweltlich – nach unterschiedlichen Regeln erzeugt und auch in seiner Geltung, freilich mit sehr unterschiedlichen Kriterien, bewertet wird“ (ebd., 35), auch wenn es erst im Laufe der Zeit als geltungsdifferent und disziplinär zurechenbar qualifiziert worden sei. Der Befund, dass ‚Erziehung‘ erst im Zeitverlauf innerhalb der Explikationen zu einem erziehungswissenschaftlich figurierten Feld wird, überrascht daher nicht. Die vor- und außerdisziplinäre Erziehungsreflexion wird aber spätestens mit der Aufnahme in ein Lexikon innerdisziplinär anrechnungsfähig. Um ‚Erziehung‘ zu bestimmen, verschiedene Denkweisen und Traditionslinien zu erläutern und differenziert darzustellen, bedarf es offenbar eines weit in der Geschichte verankerten Personals; Erziehung wird als ein Gegenstand dargestellt, der nicht nur oder nicht vorrangig Gegenstand der Erziehungswissenschaft – und damit auch nicht notwendigerweise an Forschung oder Theoriebildung gebunden – ist, sondern der allgemein philosophisch gerahmt wird und von Denker*innen unterschiedlicher Wirkungsbereiche – der Literatur, der Politik wie auch der Pädagogik selbst – betrieben wird. Die Protagonisten der Aufklärung – sowohl Reformpädagogen und Philanthropen als auch Philosophen und Schriftsteller – nehmen erwartungsgemäß eine bedeutende Rolle im lexikalischen Erziehungswissen ein. Auch in den Lexika selbst stellen die Personen des 18. Jahrhunderts immerhin die zweitgrößte Gruppe personenbezogener Lemmata dar (Hild 2018, 149–155)³⁵⁷. Diese Gruppe stellt auch die meisten Personen. Gerade für diese Personen gilt, dass sie häufig ohne konkrete Textbezüge genannt werden – hier schließt sich die Frage nach den ‚Klassiker*innen‘ der Pädagogik/Erziehungswissenschaft und deren Genese u. a. durch spezifische Rezeptionsmuster an.

Nichtsdestotrotz stellt die Gruppe der Erziehungswissenschaftler*innen die größte der genannten Personen; immerhin 85% der Erziehungslemmata nennen mindestens eine*n (Kap. 6.2.1, Tabelle 16, S. 304). Die Autoren der meisten Erziehungslemmata ziehen dabei Personen heran, die ab 1895 wirkten. Demgegenüber ist die referenzierte Literatur bzw. sind deren Autor*innen sehr stark erziehungswissenschaftlich geprägt: Alle Lemmata referenzieren mindestens eine*n Autor*in, der oder die der Erziehungswissenschaft zugehörig ist, über 62% aller referenzierten Autor*innen sind Erziehungswissenschaftler*innen.

³⁵⁷ Hild (2018) untersuchte allerdings nur Lexika bis 1945; insgesamt nehmen Vertreter des 18. Jahrhunderts im von ihr in den Blick genommenen Zeitraum (1811 bis 1945) zugunsten von Vertretern des 19. Jahrhunderts ab (ebd., 152–155).

Trotz der Bezugnahme auf eine kaum überschaubare, von der (wissenschaftstheoretischen) Programmatik der Autoren bzw. der Herausgeber, der Konzeption der Lexika und zeitgebundenen Moden abhängige Vielfalt von Wissensbeständen wird ‚Erziehung‘ relativ stabil als intendiertes Einwirken Erwachsener auf Heranwachsende beschrieben. Die quantitative Bestimmung eines ‚Kerns‘ des in den Lexika repräsentierten Erziehungswissen wiederholte in allen Dimensionen denselben, in der erziehungswissenschaftlichen Wissen(schaft)sforschung wohlbekannten Befund: Ein Großteil der in den Blick genommenen Einheiten wird nicht von vielen Lexika geteilt, ein gemeinsamer Bestand immer wieder aktualisierter Wissensbestände ist vorhanden. Er umfasst regelmäßig eine kleine Gruppe, die aber häufig und von vielen Lexika bzw. Erziehungslemmata herangezogen wird:

- Über 90% der 777 Explikanda mit dem Wortbestandteil *rzieh* kommen nur in bis zu sechs Lexika vor. Wenige Explikanda (am häufigsten *Erziehungsberatung*, *Erziehungswissenschaft*, *Heimerziehung*, *Selbsterziehung*) werden häufig wieder aufgenommen, viele Explikanda kommen selten vor (Kap. 4.2.1, Abbildung 11, S. 189).
- Die häufigsten 27 Wörter dieser Explikanda entsprechen 3,4% aller 794 in ihnen verwendeten Wörter, aber werden 1641-mal genannt (42,2% aller Nennungen). Wenige Wörter – allen voran ‚erziehung‘, ‚erziehungswissenschaft‘, ‚erziehungswesen‘, ‚bildungswesen‘, ‚unterricht‘, ‚bildung‘ – werden häufig verwendet, viele Wörter selten (Kap. 4.2.2).
- Knapp 96% aller in den Explikationen der Erziehungslemmata eingesetzten 6464 Wörter finden sich nur in maximal einem Viertel aller Lexika (13 Lexika), während nur 42 verschiedene Wörter (0,6% aller Wörter) in mehr als der Hälfte (mehr als 27 Lexika) Verwendung finden. Drei Viertel aller Wörter werden nur in einer bis drei Explikationen verwendet. Der allergrößte Anteil der Wörter ist nicht konsensfähig, aber wenige Wörter (u. a. ‚begreifen‘, ‚erzieherisch‘, ‚erziehung‘, ‚handeln‘, ‚mensch‘) werden regelmäßig aktualisiert (Kap. 5.1.1).
- Von 149 in den Explikationen genannten Personen sind 83% (124) in einem bis drei Lemmata genannt. 25 Personen (17%) werden mindestens viermal genannt. Nur drei Personen kommen in einem Viertel der Lexika (13) vor: Herbart, Pestalozzi und Schleiermacher (Kap. 6.2.1).
- In den Literaturangaben der Erziehungslemmata werden 193 Autor*innen referenziert. Von diesen werden ebenfalls 83% (161) nur in einem bis drei Lemmata angeführt, 32 Autor*innen (17%) kommen häufiger vor. Am häufigsten werden insgesamt Brezinka, W. Flitner, Eggersdorfer, Mollenhauer und E. Weber referenziert (Kap. 6.2.1).
- Die referenzierenden Erziehungslemmata nennen insgesamt 581 verschiedene Publikationen; rund 75% davon werden nur in einem oder zwei Literaturanhängen genannt. Nur Flitners *Allgemeine Pädagogik* wird in mehr als einem Drittel der Erziehungslemmata referenziert, weitere zehn Texte werden in mindestens acht Lemmata angeführt (Kap. 6.3.1).

Diese je kleinen ‚Kerne‘ verschieben sich, wenn der Blick weniger auf das gesamte Korpus, sondern mehr auf Teilkorpora – z. B. nach Epochen oder wissenschaftstheoretischen bzw. -programmatischen Positionierungen der Werke oder ihrer Autoren – gerichtet wird. Das Bild bleibt dennoch gleich. Es bleibt eine Frage der Bewertung, ob diese überschaubaren Gruppen häufig oder verhältnismäßig häufig geteilter Inhalte als *groß* oder *klein*, mithin: als bedeutsam beschrieben werden. Die in den häufig geteilten Wissensbeständen zu Erziehung aktualisierte Kontur fachlexikalischen, disziplinären Erziehungswissens findet ihre Entsprechung jedenfalls in den verdichteten, definitorisch angelegten Spitzenformulierungen der Erziehungslemmata. Hier wird ‚Erziehung‘ relativ stabil umrissen als

ein (nicht) intendierter, (näher beschriebener) Prozess, der (näher beschriebene) Erziehende, (näher beschriebene) Zu-Erziehende und mindestens ein (näher beschriebenes) Ziel umfasst (Kap. 5.2).

Dabei tradieren die Autoren die Idee eines zielorientierten Einwirkens Erwachsener auf Heranwachsende: eine tendenziell einseitige Aktivität der Erziehenden, die im Erwachsenenstatus bzw. in der erworbenen Reife der Zu-Erziehenden ihren Abschluss findet. Bis in die 1960er Jahre wird der Prozess vor allem mit den Begriffen der „Einwirkung“ oder der „Maßnahme“ beschrieben, in den 1970ern dominiert „Hilfe“, in den 1980er Jahren ist kein eindeutiger Schwerpunktbegriff mehr zu erkennen (Kap. 5.2.1). In der erwartbaren Konfiguration abstrakter Grundmomente der Erziehung findet sich überraschend große Einigkeit in den Erziehungslemmata – und zwar über deren wissenschaftstheoretische und -programmatische Differenzen hinweg. Fast immer werden konkrete Ziele der Erziehung genannt, dabei kann von einer tendenziellen Verschiebung von einer Orientierung an Persönlichkeitsbildung und Sittlichkeit und Moral als von den Zu-Erziehenden zu erwerbenden bzw. zu verinnerlichenden Merkmalen zu einer Orientierung an der Eingliederung in Kultur und Gesellschaft nach 1968 ausgegangen werden, wobei immer ein Nebeneinander aller Positionen zu verschiedenen Zeitpunkten zu beobachten ist. Als Adressat*innen der Erziehung werden, wenn sie konkret genannt werden, fast ausschließlich Kinder bzw. Heranwachsende genannt; Erziehung findet also im Generationenverhältnis statt. In den 1980er Jahren werden entweder keine Angaben mehr gemacht oder Menschen bzw. Personen als Adressat*innen allgemein genannt.

Zwar verweisen die Autoren immer wieder auf eine „weitgehend unbewältigte Komplexität“ (Kunert: Erziehung, GpF 1974, 89) o. ä. des Erziehungsbegriffs, tatsächlich aber zeigt die Analyse der verdichteten Beschreibungen des Phänomens ein nur begrenzt komplexes Schema. Einzelne Momente von Erziehung wie *Erziehungsziele* oder *Erziehungsmittel* werden zudem nur selten in eigene Lemmata ausgliedert; offenbar muss ‚Erziehung‘ als Phänomen nicht regelmäßig in seine Bestandteile zerteilt und in eigenständigen Explikanda verhandelt werden. Im konsensuellen Begriffsrepertoire – also jenen wenigen Wörtern, die in mindestens der

Hälfte der Erziehungslemmata mindestens einmal vorkommen – wiederholt sich die beschriebene, überschaubare Konfiguration (Kap. 5.1.1). Hier wird Erziehung als ein *menschlicher, pädagogischer* Akt umrissen, der ein aktives *Handeln* der Erziehenden voraussetzt und in *Gemeinschaft* bzw. *Gesellschaft* stattfindet. Erzogen werden *Kinder*. Sie wird durch *Einwirkungen* bzw. *Maßnahmen* und *Mittel* in Hinblick auf ein *Ziel* – zum Beispiel die Entfaltung der *Persönlichkeit* oder des *Charakters* bzw. *sittlichen* Verhaltens – durchgeführt. Erziehung hat etwas mit *Bildung* zu tun und spielt in der *Entwicklung* des Zöglings eine wesentliche Rolle.

Nahezu konsensuell *nicht* thematisiert werden Grenzen der Erziehung, wenn sie auch – in wenigen Lexika – sowohl Themen eigenständiger Lemmata sind (Kap. 4.2.3) als auch innerhalb der Erziehungslemmata vorkommen (Kap. 5.3). In den Spitzenformulierungen fehlt außer in einem Lexikon jeder Bezug (Kap. 5.2). Ein Ende der Erziehung wird im Regelfall nicht mitgedacht. Wenn es Grenzen thematisierende Sequenzen in den Lexika gibt, dann zementieren diese die dargestellte, stetig aktualisierte Konfiguration von Grundmomenten der Erziehung. Differenz wird über die Kategorien der Absicht und Wirkung hergestellt: Nicht-Erziehung beginnt, wo Wirkung oder Absicht nicht gegeben sind, nicht-erfolgreiche Erziehung scheitert an fehlender Wirkung oder Absicht und schlechte Erziehung beginnt, wo Absichten falsch sind und Wirkungen nicht eintreten. Eng verbunden mit der Debatte um Grenzen scheinen die Fragen nach der Bedeutung von Anlage und Umwelt, nach Körper und Geist und die des Machtmissbrauchs in der Erziehung zu sein (Kap. 5.3).

Die theoretische Reflexion von ‚Erziehung‘ ist von der Frage praktischer Organisation und institutioneller Rahmung entkoppelt. In den Lexika ist darüber hinaus (mindestens) eine zweite, von der systematisch-theoretischen Diskussion in den Erziehungslemmata entkoppelte Ebene der Thematisierung von Erziehung zu finden: In den Explikanda, die über den Wortbestandteil *rzieh* formal mit ‚Erziehung‘ verknüpft sind, wird ein breites Spektrum pädagogischer Praxis sichtbar (Kap. 4.2.1). Hier wird Erziehung vor allem als ein Feld konturiert, in dem professionell Erziehende innerhalb von Institutionen auf Adressat*innen einwirken. Häusliche Erziehung findet zwar Erwähnung, bleibt aber gegenüber professionellen Settings marginal. Fürsorgeerziehung bzw. Hilfen der Erziehung nehmen einen großen Raum ein, während Schule in der allgemeinen Diskussion selten formal mit Erziehung verknüpft auftaucht. Schule wird dagegen immer dann in den *rzieh*-Lemmata thematisiert, wenn über den Unterricht hinaus ein Bezug zur ganzen Person gesetzt wird – etwa im Konzept der *Erziehungsschule* und des *Erziehenden Unterrichts* – oder aber im Bereich der Heil- und Sondererziehung, wobei hier gerade im frühen Untersuchungszeitraum die Übergänge zur Anstaltserziehung fließend sein mögen. Im späteren 20. Jahrhundert nimmt die *Vorschulerziehung* immer größeren Raum ein: Während diese in den DDR-Lexika schon in den 1960er Jahren als Explikanda präsent sind, tauchen Kinder in der BRD zunächst nicht als Adressat*innen professioneller Erziehung in den *rzieh*-Lemmata auf (wobei eben der *Kindergarten* oder die

Elementarpädagogik mit dem Suchraster nicht identifiziert werden konnten), sind aber innerhalb der Spitzenformulierungen durchgängig präsent. In Einklang mit der politisch wie fachlich geführten Debatte um den Kindergarten als Teilbereich des Bildungswesens – wohl auch in Folge der Empfehlungen im *Strukturplan für das Bildungswesen* (Deutscher Bildungsrat 1970) – ist die *Vorschulerziehung* als Explikandum ab 1970 auch hier sehr präsent und zu einem der meistintegrierten Gegenstände professioneller Erziehung in den Lexika.

Innerhalb der Explikationen werden nur in Ausnahmefällen konkrete Organisationsformen der Erziehung bzw. Fragen institutionalisierter und/oder professioneller Erziehung thematisiert (Kap. 5). Lediglich in den Erziehungslemmata des NS bzw. der DDR fallen solche Bezüge auf. Sie zeichnen sich etwa durch eigenständige Vokabularien aus, die nicht nur sprachlich typische Elemente einer spezifischen NS- bzw. DDR-Pädagogik enthalten, sondern auch und ganz besonders durch die Nennung vieler konkreter Institutionen wie Schulformen, Vorschulerziehung, Hochschule, Parteiorganisationen und Betriebe (Kap. 5.1.1). Im gemeinsamen Kernvokabular aller Erziehungslemmata des gesamten Zeitraums werden *Schule* und *Familie* als die zentralen Orte praktischen Erziehens genannt. Insgesamt also scheinen Fragen des Erziehens in einem Großteil der erziehungswissenschaftlichen Fachlexika ausgelagert in eigenständige Explikanda. Unter den die Erziehungslemmata figurierenden Personen finden sich auch solche, die (auch) für eine praktisch-pädagogische Auseinandersetzung mit Erziehung stehen (Kap. 6.5.3). Allerdings nennen nur 16 Lemmata Pädagog*innen und Politiker*innen, die meist als Protagonist*innen der Aufklärungspädagogik nicht nur praktisch reformpädagogisch tätig waren, sondern auch den (theoretischen) Diskurs um Erziehung weitergetragen bzw. mitgestaltet haben. Unter der Spitzmarke ‚Erziehung‘ findet vor allem die begriffliche bzw. theoretisch-systematische Auseinandersetzung mit dem Phänomen statt.

Abweichende Konfigurationen des lexikalischen Erziehungswissens bleiben singuläre bzw. begrenzt nachhaltige Ereignisse. Wenn auch ‚Erziehung‘ in den Lexika bzw. ihren Erziehungslemmata immer wieder ähnlich umrissen und durch (kleine) Kerne zentral dem Thema zugeordneter Wissensbestände gestärkt wird, wird in der Abweichung einzelner Entwürfe von Erziehung in den Explikationen offenbar, dass lexikalisches Erziehungswissen auch einer Varianz unterliegt. Das kanonisierte Erziehungswissen unterliegt in seinen Wissensbeständen und -konfigurationen Schwankungen. Diese können zwar sehr wohl unter einer zeitlichen und fachlichen Entwicklungsperspektive gelesen werden. Jedoch zeigen sich nur wenige nachhaltige Verschiebungen des von *verschiedenen* Lexika bzw. Autoren der Erziehungslemmata genährten gemeinsamen Bestands. Beobachten lässt sich solche eine Verschiebung in der späten, dann aber nachhaltigen Aufnahme bestimmter Entitäten wie der Referenz etwa auf Brezinka und Mollenhauer, die schnell und dann beständig in den Figurationen und in den Publikationen Eingang finden (Kap. 6.2.2, 6.3.2). Häufiger bleiben Abweichungen ohne Wiederholung: Sie äußern sich in einzelnen Schwerpunkt-

setzungen wie der auf die Bedeutung von Umwelteinflüssen und Grenzen der Erziehung (Lindner/Schiller: *Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEk 1906-08, 1/1906, s. Kap. 5.2.1, S. 250) oder der sozialpsychologischen Fundierung von Erziehung (Weber: *Erziehung*, KsWP 1974, s. Kap. 6.5.1, S. 359), in der Unterbreitung abweichender Bestimmungen von Erziehung wie der wenigstens mitgedachten Möglichkeit funktionaler Erziehung in den frühen Auflagen von Hehlmanns *Pädagogischem Wörterbuch* (*Erziehung*, PW 1931; ebenso: PW2 1941; PW3 1942, s. Kap. 5.2.3), in einer alternativen Narration von Erziehungsgeschichte (Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974; ebenso WE6 1984, s. Kap. 6.5.1, S. 358) oder dem erkennbaren Bezug auf eine eigene erziehungstheoretische Position des Autors (prototypisch z. B. bei Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976, s. Kap. 5.4.3, S. 277 bzw. Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71; 1/1970; ebenso: WP 1977, 1/1977, s. Kap. 5.2.2, S. 258). Schließlich schlugen sich staatliche Ideologien und Programmatiken deutlich nieder: Und zwar sowohl in den Konzeptionen der Lexika (Kap. 3.1.2: Lexika im Nationalsozialismus, S. 107 ff.; Lexika in der DDR, S. 109 ff.) als auch im darin repräsentierten Erziehungswissen, das sich in beiden Fällen durch ein vom restlichen Diskurs deutlich abgrenzbares Vokabular (Kap. 5.1.1), in abgrenzbaren Zielsetzungen der Erziehung (Kap. 5.2.1) und in abgrenzbaren Figurationen (Kap. 6.2) sowie Vernetzungen in abgrenzbare Forschungs- und Theoriebildungszusammenhänge (Kap. 6.3) auszeichnet. Schließlich zeigt sich in beiden Gruppen ein stärkerer Einbezug auf konkrete erzieherische Praxen (Kap. 6.5.3). Und wenn auch immerhin in sechs erziehungswissenschaftlichen Fachlexika auf ein eigenständiges Erziehungslemma verzichtet wird, so kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies einen allgemeinen Trend abbildet.

Erziehung wird zusammenfassend durchaus auch anders gedacht als im Kern bestimmt, dafür spricht schon die Vielfalt von Wissensbeständen. Aber alternative Setzungen sind nicht langfristig wirksam: Sie bilden – zumindest bis 1989 – keine neuen, wiederholt variierten Setzungen. Auch in den letzten Lexika und Lemmata im Korpus aus den 1980er Jahren werden stetiger ‚alte‘ Wissensbestände zueinander in Beziehung gesetzt, als solche, die etwa in den 1970ern ‚neu‘ eingespeist wurden, wiederholt. ‚Neue‘, vereinzelt eingespeiste Inhalte bleiben vor allem divers bis diffus. Kanonisierungsversuche führen nicht zu einer Erweiterung des Kanons.

Die Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft findet keinen ausgeprägten Niederschlag im lexikalisch kanonisierten Erziehungswissen. Wenn auch keine Verschiebungen zu neuen ‚Kernen‘ des in den Lexika verhandelten Erziehungswissens erkennbar sind, zeigte die Auswertung doch Tendenzen konjunktureller Schwerpunktsetzungen. So verweist sie zunächst auf eine bis 1913 eher geschlossene Diskussion, die sich etwa im recht eigenständigen Vokabular der Erziehungslemmata zeigt (Kap. 5.1.1). Hier schlägt sich wohl auch die Bindung der lexikalischen Werke im

Herbartianismus³⁵⁸ nieder, der in der sich als Disziplin etablierenden Erziehungswissenschaft mit einem eigenen erziehungstheoretischen Programm bzw. einer theoretischen Modellierung von Erziehung antrat. Bis 1968 werden immer wieder Anleihen an das Vokabular der ersten beiden lexikalischen Epochen sichtbar.

Die in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung diskutierten Begriffe, die in verschiedenen Medien disziplinärer Kommunikation unterschiedlich stark ausgeprägte Niederschläge einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft anzeigen (Tenorth 1986, Macke 1994, Hauenschild 1997, Stroß/Thiel 1998, Keiner 1999, s. Kap. 1.1) lassen sich nicht heranziehen, um eine Versozialwissenschaftlichung des Erziehungswissen in den Lexika adäquat zu beschreiben (Kap. 5.1.3). Der Diskurs um Erziehung unterscheidet sich offenbar im Vokabular von dem in Titeln von Zeitschriftenbeiträgen, Qualifikationsarbeiten und Lehrveranstaltungen abbildbaren. In sich selbst in einer sozialwissenschaftlichen Publikationslandschaft vernetzenden Erziehungslemmata wird dagegen deutlich, dass sie immerhin regelmäßig neue Wörter in ihr Vokabular integrieren. Hervorzuheben sind dabei solche, die eigenständig (erziehungs-)theoretisch aufgeladen sind (u. a. *Autorität, Emanzipation, Freiheit, Mündigkeit*), solche, die das Phänomen als sozialen Akt kennzeichnen (*Handlung, Verhalten, Praxis, Erziehungspraxis*), und solche, die die gesellschaftliche Perspektive betonen (*Sozialisierung, Gruppe, Interaktion*). Außer *Sozialisierung* verlieren aber fast alle Begriffe in den 1980ern wieder an Bedeutung (Kap. 5.1.3).

In den 1970er Jahren finden sich – vereinzelt – Bestimmungen von Erziehung, die vom immer wieder genährten Kern-Schema abweichen bzw. es aufzulösen versprechen: die jetzt dominierende Definition über den Begriff der *Hilfe* (Kap. 5.2.1) kann als Verweis auf einen neuen Schwerpunkt auf die Eigenaktivität des Zöglings verstanden werden, wenn auch Erziehung noch immer als ein Akt bestimmt wird, der vom Erziehenden ausgeht und in dessen Macht und Verantwortung steht. Dennoch findet das Thema eines ungleichen Machtverhältnisses zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden Eingang in – einige wenige – Erziehungslemmata (Kap. 5.2.2). Diese Ungleichheit soll dann durch das Motiv der wechselseitigen, gleichberechtigten Interaktion aufgelöst werden, geht aber im Endeffekt nicht über die Anerkennung der Beteiligung der Zu-Erziehenden an ihrer Erziehung hinaus. Die gesellschaftliche Rahmung von Erziehung wird auch nach 1968 in den Spitzenformulierungen der Erziehungslemmata überraschend selten erwähnt. Über die soziale Bedingtheit von Erziehung(snormen) hinaus finden sich nur in den Jahren von 1931 bis 1942 (mit namentlicher Bezugnahme auf Kriek) und in zwei Werken der 1970er Jahre Hinweise auf einen funktionalen Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft. Unmittelbarer Teil der Erziehungsdefinition ist diese Perspektive nicht.

³⁵⁸ Zwar ist das katholische *Lexikon der Pädagogik* (LP 1913–17) im Ganzen nicht herbartianisch geprägt, aber das Erziehungslemma wurde von Otto Willmann verfasst, der als Vertreter einer herbartianisch geprägten katholischen Pädagogik gilt (Kap. 3.1.2, Fußnote 100, S. 93).

Auch darüber hinaus lässt sich empirisch kein eindeutiger Niederschlag sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf das lexikalische Erziehungswissen – etwa eine neue Gewichtung gesellschaftstheoretischer Argumentationen, Themen, Autor*innen und Publikationen, eine stärkere Bezugnahme auf Erkenntnisse benachbarter Sozialwissenschaften, ein veränderter Stellenwert sozialer Erziehungspraxen oder der Einbezug empirischer Befunde – nachweisen. Unter den regelmäßig geteilten Wörtern der Jahre nach 1970 findet sich kein gesellschaftstheoretisch oder erfahrungswissenschaftlich inspiriertes Vokabular, einzelne Schwerpunktsetzungen sind zwar erkennbar sozialwissenschaftlich gewendet bzw. begründet, wie etwa Webers sozialpsychologisch figurierte Explikation, in der die Erziehungsstilforschung einen besonderen Stellenwert einnimmt (Weber: *Erziehung*, KsWP 1974, s. Kap. 6.5.1, S. 359) oder Schallers der *Pädagogik der rationalen Kommunikation* gewidmete Explikationen (s. o.). Nur bleiben dies Einzelfälle, die sich einer distanten Analyse entziehen: Im lemma- und lexikonübergreifenden, gemeinsamen Wissensraum zu Erziehung bleiben sie marginal. Empirische Perspektiven in den Erziehungslemmata fehlen ganz; ein Bezug auf die Praxis des Erziehens findet sich lediglich in den Lexika während der Zeit des Nationalsozialismus und der DDR. Die Referenzen auf Publikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogen bleiben durchweg konstant, abgelöst werden sie allenfalls von einem Sammelwerk, das wiederum u. a. auf die bekannten Publikationen verweist (Kap. 6.3.2).

Erziehung zeigt sich damit nicht vorrangig als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung, ist mithin nicht als soziale Praxis Gegenstand der Erziehungslemmata, sondern bleibt vorrangig der theoretische Grundbegriff, von dem aus sich die Erziehungswissenschaft aufspannt. Ein sozialwissenschaftlich inspirierter Wandel zeigt sich womöglich am radikalsten im (meist kritisch begründeten) Verzicht auf den Erziehungsbegriff. Und im Aufstieg eines konkurrierenden Begriffs – der *Sozialisation* – sowohl als Vokabular als auch als Begründung für die Konzentration auf intentionale Erziehungsbegriffe und die Tilgung der nur in den frühen Lexika wenigstens im Ansatz innerhalb der Spitzenformulierungen funktionaler Momente, wie auch einem Hinweis in der Explikation eines Erziehungslemmas zu entnehmen ist:

„In der neueren pädagogischen Literatur zeichnet sich die Tendenz ab, den Erziehungsbegriff auf die intentionalen erzieherischen Maßnahmen einzuschränken. Die nach herkömmlicher Auffassung als funktionale Erziehung beschriebenen Vorgänge scheinen präziser und logisch einwandfrei durch den Begriff der Sozialisation erfaßt zu sein“ (Köck: *Erziehung*, WEU 1976, 116 f., ebenso: WEU2 1979, 149).

Entsprechend der Befunde zur Gattung des erziehungswissenschaftlichen Lexikons zeigt sich zusammenfassend auch entgegen der Annahme, dass sich Erziehungswissen im Lexikon nur sehr eingeschränkt verändert, eine regelmäßige Aufnahme auch neuer Wissensbestände und -konfigurationen (auch als Reaktion auf disziplinäre

und gesellschaftliche Veränderung) – Bezüge auf Personen, Autor*innen und Literatur, Integration neuer Begriffe, abweichender Bestimmungen von Erziehung. Erziehungswissen wird immer wieder neu gesetzt. Doch diese Setzungen sind nicht nachhaltig, ein kleiner, aber solider ‚Kern‘ setzt sich durch – oder: wird wenigstens nicht vergessen, bleibt persistent.

Etabliert scheint eine eindeutige Entkopplung von Erziehungs*theorie* und Erziehungs*praxis*, die sich in der (fast) durchgehenden Praxisabstinenz der Erziehungswissenschaftler*innen und der Aufnahme zahlreicher praktisch konturierter Gegenstände als Explikanda in die Lexika zeigt.

7.3 Erziehungswissenschaft im Spiegel lexikalischen Erziehungswissens

Fachlexika sind, so wird es in der Literatur allgemein angenommen (Kap. 1.2), Dokumentatoren und Repräsentanten disziplinärer Entwicklung. Im untersuchten Zeitraum von 1895 bis 1989 expandierte die Erziehungswissenschaft: Zu erwarten ist, dass sich sowohl in Anlage und Konzeption der Lexika als auch auf der Ebene des in ihnen sedimentierten Wissens ein Zusammenhang darstellt, der sich in einer quantitativen Dimension in Zuwachs und Diversifikation von Inhalten und Wissensbeständen, in einer qualitativen Dimension in einem Abbild oder Niederschlag zentraler wissenschaftstheoretischer wie -programmatischer Positionen und Bezugnahmen niederschlägt. Erziehungswissenschaftliches Personal, das sich im 20. Jahrhundert zunehmend aus sich selbst rekrutiert, an den Universitäten verankert und eigene Theorien, Methoden und Fachesellschaften ausbildet (Horn 2011), sollte demnach als für den ‚einheimischen‘ Gegenstand der Erziehung zuständig markiert sein und trotz der allgemeinen Verankerung von Erziehung und ihrer Reflexion in einer allgemeinen Geistesgeschichte den wesentlichen Bezugspunkt darstellen. Anzunehmen ist ferner eine deutliche Prägung erziehungswissenschaftlichen Erziehungswissens von staatlichen Ideologien wie dem Nationalsozialismus sowie eine getrennt verlaufende Entwicklung in DDR und BRD. Erwartbar ist eine relative Dominanz von Positionen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die von neuen Richtungen wie kritisch-rationaler und kritischer Erziehungswissenschaft spätestens in den 1970er Jahren abgelöst wird, wobei zum einen eine gegenüber anderen Medien wissenschaftlicher Kommunikation in den Lexika zeitversetzte Entwicklung und zum anderen ein schwächerer Ausschlag solcher Paradigmenwechsel anzunehmen ist. Im Zuge einer sozialwissenschaftlichen Wendung ist Veränderung zu erwarten, die sich auf Ebene der Erziehungswissenschaft z. B. in einer veränderten Rezeption von Vertreter*innen sozialwissenschaftlicher Nachbardisziplinen zeigen könnte.

Auch diese Annahmen werden in den Befunden der vorliegenden Studie, die im Folgenden wiederum in Form kurzer Thesen zusammengeführt werden, weitgehend bestätigt, weichen im Detail jedoch auch ab.

„Erziehung“ ist ein erziehungswissenschaftliches Kernthema. Erziehungswissenschaft ist die zuvörderst zuständige Disziplin für die Reflexion, Forschung und Theoriebildung im Themenfeld der Erziehung. Die regelmäßige Aufnahme des Begriffs ‚Erziehung‘ als Explikandum in den erziehungswissenschaftlichen Lexika zeigt die Bedeutung des namengebenden Gegenstands für die Disziplin. Während der Denk- und Wissensraum, der von ‚Erziehung‘ aus gespannt und in der Analyse der Figurationen der Explikationen sichtbar wird, historisch und inhaltlich weit über die Erziehungswissenschaft hinausgeht, Erziehungswissenschaft hier also nur eine von mehreren Produzent*innen relevanter Wissensbestände ist (wenn auch ihre Protagonist*innen die größte Einzelgruppe ausmachen), markieren die Literaturlisten im Anhang der Explikationen einen direkten Bezug zur Erziehungswissenschaft als forschender, universitär verankerter Disziplin (Kap. 6.2, 6.3). In allen referenzierenden Erziehungslemmata werden Erziehungswissenschaftler*innen angeführt. Sie stellen mit 120 verschiedenen Personen (von 193) die mit Abstand größte Gruppe, andere Disziplinen spielen nur eine sehr marginale Rolle (Kap. 6.2.1, Tabelle 16, S. 304).

Die referenzierte Literatur besteht zu einem Gutteil aus monographisch angelegten Werken, die die ‚großen Fragen‘ der Erziehungswissenschaft aufwerfen bzw. behandeln. Enger geschnittene Fragestellungen, wie sie etwa in kürzeren Abhandlungen in Zeitschriften und Sammelwerken bearbeitet werden, spielen keine besondere Rolle. Die referenzierten Publikationen sind zu einem relativ hohen Anteil deckungsgleich mit den bei Prange (2008, 2009), Böhm/Fuchs/Seichter (2009), Horn/Ritzi (2001b) und Kempka (2018b) für die gesamte Erziehungswissenschaft als relevant eingestuften Büchern. Während also gleichzeitig das, was die Autoren der Erziehungslemmata als Literatur über den Grundbegriff Erziehung empfehlen, recht divers ist, zeigt sich auch, dass Erziehung als Gegenstand für das Gesamt der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion einen zentralen Stellenwert einnimmt.

In den erziehungswissenschaftlichen Fachlexika und dem darin repräsentierten Erziehungswissen spiegelt sich eine Geschichte der disziplinären Expansion, der langen Persistenz differierender wissenschaftsprogrammatischer und ideologischer Positionierungen, einer Phase nahezu willkürlicher Diversifizierung und einer nur zögerlichen Etablierung. In der Herausgabefrequenz der Fachlexika im Zeitraum von 1895 bis 1989 wird die quantitative Entwicklung der Erziehungswissenschaft sichtbar: Äquivalent zu ihrer strukturellen bzw. universitären Expansion (Horn 2011) werden zunächst wenige, groß angelegte Werke mit systematischer Absicht vorgelegt, die ab den späten 1960er Jahren in einer Phase quantitativen Ausbaus in rascher Folge von vielen kleineren, ein- bis zweibändigen Werken ergänzt werden, bis in den 1980er Jahren wieder weniger, aber auch größere Lexika erscheinen.

Die theoretisch-methodische Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin zeigt sich nicht in allen Facetten auch in den Fachlexika und dem in ihnen repräsentierten Erziehungswissen. So spielt die Experimentelle Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Lexika bzw. dem lexikalischen Erziehungswissen ebenso wenig eine Rolle wie eine Veränderung in Folge der realistischen Wende in den späten 1960er oder 1970er Jahren zu erkennen ist. ‚Eigene‘ Lexika werden von Vertretern herbartianischer, evangelischer, katholischer und kritischer Erziehungswissenschaft herausgegeben; sie verfolgen die Absicht eines eigenen Entwurfs des *ganzen* erziehungswissenschaftlichen Wissens, vertreten mithin je eine eigene Version der Erziehungswissenschaft, gerade zu Beginn des Untersuchungszeitraums auch mit direkter Bezugnahme bzw. Abgrenzung zu den je anderen Versionen.

Die Herausgeber der katholisch geprägten Lexika betonen eine enge Verknüpfung von Wissenschaft mit einer normativen Grundlegung im katholischen Glauben, die erst die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik erlaube. Auf evangelischer Seite erscheint dieser Zusammenhang komplexer, wenn etwa Schwartz unterschiedliche Wissensformen betont: Hier ist eine im evangelischen Glauben begründete Normierung Grundlage pädagogischen Handelns und pädagogischer Reflexion, wird aber nicht unmittelbar zur Bedingung wissenschaftlicher Pädagogik (Kap. 3.1.2, S. 93 ff.). Dieser basale Unterschied im Entwurf katholischer und evangelischer wissenschaftlicher Pädagogik bzw. die in ihr thematisierte, je unterschiedliche Ausgestaltung der Differenz zwischen Glaube und Wissenschaft, verweist darauf, dass hier eine der zentralen Trennlinien zwischen den beiden konfessionellen Pädagogiken verläuft. Für Horn liegt hierin begründet, dass

„katholische Pädagogik im Rahmen der Disziplingeschichte nur eine untergeordnete Rolle spielt. Eine wissenschaftliche Pädagogik auf katholischer Grundlage erweist sich als *contradictio in adjecto*, als ein Widerspruch, der nur normativ, nicht analytisch zu lösen ist [...]. Die katholische Pädagogik erreicht [...] die Moderne nicht“ (Horn 2003b, 181).

Für die evangelische Pädagogik bedeuten bereits die beiden Auflagen des *Pädagogischen Lexikons* PL 1961 und PL2 1964 einen Bruch; ab jetzt distanzieren sich alle Herausgeber von Werken in evangelischer Tradition (zuletzt NPL5 1971) von der Möglichkeit einer wissenschaftlichen evangelischen Pädagogik. Dennoch sind sowohl katholische als auch evangelische Lexika in den 1960er Jahren insofern noch eng an ihre Konfessionen gebunden, als pädagogisches Handeln und Reflektieren jeweils nur als unter christlichen Voraussetzungen möglich gedacht werden. Auf katholischer Seite kann erst in den 1970er Jahren von einer Abkehr vom Programm einer katholischen Pädagogik gesprochen werden (LP 1970–71, WP 1977). In den 1980er Jahren werden keine lexikalischen Werke in konfessioneller Tradition mehr publiziert. Gleichzeitig gelingt es der katholischen Pädagogik bis weit in die 1970er Jahre hinein von einer breiten Gruppe von Autoren wahrgenommen zu werden; für das Erziehungswissen bleiben ihre Protagonisten sehr lange präsent (Kap. 6.5.4).

Erst in den 1980er Jahren sind ihre Publikationen für das Erziehungswissen als nicht (mehr) relevant aus dem gemeinsamen Wissensraum getilgt, so, wie sie auch im disziplinären Text-Gedächtnis fehlen (Horn 2001, 24). Der Referenzraum evangelischer Lexika bezieht sich stärker auf einen *Mainstream* von Autor*innen als der katholischer Werke; diese weichen in ihren eigenen Referenzräumen stärker davon ab. Hier zeigt sich die für die Disziplin allgemein angenommene höhere Einflussnahme durch die evangelische Pädagogik – die Hild (2018) auch für die vergleichsweise höhere Präsenz des Personals als Lemmata in Fachlexika von 1774 bis 1945 bestätigen konnte (ebd., 167–174). Insofern ist das Paradigma katholischer Pädagogik in den Lexika des 20. Jahrhunderts zwar noch lange erfolgreich, kann sich aber langfristig dennoch nicht halten.

Nachhaltig ‚wichtig‘ für das gemeinsam getragene, lexikalische Erziehungswissen sind Personen/Autor*innen, die ihren Wirkzeitraum im frühen 20. Jahrhundert hatten (ab 1895, namentlich die meistgenannten Flitner, Eggersdorfer, Buber, Kriek, Litt oder Nohl, Kap. 6.2.1) – nur vier der 41 referenzierenden Erziehungslemmata rekurrieren in ihrer Literatur dabei auf *keine*n* Vertreter*in dieser Phase. Während Eggersdorfer als katholischer Pädagoge seinen Stand verliert und Kriek einem deutlichen Rezeptionswandel unterliegt (Kap. 6.2.2), finden sich Bezugnahmen auf Protagonisten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik regelmäßig bis ans Ende des Untersuchungszeitraums. Texte von u. a. Grisebach, Litt, Flitner, Nohl, Bollnow und Langeveld überdauern im Gegensatz zu denen von Spranger und Kerscheneiner das Ende der Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik in der Erziehungswissenschaft. Sie bleiben darüber hinaus in dem von den Autoren empfohlenen Korpus relevanter und je aktueller Texte (Kap. 6.3.2). In den 1980er Jahren werden allerdings noch ausschließlich Texte von Nohl und Flitner referenziert und unter den Geisteswissenschaftlern nur noch sie als Grenzfiguren herangezogen, um Erziehungswissen zu ordnen und strukturieren (Kap. 6.2.2.). Flitners *Allgemeine Pädagogik* ist der meistreferenzierte Text im Korpus, der allerdings nach den 1970er Jahren seine Vorrangstellung nicht mehr behaupten kann. Quasi abgelöst wird er nun von einem Sammelwerk (Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*). Flitner (und andere Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik) gehören nun schon zu einem historisierten Bestand, sie gehen nahezu übergangslos vom Referenztext, der eine Vernetzung in die aktuelle Forschung und Theoriebildung, eine Empfehlung der Autor*innen darstellt, über in einen Bestand erziehungswissenschaftlicher Theoriegeschichte, werden selbst zum Eckpunkt wissensdisziplinärer Entwicklung.

Die Erziehungswissenschaft der frühen BRD habe eine „Phase der Restauration alter Vorbilder und zugleich der Separierung von anderen Disziplinen“ (Tenorth 2006, 144) durchlaufen. Dass sich auf den Ebenen der Wörter, des Personals und der Literatur in den Explikationen hier eher Rückbezüge auf Entwicklungen und Theoriebestände der Vorkriegszeit finden, als dass grundlegend neue Positionen aufgeworfen werden, ist entsprechend gut nachvollziehbar. Der in den 1960er

Jahren für die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik folgende „Zeitraum der sozialwissenschaftlichen Kritik, der Öffnung zu den Nachbarwissenschaften, zur internationalen Kommunikation und der philosophischen Neuorientierung“ (Tenorth 2006, 144) schlägt sich noch nicht zeitgleich in den Lexika nieder.

Die langanhaltend dominierende Präsenz geisteswissenschaftlicher und auch katholischer Pädagogik geht dabei über die Wahrnehmung anderer abgrenzbarer Strömungen und Richtungen, etwa der herbartianischen Erziehungswissenschaft, hinaus. Das in Hehlmanns Lexika aus der Zeit des Nationalsozialismus (WP2 1941, WP3 1942) repräsentierte Erziehungswissen hinterlässt Spuren in Aufbau und Konfiguration von Grundmomenten der Erziehung späterer Auflagen (Kap. 4.1, S. 182 f.), bleibt aber in den genannten Personen und referenzierten Autor*innen eher singulär.

Das erste erziehungswissenschaftliche Lexikon der DDR erscheint fast zehn Jahre später als in der BRD; Erziehungswissenschaft sah sich hier zunächst wohl eher konfrontiert mit dem „Zwang zur Auseinandersetzung mit einem neuen, sozialistischen, [sic] Wissenschaftsverständnis“ (Tenorth 2006, 144), bevor es einen ‚gesicherten‘ Wissensstand lexikalisch fixieren konnte. Die fortan getrennt verlaufende Debatte in Ost und West ist dann auch in allen Ebenen in den Blick genommener Wissensbestände zu ‚Erziehung‘ (Explikanda, Vokabular, Figurationen, Referenzen) sichtbar.

In den 1970er Jahren steigt die Diffusität eines gemeinsamen Kerns lexikalischen Erziehungswissens an; innovative Inhalte werden vermehrt in den Diskurs eingebracht, aber nicht wiederholt. Die jetzt besonders hohe Publikationsdichte erziehungswissenschaftlicher Lexika könnte nicht nur als Zeichen der strukturellen Expansion der Erziehungswissenschaft (v. a. personaler Ausbau, Studiengangsreformen; Horn 2011) gelesen werden – sondern auch als symptomatisch für eine in der epistemologischen Dimension feststellbare Diversifizierung innerhalb der nun flächendeckend institutionalisierten Erziehungswissenschaft. Es liegt nahe, dass innerwissenschaftliche Gründe und Diskussionen um die sich wandelnde Erziehungswissenschaft – etwa eine zunehmende Orientierung am sozialwissenschaftlich-empirischen oder kritischen Paradigma, eine wissenschaftstheoretische oder gegenstandsbezogene Diversifikation der Erziehungswissenschaft – eine besondere Rolle für die Expansion von Neu- und Erstauflagen spielen. Der hohe Anteil einbändiger Werke, insbesondere in den 1970er Jahren, unterstreicht diesen Eindruck; die im einzelnen Nachschlagewerk repräsentierte Erziehungswissenschaft umfasst jeweils weniger Lemmata, was als Hinweis auf eine thematische Engführung gelesen werden könnte. Eindeutige, von einem größeren Teil der Lexika bzw. Erziehungslemmata aktualisierte Auswirkungen eines spezifisch sozialwissenschaftlichen Diskurses gibt es indes nicht. Erziehung wird – angesichts der besonderen Vielfalt und der schiereren Quantität verschiedener Erziehungslemmata bzw. sogar deren Inexistenz zu dieser Zeit weniger scharf umrissen, Erziehungswissenschaft zeigt sich kaum konturiert – lexikonübergreifend und in der Zusammenschau als gemeinsam

genährt; erkennbar wird allenfalls der Bestand eher konservativ-traditionell ausgerichteter Erziehungsbestimmungen. Auf konzeptioneller Ebene unterstreichen die Herausgeber eine besondere Offenheit für kontroverse Aussagen, im Einzelfall werden Lemmata doppelt an Autor*innen unterschiedlicher Positionen vergeben. Heterogenität und Kontroversität werden zum neuen Leittopos der Lexika, sie sind nun Ausweis von Wissenschaftlichkeit (Kap. 3.1.2, S. 113 ff., Kap. 3.3.3).

Folgt man Tenorths Argumentation, dann kann für die 1980er Jahre für die Erziehungswissenschaft allgemein eine Phase der „Überforderung“ (Tenorth 2006, 146) der Disziplin im Nachgang ihrer Expansion angenommen werden, die sich u. a. darin zeige,

„dass die Disziplin sich nicht nur selbst auf den Status einer modernen, forschenden Sozialwissenschaft heben musste, sondern sich zugleich auch noch mit der (anfangs gern übernommenen) Erwartung konfrontiert sah, für die pädagogische Modernisierung der Gesellschaft Planungs- und Kontrollwissen bereitzustellen, die dazu notwendige Profession auszubilden und auch die Funktion der kritischen Selbstreflexion der Modernisierung nicht zu verlieren. Es überrascht wenig, dass schon die ersten, unvermeidlichen, politischen Enttäuschungen und die bald folgenden theoretischen Ernüchterungen dazu führten, dass die Disziplin nicht nur öffentlich an Kredit verlor, sondern sich auch über sich selbst kritisch Klarheit zu schaffen suchte“ (Tenorth 2006, 146 f.).

Eine Überforderungs- oder Enttäuschungssymptomatik zeigt sich im lexikalischen Erziehungswissen nicht unmittelbar. Zu beobachten ist aber eine Art ‚Rückzug‘ aus der Phase größtmöglicher Diversität, Expansion und versuchsweise aufgelegter radikaler Positionen (oder: Verweigerungen) im denkbaren Wissensraum zu Erziehung: In den Lexika finden sich jetzt Anzeichen einer Tendenz zur distanzierten Wiedergabe und Historisierung des Erziehungswissens, schließlich sogar der komplette Verzicht auf die Setzung einer Bestimmung von Erziehung (Schwenk: *Erziehung*, EnEw 1982–86, 1/1983; ebenso: PG 1989, 1/1989, s. Kap. 5.4.4). Der Modus der Thematisierung ändert sich also. So verweisen die verwendeten Wörter in den Explikationen der Erziehungslemmata auf ein stärker distanzierteres, wissensstrukturierendes Argumentationsschema (Kap. 5.1.1, S. 222 ff.): Distanzierte und sezierende Komposita wie *Erziehungsbegriff*, *Erziehungsprozess* und *Erziehungsverständnis* einerseits und eher soziologisch assoziierte Begriffe wie *Handlung*, *Individuum* und *Sozialisation* andererseits etablieren sich jetzt. Hier könnte sich eine Tendenz zur distanzierten Zusammenschau und des Rückzugs von einer eigenen theoretischen Position spiegeln, es sei hier aber auch auf eine eigene fachsprachliche Entwicklung verwiesen (vgl. Lenzen/Rost 1998). Im deduktiven Zugriff konnte kein eindeutiger Zusammenhang zu den in der Literatur diskutierten ‚importierten‘ Begriffen als Zeichen einer stärker als zuvor sozialwissenschaftlichen Prägung des Vokabulars hergestellt werden, aber im induktiven Zugriff auf Gemeinsamkeiten des Vokabular

von ‚sozialwissenschaftlichen‘ Erziehungslemmata verstärkt sich der Eindruck: Es fallen Wörter wie *historisch* oder *empirisch*, *Theorie*, *Feld* und *Reflexion* auf (Kap. 5.1.3, insbesondere Abbildung 21, S. 248). Im Vergleich der meistreferenzierten Texte vor und nach 1968 (Kap. 6.3.2) fiel auf, dass die jetzt empfohlenen Werke zu einem größeren Anteil eher als distanzierte Analysen und Auseinandersetzungen mit dem Erziehungsbegriff zu verstehen sind und – wenn auch nicht ausnahmslos – den Stellenwert großer Entwürfe mit eigenem erziehungstheoretischen Anspruch verdrängen. Für die 1980er Jahre gilt das umso mehr.

Es gibt nun zudem Anzeichen einer jetzt wieder erhöhten Übereinstimmungsquote zwischen den Lexika auf allen Ebenen; allerdings ist auch die Anzahl der Lexika im Korpus gegenüber den 1970er Jahren deutlich reduziert, so dass hier keine sehr valide Beobachtung vorliegt.

Im Lemma *Erziehungswissenschaft* des *Klinkhardt Lexikons Erziehungswissenschaft* betont Kraft, dass das „Gesamtbild“ erziehungswissenschaftlicher Entwicklung

„von zwei Merkmalen bestimmt wird: Expansion und Ausdifferenzierung in Teildisziplinen. Eine Besonderheit der Erziehungswissenschaft besteht aus wissenschaftssoziologischer Sicht darin, dass ihre Entwicklung aufs Engste mit Prozessen einer (sekundären) Professionalisierung in Zusammenhang steht: nicht nur die Erziehungswissenschaft wächst, sondern auch Zahl und Typik pädagogischer Berufe [...]“ (Kraft 2012, 350).

Die Expansion der Disziplin spiegelt sich auch im Zuwachs und der Diversifizierung ihres Wissens bzw. der Vielzahl ihrer Fachlexika wider. Nicht repräsentiert ist – im Ausschnitt lexikalischen Erziehungswissens – die Ausdifferenzierung in Teildisziplinen, ie in Bezug auf Qualifikationsarbeiten sehr deutlich herausgearbeitet werden konnte (Macke 1990, 1994). Am ehesten zeigt sie sich noch in den Explikanda zu Institutionen der Erziehungspraxis (bedeutend im Bereich der Fürsorgeerziehung, der Heil- und Sonderpädagogik sowie eingeschränkt der Schule, Kap. 4.2.1). In den Explikationen der Erziehungslemmata sowie deren Referenzräumen spielten sie keine Rolle.

Die im lexikalischen Erziehungswissen repräsentierte Erziehungswissenschaft ist binnenorientiert. Frauen spielen – als z. B. Mitsprechende, Schreibende, Forschende, Erziehende und Zu-Erziehende – keine oder nur eine sehr marginale Rolle; die lexikalische Erziehungswissenschaft ist männlich. Die unterhalb der Explikationen der Erziehungslemmata referenzierte Literatur verweist auf ein enges Spektrum wahrgenommener und mit Relevanz versehener Forschung und Theoriebildung: Wahrgenommen werden – mit wenigen Abweichungen – deutschsprachige Veröffentlichungen aus der Erziehungswissenschaft, und, noch enger, vor allem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Teildisziplinäre Veröffentlichungen, etwa aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, spielen eine untergeordnete Rolle. Eine besondere Bedeutung haben mono-

graphisch angelegte (Groß-)Theorien. Die Erziehungswissenschaft ist nur begrenzt offen für Importe aus anderen Disziplinen und Sprachräumen (Kap. 6.2.1; 6.3.1).³⁵⁹

Alle Herausgeber der Lexika und alle Autoren der Erziehungslemmata sind männlich; sie beziehen sich in der Figurationen und Literaturangaben auf ein Netz von Personen, das ebenfalls fast vollständig männlich ist: Neben Anne-Marie Tausch – als Mitautorin von Tausch/Tauschs: *Erziehungspsychologie* – gibt es im meistgeteilten personalen Referenzraum der Erziehungslemmata keine Frau.

Die Handelnden sind zu einem größeren Anteil ebenfalls männlich; gerade zu Beginn des Untersuchungszeitraums werden Frauen und Mädchen sowohl unter den Erziehenden als auch unter den Zu-Erziehenden separat (aber selten) genannt. Anzunehmen ist, dass Männern, die erziehen, andere Aufgaben zugeschrieben werden. Frauen und Mädchen stellen die Abweichung vom Normalfall dar. Im Zeitverlauf öffnen sich Lemmata zu Erziehenden und Zu-Erziehenden: Es werden jetzt häufiger beide Geschlechter genannt.

Auch die lexikalisch repräsentierte Erziehungswissenschaft hat – gerade auch im Verlauf von beinahe 100 Jahren – keine einheitliche Identität, sondern wird durch eine Vielzahl (konkurrierender) Identitäten bestimmt. Der Modus erziehungswissenschaftlicher Selbstversicherung als Teil erziehungswissenschaftlicher Identitätssuche findet auch in den Lexika seinen Platz. Zwar kann ein kleiner, aber solider ‚Kern‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens in der Einigkeit der Bedeutung des Erziehungsbegriffs sowie dessen minimaler, aber regelmäßig aktualisierter Bestimmung als zielorientierte Einwirkung Gereifter (Erwachsener) auf Noch-Nicht-Gereifte (Kinder, Heranwachsende) ausgemacht werden, doch zeigt sich auf der Ebene der dem Phänomen ‚Erziehung‘ zugeordneten Wissensbestände vor allem eine heterogene Situation weit voneinander abweichender Selektionen allen möglichen (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens.

Zwölf der Lexika schreiben sich eindeutig in eine Strömung/Position ein; überwiegend ist das im ersten Drittel des Untersuchungszeitraums der Fall; eine Ausnahme bilden die kritisch positionierten Werke der 1970er Jahre. Weitere fünf Werke können einer Staatsideologie zugeschrieben werden (Kap. 3.1.2; zusammenfassend Tabelle 4, S. 87). Die vertretenen Strömungen/Positionen treten dabei kompetitiver auf als angenommen. Das wird vor allem in dem frühen Wechselspiel katholischer und evangelischer Lexika auffällig, zeigt sich aber auch in der starken Diversität herangezogener Literatur und Autor*innen. Insbesondere für diese Werke und die in ihnen aktualisierte Erziehungswissenschaft kann angenommen werden, dass sich eine fachliche, auch deutlich voneinander abgrenzende, je eigene disziplinäre *Identität* aus dieser Zugehörigkeit ergibt. Für die Disziplingeschichtsschreibung stellt sich hier die weitergehende Frage, ob der Modus der Abgrenzung und Konkurrenz sich auf Ebene des Wissens als fruchtbare Perspektive herausstellt, z. B. weil er zur differenzierteren Grenzbeschreibung herausfordert.

³⁵⁹ Dies ist kein neuer Befund, s. z. B. Keiner/Schriewer 2000.

Aber nicht nur in diesen recht eindeutig positionierten Werken thematisieren die Herausgeber ‚die‘ Erziehungswissenschaft in den Vor-, Geleit- und Nachworten. Tatsächlich finden sich nur in vier Werken keine solche Sequenzen (Kap. 3.2.1, Fußnote 152, S. 135). Was Erziehungswissenschaft ausmacht, wie sich ihre Innen- und Außenverhältnisse darstellen, welche wissenschaftstheoretischen Grundlagen gültig sind, differiert und unterliegt einem Thematisierungszwang. Erziehungswissenschaft bedarf einer steten Neu-Konstruktion, der relativ häufig aktualisierte, grob umrissene Kern des gemeinsamen Erziehungswissens ist nicht identitätsstiftend wirksam.

Unter den frühen Lexika fallen Werke auf, die in besonderer Weise den Anspruch haben, Erziehungswissenschaft in einer jeweils bestimmten Kontur zu entwickeln (Kap. 3.1.3, S. 123 ff.). Sie verdeutlichen einen Deutungskampf unter den Voraussetzungen einer noch nicht vollständigen Etablierung der Erziehungswissenschaft und der Vorstellung der Möglichkeit, sie in einem einheitlichen Aussagesystem zu ‚einen‘ (Kap. 3.3.3). Die hier historisch noch klar umrissenen Positionen stehen in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander, das Lexikon wird zur Arena. In den 1950er und 1960er Jahren wird die Frage nach der ‚Kontur‘ der Erziehungswissenschaft weniger stark thematisiert als davor bzw. danach (Kap. 3.2.1). Im Licht der Zeit scheint das insofern schlüssig, als für beide deutsche Staaten hier eine Phase der Neuorientierung anzunehmen ist. Die Herausgeber der in den 1950er Jahren erscheinenden Lexika konnten – abgesehen von dem noch konfessionell gebundenen *Lexikon der Pädagogik* (LP 1952–55/1964) – nicht auf eine klar umrissene Erziehungswissenschaft/Pädagogik zurückgreifen; gleichzeitig erscheint deren Status im Licht der Vor-, Geleit- und Nachworte (noch) nicht prekär und muss in seinen Grenzen und seinem Kern nicht zur Diskussion gestellt werden. Erst in den 1970er und 1980er Jahren scheinen die Herausgeber genötigt, die sich gegenüber den Vorjahren stärker gewandelte Disziplin in ihren Zuständigkeiten, Kernthemen und Grenzen auch in den Vor-, Geleit- und Nachworten zu problematisieren – eben auch, weil es nun keine ‚sicheren‘ Horte klar positionierter, eindeutiger Erziehungswissenschaft mehr gibt.

Praxisorientierung, Wertorientierung, Umgang mit der Heterogenität und Kontroversität wissenschaftlicher Erkenntnisse und theoretischer Entwürfe kennzeichnen die lexikalisch repräsentierte Erziehungswissenschaft über weite Strecken als wissenschaftstheoretisch eher naiv. Für den Status der Erziehungswissenschaft als ‚normale‘ Wissenschaft wirft dies wenigstens Fragen auf. Während das lexikalische Erziehungswissen relativ stark zwischen einer theoretisch-begrifflichen Darstellung in den Erziehungslemmata und einem deutlich erkennbaren Fokus auf eine (institutionalisierte) Praxis des Erziehens unterscheidet, sich hier also eine voneinander entkoppelte Diskussion zeigt, präsentiert sich die Erziehungswissenschaft in den Lexika bzw. deren Konzeptionen weniger klar.

‚Wissenschaft‘ bzw. Wissenschaftler*innen werden nur selten als Zielgruppe genannt, nur in drei Werken werden nicht gleichzeitig auch praktisch tätige Pädagog*innen angeführt (Kap. 3.1.4), wobei natürlich nicht ausgeschlossen werden

kann, dass Wissenschaftler*innen auch dann mitgedacht sind, wenn sie nicht explizit werden. Die Herausgeber einiger, insbesondere früher, konfessioneller Lexika und – in sich schlüssig – auch der Lexika, die in der DDR erschienen sind, formulieren die Absicht, pädagogische Praxen entwickeln zu wollen. Ab den 1960ern verschiebt sich das praxisbezogene Motiv in Richtung des Ratgebens oder Anleitens (Kap. 3.1.3, S. 127 ff.). Hier werden bereits Transfer- und Abhängigkeitsvorstellungen dieser beiden Gebiete offenbar, die eine für die Binnenreflexion der Erziehungswissenschaft in ihrer Entwicklung durchaus typische Überlappung erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Merkmalszuschreibungen anzeigen.

Explizit werden sie in den Zuschreibungen der Herausgeber in den Vor-, Geleit- und Nachworten der Lexika: Erziehungswissenschaftliches Wissen wird hier zwar durchaus als systematisch unterscheidbar von anderen Wissensformen – allgemeine Werte und Wissen, das Praxen beurteilbar oder bewältigbar macht – dargestellt, aber dem pädagogischen Handeln wird in anderen Werken (immerhin 13 bis 1981) auch regelmäßig mehr zugeschrieben, als nur einen Beobachtungs- und Begründungszusammenhang von Erziehungswissenschaft darzustellen. Pädagogische Praxis wird hier zu einem Ort, der Themen und Fragen an die Erziehungswissenschaft liefert, Erziehungswissenschaft wird Lieferantin für handlungsrelevantes Wissen, sie ist dem Ideal nach praxisverbessernd wirksam (Kap. 3.2.2). Vier dieser Werke unterstreichen die Bedeutung der pädagogischen Praxis für die Identität der Erziehungswissenschaft (Kap. 3.2.1). Die Skepsis ob eines solchen Transferanspruchs erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse wächst ab den 1970er Jahren; einzelne (wenige!) Herausgeber hinterfragen nun die Reichweite erziehungswissenschaftlichen Wissens für außerwissenschaftliche Belange – insbesondere für die bildungsplanerischen Hoffnungen der Zeit bildet das eine Gegenfolie.

Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und umgebender Gesellschaft bzw. der sie bestimmenden und begründenden Werte ist noch komplexer. In den späteren Lexika der 1970er Jahre treten vereinzelt ebenfalls enge Bindungen an Werte auf, die eine Erziehungswissenschaft erst möglich machten. Die weltanschauliche Bindung – gerade der katholischen Lexika, s. o. – wird hier dann durch ein spezifisches gesellschaftliches Mandat (Kap. 3.2.1), etwa innerhalb einer Demokratie (Kap. 3.2.2) ersetzt. Darüber hinaus gehen solche Werke, die eine Unterscheidung in Wissensformen nicht mehr erkennen lassen; hier wird dann die Erziehungswissenschaft als „Handlungswissenschaft“ fähig, normative Ziele für die Gesellschaft und die pädagogische Praxis zu setzen. Erst im letzten Band im Korpus beschreibt der Herausgeber Lenzen den Abschied von explizit aufklärerischen, welt- oder praxisverbessernden Ansprüchen an die Erziehungswissenschaft (Lenzen: *Vorwort*, PG 1989, 1/1989, 6).

Diese Beobachtungen können mit Bezug auf die von Herzog (2005) und Rost (2008) gezogene Schlussfolgerung auf den Status der Erziehungswissenschaft als ‚(nicht-)normaler‘ Wissenschaft diskutiert werden (Kap. 1.2): Zeigt sich in diesen erziehungswissenschaftlichen Entwürfen ein überlanges Festhalten an der Einheit

von Theorie und Praxis, eine nicht erfolgte Abgrenzung von Profession und Disziplin? Gemessen an dem von Herzog in Rückgriff auf Kuhn (1976) formulierten Anspruch einer „Orientierung nach innen [...], d.h. eine[r] epistemische[n] Produktivität, die von selbst gestellten Fragen und nicht von Praxisansprüchen bestimmt wird“ (Herzog 2005, 673), sind die in den Vor-, Nach- und Geleitworten artikulierten Verhältnisbestimmungen weit entfernt von einer klaren Abgrenzung von Profession und Disziplin. Erziehungswissenschaft hat ohne die pädagogische Praxis hier keine Daseinsberechtigung, ihre Verbesserung (nicht: Beobachtung) ist das eigentliche Ziel. Der sehr präsente Einbezug von professionell tätigen Pädagog*innen und pädagogischen Laien als Zielgruppe stärkt den Schluss, dass das Verhältnis zur eigenen Profession noch ungeklärt ist. Ein Befund Herzogs ist der starke Fokus auf pädagogische Institutionen in dem von ihm untersuchten Lexikon (aus dem Jahr 2002, s. Kap. 1.2, Fußnote 14, S. 21), der sich – wenigstens für den hier in den Blick genommenen Ausschnitt der formal über den Titel mit ‚Erziehung‘ verbundenen Explikanda (Kap. 4.2) – auch für den Zeitraum von 1895 bis 1989 bestätigt. Hier zeige sich u. a. eine „schicksalhafte Anbindung des pädagogischen Wissens an praktische Belange“ (ebd., 689), die die „disziplinäre Eigenständigkeit“ (ebd., 689) erschwere. In der vorliegenden Arbeit kann allerdings durch die Analyse nicht nur der Explikanda, sondern auch der Explikationen (wenigstens der Erziehungslemmata) für den auf ‚Erziehung‘ bezogenen Ausschnitt lexikalisch repräsentierter Erziehungswissenschaft differenziert werden: Im Gros der Lexika findet sich eine vollständig gegenüber Transfer- und Anwendungsfragen enthobene, theoretisch-systematisch angelegte Darstellung von ‚Erziehung‘; in den zugeordneten Wissensbeständen lassen sich (mit den dargestellten Ausnahmen, s. o.) keine anleitenden, ratgebenden, praxisbezogenen Elemente darstellen; die Literatur ist fast ausschließlich erziehungswissenschaftlicher Provenienz. Immerhin denkbar ist in dieser Perspektive, die vielen praxisbezogenen als Explikandum aufgenommenen Gegenstände, die auch als Ausdruck ‚nicht-normaler‘ Vermischung von Profession und Disziplin gelesen werden könnten, vielmehr als Forschungs- und Beobachtungsinhalte der Erziehungswissenschaft zu lesen. Dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft mit ‚Erziehung‘ wenigstens *einen* Begriff gibt, der praktische Inhalte abspaltet, wiegt indes nicht auf, dass die Lexika im Ganzen (zu einem bemerkenswerten Anteil und zumindest bis 1968 zum Großteil) eine deutliche Professionsorientierung erkennen lassen bzw. Erziehungswissenschaft als der praktischen Pädagogik unter- oder beigeordnet einstufen.

Die in den 1970er Jahren von den Lexika als Ideal bestimmte Ausrichtung an Kontroversität (s. o., s. Kap. 3.1.2, S. 113 ff., Kap. 3.3.3) wirft zudem die Frage danach auf, wo die Grenzen zwischen ‚normaler‘ wissenschaftlicher Heterogenität und willkürlicher Schwerpunktsetzung liegen.

Ob die Befunde nun angesichts der Tatsache, dass erziehungswissenschaftliche Lexika nicht ‚die‘ Disziplin, sondern abgrenzbare (und bewusst abgegrenzte) Entwürfe von Erziehungswissenschaft und ihrem Wissen repräsentieren, zudem

mindestens auch an die Profession oder sonstige Interessierte gerichtet sind, tatsächlich Rückschlüsse auf die ‚ganze‘ Erziehungswissenschaft zulassen, bleibt eine Reflexionsaufgabe. Vielleicht zeigt sich eben nicht die „kognitive Gestalt“ (Herzog 2005), sondern vielmehr *viele kognitive Gestalten* der Erziehungswissenschaften.

7.4 Ausblick

Die Studie fragte nach den in den Fachlexika gespeicherten Wissensbeständen, die dem Themenkomplex ‚Erziehung‘ zugeordnet werden. Es ergeben sich zahlreiche denkbare Anschlussperspektiven, Vertiefungsmöglichkeiten und Vergleichshorizonte, die Anlass für weitere Forschung geben mögen. Im Folgenden sollen (nur) drei mögliche Fragerichtungen – in Hinblick auf das Erziehungswissen, auf die Erziehungswissenschaft, auf die Gattung des Fachlexikons – angerissen werden.

Zunächst kann (1.) nach anderen Lagerstätten sedimentierten Erziehungswissens innerhalb der Fachlexika gefragt werden. Stichproben zeigen, dass dieses nicht nur an den hier untersuchten Stellen einbezogen, gesetzt und verhandelt wird, sondern auch an anderen Orten: Beispielsweise in den ebenfalls theoretisch bzw. systematisch angelegten Bildungs- und Sozialisationslemmata. Eine Erhebung und Auswertung der hier – meist zur Abgrenzung oder Gegenüberstellung – einbezogenen Wissensbestände und -konfigurationen könnte zum einen Antworten auf Fragen nach der Konsistenz der Lexika beantworten, zeigte aber darüber hinaus eine noch verdichtete Aussagebasis als es etwa die Spitzenformulierungen innerhalb der Explikationen der Erziehungslemmata sind. Untersucht werden könnten hier neben Grenzl意思 und Übereinstimmungen zu anderen zentralen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen auch Abwanderungs- und Zuwanderungsgeschichten von Theoriestücken und -beständen im Zeitverlauf (z. B. ‚funktionale Erziehung‘ oder ‚Selbsterziehung‘). Auch die in den Explikationen der anderen Grundbegriffe genannten Personen könnten Auskunft geben: Werden einzelne Theoretiker*innen sowohl unter dem Stichwort ‚Erziehung‘ als auch unter ‚Bildung‘ oder ‚Sozialisation‘ genannt? Gibt es Bezugnahmen auf Personen, die von einem Begriff zum anderen wandern?

Mithilfe neuerer Untersuchungsmethoden wie computergestütztem *Text Mining* könnte Erziehungswissen auch in jedem anderen Explikandum eines Lexikons identifiziert und quantitativ sowie qualitativ analysiert werden. Als Such- bzw. Signalwörter für eine Thematisierung von Erziehung könnten sowohl Wortbestandteile wie *rzieh* verwendet werden, als auch ausgehend von Ergebnissen der Explikationsanalyse dieser Studie treffende Wörter ausgewählt werden: So könnte das verdichtete Vorkommen eines spezifischen Vokabulars der Erziehungslemmata (s. Kap. 5.1) oder der untersuchten Spitzenformulierungen (s. Kap. 5.2) im Rahmen von Frequenzanalysen herangezogen werden, um weitere, nicht mit dem Wort ‚Erziehung‘ gekennzeichnete Passagen zu identifizieren, in denen (möglicherweise)

‚Erziehung‘ thematisiert wird. Die so ermittelten Passagen könnten – gerade in der seriellen Analyse vieler Lexika über einen langen Zeitraum – quantitativ in Hinblick auf die Explikanda analysiert werden: Unter welchen Fragestellungen, Themen und Begriffen wird besonders häufig oder regelmäßig Erziehung thematisiert? Wo nicht? Welche Netze der Verknüpfung von Gegenständen zeigen sich? Unterliegt ‚Erziehung‘ als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung im Zeitverlauf bestimmten Konjunkturen? Wird es im Verhältnis zum Gesamt allen Wissens (Absätze, Sätze, Wörter insgesamt) häufiger, seltener oder konstant in die Lexika verhandelt? Sind die identifizierten Wörter und Aussagen überhaupt gebunden an den Themenkomplex der Erziehung – oder zeigt sich, dass auch ganz andere Gegenstände verhandelt werden? Ein solcher Befund könnte darauf hinweisen, dass ‚Erziehung‘ theoretisch wenig spezifisch behandelt wird oder in seiner Komplexität von anderen Phänomenen kaum abgrenzbar scheint.

In der Perspektive auf die Erziehungswissenschaft, wie sie sich in ihrem Wissen zeigt, könnten (2.) wiederum die Explikanda der Bildungs- und Sozialisationslemmata herangezogen werden. Insbesondere die entwickelten Analyseschritte zur Referenzraumanalyse könnten in der Gegenüberstellung der Ergebnisse zu den Erziehungslemmata Auskunft geben über Fragen der disziplinären Entwicklung wie etwa der Rezeption von Autor*innen und Texten aus bestimmten Teil- oder Nachbardisziplinen: Welche Unterschiede zeigen sich in der Thematisierung der Grundbegriffe? Wie stabil ist der personale und textuelle Referenzraum etwa von ‚Bildung‘ im Gegensatz zu ‚Erziehung‘? Gibt es auch hier eine langfristig stabile Bezugnahme auf z.B. Erziehungswissenschaftler der ersten Generation? Zeigt sich die allgemeine disziplinäre Entwicklung hier deutlicher als in der Thematisierung von Erziehung – finden sich etwa deutlichere Zeichen einer Versozialwissenschaftlichung oder einer Empirisierung, werden empirische Befunde eingebunden, gibt es vergleichbar wenige Bezugnahmen auf internationale Diskussionen und Erkenntnisse?

Auch für das Erziehungswissen der in den Fachlexika repräsentierten Erziehungswissenschaft konnte – wenig überraschend – eine langjährige Engführung auf den deutschsprachigen Denk- und Wissensraum festgestellt werden, wie er weite Teile der Erziehungswissenschaft auch darüber hinaus prägt. Hier könnten Fachlexika aus anderen Sprachräumen – etwa dem anglophonen Bereich – vergleichend herangezogen werden. Ein Vergleich böte sich auch mit Fachlexika verschiedener Nachbardisziplinen (Psychologie, Soziologie, Theologie): Welche Rolle spielt hier Erziehung – wird die Erziehungswissenschaft als ‚zuständige‘ Disziplin sichtbar, exportiert sie Wissen? Und wie gehen die Nachbardisziplinen mit ihren eigenen Grundbegriffen um, lassen sich Unterschiede in Bezug auf Muster disziplinärer Entwicklung und Kommunikation feststellen?

Ähnlich wie Schröder (2009) es für die Katechetik bzw. Religionspädagogik untersucht hat, könnte eine vertiefte Analyse der Lemmata mit dem Explikandum *Erziehungswissenschaft* direkte Aussagen zur Erziehungswissenschaft und ihrer Institutionalisierung hervorbringen. Auch Tenorth (2004) zieht u. a. Lemmata zu Pädagogik

bzw. Erziehungswissenschaft in frühen Lexika des 20. Jahrhunderts heran, um den Begriffsraum hierzu zu erläutern (ebd., 360 f.) Hier böte sich dann zum einen der Vergleich mit dem lexikalisch repräsentierten Erziehungswissen bzw. den referenzierten Autor*innen als auch ein Vergleich mit Lexika von Nachbarwissenschaften an. Eine Lemmatitelanalyse aller Lemmata aller erziehungswissenschaftlichen Lexika in einem großen Zeitraum stellt nach wie vor ein Desiderat dar, das mithilfe quantitativer Methoden bearbeitet werden könnte (Kap. 1.2, Kap. 4, Fußnote 175, S. 180). In einem solchen Zugriff könnten thematische und epistemologische Konjunkturen disziplinärer Aufmerksamkeit vergleichend erhellt werden³⁶⁰.

Nicht zu allerletzt wäre es sicher reizvoll, das in den Lexika sedimentierte Erziehungswissen der Erziehungswissenschaft auch jenseits des hier untersuchten Zeitraums zu untersuchen. Nachdenken über Erziehung ist mitnichten nur eine Frage disziplinärer Theoriebildung – so bestätigte es sich u. a. auch in der Figuration der Explikationen, die Teil einer allgemeinen, philosophisch bzw. christlich geprägten allgemeinen Geistesgeschichte von der Antike bis in die Gegenwart sind (Kap 6.2). Ein Einbezug der frühen pädagogischen Fachlexika aus dem Zeitraum ab 1774 (Kap. 1.3) könnte zum einen vertiefte Hinweise auf die Konfigurationen des Erziehungswissens zu Zeiten vor einer wissenschaftlichen Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft liefern, zum anderen auch Persistenzen und Konjunkturen spezifischer Wissenskonfigurationen aufzeigen, die unabhängig von disziplinären Strukturen Bestand haben bzw. eben nicht. Eine Ausweitung des Untersuchungskorpus bis in die Gegenwart hinein (immerhin sind das inzwischen rund 30 Jahre hier nicht dargestellter Entwicklung) könnte aufzeigen, ob und inwiefern sich etablierte Muster der Verhandlung von Erziehungswissen und des sie produzierenden bzw. in ihre repräsentierten Erziehungswissenschaft verändern – so könnte etwa ein zunehmender Bezug auf empirische Studien und deren Befunde – auf Ebene der Explikationen oder der Referenzen – auf eine für die Erziehungswissenschaft der Gegenwart gestiegene Bedeutung der empirischen Bildungsforschung möglicherweise auch im Fundament ihrer Grundbegriffe hinweisen. Als Vergleichshorizont könnte etwa der in den Zitationen der *ZfPäd* abbildbare Umbruch in den Jahren 2004 bis 2009 dienen, der sich als „Verjüngung“, „Verschulung“ und „Quantifizierung“ (Hild/Horn/Stisser 2018, 175) beschreiben lässt. Ebenso erwartbar sind Spuren von Empirisierung, Internationalisierung und veränderten disziplinären Kommunikationspraxen (etwa einer Zunahme der Bedeutung von Zeitschriftenartikeln auch in den Literaturanhängen von Explikationen).

³⁶⁰ Es zeigte sich allerdings bei der Analyse eines Ausschnitts der Explikanda (der *rzieh*-Lemmata) eine Schwierigkeit, die eine Kategorisierung auch in der Gegenüberstellung zu vorliegenden Studien, die Titel verschiedener Medien erziehungswissenschaftlicher Kommunikation untersuchten, erheblich erschwert: Ein Explikandum besteht häufig aus einem einzigen Wort, das unter verschiedenen Perspektiven bearbeitet werden kann. Die Übereinstimmung zwischen einer inhaltlichen Zuschreibung durch eine kategorisierende Person und dem tatsächlichen Inhalt der Explikation kann daher stärker voneinander abweichen als etwa bei Titeln anderer Publikationen (Kap. 2.3.1).

In der Perspektive auf die Gattung des erziehungswissenschaftlichen Fachlexikons könnte (3.) der Vergleich disziplinären Erziehungswissens mit populären Lexika oder eben den genannten Werken der Nachbarwissenschaften genutzt werden, um sein Profil zu schärfen: Wer schreibt hier über ‚Erziehung‘? Werden qualitativ andere Wissenskonfigurationen sichtbar? Ist das dargestellte Wissen in der Komplexität vergleichbar?

Eine neue Dimension Lexika stellen Formate wie Wikipedia dar, deren Artikel von einer breiten, oftmals anonym auftretenden Autor*innenschaft erstellt und redigiert werden. Eine Besonderheit ist die Nachvollziehbarkeit aller einzelnen Versionen eines Artikels seit ihrer Gründung³⁶¹. Auch hier werden (erziehungs-)wissenschaftliche Wissensbestände einbezogen. Eine vergleichende Geschichte der Darstellung von ‚Erziehung‘ (oder anderer erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe) und der Einbezug von Wissensbeständen, insbesondere von Personen und Literatur bzw. Autor*innen in Wikipedia z. B. unter der Perspektive der Popularisierung von Erziehungswissenschaft und ihrem Wissen, brächte sicherlich fruchtbare Erkenntnisse ein.

Die Frage danach, ob nun in dem – eingangs beschworenen – Bild vieler Regalmeter verstaubter und verstaubender Lexika tatsächlich ein Schatz verborgen liegt, muss abschließend eindeutig beantwortet werden: Ja, ein Schatz, der geborgen werden kann und immer wieder von Neuem Fragestellungen aufwirft, die zu bearbeiten sinnvoll und fruchtbar sein wird.

³⁶¹ Als Startzeitpunkt der englischsprachigen Wikipedia gilt der 15.01.2001, eine deutschsprachige Version gibt es seit dem 16.03.2001 (<https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia#Geschichte>, rech. am 11.06.2020). Das Lemma ‚Erziehung‘ existiert hier seit dem 22.03.2003 und wird seitdem regelmäßig überarbeitet (<https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Erziehung&action=history>, rech. am 11.06.2020).

8 Anhang

8.1 Aufbereitung der Explikationen

Transkripte

Alle Lemmata wurden entweder der *SPO* bzw. der *VFU ELF* als PDF im Bildformat entnommen oder vom Original eingescannt. Anschließend wurden die als Bilder vorliegenden PDFs mithilfe eines OCR-Screenings eingelesen und in ein einheitliches Kriterium entsprechendes Transkript im Textformat umgewandelt. Folgende Schritte wurden dazu unternommen:

- das Dokument erhielt einen eindeutigen Kopf auf Basis des Lemmakurzbelegs,
- die Silbentrennung wurde deaktiviert, alle im Originaldokument silbengetrennten Wörter wurden als ungetrennte Wörter übernommen,
- auch alle im Original im Seiten- oder Spaltenumbruch getrennten Wörter wurden als ungetrennte Wörter übernommen, so dass im Einzelfall ein Wortbestandteil im Transkript abweichend vom Original noch der vorhergehenden Seite zugeordnet wurde,³⁶²

³⁶² Das hat zur Folge, dass im Einzelfall einzelne Wortbestandteile mit falscher Seiten- oder Spaltennummer zitiert worden sein können. Dies erscheint jedoch gegenüber dem Gewinn, dass ganze Begriffe in ihrer Nennungshäufigkeit automatisiert ausgelesen werden können, zu vernachlässigen. Um die falsche Zitation möglichst auszuschließen, wurde der in eckige Klammern gesetzte Seiten-/Spaltenumbruch durch die Information „im Wort“ ergänzt.

- alle Seitenangaben wurden in eckigen Klammern eingefügt, ebenso Spaltenwechsel (auch bei Paginierung auf Basis der Seitenzahlen im Original),
- alle Absätze wurden wie im Original übernommen,
- im Anschluss erfolgte eine satzweise Kontrolle der automatischen Texterkennung; etwaige Fehler wurden im Abgleich mit dem Original korrigiert,
- der Schriftschnitt des Originals wurde übernommen (Hervorhebungen, z. B. in Kursiv- oder Fettschrift), und
- alle Verweise wurden mit [V] markiert; etwaige Symbole (Verweispfeile, Striche, Kästchen, ...) wurden entfernt.

Im Zuge der Transkripterstellung wurde auch ein Abgleich mit anderen Auflagen eines Lexikons unternommen; wortgleiche und relativ wortgleiche Lemmata wurden gesondert gekennzeichnet – und zwar immer in der neueren Auflage. Dabei

- wurden Passagen, die gegenüber der vorhergehenden Auflage entfallen, als durchgestrichen eingefügt, und
- Passagen, die gegenüber der vorhergehenden Auflage hinzukommen, wurden unterstrichen.

Die entstandenen Transkripte wurden in Maxqda importiert und dort in den folgenden Variablen beschrieben:

- Autor*innen
- Jahr des Bands
- Literaturangaben (ja/nein)
- lexikalische Eigenschaften (Aktualitätsorientierung, Diskurs-/Praxisorientierung, Orientierung an Kontroversität, Orientierung an Normativität).

Wörter

Für die Auswertung der in den Lemmata verwendeten Wörter wurden (nach Abschluss der Auswertung der Literaturangaben) alle Literaturangaben unterhalb der Explikation und die Autorenkennzeichnung in den Transkripten der Erziehungslemmata entfernt (so vorhanden). Im Anschluss wurden alle Abkürzungen des Begriffs ‚Erziehung‘ („E.“) oder ‚erziehung‘ („e.“) ausgeschrieben –

„E.“ wird zu „Erziehung“; „E.swirklichkeit“ wird zu „E[rziehung]swirklichkeit“; „Fremd-E.“ wird zu „Fremd-[Erziehung]“; „Vorschule.“ wird zu „Vorschule[rziehung]“ –

und semantische Einheiten, die mit Bindestrich abgekürzt wurden, zu ganzen Begriffen zusammengefügt – so wurde beispielsweise

„E.s- und Unterrichtslehre“ zu „E[rziehung]s[lehre] und Unterrichtslehre“; „das gesetz- und regellose Treiben“ zu „das gesetz[lose] und regellose Treiben“; „übel- oder wohlerzogene“ zu „übel[erzogene] oder

wohlerzogene“ und das „Sitten- und Lebensganze“ wird das „Sit-
ten[ganze] und Lebensganze“ –,

so dass diese Wörter auch in den Varianten ihrer Schreibung automatisiert ausgelesen werden konnten.

8.2 Analyseleitfaden

Die im Leitfaden festgelegte Struktur strukturiert die in den Lemmamemos festgehaltenen Zwischenergebnisse der Analyseschritte für jedes untersuchte Lemma.

8.2.1 Analyse der formalen Struktur einer Explikation

Sie dient der Erfassung der Struktur des Lemmas und ermöglicht es, für die Gattung des ‚Erziehungslemmas‘ im erziehungswissenschaftlichen Fachlexikon des 20. Jahrhunderts gängige Darstellungsformen und -funktionen zu verdeutlichen, welche nach Keller auch als Strukturierungsraster für den transportierten Inhalt fungieren (Keller 2007, 97).

Analyse des Lexikons als unmittelbarer Kontext des Lemmas

- Wer sind die Herausgeber*innen?
- Handelt es sich um ein monographisches Werk oder um ein Sammelwerk? Ist es mehrbändig?
- Welche Eigenschaften hat das Lexikon? An wen richtet es sich? Welche Absichten, Orientierungen und wissenschaftstheoretischen oder -programmatischen Positionierungen lassen sich in den Eigenaussagen rekonstruieren?
- Wie ist das Werk aufgebaut? Sind die Lemmata lang oder kurz? Sind die Lemmata namentlich gekennzeichnet?
- Welchen Raum nehmen Lemmata, die mit ‚Erziehung‘ oder daraus entstandenen Wortverbindungen überschrieben sind, im Gesamt des Lexikons ein? Welchen anderen Grundbegriffen sind Lemmata innerhalb des Lexikons gewidmet?

Kontext des Lexikons/Lemmas

- In welchem zeit-räumlichen Kontext wurde das Werk herausgegeben?
- Wofür stehen die Herausgeber*innen? Wird eine Institution durch sie vertreten?
- Wer sind die Autor*innen des Lemmas? Was qualifiziert sie für die Autor*innenschaft des Lemmas? Welche wissenschaftstheoretischen oder -programmatischen Positionen werden durch sie vertreten?

Formale Struktur des Lemmas

- Welchen Umfang nimmt das Lemma im Verhältnis zu anderen Lemmata im Lexikon ein?
- Wie ist das Lemma formal strukturiert? Gibt es Zwischenüberschriften, (typographisch markierte) Einschübe, Abbildungen etc.?
- Werden bestimmte Aussagen als Spitzenformulierungen – Merksätze, Formeln, Definitionen etc. – typographisch oder semantisch hervorgehoben? Welche? Wie?
- Werden Autor*innen genannt? Gibt es Zitate? Werden die Zitate formal belegt? Welche?
- Gibt es ein Literaturverzeichnis unterhalb des Explikandums? Welche Literatur wird referenziert? Sind Strategien der Literatúrauswahl erkennbar (etwa Eigenverweise, Verweise auf bestimmte Gattungen etc.)?
- Beinhaltet das Lemma interne Verweise auf andere Lemmata innerhalb und/oder unterhalb des Explikandums? Welche?

8.2.2 Inhaltliche Analyse eines Lemmas

Kernaussagen

Im Lemmamemo soll eine zusammenfassende, kritische, rezensionsartige Zusammenfassung des Lemmas geschrieben werden.

- Was sind die zentralen Aussagen des Lemmas?
- Welche Intention lässt sich rekonstruieren? Auf welche Frage antwortet das Lemma? Ist es z. B. an Erziehungstheorie, Erziehungspraxis oder Kritik orientiert?
- Gibt es einen erkennbaren roten Faden?
- Welche Begriffe sind zentral?

Verhandelte Themen

- Welche Themen tauchen an welcher Stelle auf?
- Wie werden die Themen miteinander und mit dem Gegenstand der Erziehung verknüpft?
- In welchem Verhältnis stehen die Themen zueinander?

Aufbau, interne Wissensorganisation (Argumentationsstruktur, Bewertungs- und Beurteilungspraxis, Zitationspraxis)

- Wie wird das Wissen innerhalb des Lemmas organisiert?
- Wie ist der Umgang mit Zitaten und Autor*innennennungen – z. B. als Autoritätsargument, name dropping, zur kritischen Abgrenzung etc.? Werden Zitate/Autor*innen an bestimmten Stellen im Text genannt? Welche Absicht, welcher Zweck könnte dahinter stehen? Wie ist die Zitationsdichte?

Verortung im Diskurs/ diskursiven Wissen

- Werden verschiedene Diskurslinien unterschieden? Wenn ja, welche? Was sind die Prüfsteine für deren Unterscheidung?
- Wie findet allgemein erziehungswissenschaftliches Wissen einen Niederschlag?
- Welche Bezüge zu nicht genuin erziehungswissenschaftlichen Diskussionen werden sichtbar (z. B. ethische, politische Diskussionen, Debatten aus anderen Disziplinen)?

Aussagen zu ‚Erziehung‘

- Welche Aussagen zu Erziehung können identifiziert werden? Wie sind sie intern differenziert? In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Aspekte zueinander?
- Werden empirische Aussagen zur Erziehungswirklichkeit getätigt und wie werden sie argumentativ bearbeitet?
- Spielt Erziehungspraxis eine Rolle? Inwiefern?
- Wie werden die Aussagen zu Erziehung bewertet/beurteilt? Gibt es als gültig und als ungültig markierte Aussagen?
- Wie werden Aussagen zu Erziehung mit anderen Bestandteilen der Lemmata verknüpft?
- Welche (fremden) Positionen werden referiert? Welchen pädagogischen und/oder erziehungswissenschaftlichen Schulen lassen sie sich zuordnen? Wie werden sie referiert?

8.2.3 Auswertungsfoki*Gattung*

- Welche *typischen* Merkmale hat ein ‚Erziehungslemma‘ in einem erziehungswissenschaftlichen Lexikon des 20. Jahrhunderts?
- Gibt es Unterschiede in Bezug auf die Eigenschaften und/oder soziohistorischen oder wissenschaftsprogrammatischen Kontexte der Fachlexika? Inwiefern lassen sich Konjunkturen oder Typiken abbilden?
- Welche Schemata der internen Wissensorganisation können unterschieden werden? Wie gehen die Texte mit dem Wissen um?

Erziehungswissenschaft

- Inwiefern kann über die in die Lemmata zu Erziehung integrierten Wissensbestände eine Diskursgestalt rekonstruiert werden?
- Welches Wissen findet – in welchem lexikalischen und soziohistorischen Kontext – Eingang in die Lemmata? Inwiefern lassen sich Konjunkturen, bestimmte Konfigurationen oder Typiken abbilden?
- Welche Themen rahmen die Aussagen zu Erziehung und werden wann in welchen Konstellationen herangezogen?

- Welche diskursive Gestalt wird in den Lemmata über Erziehung sichtbar?

Erziehungswissen

- Mit welchen Begriffen wird ‚Erziehung‘ im Zeitverlauf konturiert?
- Welche Konjunkturen erziehungswissenschaftlichen Wissens über ‚Erziehung‘ können rekonstruiert werden?

8.3 Abkürzungen

<i>DIwP</i>	Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster)
<i>DNB</i>	Deutsche Nationalbibliothek
<i>GeP</i>	Gesellschaft für evangelische Pädagogik
<i>IVEw</i>	Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Salzburg)
<i>SPO</i>	Scripta Paedagogica Online
<i>WI</i>	Willmann Institut (München)
<i>ZfPäd</i>	Zeitschrift für Pädagogik

8.4 Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1: Nachschlagewerke der Erziehungswissenschaft im Korpus (letzter Band) nach Dekaden: einbändige und mehrbändige Werke (n=59).....	34
Abbildung 2: Nachschlagewerke der Erziehungswissenschaft im Korpus nach Jahren (mit Markierung der Epochen): Bände (n=113).....	36
Abbildung 3: Summe der relativen Anteile der über ein induktives Verfahren ermittelten ‚sozialwissenschaftlichen‘ Begriffe an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.....	61
Abbildung 4: Dimensionalisierte Nachschlagewerke und ihre Orientierung am ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ und der ‚pädagogischen Praxis‘ im Zeitverlauf (n=56).....	167
Abbildung 5: Dimensionalisierte Nachschlagewerke und ihre Orientierung an der ‚Darstellung von Kontroversität‘ und der ‚Herstellung von Eindeutigkeit‘ im Zeitverlauf (n=53).....	171
Abbildung 6: Lexika in den Dimensionen ‚Einheitlichkeit‘/‚Kontroversität‘ und ‚pädagogischer Praxis‘/‚erziehungswissenschaftlicher Diskurs‘ in der Gegenüberstellung; Aussagen zur gesellschaftlichen Verantwortung der Erziehungswissenschaft bzw. des Lexikons, n=58.	175
Abbildung 7: Lexika mit Erziehungslemmata: Originäre und nicht inhaltstragend veränderte Wiederauflagen nach Epoche.	182

Abbildung 8: Lexika mit systematischen Lemmata zu ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘, Menge der Lexika insgesamt, nach Epoche.....	185
Abbildung 9: Verteilung der 777 Explikanda (links) bzw. der 2178 Lemmata (rechts) auf die 59 Lexika im Korpus.	189
Abbildung 10: Meistgenannte Wörter in den Explikanda der *rzieh*-Lemmata nach Epoche. Dunkelgrau hinterlegt ist ein Feld, wenn das Wort hier zu den Topp-10-Wörtern gehört, hellgrau, wenn das Wort in der Epoche mindestens 1mal auftaucht.....	197
Abbildung 11: ‚Einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe in den Erziehungslemmata; 100% = Menge aller ‚einheimischen‘ und ‚importierten‘ Begriffe.....	234
Abbildung 12: ‚Einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe in den Erziehungslemmata, kumuliert nach Zeitabschnitten; 100% = Menge aller ‚einheimischen‘ und ‚importierten‘ Begriffe.....	235
Abbildung 13: ‚Importierte‘ Begriffe in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts	236
Abbildung 14: ‚Einheimische‘ Begriffe <i>Bildung</i> und <i>Gemeinschaft</i> in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.	238
Abbildung 15: Weitere ‚einheimische‘ Begriffe in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.....	239
Abbildung 16: <i>Bildung</i> und die Summe von <i>Lernen</i> , <i>Leistung</i> , <i>Qualifikation</i> und <i>Sozialisation</i> in den Explikationen aller Erziehungslemmata, kumuliert in Zeitabschnitten; relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.....	241
Abbildung 17: ‚Einheimische‘ und ‚importierte‘ Begriffe (mit und ohne <i>Bildung</i> , <i>Gemeinschaft</i> und <i>Entwicklung</i>) nach Zeitabschnitt, Summe des relativen Anteils an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata, relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.....	242
Abbildung 18: ‚Einheimische‘ Begriffe (ohne <i>Bildung</i> , <i>Gemeinschaft</i>) und ‚importierte‘ Begriffe (ohne <i>Entwicklung</i>) nach Zeitabschnitt, Summe des relativen Anteils an allen bereinigten Wörtern der Erziehungslemmata, relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts	243
Abbildung 19: ‚Sozialwissenschaftliche‘ Begriffe, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1960er Jahren haben (nach der Häufigkeit ihres Auftretens in den 1960er Jahren sortiert), relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts	245
Abbildung 20: ‚Sozialwissenschaftliche‘ Begriffe, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1970er Jahren haben (nach der Häufigkeit ihres Auftretens in den 1970er Jahren sortiert), relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.....	246

Abbildung 21: ‚Sozialwissenschaftliche‘ Begriffe, die ihren Verwendungshöhepunkt in den 1980er Jahren haben (nach der Häufigkeit ihres Auftretens in den 1980er Jahren sortiert), relative Werte in Bezug auf alle bereinigten Wörter der Erziehungslemmata eines Zeitabschnitts.....	248
Abbildung 22: In mindestens drei Explikationen genannte Personen, die mit und ohne Textbezug genannt werden, nach dem Anteil der Nennungen mit Zitat/Textbezug, n=47.....	307
Abbildung 23: Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Nennung einer Person in den Explikationen der Erziehungslemmata mit Jahr der Erstnennung, n=28.....	308
Abbildung 24: Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Nennung eines Autors in den Literaturangaben der Erziehungslemmata mit Jahr der Erstnennung, n=36. ..	311
Abbildung 25: Häufigste Personen nach Rezeption, n=41	313
Abbildung 26: Verweise auf ‚theoretische‘ Explikanda nach Häufigkeit; n Verweise=238; n Explikanda=110.	343
Abbildung 27: Dimensionalisierung der Erziehungslemmata nach ihrem Anteil an in der Explikation genannten ‚Zeitgenoss*innen‘, n=31 (Erziehungslemmata, die mehr als eine Person in der Explikation nennen).....	374
Abbildung 28: Dimensionalisierung der Erziehungslemmata, die mindestens eine Person aus den Disziplinen Psychologie bzw. Soziologie nennen, nach ihrem Anteil an in der Explikation genannten Philosoph*innen/Theolog*innen (x-Achse) bzw. Psycholog*innen/Soziolog*innen (y-Achse), n=9 (Erziehungslemmata, die mehr als eine Person in der Explikation nennen).....	389
Abbildung 29: Anteil einschlägig sozialwissenschaftlicher Referenzen an allen Referenzen pro lexikalischer Epoche	392

Tabellen

Tabelle 1: Wirkzeiträume der genannten Personen und referenzierten Autor*innen	62
Tabelle 2: In-Vivo-Kodierung beispielhaft ausgewählter Sequenzen im Aussagekomplex 4 (Absichtsartikulationen und Zielsetzungen für das Lexikon) in Wehle: <i>Vorwort</i> , LpSB 1973, 1/1973, 11–14.	68
Tabelle 3: Interne Differenzierung der Kategorie ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘ im Aussagekomplex 1 (Aussagen zu Erziehungswissenschaft, ihren Aufgaben und Schwerpunkten).....	69
Tabelle 4: Distanzierungs- und Positionierungsaussagen in den Vor-, Geleit- und Nachworten der Lexika nach Epoche.....	87
Tabelle 5: Kode ‚Kern der Erziehungswissenschaft‘ mit den Subkodes ‚Kern: Begriffe und Theorien‘, ‚Kern: Pädagogische Praxis‘, ‚Kern: gesellschaftlich-politischer Auftrag‘ (in der Kategorie ‚Identität und Konturierung der Disziplin‘) nach Epochen, Angaben zum Fundort (n=22).....	136
Tabelle 6: Nachschlagewerke mit artikuliertem Aktualitätsanspruch. Dimensionalisierung der Nachschlagewerke auf Grundlage der in den Vor-, Geleit- und Nachworten vergebenen Codes (n=44).	159

Tabelle 7: Diskursbezogene oder praxisbezogene Absichtserklärungen der Lexika (n=30). Für das fettgedruckte Nachschlagewerk konnte eine besonders starke Ausprägung festgestellt werden, weil dort Aussagen identifiziert wurden, die mehrere Aspekte der Absicht unterstrichen.	161
Tabelle 8: Zielgruppe ‚Wissenschaftler*innen‘ oder ‚Praktiker*innen‘. Dimensionalisierung der Nachschlagewerke auf Grundlage der in den Vorworten bzw. bei Lenzen/Rost 1999 explizit genannten Adressat*innen (n=42). Für die fettgedruckten Nachschlagewerke wurde eine besonders starke Orientierung an beruflich tätigen Pädagog*innen angenommen, da diese als einzige Adressat*innengruppe genannt wurden.	163
Tabelle 9: Zusammenfassende Dimensionalisierung der Nachschlagewerke zu den beiden Polen Orientierung am ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ und der ‚pädagogischen Praxis‘ (n=53). Für fettgedruckte Nachschlagewerke konnte eine starke Ausprägung einer Orientierung an einem Pol festgestellt werden. Für die in Klammern gesetzten Lexika (n=3) wird eine Orientierung an der Praxis angenommen.	165
Tabelle 10: An Kontroversität bzw. an Eindeutigkeit orientierte Nachschlagewerke. Dimensionalisierung der Nachschlagewerke auf Grundlage der in den Vor-, Geleit- und Nachworten vergebenen Codes (n=53). Für fettgedruckte Nachschlagewerke konnte eine besonders starke Ausprägung einer Orientierung an einem Pol festgestellt werden.	169
Tabelle 11: Gesellschaftsbezogene Nachschlagewerke und solche, die sich explizit davon distanzieren (n=23). Für die fettgedruckten Nachschlagewerke konnte eine starke Ausprägung für eine der beiden Orientierungen festgestellt werden.	173
Tabelle 12: Lemmata ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ in Lexika ab 1970, in denen nicht allen drei Grundbegriffen ein Lemma gewidmet ist, n=12.	187
Tabelle 13: Die häufigsten Explikanda mit dem Wortbestandteil *rzieh* im Zeitverlauf und der Anteil an allen Lexika einer Epoche. Dunkelgrau markiert sind Lemmata, die in mindestens 75% aller Lexika einer Epoche vorkommen, hellgrau markiert solche, die in mindestens 50% bis weniger als 75% vorkommen.	192
Tabelle 14: Topp-Vokabular auf Grundlage aller in mindestens einer lexikalischen Epoche meistverwendeten Wörter; n=156. Mit * markiert sind 13 Wörter (8,3% der 156), die in mindestens vier der Epochen häufig vorkommen.	224
Tabelle 15: Wirkzeiträume der in den Lemmata genannten Personen bzw. referenzierten Autor*innen und Lemmata, in denen mindestens eine der Personen/Autor*innen genannt wird.	302
Tabelle 16: Disziplinärer Hintergrund der in den Explikationen genannten Personen bzw. der referenzierten Autor*innen.	304
Tabelle 17: Häufigste Titelwörter der referenzierten Literatur nach lexikalischer Epoche; dargestellt sind mindestens dreimal in der Epoche vorkommende Titelstichwörter auf den ersten sieben Rangplätzen in absteigender Häufigkeit.	323
Tabelle 18: In den Erziehungslemmata referenzierte Texte, die in mindestens einer der Vergleichssammlungen vorkommen, n=40.	328

Tabelle 19: Mindestens dreimal genannte Verweise in den Explikationen der Erziehungslemmata nach lexikalischer Epoche, in absteigender Reihenfolge	341
Tabelle 20: Erziehungslemmata, die zu einem mindestens 70%igen Anteil häufig genannte Personen/Autor*innen in der Explikation bzw. in den Literaturangaben nennen, n=15	352
Tabelle 21: Erziehungslemmata, die zu weniger als 30% häufig genannte Personen/Autor*innen in der Explikation bzw. in den Literaturangaben nennen, n=13.	356
Tabelle 22: Erziehungslemmata, deren (a) Anteil häufig genannter Personen und häufig referenzierter Autor*innen in den Literaturangaben bei mehr als 30% und weniger als 70% liegt <i>oder</i> (b) deren Anteil häufig referenzierter Autor*innen in den Literaturangaben bei mehr als 30% und weniger als 70% liegt, und die nur eine häufig genannte oder keine Person im Text nennen, <i>oder</i> (c) deren Anteil häufig genannter Personen bei mehr als 30% und weniger als 70% liegt, die aber über kein Literaturverzeichnis verfügen, n=19.....	367
Tabelle 23: In den Explikationen genannte Personen nach Wirkzeitraum, n=42. Mit * gekennzeichnete Lemmata nennen nur eine Person in der Explikation.	373
Tabelle 24: Referenzierte Autor*innen bzw. in den Explikationen genannte Personen, die den Wirkungsbereichen ‚Pädagogik‘ bzw. ‚Politik‘ zugeordnet wurden nach Erziehungslemma.....	381
Tabelle 25: Erziehungslemmata mit einem eher theoretisch-philosophisch bzw. sozialwissenschaftlichen personalen Referenzraum in den Literaturangaben (referenzierte Autor*innen). Mit * gekennzeichnet sind die Erziehungslemmata, die einen besonders hohen Anteil erreichen.	387

8.5 Quellen und Literatur

8.5.1 Verzeichnis der Nachschlagewerke im Korpus

Die Nachschlagewerke im Korpus werden zugunsten einer schnellen Auffindbarkeit nach ihren Kurzbelegen alphabetisch sortiert dargestellt.

EnEw 1982–86	Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1982–1986): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. 13 Bde. Stuttgart: Klett-Cotta.
EnHEk 1906–08	Loos, Joseph (Hrsg.) (1906–1908): Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern. 2 Bde., Leipzig: A. Pichlers Witwe und Sohn.
EnHP 1895–99	Rein, Wilhelm (Hrsg.) (1895–1899): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 7 Bde., Langensalza: Beyer & Mann.

- EnHP2 1903–11 Rein, Wilhelm (Hrsg.) (1903–1911): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 11 Bde., 2. Auflage, Langensalza: Beyer & Mann.
- FischerLP 1964 Groothoff, Hans-Hermann/Reimers, Edgar (Hrsg.) (1964): Das Fischer-Lexikon Pädagogik. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- FischerLP 1973 Groothoff, Hans-Hermann/Reimers, Edgar (Hrsg.) (1973): Das Fischer-Lexikon Pädagogik. Neuauflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- GEw 1985 Schröder, Hartwig (Hrsg.) (1985): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth.
- GpF 1952 Dolch, Josef (Hrsg.) (1952): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Beiheft V zu den Blättern für Lehrerfortbildung. Nürnberg: Die Egge.
- GpF 1974 Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.) (1974): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Begriffe zweisprachig deutsch – englisch. München: Ehrenwirth.
- GpF3 1960 Dolch, Josef (Hrsg.) (1960): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Mit viersprachigem Register. 3., verb. Aufl., München: Ehrenwirth.
- GpF6 1967 Dolch, Josef (Hrsg.) (1967): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Mit viersprachigem Register. 6. erw. u. neubearb. Aufl., München: Ehrenwirth.
- HerderLP 1976 Kaluza, Björn (Hrsg.): Herder-Lexikon Pädagogik. Mit rund 1500 Stichwörtern, sowie über 220 Abbildungen und Tabellen. Freiburg/Breisgau: Herder.
- HEw 1976 Roth, Leo (Hrsg.) (1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth.
- HpsP 1981 Petzold, Hans-Joachim/Speichert, Horst (Hrsg.) (1981): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KLPD 1970 Zöpfl, Helmut/Bittner, Gerhard/Mühlbauer, Reinhold/Tschamler, Herbert (Hrsg.) (1970): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Donauwörth: Auer.
- KLPD6 1975 Zöpfl, Helmut/Bittner, Gerhard/Mühlbauer, Reinhold/Tschamler, Herbert (Hrsg.) (1975): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. 6., erg. Aufl., Donauwörth: Auer.
- KpEn 1960 Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut/Czerwinka, Johann/Günther, Karl-Heinz/Karras, Heinz/Wutzler, Günter (Hrsg.) (1960): Kleine pädagogische Enzyklopädie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- KpW 1979 Keller, Josef A./Novak, Felix (1979): Kleines pädagogisches Wörterbuch. 55 Hauptartikel, 502 Definitionsartikel; ausführliches Verweisregister, aktuelle Literaturhinweise. Freiburg im Breisgau: Herder-Taschenbuch-Verlag.
- KrLEwB 1975 Speichert, Horst (Hrsg.) (1975): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Im Auftrag der päd. extra-Redation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KsWP 1974 Weber, Erich/Domke, Horst/Gehlert, Siegmund (Hrsg.) (1974): Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen. Donauwörth: Auer.
- LP 1913–17 Roloff, Ernst M. (Hrsg.) (1913–1917): Lexikon der Pädagogik. 5 Bde., Freiburg/Breisgau: Herder.
- LP 1950–52 Kleinert, Heinrich (Hrsg.) (1950–1952): Lexikon der Pädagogik. 3 Bde., Bern: Francke.
- LP 1952–55/64 Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster)/Rombach, Heinrich (Hrsg.) (1952–1955/1964): Lexikon der Pädagogik. 5 Bd., Freiburg/Breisgau: Herder.
- LP 1970–71 Willmann-Institut München/Rombach, Heinrich (Hrsg.) (1970–1971): Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. 4 Bde., Freiburg im Breisgau: Herder.
- LPGw 1930–32 Spieler, Josef (Hrsg.) (1930–1932): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. 2 Bde., Freiburg im Breisgau: Herder.
- LpSB 1973 Wehle, Gerhard (Hrsg.) (1973): Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe. 3 Bde., München: Kösel Verlag.
- MeyerskLP 1988 Eberle, Gerhard/Hillig, Axel (Hrsg.) (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag.
- NPL5 1971 Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.) (1971): Neues pädagogisches Lexikon. 5., vollst. neubearb. Aufl., Stuttgart/Berlin: Kreuz Verlag.
- PEn 1963 Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut (Hrsg.) (1963): Pädagogische Enzyklopädie. 2 Bde., Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- PFw 1952 Weigl, Franz Xaver (Hrsg.) (1952): Pädagogisches Fachwörterbuch. Donauwörth: Ludwig Auer.
- PG 1989 Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- PL 1928–31 Schwartz, Hermann (Hrsg.) (1928–1931): Pädagogisches Lexikon. 4 Bde., Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- PL 1961 Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.) (1961): Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die

- Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- PL 1970 Horney, Walter/Ruppert, Johann P./Schultze, Walter/Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon. 2 Bde., Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- PL2 1964 Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.) (1964): Pädagogisches Lexikon. 2., durchgeseh. Aufl., Stuttgart: Kreuz Verlag.
- PL2 1968 Schorb, Alfons O. (Hrsg.) ([1968]): Pädagogisches Lexikon 2. Aufl., Bochum: Kamp.
- PT 1978 Maier, Karl E. (Hrsg.) (1978): Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg: Wolf.
- PT8 1975 Schorb, Alfons O. (Hrsg.) (1975): Pädagogisches Taschenlexikon. a-z. 8., durchgeseh. Aufl., Bochum: Kamp.
- PW 1931 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1931): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Alfred Kröner.
- PW 1987 Laabs, Hans-Joachim/Dietrich, Gerhard/Drefenstedt, Edgar/Günther, Karl-Heinz/Heidrich, Theodor/Herrmann, Albrecht/Kienitz, Werner/Kühn, Horst/Naumann, Werner/Pruß, Wolfgang/Sonnenschein-Werner, Claus/Uhlig, Gottfried (Hrsg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen.
- PW2 1941 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1941): Pädagogisches Wörterbuch. 2., vollst. neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- PW3 1942 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1942): Pädagogisches Wörterbuch. 3., durchges. und erg. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- TP 1978 Hierdeis, Helmwart (Hrsg.) (1978): Taschenbuch der Pädagogik. 2 Bde., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- TP2 1986 Hierdeis, Helmwart (Hrsg.) (1978): Taschenbuch der Pädagogik. 2., neubearb. Aufl. 2 Bde., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WE 1974 Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper.
- WE6 1984 Wulf, Christoph (Hrsg.) (1984): Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl., Neuausg., München: Piper.
- WEU 1976 Köck, Peter; Ott/Hanns (Hrsg.) (1976): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 1800 Begriffe aus den pädagogischen, psychologischen und sozialen Bereichen für Pädagogen, Erzieher, Studierende, Eltern u. a. Donauwörth: Auer.
- WEU2 1979 Köck, Peter; Ott/Hanns (Hrsg.) (1979): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 2300 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen für Eltern und Erzieher, Lehrer aller Schularten, Ausbilder und

- Auszubildende, Studenten und Studierende, Führungskräfte im Personalbereich, Berufs- und Bildungsberater u.a. Donauwörth: Auer.
- WKrE 1972 Rauch, Eberhard; Anzinger, Wolfgang (Hrsg.) (1972): Wörterbuch Kritische Erziehung. Starnberg: Werner Raith Verlag.
- WKrE4 1973 Rauch, Eberhard; Anzinger, Wolfgang (Hrsg.) (1973): Wörterbuch Kritische Erziehung. 4., erw. u. überarb. Aufl., Starnberg: Werner Raith Verlag.
- WP 1977 Willman-Institut München, Wien/Rombach, Heinrich (Hrsg.) (1977): Wörterbuch der Pädagogik. 3 Bde., Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- WP4 1953 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1953): Wörterbuch der Pädagogik. 4., vollst. Neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP5 1957 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1957): Wörterbuch der Pädagogik. 5., vollst. Neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP6 1960 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1960): Wörterbuch der Pädagogik. 6., Neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP7 1964 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1964): Wörterbuch der Pädagogik. 7., Neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP8 1967 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1967): Wörterbuch der Pädagogik. 8., Neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP9 1971 Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1971): Wörterbuch der Pädagogik. 9., durchges. u. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP12 1982 Böhm, Winfried (Hrsg.) (1982): Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann 12., Neuverf. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- WP13 1988 Böhm, Winfried (Hrsg.) (1988): Wörterbuch der Pädagogik. Begründet von Wilhelm Hehlmann 13., überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner.

8.5.2 Verzeichnis der Erziehungslemmata

Die Erziehungslemmata im Korpus werden zugunsten einer schnellen Auffindbarkeit nach ihren Kurzbelegen alphabetisch sortiert dargestellt.

- Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE 1974 Auernheimer, Georg: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie. In: Wulf, Christoph (1974) (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 187–192.
- Auernheimer: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*, WE6 1984 Auernheimer, Georg: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie. In: Wulf, Christoph (1984) (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl., Neuausgabe. München: Piper, S. 187–192.

- Brezinka: *Erziehungsbegriffe*, HEw 1976
 Dolch: *Erziehung*, GpF 1952
 Dolch: *Erziehung*, GpF3 1960
 Dolch: *Erziehung*, GpF6 1967
 Eggersdorfer: *Erziehung*, LPGw 1930–32, 1/1930
 Eggersdorfer: *Erziehung*, LP 1952–55/64, 1/1952
Erziehung, HerderLP 1976
Erziehung, KpEn 1960
Erziehung, MeyerskLP 1988
Erziehung, PL2 1968
Erziehung, PT8 1975
Erziehung, PW 1931
Erziehung, PW 1987
Erziehung, PW2 1941
- Brezinka, Wolfgang: Erziehungsbegriffe. In: Roth, Leo (1976) (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth, S. 128–133.
- Dolch, Josef: Erziehung. In: Ders. (1952) (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Nürnberg: Die Egge, S. 46–48.
- Dolch, Josef: Erziehung. In: Ders. (1960) (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 3., verb. Aufl., München: Ehrenwirth, S. 54–57.
- Dolch, Josef: Erziehung. In: Ders. (1967) (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 6., erw. und neubarb. Aufl., München: Ehrenwirth, S. 54–57.
- Eggersdorfer, Franz Xaver: Erziehung. In: Spieler, Josef (1930) (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Band 1: Abendgymnasium bis Kinderfreunde. Freiburg i. Breisgau: Herder, Sp. 667–678.
- Eggersdorfer, Franz Xaver: Erziehung. In: DIwP Münster/Rombach, Heinrich (1952) (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band 1: Abb – Fertigkeit. Freiburg i. Breisgau: Herder, Sp. 1031–1042.
- o. A.: Erziehung. In: Kaluza, Björn (1976) (Hrsg.): Herder Lexikon der Pädagogik. Freiburg i. Breisgau: Herder, S. 58.
- o. A.: Erziehung. In: Frankiewicz, Heinz u.a. (1960) (Hrsg.): Kleine pädagogische Enzyklopädie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 138–144.
- o. A.: Erziehung. In: Eberle, Gerhard/Hillig, Axel (1988) (Hrsg.): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim: Meyers Lexikonverlag, S. 135.
- o. A.: Erziehung. In: Schorb, Alfons Otto ([1968]) (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 2. Aufl., Bochum: Kamp, S. 76.
- o. A.: Erziehung. In: Schorb, Alfons Otto (1975) (Hrsg.): Pädagogisches Taschenlexikon. 8., durchgeseh. Aufl., Bochum: Kamp, S. 83–84.
- o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1931) (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner, S. 51–52.
- o. A.: Erziehung. In: Laabs, Hans-Joachim u.a. (1987) (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen, S. 108–110.
- o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1941) (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. 2., völlig Neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 91–94.

- Erziehung*, PW3 1942 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1942) (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. 3., durchges. und erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 95–98.
- Erziehung*, WP4 1953 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1953) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 4., vollst. neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 111–113.
- Erziehung*, WP5 1957 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1957) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 5., vollst. neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 119–121.
- Erziehung*, WP6 1960 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1960) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 6., neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 128–130.
- Erziehung*, WP7 1964 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1964) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 7., neubearb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 129–130.
- Erziehung*, WP8 1967 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1967) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 8., neubarb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 136–137.
- Erziehung*, WP9 1971 o. A.: Erziehung. In: Hehlmann, Wilhelm (1971) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 9., durchges. u. erg. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 135–136.
- Erziehung*, WP12 1982 o. A.: Erziehung. In: Böhm, Winfried (1982) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 12., neu verf. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 157–158.
- Erziehung*, WP13 1988 o. A.: Erziehung. In: Böhm, Winfried (1988) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. 13., überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner, S. 172–173.
- Froese: *Erziehung*, PL 1961 Froese, Leonhard: Erziehung. In: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (1961) (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart: Kreuz-Verlag, Sp. 236–241.
- Froese: *Erziehung*, PL2 1964 Froese, Leonhard: Erziehung. In: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (1964) (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 2., durchgeseh. Aufl., Stuttgart: Kreuz-Verlag, Sp. 236–241.
- Froese: *Erziehung*, NPL5 1971 Froese, Leonhard: Erziehung. In: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (1971) (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. 5., vollst. neubearb. Aufl., Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag, S. 304–307.
- Groothoff: *Erziehung*, FischerLP 1964 Groothoff, Hans-Hermann: Erziehung. In: Ders./Reimers, Edgar (1964) (Hrsg.): Das Fischer-Lexikon 36. Pädagogik. Frankfurt am Main: Fischer, S. 74–82.

- Groothoff: *Erziehung (Theorie der Erziehung)*, FischerLP 1973
- Groothoff, Hans-Hermann: Erziehung (Theorie der Erziehung). In: Ders./Reimers, Edgar (1973) (Hrsg.): Das Fischer-Lexikon 36. Pädagogik. Frankfurt am Main: Fischer, S. 72–79.
- Häberlin: *Erziehung*, LP 1950–52, 1/1950
- Häberlin, Paul: Erziehung. In: Kleinert, Heinrich (1950) (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band 1: Systematischer Teil A - J. Bern: Francke, S. 364–366.
- Karras: *Erziehung*, PEN 1963, 1/1963
- Karras, Heinz: Erziehung. In: Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut (1963) (Hrsg.): Pädagogische Enzyklopädie. Band 1. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 260–267.
- Keller/Novak: *Erziehung*, KPW 1979
- Keller, Josef A./Novak, Felix: Erziehung. In: Dies. (1978) (Hrsg.): Kleines Pädagogisches Wörterbuch, S. 93–97.
- Köck: *Erziehung*, WEU 1976
- Köck, Peter: Erziehung. In: Ders./Ott, Hanns (1976) (Hrsg.): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer, S. 116–117.
- Köck: *Erziehung*, WEU2 1979
- Köck, Peter: Erziehung. In: Ders./Ott, Hanns (1979) (Hrsg.): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 2., überarb. u. erw. Aufl., Donauwörth: Auer, S. 149–150.
- Kunert: *Erziehung*, GpF 1974
- Kunert, Hubertus: Erziehung. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (1974) (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth, S. 86–92.
- Lindner/Schiller: *Erziehung: ihre Macht und ihre Grenzen*, EnHEK 1906-08, 1/1906
- Lindner, Gustav Adolf/Schiller, Hermann: Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen. In: Loos, Joseph (1906) (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Band 1: A–L. Wien, Leipzig: A. Pichlers Witwe und Sohn, S. 365–367.
- Maier: *Erziehung*, PT 1978
- Maier, Karl Ernst: Erziehung. In: Ders. (1978) (Hrsg.): Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg: Wolf, S. 103–108.
- Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD 1970
- Raith, W[erner?], Zöpfl, Helmut: Erziehung. In: Zöpfl, Helmut u.a. (1970) (Hrsg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth: Auer, S. 58–60.
- Raith/Zöpfl: *Erziehung*, KLPD6 1975
- Raith, W[erner?], Zöpfl, Helmut: Erziehung. In: Zöpfl, Helmut u.a. (1975) (Hrsg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. 6., erg. Aufl., Donauwörth: Auer, S. 68–70.
- Rumpf: *Erziehung*, PL 1970, 1/1970
- Rumpf, Horst: Erziehung. In: Horney, Walter/Ruppert, Johann/Schultze, Walter (1970) (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Band 1: A–J. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag, Sp. 773–779.
- Schaller: *Erziehung*, LP 1970–71, 1/1970
- Schaller, Klaus: Erziehung. In: WI München/Rombach, Heinrich (1970) (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Neue

- Ausgabe in vier Bänden. Band 1: Abc bis Frankl. Freiburg i. Breisgau: Herder, S. 392–395.
- Schaller: *Erziehung*, WP 1977, 1/1977 Schaller, Klaus: *Erziehung*. In: WI München/Rombach, Heinrich (1977) (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Band 1: Abendschulen bis Genetische Methode. Freiburg i. Breisgau: Herder, S. 248–251.
- Schröder: *Erziehung*, GEW 1985 Schröder, Hartwig: *Erziehung*. In: Ders. (1985) (Hrsg.): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth, S. 83.
- Schwartz: *Erziehung*, PL 1928–1931, 4/1931 Schwartz, Hermann: *Erziehung*. In: Ders. (Hrsg.) (1931): Pädagogisches Lexikon. Band 4: Rechtschreibung – Zwingli [u.] Nachträge. Bielefeld: Velhagen & Klasing, Sp. 1304–1323.
- Schwenk: *Erziehung*, EnEW 1982–86, 1/1983 Schwenk, Bernhard: *Erziehung*. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (1983) (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 386–394.
- Schwenk: *Erziehung*, PG 1989, 1/1989 Schwenk, Bernhard: *Erziehung*. In: Lenzen, Dieter (1989) (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression – Interdisziplinarität. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt S. 429–439.
- Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP 1895–99, 2/1896 Vogt, Theodor: *Erziehung und Bildung*. In: Rein, Wilhelm (1896) (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 2: Erziehender Unterricht – Griechische Erziehung. Bad Langensalza: Beyer & Mann, S. 30–33.
- Vogt: *Erziehung und Bildung*, EnHP2 1903–11, 2/1904 Vogt, Theodor: *Erziehung und Bildung*. In: Rein, Wilhelm (1904) (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 2: Deklamieren – Franziskaner. 2. Aufl., Bad Langensalza: Beyer & Mann, S. 583–586.
- Weber: *Erziehung*, KsWP 1974 Weber, Erich: *Erziehung*. In: Ders./Domke, Horst/Gehlert, Siegmund (1974) (Hrsg.): Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen. Donauwörth: Auer, S. 35–39.
- Wegmann/Kopp: *Erziehung*, PFW 1952 Wegmann, Rudolf/Kopp, Ferdinand: *Erziehung*. In: Weigl, Franz Xaver: Pädagogisches Fachwörterbuch. Donauwörth: Auer, S. 32–33.
- Wehle: *Erziehung*, LpSB 1973, 1/1973 Wehle, Gerhard: *Erziehung*. In: Ders. (1973) (Hrsg.): Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe. Band 1: Erziehung, Erziehungswissenschaft. München: Kösel, S. 54–56.

- Willmann: *Erziehung*, LP 1913–17, 1/1913
- Willmann, Otto: Erziehung. In: Roloff, Ernst Max[imilian] (1913) (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. Band 1: Abbitte bis Forstschulen. Freiburg i. Breisgau: Herder, Sp. 1156–1162.

8.5.3 Literaturverzeichnis

- Amberg, Lucia (2000): Kindheit im Spiegel der deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Zur Konstruktion von Kindheit in der Zeit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 54 (2), S. 95–112.
- Amberg, Lucia (2004): Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Bern: Lang.
- Baske, Siegfried (1998): Pädagogische Wissenschaft. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. 2. Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C. H. Beck, S. 137–157.
- Bayer, Klaus (2011): *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. 2., überarb. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker, Hellmut (1983): Der Versuch, Erziehungswissenschaft zu stiften. Über Dieter Lenzen (Hrsg.): „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ [Rezension]. In: *Betrifft: Erziehung* 16 (7-8), S. 79–82.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (2004): Vorwort. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7–10.
- Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF): *Scripta Paedagogica Online SPO*. <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/browse/paedagogischenachschlagewerke/-/1/-/-/>, rech. am 20.07.2016.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloch, Alexandra (2006): Grisebach, Eberhard. In: *Historisches Lexikon der Schweiz [Onlineausgabe]*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D28150.php>, rech. am 27.03.2017.
- Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (2009): Vorwort. In: Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. XV–XX.
- Bokelmann, Hans (1970): Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. 2. Band. 1. Aufl. 2 Bände. München: Kösel Verlag, S. 178–267.
- Brachmann, Jens (2003): Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (3), S. 432–448.
- Brachmann, Jens (2008): *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.

- Brezinka, Wolfgang (2003): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Prag, Graz, Innsbruck. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Brezinka, Wolfgang (2008): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 3: Pädagogik an den Universitäten Czernowitz, Salzburg und Linz. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Brink, Sylvia/Fuchs, Andreas L./Roderich, Henry/Strötgen, Robert (2012): Kollaborative Wissensgenerierung im virtuellen Raum. Entwicklungen und Erkenntnisse aus der internationalen Bildungsmedienforschung. In: Mittermaier, Bernhard (Hrsg.): Vernetztes Wissen - Daten, Menschen, Systeme. 6. Konferenz der Zentralbibliothek Forschungszentrum Jülich, 5.-7. November 2012. Proceedingsband. Jülich: Forschungszentrum Jülich, S. 307–322.
- Bühler, Patrick (2012): „Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben“. Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichten der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 48 (5), S. 676–691.
- Bühler, Patrick (2014): Einführungen in die Pädagogik. Entwicklung einer Gattung. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–46.
- Contributers Semantic-mediawiki.org (2014): Help:User manual. https://www.semantic-mediawiki.org/w/index.php?title=Help:User_manual&oldid=36211, zuletzt aktualisiert am 27.12.2014, rech. am 20.07.2016.
- Contributers Semantic-mediawiki.org (2016): semantic-mediawiki.org. https://www.semantic-mediawiki.org/w/index.php?title=Semantic_MediaWiki&oldid=44393, zuletzt aktualisiert am 09.07.2016, rech. am 20.07.2016.
- Coriand, Rotraud (Hrsg.) (1998): Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Coriand, Rotraud (2004): Methodologische Enzyklopädien als Systementwürfe - eine vernachlässigte erziehungswissenschaftliche Tradition. In: Coriand, Rotraud/Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Salzmann, Stoy, Petersen und andere Reformen. Traditionen in der Thüringer Bildungslandschaft. Jena: IKS Garamond, S. 65–78.
- Coriand, Rotraud (2005): Wilhelm Rein (1847–1929). In: Coriand, Rotraud/Henkel, Karin/Böhme, Gabriele (Hrsg.): Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung, <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/rein.pdf>, rech. am 18.10.16.
- Dees, Werner (2015): Bildungsforschung - eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes. urn:nbn:de:0111-pedocs-102968.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dietz, Gunther (1995): Titel wissenschaftlicher Texte. Zugl.: München, Univ., Diss., 1994. Tübingen: Narr.

- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Eder, Alois (1990): Meister, Richard. In: *Neue Deutsche Biographie [Onlineausgabe]* 16. <https://www.deutsche-biographie.de/sfz60184.html#ndbcontent>, rech. am 27.03.2017.
- Eggers, Michael/Rothe, Matthias (2009): Die Begriffsgeschichte ist tot, es lebe die Begriffsgeschichte! Einleitung. In: Eggers, Michael/Rothe, Matthias (Hrsg.): *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–22.
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränd. Aufl. Bern: Huber.
- Goodman, Russell (2017): William James. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/james>, rech. am 26.07.2017.
- Griese, Christiane/Lost, Christine (2012): Die Geschichte des PÄDFo als Beispiel für das kooperative und kommunikative Wirken einer pädagogischen Zeitschrift. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 28 (1), S. 61–76.
- Grossi, Verdiana (2005): Foerster, Friedrich Wilhelm (Historisches Lexikon der Schweiz). <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8230.php>, rech. am 12.12.2017.
- Großkopf, Steffen (2003): Persönlichkeit als pädagogischer Begriff des 20. Jahrhunderts – eine diskursanalytische Perspektive. In: Kenkies, Karsten (Hrsg.): *Person und Pädagogik. Systematische und historische Zugänge zu einem Problemfeld*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 13–27.
- Großkopf, Steffen (2012): *Industrialisierung der Pädagogik. Eine Diskursanalyse*. Würzburg: Ergon.
- Grunder, Hans-Ulrich (2006): Häberlin, Paul. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (Historisches Lexikon der Schweiz)*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9033.php>, rech. am 15.02.2017.
- Hauenschild, Helga (1997): Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (5), S. 771–789.
- Hauenschild, Helga/Herrlitz, Hans-Georg/Kruse, Birgit (1993): *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. LEWERZ. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 6/7. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität.
- Hausmann, Franz-Josef (1989): 91. Wörterbuchtypologie. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 5.1. Berlin, New York: de Gruyter, S. 968–981.
- Heinze, Kristin (2008): *Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*. Opladen: Budrich Uni Press.
- Herzog, Walter (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), S. 673–693.

- Hild, Anne (2018): „Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hild, Anne/Horn, Klaus-Peter/Stisser, Anna (2018): Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen. Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 155–189.
- Hild, Anne/Stisser, Anna (2015): Erziehungswissenschaftliche Lexika als Material zur Erforschung der Disziplingeschichte? Theoretisch-methodologische Überlegungen und inhaltliche Einblicke. In: *Pedagógiai történeti Szemle* 1 (4), S. 40–61.
- Hofbauer, Susann/Vogel, Katharina (2017): Rezeption – Transformation – Position. Erziehungswissenschaftliches Wissen im Fokus diskursiver Zitationsanalysen. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 71–89.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: *Der pädagogische Blick* 7, S. 215–221.
- Horn, Klaus-Peter (2001): Abbild oder Zerrbild? Ergebnisse der Befragung zu den „pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts“. In: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–49.
- Horn, Klaus-Peter (2003a): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Humboldt-Univ., Habil.-Schr.—Berlin. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Horn, Klaus-Peter (2003b): Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzungen im Umfeld des Kulturkampfes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim: Beltz, S. 161–185.
- Horn, Klaus-Peter (2011): Disziplingeschichte. In: Mertens, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Band. Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Paderborn: Schöningh, [11]-37.
- Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (2001a): Die „pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen“ des 20. Jahrhunderts. Bilanz einer Bilanz, zugleich Einleitung in diesen Band. In: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–21.
- Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.) (2001b): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hossbach, Friedrich W. (1968): Bemerkungen zu einem pädagogischen Wörterbuch. In: *Neue Sammlung* 8 (1), S. 95–103.
- Huber, Ludwig/Reiber, Karin (2017): Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 28 (1), S. 85–94.

- Hupka, Werner (1989): 93. Das enzyklopädische Wörterbuch. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 5.1. Berlin, New York: de Gruyter, S. 988–999.
- Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen (2018): Modulhandbuch Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit/Erwachsenenbildung. Bachelor (Hauptfach). ab dem Wintersemester 2018/2019. <https://bit.ly/3DEnQJk>, rech. am 24.06.2019.
- Jacobmeyer, Wolfgang (2011): Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700 - 1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin: Lit.
- Kauder, Peter (2015): Dokumentation: Artikel zum Stichwort „Lehrbuch“ aus erziehungs-, buch- und bibliothekswissenschaftlichen Lexika und Handbüchern. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 155-164.
- Kauder, Peter (2017): „Fortschritt“ durch Regulierung? Befunde und Überlegungen am Beispiel von Vorgaben zur Manuskriptgestaltung in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 109–126.
- Kauder, Peter/Vogel, Peter (2015a): Einleitung. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 7–13.
- Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.) (2015b): Lehrbücher der Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947 - 1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 241–249.
- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Begriffe und funktionale Kontexte. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): Unschärfe Grenzen - eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 13–34.
- Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 (1), S. 27–50.
- Keller, Reiner (1998): Müll. Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen; die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich. Opladen, Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Keller, Reiner (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 3., aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempka, Andreas (2015): Lehrbücher der Pädagogik. Exemplarische Möglichkeiten der bibliometrischen Analyse. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): Lehrbücher der

- Erziehungswissenschaft - ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 123–138.
- Kempka, Andreas (2018a): Das disziplinäre Wissen der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Lehrbücher. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 123–135.
- Kempka, Andreas (2018b): Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Lehrbücher. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kirchhöfer, Dieter (2011): Differenzierung der Marxrezeption in der DDR-Pädagogik. In: Kirchhöfer, Dieter (Hrsg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. *Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR.* Frankfurt am Main: Lang, S. 59–72.
- Kirschner, Marten (2010): Die Entwicklung des Deutungsmusters Bildung im Medium von Konversationslexika. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? *Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–92.
- Klingberg, Lothar (1998): Herbartianismus - Paradigma, Schule, Exempel. In: Coriand, Rotraud (Hrsg.): *Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 115–125.
- Koch, Hans-Albrecht (2007): Lexikon. In: Braungart, Georg/Fricke, Harald/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft.* Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. II: H-O, Bd. 2. 3 Bände. Berlin: de Gruyter, S. 413–416.
- Koller, Hans-Christoph (2017): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Eine Einführung. 8., aktualisierte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Koren, Yaron (2014): *Working with MediaWiki.* 2. unver. Aufl. New York: WikiWorks Press.
- Kraft, Volker (2012): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 348–351.
- Kratz, Wilhelm (1925): Die Entwicklung des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1, S. 316–335.
- Kraus-Prause, Dorothee (1976): *Jugendlexikon Erziehung. Einfache Antworten auf schwierige Fragen.* Reinbek bei Hamburg: Rororo.
- Kraus-Prause, Dorothee/Kraus, Jobst/Nonnenmacher, Eva (1995): *Lexikon Erziehung. Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule.* Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Ausg. des 1976 erschienenen „Jugendlexikon Erziehung“. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Kreis, Otto (1989): Das Deutsche Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Eine Untersuchung über die gesellschaftlichen Bedingungen bei der Gründung (1922), Liquidierung (1938), Wiederbegründung (1948), Umstrukturierung (1963), Neukonstituierung (1971) und Auflösung (1980) mit einer Darstellung seiner Arbeitsbereiche, Arbeitsweisen und Veröffentlichungen. Dissertation. Münster: Universität.
- Kreuz Verlag: Verlagsportrait. Kreuz Verlag. http://www.kreuz-verlag.de/KREUZ/verlag/portrait_html, rech. am 28.10.2015.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2., rev. u. um d. Postskriptum von 1969 erg. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lachmann, Rainer (2001): Gesellschaft für evangelische Pädagogik. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 1: A–K. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, Sp. 704–705.
- Lechner, Elmar: Das „Märchen“ in pädagogischen Wörterbüchern 1847–2005.
- Lenzen, Dieter/Rost, Friedrich (1998): Die neuere Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Unter Mitarbeit von Christian Galinski und Werner Hüllen. 2 Bände. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1313–1321.
- Lenzen, Dieter/Rost, Friedrich (1999): Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Eine Übersicht. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2. Halbband. 2 Bände. Berlin, New York: de Gruyter, S. 2013–2036.
- Lindner, Gustav (Hrsg.) (1884): Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens; alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswertesten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte. Wien: Pichler.
- Lischewski, Andreas (2009): Jonas Cohn. Geist der Erziehung. In: Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 73–75.
- Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–63.
- Lüders, Manfred (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), S. 109–129.

- Lüders, Manfred (2018a): Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (5), S. 1083-1103.
- Lüders, Manfred (2018b): Zum Wandel der Verwendungsweisen didaktischer Termini seit 1950. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 137-153.
- Lüth, Christoph (1990): Das Bild der Aufklärungspädagogik im Spiegel deutschsprachiger pädagogischer Lexika des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 16 (1), S. 67–83.
- Macke, Gerd (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), S. 51–72.
- Macke, Gerd (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: Thomas Rauschenbach: *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Hg. v. Heinz-Hermann Krüger. Weinheim: Juventa, S. 49–68.
- Matthes, Eva (2009): Wilhelm Flitner. Allgemeine Pädagogik. In: Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Matthes, Eva (2014): Rousseau in pädagogischen Nachschlagewerken. In: Ritzki, Christian (Hrsg.): *Jean-Jacques Rousseaus „Emile“*. Erziehungsroman, philosophische Abhandlung, historische Quelle. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 249–274.
- MAXQDA (2020a): MAXQDA 2018 Manual. Diktionäre erstellen und verwalten. <https://www.maxqda.de/hilfe-max18-dictio/diktionaere-erstellen-und-verwalten>, rech. am 10.02.2020.
- MAXQDA (2020b): MAXQDA 2018 Manual. Worthäufigkeiten analysieren. <https://www.maxqda.de/hilfe-max18-dictio/worthaeufigkeiten-analysieren/worthaeufigkeiten-worthaeufigkeiten-analysieren>, rech. am 10.02.2020.
- MAXQDA (2020c): MAXQDA 2018 User Manual. Lemmatisierung. <https://www.maxqda.de/hilfe-max18-dictio/lemmatisierung>, rech. am 10.02.2020.
- Müller, Markus (2014): *Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Niessen, Björn (2015): *Zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. Eine empirische Untersuchung zur schulpädagogischen Kommunikation über den Begriff der Schule*. Universität Erfurt: Hochschulschrift.
- Nohl, Hermann/Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1928–1933): *Handbuch der Pädagogik*. 6 Bände [Band 6: Namensverzeichnis und Sachverzeichnis zu Bd. I–V]. Langensalza: Julius Beltz.
- o. A. (1926): Mitteilungen. In: *Die evangelische Pädagogik* 1, S. 42–47.
- Oelkers, Jürgen (2004): *Erziehung*. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 303–340.

- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1991a): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1991b): Paedagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27. Weinheim, Basel: Beltz, S. 13–35.
- Pinsker (1968): Krus, P. Franz (1871-1941), Theologe. In: Österreichisches Biographisches Lexikon und biographische Dokumentation. http://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_K/Krus_Franz_1871_1941.xml?frames=yes, rech. am 15.02.2017.
- Prange, Klaus (2000): Gemeinschaft als Subjekt der Erziehung – Ernst Kriecks Konzept der Nationalerziehung. In: Henseler, Joachim/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 166–178.
- Prange, Klaus (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (3), S. 375–387.
- Prange, Klaus (2004): Über die Kunst des Rezensierens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (4), S. 606–612.
- Prange, Klaus (2008): Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 1: Von Plato bis Hegel. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus (2009): Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 2: Von Fröbel bis Luhmann. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. 1. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rolfus, Hermann/Pfister, Adolph (1863): Vorrede. In: Rolfus, Hermann/Pfister, Adolph (Hrsg.): Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. Unter Mitwirkung von geistlichen und weltlichen Schulmännern für Geistliche, Volksschullehrer, Eltern und Erzieher. Erster Band. A bis F (Formaler Unterricht). 5 Bd. Mainz: Florian Kupferberg, o. S.
- Rolfus, Hermann/Pfister, Adolph (1872): Vorrede zur zweiten Auflage. In: Rolfus, Hermann/Pfister, Adolph (Hrsg.): Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. Unter Mitwirkung von geistlichen und weltlichen Schulmännern für Geistliche, Volksschullehrer, Eltern und Erzieher. Erster Band. A bis F (Figuralmusik). Zweite, verbesserte und vermehrte Aufl. 4 Bd. Mainz: Florian Kupferberg, o. S.
- Rost, Friedrich (2008): Zur Lemma- und Inhaltsanalyse pädagogischer Nachschlagewerke. In: Ehrenspeck, Yvonne (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–158.
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Stuttgart: Klett.
- Schaeder, Burkhard (1994): Zu einer Theorie der Fachlexikographie. In: Schaeder, Burkhard/Bergenholtz, Henning (Hrsg.): Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern. Tübingen: Narr, S. 11–41.

- Schaeder, Burkhard/Bergenholtz, Henning (Hrsg.) (1994): Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern. Tübingen: Narr.
- Schindler, Christoph/Ell, Basil/Rittberger, Marc (2013): Virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA. Interaktionskapazitäten für geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung am Beispiel der Historischen Bildungsforschung. In: Hobohm, Hans-Christoph (Hrsg.): Informationswissenschaft zwischen virtueller Infrastruktur und materiellen Lebenswelten. Proceedings des 13. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2013), Tagungsband des 13. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2013), Potsdam, 19. bis 22. März 2013. Unter Mitarbeit von Judith Pfeffing. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, S. 254–266.
- Schindler, Christoph/Veja, Cornelia/Rittberger, Marc/Vrandecic, Denny (2011): How to teach digital library data to swim into research. In: Ghidini, Chiara/Ngonga Ngomo, Axel-Cyrille/Lindstaedt, Stefanie N./Pellegrini, Tassilo (Hrsg.): Proceedings of the 7th International Conference on Semantic Systems. Graz, Austria, September 7-9, 2011. New York: ACM, S. 142–149.
- Schlüter, Marnie (2003): Rein, Georg Wilhelm. In: *Neue Deutsche Biographie [Onlineausgabe]* 21, S. 342–343. <http://www.deutsche-biographie.de/sfz105050.html>, rech. am 19.02.2013.
- Schmid, Michaela (2014): Der Erziehungsbegriff in ausgewählten pädagogischen Fachzeitschriften (2011/2012). In: Coriand, Rotraud/Schotte, Alexandra (Hrsg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: Edition Paideia, S. 319–329.
- Schmid, Pia (2005): Lucia Amberg: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. (Explorationen – Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 42.) Bern/Frankfurt am Main: Lang 2004. 380 S., EUR 51,70 [Rezension]. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (3), S. 418–421. <http://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4934>.
- Schneider-Taylor, Barbara (2009): Ernst Krieck. Philosophie der Erziehung. In: Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 237–239.
- Schotte, Alexandra (2012): Krieck, Ernst (1882-1947). In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schotte, Alexandra (2014): Pädagogik zwischen Autonomiebestrebungen und Anschlussbemühungen. Das Encyklopädische Handbuch der Pädagogik von Wilhelm Rein und das Lexikon der Pädagogik unter Mitwirkung Otto Willmanns im Vergleich. In: Coriand, Rotraud/Schotte, Alexandra (Hrsg.): „Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung. Jena: Edition Paideia, S. 65–77.
- Schriewer, Jürgen (1993): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert = À la recherche de l'espace universitaire européen. Frankfurt am Main: Lang.
- Schröder, Bernd (2009): Institutionalisierung und Profil von Katechetik und Religionspädagogik im Spiegel von Lexika. In: Schröder, Bernd (Hrsg.): Institutionalisierung und

- Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 409–439.
- Selbmann, Rolf (2006): „Zur Hebung des Natur-, Heimts- und Vaterlandsgefühls“. Lesebuch-Vorworte zwischen Kaiserreich und Drittem Reich. Eine Fallstudie. In: Korte, Hermann (Hrsg.): Das Lesebuch 1800 - 1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Vorträge des 2. Siegener Symposions zur Literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt am Main: Lang, S. 261–273.
- Semantic CorA (2014a): Description Use Case VFU-ELF. http://www.semantic-cora.org/index.php?title=Description_Use_Case_VFU-ELF&oldid=53454, zuletzt aktualisiert am 25.11.2014, rech. am 20.07.2016.
- Semantic CorA (2014b): Semantic CorA for Researchers. http://www.semantic-cora.org/index.php?title=Semantic_CorA_for_Researchers&oldid=53456, zuletzt aktualisiert am 25.11.2014, rech. am 20.07.2016.
- Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.) (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. 2 Bde. München: Kösel Verlag.
- Speichert, Horst/Schön, Bernhard (Hrsg.) (1988): Das rororo-Elternlexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Spree, Ulrike (2000): Das Streben nach Wissen. Eine vergleichende Gattungsgeschichte der populären Enzyklopädie in Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer.
- Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, Jürgen/Keiner, Edwin/Charle, Christophe (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main, Berlin, New York: Lang, S. 235–250.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stisser, Anna/Hild, Anne/Ell, Basil/Schindler, Christoph (2013): Neue Forschungswerkzeuge in der Historischen Bildungsforschung. Die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA für die kollaborative Analyse und Auswertung umfangreicher digitalisierter Quellen. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 19, S. 305–325.
- Stroß, Annette Miriam (1995): „Gesundheitserziehung“ zwischen Pädagogik und Medizin. Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (2), S. 169–184.
- Stroß, Annette Miriam (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779 - 1933. Deutscher Studien-Verlag.
- Stroß, Annette Miriam/Thiel, Felicitas (1998): Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: Stroß, Annette Miriam/Thiel, Felicitas/Appelsmeyer, Heide (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 9–32.

- Stübiger, Heinz (2006): Fröbel in deutschsprachigen Lexika und Enzyklopädien des 19. Jahrhunderts. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Perspektiven der Fröbelforschung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 35–48.
- Stulpe, Alexander/Lemke, Matthias (2015): Blended Reading. Theoretische und praktische Dimensionen der Analyse von Text und sozialer Wirklichkeit im Zeitalter der Digitalisierung. In: Lemke, Matthias/Wiedemann, Gregor (Hrsg.): Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse, S. 17–61.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Rezension zu: Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1) Stuttgart: Klett-Cotta 1983. 631 S., DM 170,-. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (6), S. 821–829.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der *Zeitschrift für Pädagogik*. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Gesamtregister. Jahrgang 1-30 (1955-1984). 20. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 21–85.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001): Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (4), S. 439–453.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 341–382.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Erziehungswissenschaft in Deutschland. Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 3., erweiterte und aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–173.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2017): „Erziehungswissenschaft“ – oder: Der Ort des Erkenntnisfortschritts im pädagogischen Wissen. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 35–52.
- Tröhler, Daniel (2012): Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations: Taylor & Francis.
- Verlag Herder: Unsere Verlage. Verlag Herder. http://www.herder.de/verlag/links/herder_links_verlage_html, rech. am 28.10.2015.
- Vogel, Katharina (2016): Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit‘. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Vogel, Katharina (2018): Historische Wissensforschung zwischen Makro- und Mikroebene. Einführungen und Geschichten der (wissenschaftlichen) Pädagogik zwischen 1900 und 2000. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 31–47.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 73 (4), S. 415–427.

- Weber, Erich (1969a): Nachwort des Herausgebers. In: Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 148–153.
- Weber, Erich (1969b): Quellennachweis und Anmerkungen des Herausgebers. In: Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 141–147.
- Wenzel, Gottfried I. (1797a): Erziehung. In: Wenzel, Gottfried I. (Hrsg.): Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Wien: Rötzel, S. 151.
- Wenzel, Gottfried I. (Hrsg.) (1797b): Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Wien: Rötzel.
- Wiedner, Karl-Heinz (1968): Elternratgeber von A bis Z. Ein kleines Erziehungslexikon. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wierichs, Georg (1994): Wissen von Erziehung – inhaltsanalytisch untersucht. Perspektiven eines neuen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung in der Erziehungswissenschaft. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 269–294.
- Wierichs, Georg/Menck, Peter (1992): Die akademische Pädagogik von 1928 bis 1955. Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Wissens von Erziehung. In: *Erziehungswissenschaft* 3 (6), S. 58–79.
- Wolff, Stephan (2000): 5.15 Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502–513.

8.5.4 Weitere Quellen

- Breidenbach, Brigitte (2013): AW: Frage zu den Auflagen von Schorb: Pädagogisches (Taschen-)Lexikon 1967-1975 [Antwort auf eine Anfrage an Verlag und Druckkontor Kamp GmbH, Bochum vom 23.10.2013], 24.10.2013. Email an Anna Stisser.

Was ‚weiß‘ die Disziplin Erziehungswissenschaft zu ‚Erziehung‘ – dem Begriff, der unwidersprochen im Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens steht? Die vorliegende Studie fragt zum einen nach den in erziehungswissenschaftlichen Fachlexika aus knapp hundert Jahren tradierten Wissensbeständen zu Erziehung und zum anderen nach der Disziplin, die in diesem Erziehungswissen sichtbar wird. Die das Erziehungswissen konturierenden Wissensbestände werden auf drei Ebenen – (1.) der des rahmenden Lexikons, (2.) der der mit ‚Erziehung‘ verknüpften Explikanda, und (3.) der der konkret dem Gegenstand ‚Erziehung‘ gewidmeten Explikationen – seriell untersucht. Darüber hinaus werden (4.) die in den Explikationen aufgespannten personalen, textuellen und thematischen Referenzräume analysiert. Die quantifizierende Auswertung der Wissensbestände – wie u. a. lexikalische Daten und Metadaten, Daten von Herausgebern und Autoren, Wörter, Verweise, Personenennennungen, Zitate und Literaturangaben –, wird kombiniert mit einer qualitativ-inhaltsanalytischen Rekonstruktion von Wissenskonfigurationen, wie sie sich in Vor-, Geleit- und Nachworten sowie in Spitzen- und Grenzformulierungen der Explikationen der Erziehungslemmata zeigen.

Herausgearbeitet werden Konjunkturen, (Dis-)Kontinuitäten, Aneignungen und Grenzmarkierungen disziplinären Wissens zu ‚Erziehung‘ von 1895 bis 1989 – einem Zeitraum, in dem die deutschsprachige Erziehungswissenschaft sich als universitär verankerte, forschende Disziplin institutionalisiert, etabliert, spezialisiert und diversifiziert.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-508-3
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen