

## BEITRÄGE ZUM 50. JUBILÄUM DER DGfE

### 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken

Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE“ vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin

*Britta Behm*

„Hurra – wir sind gegründet!“. Mit diesem Ausruf begrüßte Theodor Ballauff am 30. April 1963 das Abstimmungsergebnis der „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ zur Gründung einer erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft (Zitat nach Scheuerl 1987: 274).<sup>1</sup> Fast genau ein Jahr später konstituierte sich am 28. April 1964 in Frankfurt am Main die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) und behandelte in erster Lesung ihre Satzung mit dem in §1 festgelegten Zweck zur „Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik durch Zusammenwirken und Gedankenaustausch ihrer Mitglieder“ (DGfE 1965: 266; vgl. dazu Scheuerl 1987: 274f.).<sup>2</sup>

Im März 2014 wird die DGfE auf ihrem Kongress an der Humboldt-Universität auf eine 50-jährige Geschichte zurückblicken. Ihre Aktivitäten wurden von Christa Berg, Hans-Georg Herrlitz und Klaus-Peter Horn in einem ersten historiographischen Zugang erschlossen (Berg et al. 2004). Aber obwohl die Gründung der DGfE in der Historischen Bildungsforschung als „institutionelle Zäsur“ gewertet wird und als Indikator für die „auch organisatorisch vollzogene disziplinäre Formierung“ der neueren Erziehungswissen-

- 
- 1 Die Darstellung Hans Scheuerls, von der Textsorte her ein Kompositum aus Zeitzeugenerinnerung und Analyse, ist bis dato der einzige Artikel zur Geschichte der DGfE, der auch ihre Vorgeschichte behandelt. 1994 wurde der Text, marginal modifiziert und mit Auszügen aus dem Protokoll zur dritten „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ ergänzt, erneut veröffentlicht (Scheuerl 1994).
  - 2 Der Vereinszweck ist inzwischen, auf die Zielsetzung konzentriert und gegenüber der ersten Satzung weiter gefasst, in §2 Abs. 1 zu finden: „Zweck der DGfE ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik“. Vgl.: <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/satzung.html> [Zugriff: 12. Oktober 2013].

schaft gilt (so z.B. Tenorth 2010: 351), wurde die Gesellschaft in der Forschung über die genannten Arbeiten und punktuelle Erwähnungen hinaus kaum beachtet. Für die Mehrheit der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler dürfte sie in erster Linie alle zwei Jahre als Organisatorin großer Fachkongresse in Erscheinung treten.

Jubiläen laden dazu ein, Forschungslücken zu schließen und Narrationen zu produzieren. Vergangenes wird gesichtet, in Geschichten erzählt und mit Relevanzsignalen für Gegenwart und Zukunft versehen. Diese Tendenzen potenziert das Kongressmotto für die Berliner Tagung: „Traditionen und Zukünfte“ zielt offenkundig auf Bilanzierung und Visionsarbeit. Dabei weist die Pluralisierung der beiden Leitbegriffe darauf hin, dass es keinen (epistemischen) Ort gibt, von dem aus eine verbindliche Tradition rekonstruiert oder eine einzige Zukunft gültig entworfen werden könnte. Das gilt ebenso für die künftige Auseinandersetzung mit der Geschichte der DGfE. Die Entscheidungen alltäglicher wissenschaftlicher Arbeit – zum Beispiel über Themenfokus, Methoden- oder Theorieauswahl – geraten mit dem Wegfall von ‚selbstverständlich‘ geltenden Traditionslinien und unsicheren Zukünften des Fachs zunehmend unter den Anspruch, sich über die Zuschreibung von ‚Relevanz‘ bzw. ‚Sinn‘ zu legitimieren.

Im Folgenden wird diese Themenstellung aus Perspektiven historischer Wissenschaftsforschung aufgegriffen. Zu fragen ist nach einer möglichen und womöglich ‚sinnvollen‘ Historisierung der DGfE. Dazu werden kursorisch und thesenhaft einige Schlaglichter auf ihre bisherige Erforschung und auf ihre frühe Geschichte geworfen.<sup>3</sup> Quasi en passant soll so auch ein Bild von den Aufgaben, der Tätigkeit und gegebenenfalls der Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft vermittelt werden. Wissenschaftliche Relevanz verspricht zunächst die Existenz von Forschungslücken.

## Forschungslücke und Legitimationsproblem

1990 forderte Heinz-Elmar Tenorth zur „Vermessung“ der deutschen Erziehungswissenschaft auf (Tenorth 1990). Neun Jahre später bemerkte Edwin Keiner in seiner empirisch-komparativ angelegten Studie zur kommunikativen Praxis der westdeutschen Disziplin zwischen 1945 und 1990 in einer Fußnote:

---

<sup>3</sup> So wird etwa Sekundärliteratur im Folgenden nur ansatzweise berücksichtigt. Die notwendige Kontextualisierung durch Referenzgeschichten (v.a. deutsche Bildungs- bzw. Wissenschaftspolitik und (internationale) wissenschaftstheoretische Diskurse) bleiben dem von der Autorin projektierten DFG-Antrag überlassen, der institutionell an die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF angebunden sein wird. In der Arbeit ist auch die verwendete Terminologie wie „Disziplin“, wissenschaftliche „Ordnungsebenen“, „modern“ usf. zu klären.

„Eine Analyse der Entstehung und Entwicklung der 1963 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Faches muß als Forschungsdesiderat vermerkt werden.“ (Keiner 1999: 38, Anmerkung 35)

Dieser Befund ist noch heute fast uneingeschränkt gültig. Zwar ist 2004 die erwähnte „Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ von Berg, Herrlitz und Horn erschienen. Darin werden die Sichtungsergebnisse des nach wie vor archivarisch nicht aufbereiteten Aktenbestands der DGfE vorgestellt und thematisch geordnet. Auf analytische oder vergleichende Zugänge verzichtet das Autorenteam allerdings ebenso wie auf eine durchgängige historische Kontextualisierung; eine Gesamtnarration wird bewusst nicht angeboten (vgl. dazu Berg et al. 2004: 14f.).

Forschungslücken betreffen nicht nur die sogenannte ‚Realgeschichte‘ der DGfE seit ihrer Gründung 1963, etwa die Rekonstruktion

- der organisatorischen Ausdifferenzierung in Kommissionen, Sektionen u.Ä. im Kontext der Entstehung und Binnendifferenzierung der Disziplin,
- der Motive und Selektionspraktiken des Vorstands hinsichtlich der bisher 24 gewählten Kongressleitformeln und der Gestaltung der Kongresse oder
- der Akteur-Rolle der DGfE bei bildungspolitischen Reformen (vgl. zu weiteren Desiderata Horn 2004: 30).<sup>4</sup>

Ebenso ist die Vorgeschichte der Fachgesellschaft noch weitgehend unbekannt – und damit gleichfalls ein Kapitel der Nachkriegsgeschichte wissenschaftlicher Pädagogik.<sup>5</sup> Dieses beginnt spätestens 1952, als in Bad Wildungen die erste Tagung westdeutscher Universitätsdozenten (und weniger Dozentinnen) stattfand. Sie wurde seitens der Verwaltung des „U.S. High Commissioner for Germany“ (US-HICOG) initiiert (vgl. Scheuerl 1987: 269) und kann als eine der Vorgängereinrichtungen der DGfE betrachtet werden.

Der über fast zwei Jahrhunderte hin in den modernen Wissenschaften ausgebildete und gepflegte Legitimationsstandard der ‚Forschungslücke‘ reicht

---

4 Die Zählung der Kongresse wurde in der DGfE lange nicht als prioritär angesehen, entsprechend unterschiedlich angegeben und bedürfte einer Kriterienklärung für die Definition solcher Veranstaltungen (vgl. dazu vorerst: Berg et al. 2004: 93f.).

5 Die Vorgeschichte der DGfE thematisieren bislang nur die beiden Texte von Scheuerl (1987, 1994). Christa Kersting behandelt in ihrer kritischen Studie zur „Pädagogik im Nachkriegsdeutschland“ Aspekte der theoretischen und sozialen Ordnung der sich ausbildenden westdeutschen Disziplin bis 1955. Ihre starke Leitthese einer Kontinuität fachlicher Homogenisierungseffekte seit der 1917 in Berlin abgehaltenen „Pädagogischen Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten“ bis in die 1950er Jahre hinein (und die Konstatierung der damit verbundenen „Provinzialisierung“ des Fachs) wäre nicht nur für die von ihr untersuchten Berufungsverfahren, sondern ebenfalls für die Entstehungsgeschichte der DGfE zu prüfen (Kersting 2008: 11, 110, dort Anmerkung 292).

zur Rechtfertigung von Forschungsvorhaben allerdings heute kaum mehr aus. Etwas dramatisch formuliert, gehört das Bild der ‚Lücke‘ zu einer im Untergehen begriffenen Konzeption von Wissenschaft. Ihm liegt nicht nur die inzwischen veraltete Idee einer irgendwann ‚fertig‘ beforschten Welt zugrunde (in Zeiten der Negation eines epistemologischen Realismus<sup>6</sup> ist diese Vorstellung absurd), sondern es impliziert darüber hinaus eine strikt selbstbezogene, wissenschaftsimmanente Legitimationsstrategie: ‚Forschungslücken‘ treten im Bereich der Wissenschaften auf, verweisen allein auf andere Wissenschaft und beziehen ihre Geltungskraft ausschließlich aus eben diesem Territorium, das zumeist national-disziplinär abgesteckt ist. (Ähnliches könnte man für das Konzept und die Metapher der ‚Vermessung‘ behaupten). Die Anfertigung von neuen Geschichten über die DGfE lässt sich insofern auch im Handlungsfeld der Wissenschaft nicht mehr allein über die Feststellung von ‚Forschungslücken‘ rechtfertigen.

Für die zwei ersten der oben genannten Themen, die jeweils Kernfunktionen der DGfE ansprechen, wird im Folgenden daher probeweise sondiert, worin deren ‚Relevanz‘ für Gegenwart und „Zukünfte“ deutscher Erziehungswissenschaft bestehen könnte.

## Disziplinierungen: Die DGfE zwischen Differenzierung und Einheit

Zunächst zur Frage der Differenzierung und damit zur Bedeutung der DGfE für die ‚Disziplinierung‘ des Fachs. Ein in diesem Kontext bis heute zentrales Problem hat der erste DGfE-Vorsitzende Otto Friedrich Bollnow in seiner Eröffnungsansprache auf dem Kongress der Gesellschaft im Jahr 1968 auf den Punkt gebracht und dessen Bearbeitung der DGfE sozusagen ins Pflichtenheft geschrieben. Er diagnostizierte eine Auseinanderentwicklung wissenschaftlicher pädagogischer Richtungen und leitete daraus „das oberste Ziel“ der Gesellschaft ab, zu „lernen, uns als eine Einheit zu betrachten [...] und in ehrlicher Auseinandersetzung zu einer vielleicht vielgestaltigen, aber sich als Einheit fühlenden Erziehungswissenschaft zusammenzuwachsen“ (Bollnow 1968a: 6).

Die von Bollnow angesprochene ‚Einheitsproblematik‘ begleitet die Entwicklung der Erziehungswissenschaft vom 20. in das 21. Jahrhundert – wie die der modernen Wissenschaften insgesamt.<sup>7</sup> Seit Mitte der 1990er Jahre wird sie im Fach auf theoretischer Ebene versuchsweise im Topos der ‚Pluralität‘ oder differenztheoretisch beruhigt, gelöst ist sie damit nicht. Es ist anzu-

---

6 Vgl. hier nur pointiert Luhmann 1992: 88ff. Unter „Epistemologie“ wird im vorliegenden Beitrag „Erkenntnistheorie“ verstanden.

7 Verwiesen sei auf die Studie von Hans-Jörg Rheinberger (2008).

nehmen, dass sich diese Problematik in der Geschichte einer Fachgesellschaft potenziert und somit anhand der DGfE nicht nur besonders gut zu untersuchen ist, sondern auch bessere Kenntnis um spezifische Pfadabhängigkeiten der erziehungswissenschaftlichen Disziplinentwicklung ermöglicht.

Für diese Annahmen spricht die Idealtypik von Historikerverbänden, die jüngst in der Geschichtswissenschaft auf Basis umfassender internationaler Vergleichsstudien entwickelt wurde (vgl. Lingelbach 2013: 140ff.).<sup>8</sup> Fachgesellschaften sind demnach strukturell daraufhin angelegt, ‚Einheitsmuster‘ ihrer jeweiligen Disziplin herzustellen und zwar besonders in zwei Funktionsbereichen: (1.) der *Außenvertretung* und (2.) der *Binnenintegration*. Das wäre an einem anderen Ort für die DGfE genauer zu untersuchen; hier vorab für beide Bereiche einige Beispiele:

(1.) Wie die „Kleine Geschichte“, die im Jahr 1964 einsetzt, an unterschiedlichen Fällen deutlich macht, gehörte die *Außenvertretung* durchgängig zu den Aufgaben des Vorstands der DGfE (vgl. Berg et al. 2004: Kapitel 8 und 9). Dieser musste trotz zunehmend pluraler Ausgangslagen im Fach, wie der steigenden Zahl von ‚Pädagogiken‘ und der seit den 1970er Jahren deutlich anwachsenden Mitgliederzahl (ebd.: 47, 215), immer wieder für ‚ein Ganzes‘ sprechen und dieses diskursiv produzieren. Worum es konkret gehen konnte, zeigen schon Überlegungen aus dem Vorfeld der Konstituierung der Gesellschaft.

Seit Ende der 1950er Jahre hatte sich besonders Heinrich Roth<sup>9</sup> – bis 1961 an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, danach in Göttingen (Horn 2003: 323) – für die Gründung einer Fachgesellschaft jenseits der „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ eingesetzt. Zu dieser Zeit gab es die Erziehungswissenschaft noch nicht als eigenständige universitäre Disziplin; vielmehr war wissenschaftliche Pädagogik oftmals den philosophischen Fakultäten zugeordnet oder in aueruniversitaren Einrichtungen verankert (vgl. weiterführend z.B. Tenorth 2006). Nach Erinnerung Hartmut von Hentigs ging es Roth beim ‚Projekt Fachgesellschaft‘ vorrangig darum, dass die Erziehungswissenschaft „innerhalb der Universität ernst genommen“ (Hentig 2007) würde. Dieses gelänge, wenn neben dem

---

8 Die deutschen Historiker haben 2010 damit begonnen, die Geschichte ihrer Fachgesellschaft aufzuarbeiten und dafür eine Arbeitsgruppe eingesetzt (vgl. Cornelien 2013). Die ersten Ergebnisse wurden im Herbst 2012 auf dem Historikertag in Mainz präsentiert (dokumentiert in: Cornelien/Sauer/Schulze 2013: 132ff.). In der Erziehungswissenschaft sind international wie interdisziplinär vergleichende Ansätze zur historischen Erforschung der DGfE bisher marginal. Eine Ausnahme ist ein Abschnitt in der Handbuchdarstellung von Heinz-Elmar Tenorth, der die DGfE mit einem Organisationsmodell der eigenen Disziplin, dem der 1916 gegründeten „American Educational Research Association“ (AERA), konfrontiert (Tenorth 2009: 858f.).

9 Vgl. den Bericht von Scheuerl, der neben Roth zudem Erich Weniger als Initiator nennt (Scheuerl 1987: 273).

Begleitstudium für Lehrämter ebenso für andere pädagogische Berufe ein akademischer Abschluss geschaffen werden könnte: „Nur dann verfügte das Fach über ‚Bataillone‘ eigener Studenten“ (Hentig 2007: 191). Die Fachgesellschaft hätte sich also nach Roths Vorstellung innerhalb der Universität sowie bildungspolitisch für die Einrichtung des Diplomstudiengangs stark zu machen – und, so ist zu ergänzen, vorgängig und unabdingbar auf eine interne Klärung darüber hinzuwirken, wie dieser Studiengang überhaupt konzipiert werden sollte. Diese Thematik blieb der wissenschaftlichen Pädagogik, u.a. angesichts unterschiedlicher Konzepte über Curriculum, Professionsbezug oder Prüfungen, über viele Jahre erhalten und wurde auch in der DGfE anlässlich späterer Studienreformen und Strukturfragen mehrfach diskutiert (Beispiele bei Berg et al. 2004: Kapitel 7).

Die Problematik der Repräsentanz einer de facto auf vielen Ebenen uneinheitlichen Disziplin stellt(e) sich so oder ähnlich auch anderen Fachgesellschaften. Eine weitere Facette aus der Geschichte der Außenvertretung der DGfE deutet auf eine Spezifik der Erziehungswissenschaft auf theoretischer Ebene hin. Sie nimmt ihren Ausgang in einem regelmäßig auftauchenden Konflikt: Nicht nur wurde wiederholt hinterfragt, ob und inwieweit der Vorstand eigentlich das Mandat besäße, die gesamte Disziplin repräsentieren zu können (vgl. Berg et al. 2004: Kapitel 8), darüber hinaus spiegeln die Debatten um die Außenvertretung auch grundsätzliche Differenzen im Bereich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses.

Für eine der Satzung nach seit ihrer Gründung dezidiert wissenschaftliche Vereinigung war es an den historischen Einbruchstellen gesellschaftlicher Erwartungen an die Erziehungswissenschaft regelmäßig strittig, inwieweit Wirkungsabsichten jenseits des Fachs geltend gemacht werden sollten. Gemeint sind mit solchen Einbruchstellen Phasen bildungs- und wissenschaftspolitischer Reformen, zum Beispiel zur Lehrerbildung, Hochschul- oder Schulgesetzgebung. In diesen Situationen war darüber zu entscheiden, ob und wie sich die DGfE zu den Akteuren des politischen und administrativen Bereichs, ‚der‘ Öffentlichkeit oder der hochschulischen Selbstverwaltung (wie Fakultätentage, WRK/HRK usw.) in Beziehung setzte (heute haben im Übrigen Auftragsforschung und die verstärkte Nachfrage nach wissenschaftlicher Expertise die Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis zu einer durchgängigen gemacht).

Für die Erziehungswissenschaft stell(t)en sich dabei spezifische Probleme, da in ihr traditionell die Beziehung zwischen Theorie und Praxis bearbeitet und zudem durch alle wissenschaftstheoretischen Entwicklungen und jüngeren Turns hindurch die Begründungsmöglichkeiten für normative wissenschaftliche Argumentationsformen geprüft werden. Zu vermuten ist weiter in einem etwas kühnen, hier aber nur grob anzudeutenden Überschlag, dass zwei wissenschaftstheoretische Positionierungen die Entscheidungsfindung über die Art des ‚politischen‘ Engagements maßgeblich bestimmten: zum ei-

nen die Definition des erwähnten Theorie-Praxis-Verhältnisses, zum anderen die jeweilige epistemologische, das heißt erkenntnistheoretische Verortung. Beides in Kombination, so die These, weist auf eine typische Konstellation der deutschen Erziehungswissenschaft hin. Diese lässt sich vermutlich an der Geschichte ihrer Fachgesellschaft – in den dort prozessierten Einheitskonstruktionen, Abgrenzungen und Konfliktlösungsstrategien – besonders gut nachvollziehen. Hier wäre auch der Ort, sie wissenschaftstheoretisch zu kategorisieren und historisch – im bildungspolitischen wie im theoretischen Geschehen – einzuordnen.<sup>10</sup>

(2.) Die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft spiegelte sich in der DGfE organisational in ihren dezentralen Untereinheiten, die im Zuge mehrerer Strukturreformen unterschiedlich konzipiert und öfters umbenannt wurden. So gab es im Laufe der Geschichte etwa Kommissionen, Sektionen, Ad-hoc- oder Arbeitsgruppen, in denen zum Beispiel Schulpädagogik, Historische Bildungsforschung, Sozialpädagogik oder Frauenforschung organisiert war (vgl. Berg et al. 2004: Kapitel 2). Für den Vorstand stellte sich damit durchgängig die Aufgabe der *Binnenintegration*. Gerade Neuzugänge oder Anträge auf Statusverschiebungen (z.B. von AG zu Kommission, die u.a. mit einer höheren Finanzaufwendung verbunden war) waren Anlass für Auseinandersetzungen, wobei es letztlich um die Akzeptanz und die ‚angemessene‘ organisationale Berücksichtigung der jeweiligen pädagogischen Richtungen ging. Zudem besitzen interne Autonomiebestrebungen in der DGfE eine ausgeprägte Tradition, mit denen der Vorstand umzugehen hat(te). Sie reichten von Fällen der Erhebung dezentraler Mitgliedsbeiträge über den Entwurf von Kommissionsaufträgen, die mit der Dachsatzung inkompatibel waren, bis hin zu unterschiedlichen Erwartungen an die Zweckbestimmung der Gesamtgesellschaft (s. ebd.).

Ein Beispiel für eine problematische Integration schildert Daniel Tröhler in einem demnächst erscheinenden Artikel mit dem Fall der von Karlheinz Ingenkamp und anderen vertretenen Richtung einer empirischen Pädagogik.<sup>11</sup> Die „Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung“ (AEPF) gliederte sich nach einer über mehrere Jahre hin selbstständigen und gezielt informell gehaltenen Tätigkeit (die „AEPF verstand sich als privater Gesprächskreis ohne Satzung und Vorstand“, Ingenkamp 1992: 112) 1969 in die DGfE ein. Dennoch sei beklagt worden, in der Fachgesellschaft marginali-

---

10 Die Frage des Theorie-Praxis-Bezugs ist zentraler Topos in der Geschichte erziehungswissenschaftlicher Reflexion (vgl. z.B. überblicksweise Keiner/Pollak 2001: 8 oder jüngst Tenorth 2012), hingegen nicht in Verbindung mit der vorgeschlagenen systematischen Analyse epistemologischer Positionierungen. Dabei ist, von einer erkenntnistheoretischen Basis ausgehend, an anderer Stelle u.a. eine Auflösung bisheriger Dichotomien (vor allem ‚Idealismus‘ versus ‚Funktionalismus‘) vorzuschlagen.

11 Vgl. Näheres zu den hier ausschnitthaft dargestellten Thesen bei Tröhler 2014.

siert zu werden. Tröhler verfolgt die These, dass dieser Konflikt auf ein bereits in der frühen Formierungsgeschichte der DGfE angelegtes strukturelles ‚Erbe‘ deutet, dessen ‚Erblasten‘ u.a. bis hin zur separaten Gründung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (GEBF) im Frühjahr 2012 zu verfolgen seien. So sei die Entstehungsphase der DGfE durch die Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik und ihre „Ideologie“ (von Tröhler als „system of reasoning“ begriffen) dominiert worden. Diese hätte in ihrer religiös-idealistischen und traditionsorientierten Ausrichtung im Gegensatz zu technologisch angelegten, auf expertengestützte Politikberatung und Zukunftsplanung hin orientierten empirischen Ansätzen gestanden. Die damals eingestellte Kräfteverteilung und der damit verbundene „Hiatus“ zwischen den Richtungen hätten bis in die jüngste Zeit hinein nicht überwunden werden können.

Die Thesen Tröhlers mögen aufgrund des von ihm gesuchten Bezugs auf das Kongressmotto „Traditionen und Zukünfte“ die beiden genannten ideologischen Positionen zu strikt dichotomisieren. Aber sie machen prinzipiell auf wichtige historische Disziplinierungslinien des Fachs aufmerksam – inklusive der darin aufgehobenen Grenzziehungen und Ausgrenzungen. Dieses könnte mittels historiographischer Arbeiten zur DGfE präziser verstanden werden.

## Mottoauswahl und Kongressorganisation

Die „Vorbereitung und Leitung von [...] wissenschaftlichen Tagungen der Gesellschaft“ gehörte seit Gründung der DGfE zu den in der Satzung verankerten formalen Kernaufgaben der Vorstände (DGfE 1965: §14) – und damit auch die Auswahl jeweiliger Leitformeln.<sup>12</sup>

Demnächst werden 24 DGfE-Kongresse organisiert und entsprechende Oberthemen gefunden sein, die die Aufmerksamkeit der Disziplin dem Anspruch nach zeitweilig fokussieren und zugleich Erziehungswissenschaft in ihren relevanten Umwelten repräsentieren sollen (vgl. in Auswahl Berg et al. 2004: Kapitel 5).<sup>13</sup>

Dass Themenwahl und konkrete Kongressgestaltung direkt in die jeweils zeitgenössischen ‚Befindlichkeiten‘ und Ordnungsmuster der wissenschaftlichen Pädagogik, zu den jeweils beanspruchten Referenzorten und zur frühen

---

12 In der aktuellen Satzung wird die Veranstaltung der Fachkongresse in §2 Abs. 5 an erster Stelle der zur Erreichung des Vereinszwecks vorgesehenen Maßnahmen genannt (vgl.: <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/satzung.html> [Zugriff: 20. Oktober 2013]).

13 Vgl. zur Kongresszählung Anmerkung 4. Eine Übersicht bisheriger Kongress Themen findet sich unter: <http://www.dgfe.de/dgfe-kongresse/fruhere-dgfe-kongresse.html> [Zugriff: 5. November 2013].

Formierung eines Selbstverständnisses ‚der‘ DGfE führt, soll ein Blick auf den bereits erwähnten ersten Kongress 1968 in Göttingen zeigen.

Dessen unaufgeregtes Motto „Sprache und Erziehung“ überrascht zunächst: sowohl in Vergegenwärtigung des damaligen politischen Zeitgeschehens als auch in Bezug auf die stattgefundenen Auseinandersetzungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Feldes, in dem die Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik unter den Ansprüchen einer „realistische[n] Wendung“ (Roth) und einer auf Planung, effiziente Ressourcennutzung und Modernisierung hin orientierten Bildungspolitik erodierte (vgl. weiterführend Tenorth 2006).

Die bislang zugänglichen Materialien erlauben erste Vermutungen, wie dieser Widerspruch aufgelöst werden könnte. Schon 1965 hatte in Kassel eine gemeinsame Tagung der DGfE und der „Konferenz Westdeutscher Universitätspädagogen“ zum Thema „Anthropologie und Pädagogik“ stattgefunden (vgl. Scheuerl 1987: 276; Scheibe 1965: 265). Dabei war es zu einem offenbar heftigen Konflikt zwischen Werner Loch und Heinrich Roth gekommen, der eines der Referate gehalten hatte (Roth 1965). Loch warf Roth vor, mit seiner Version einer pädagogischen Anthropologie, die er als „datenverarbeitende[...] Integrationswissenschaft“ bezeichnete, die Pädagogik zu zerstören (Zitat nach Scheuerl 1987: 276). Auf Vermittlungsvorschlag von Bollnow hin sollte dieser Dissens, dessen Bearbeitung für die damalige Erziehungswissenschaft zentral war, mit mehr Diskussionsraum auf einer späteren Tagung, „etwa am Verhältnis von ‚Sprache und Erziehung‘“, weiter verfolgt werden (ebd.).

Auf die konflikthafte Veranlassung ging Bollnow 1968 in seiner Eröffnungsrede allerdings nur noch sehr vage ein („Wir wollen versuchen, die Mauern zwischen den Schulen einzureißen.“ (Bollnow 1968a: 6)). Das dann tatsächlich gewählte Motto „Sprache und Erziehung“ richtete sich zentral an damaligen Entwicklungen in der Philosophie aus, besonders am „Achten Deutschen Kongreß für Philosophie“ 1966 in Heidelberg, der nach Aussage Bollnows „ganz dem Problem der Sprache gewidmet war“ (ebd.). Demgemäß interpretierte der DGfE-Vorsitzende das Thema des Kongresses zur Eröffnung auch grundlegend philosophisch: es ginge zentral um „etwas Tieferes, nämlich um die Bedeutung, die die Sprache für die Menschwerdung des Menschen hat, [...] um die Sprache als die entscheidende erzieherische Macht“ (ebd.: 7). Damit war der Diskussionsraum der Tagung (neben den hier nicht näher zu analysierenden Rednerlisten, es reicht der Hinweis, dass Wilhelm Flitner den „großen Eröffnungsvortrag“ hielt (Bollnow 1968b: 234)) offensichtlich vorstrukturiert und eine harte Diskussion zwischen ‚empirischer‘ und ‚geisteswissenschaftlicher‘ Pädagogik umschiffte. In diese Richtung weist auch Bollnows Schlusswort, in dem er versuchte, „den einheitlichen Zusammenhang, wie er uns bei der Planung dieser Tagung vor-

schwebte, gegenüber der Fülle der Einzelheiten noch einmal aufleuchten zu lassen“ (ebd.: 231).

Im Rückblick auf dieses Beispiel entsteht der Eindruck eines Auseinandertretens von Symbolik und ‚Realstruktur‘, von dem formulierten Anspruch auf Verständigung in Pluralität und einer de facto konträr, weil überwiegend in eine einzige Richtung vereinheitlichend wirkenden Themenauswahl, Kongressorganisation und -durchführung. Alle diese Faktoren wirken sich auf den Aufmerksamkeitsfokus während des Kongresses aus, verteilen vorab Redegewichte und nehmen neben den Inhalten auf ‚Stil‘ bzw. ‚Kultur‘ der Tagung Einfluss. Das sind allerdings nur erste Hypothesen, die historisch und theoretisch anzubinden und an weiteren Quellen, auch über Zeitzeugeninterviews, zu prüfen wären, denn wie etwa der Kongress jenseits der schriftlichen Dokumentation ‚tatsächlich‘ verlief, zeigt das Material nicht.

Zum Abschluss sei die These vertreten, dass die Erziehungswissenschaft insbesondere von einer Reflexion auf die *Praxis und Legitimation von Themenauswahlen* am Beispiel der DGfE-Kongresse in einem weiteren Sinne profitieren könnte. Denn damit nähert sie sich dem aktuellen Problem, sich als Disziplin in einem seit den 1990er Jahren grundlegend umstrukturierten (globalisierten) Wissenschaftsraum neu positionieren zu müssen. Die Entwicklung eines sich seit dieser Zeit womöglich nicht nur transformierenden, sondern strukturell geradezu umschlagenden Handlungsraumes von Wissenschaft wird vielfach untersucht und gedeutet.<sup>14</sup> Eines der wichtigeren Probleme ist dabei die ‚Überflutung‘ mit Wissensangeboten, denen (aufgrund der schon mehrfach angesprochenen epistemischen Lage) aus wissenschaftstheoretischer Sicht keine verbindliche Bedeutung anhaftet. Wissenschaft produziert solches Wissen dabei nicht nur selbst in immer rascherem Ausstoß, sondern sie muss sich zudem mit einem sich ausdifferenzierenden und zugleich konvergierend entwickelnden System außeruniversitärer Wissensproduzenten auseinandersetzen, die mit ihr um Ressourcenbindung konkurrieren. Wie der niederländische Wissenschaftshistoriker Wijnand Mijnhardt vor kurzem in Bezug auf die in diesem Prozess aktive Rolle von Wissenschaft bilanzierte und eingestand:

„Worldwide, knowledge is generated on an inconceivable scale. In most disciplines, so many articles are published every year that it is impossible for any researcher to keep up with developments in his field.“ (Mijnhardt 2012: 22)

Angesichts dieser Entwicklungen ist die Bedeutung eines genaueren Wissens um die Praktiken und die Strategien bei Auswahlhandlungen in Bezug auf

---

14 Die Analyse der erwähnten Entwicklungen wird in der Erziehungswissenschaft in allen ihren Teilbereichen vorgenommen, wozu an dieser Stelle kein Überblick gegeben werden kann. Ausschnitthaft sei auf drei, dem eigenen Interesse nahe stehende Sammelbände hingewiesen: Caruso/Tenorth 2002, Schriewer 2007, Aubry et al. 2012.

Themen (wie auf Methoden, Theorien, Personal usw.) und die dabei jeweils beanspruchte Legitimation für die künftige Wissenschaft kaum zu überschätzen. Die Erforschung von Selektions- und Legitimationsmustern am Beispiel der Geschichte der DGfE verspricht daher einen erheblichen Reflexionsgewinn.

*Alles zusammen genommen*, werden künftige ‚Geschichten über die DGfE‘ wohl weder umstandslos die ‚Forschungslücken‘ füllen, noch unmittelbar Traditionen stiften. Mögliche Erträge solcher Geschichten könnten aber darin liegen, die eigenen Disziplinierungspfade im Kontext allgemeiner wissenschaftshistorischer Entwicklungen intensiver zu reflektieren. In solch einem erweiterten Horizont würde dann begründeter geprüft werden können, welche historischen ‚Bestände‘ für die deutsche Erziehungswissenschaft traditions- und zukunftstauglich wären.

*Britta Behm*, Dr. phil., arbeitet als Wissenschaftlerin in Berlin.

## Literatur

- Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.) (2012): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968a): Eröffnungsansprache. In: Bollnow, O. (Hrsg.): Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Im Auftrag des Vorstands (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 7). Weinheim: Beltz, S. 5-7.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968b): Zusammenfassung und Schlußwort. In: Bollnow, O. (Hrsg.): Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Im Auftrag des Vorstands (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 7). Weinheim: Beltz, S. 231-240.
- Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2002): Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics. Frankfurt am Main, Bern: Lang.
- Cornelißen, Christoph (2013): Editorial. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, 3-4, S. 132.

- Cornelißen, Christoph/Sauer, Michael/Schulze, Winfried (Hrsg.) (2013): Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, S. 3-4.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (1965): Satzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 11, 3, S. 266-269.
- Hentig, Hartmut von (2007): Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus. München: Carl Hanser Verlag.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Horn, Klaus-Peter (2004): Vortrag aus Anlass der Übergabe der „Kleinen Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ am 28. April 2004 in Frankfurt am Main. In: Erziehungswissenschaft 15, 29, S. 23-32.
- Ingenkamp, Karlheinz (1992): Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung. In: Empirische Pädagogik 6, 1, S. 109-117.
- Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, Edwin/Pollak, Guido (2001): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Zur Einleitung. In: Keiner, E./Pollak, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim, Basel: Deutscher Studien Verlag, S. 7-16.
- Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lingelbach, Gabriele (2013): Funktion und Entwicklung von Historikerverbänden im internationalen Vergleich. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64, 3-4, S. 139-152.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mijnhardt, Wijnand (2012): General History of Science. Reflections on the History of Science and its Current Role. Internationale Tagung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, München. 11.-12. Oktober 2012. Geschichte der Wissenschaftsgeschichte. [Vortragsmanuskript].
- Rheinberger, Hans-Jörg (2008): Historische Epistemologie zur Einführung. Zweite Auflage. Hamburg: Junius.
- Roth, Heinrich (1965): Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 11, 3, S. 207-221.
- Scheuerl, Hans (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 2, 267-287.

- Scheuerl, Hans (1994): Aus der Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten der BRD 1945-1965. Ein Dokument aus dem Jahre 1954 im Rahmen seiner Vor- und Nachgeschichte. In: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 101-115.
- Scheibe, Wolfgang (1965): Die Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen 1965. In: ZfPäd 11, 3, S. 264f.
- Schriewer, Jürgen (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt am Main, New York: Julius Klinkhardt.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 15-27.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, K./Krüger H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Dritte, erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen: Budrich, S. 133-173.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Struktur der Erziehungswissenschaft. In: Andersen, S. von/Casale, R./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 850-865.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Fünfte Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Quellen der Bildungsgeschichte: „Theorie und Praxis“ – von Außen gelesen. In: IJHE 2, 2, S. 271-280.
- Tröhler, Daniel (2014): Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 1, S. 9-31.

