

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 13 (2007)
Heft: 1

Artikel: Disziplin, Fach und Studiengang : Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung
Autor: Manhart, Sebastian
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901796>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 31.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Disziplin, Fach und Studiengang.

Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung

(Red.) Was ist Pädagogik? Ein Fach? Eine akademische Disziplin – oder bloss ein akademischer Studiengang? Ist durch die Bologna-Reformen das Fach in Gefahr und können andere akademische Fächer pädagogische Fragen genau so gut diskutieren wie die Pädagogik? Die von Sebastian Manhart aufgrund historischer Studien pointiert formulierten Thesen, werden von verschiedenen Exponenten und Exponentinnen der Geschichts- und Erziehungswissenschaft sowie der Soziologie diskutiert.

■ Sebastian Manhart

Im Forschungsfeld der Wissenschafts- und ganz speziell der Disziplingeschichtsschreibung gibt es erheblichen begrifflichen Klärungsbedarf. Die Zahl der durch neuere Forschungen ermittelten Erkenntnisse und Materialien wächst beständig an und bedarf übergreifender Zusammenfassungen. Will man es nicht bei lokal begründeten ad-hoc-Synthesen mit geringer zeitlicher und fachlicher Reichweite belassen, so ist dies nur mit Begriffen möglich, die angesichts der vorliegenden Ergebnisse nicht nur hinreichend differenziert, sondern vor allem auch inhaltlich und formal ausreichend bestimmt sind. Genau an dieser differenzierenden Bestimmtheit mangelt es zentralen Begriffen der Fach- und Disziplingeschichtsschreibung und folgerichtig fehlt es auch an entfalteten und empirisch belegten Theorien zu einer allgemeinen Geschichte der universitären Disziplin- und Fachentwicklung.¹

Es mag zunächst verwundern, wenn im Folgenden nichts anderes geschehen soll, als die Aufmerksamkeit auf die schlichte Unterscheidung von Studiengang, Fach und Disziplin zu lenken. Der heuristische und analytische Wert einer sorgfältigen Differenzierung zwischen diesen verschiedenen Prozess- und Untersuchungsebenen wird zumeist nicht gesehen. Man kann vermuten, dass dies genau deshalb

so ist, weil es sich für Universitätsangehörige um akademische Allerweltbegriffe handelt, die sich scheinbar von selbst verstehen. Sieht man sich die Literatur zur Fach- und Disziplingeschichtsschreibung an, so besteht das Problem denn auch nicht darin, dass es unterschiedliche Begriffsdefinitionen für Fach und Disziplin gibt, entsprechende Differenzen sind der wissenschaftskonstitutive Normalfall, sondern dass es in aller Regel gar keine ausführlicheren Begriffsbestimmungen gibt. Es soll dabei nicht bestritten werden, dass gerade unscharfe Begriffe heuristisch äusserst ertragreich sein können. Bekannte Beispiele hierfür sind der Kuhn'sche Begriff des Paradigmas oder auch der Foucault'sche Diskursbegriff. Aber Begriffe dieser Art sind das Ergebnis erheblicher Theorieanstrengungen. Die Unterbestimmtheit zentraler Begriffe der Disziplingeschichtsschreibung hat jedenfalls zur Folge, dass nicht selten von ganz unterschiedlichen Befunden mit der gleichen Begrifflichkeit geredet wird oder gleiche bzw. ähnliche Phänomene mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben werden, ohne dass die damit implizierten Differenzen ausreichend markiert oder überhaupt gesehen würden. Insofern geht es hier um Anregungen für eine bisher ausgebliebene, aber überfällige Debatte zu den Grundbegriffen und historischen Verlaufskonzepten einer organisations- und kulturtheoretisch anschlussfähigen Wissenschafts- und Disziplingeschichtsschreibung.

Um ein Beispiel für die angedeuteten Probleme zu geben: Die Einschätzungen über den Zeitpunkt der Etablierung der Disziplin, der Entstehung des Fachs und eines eigenständigen Studiums der Geschichte an den deutschen Universitäten differieren in der historiographiegeschichtlichen Forschungsliteratur um nicht weniger als 100 Jahre – zwischen der zweiten Hälfte des 18. und der des 19. Jahrhunderts, und dies, obwohl sich die jeweiligen Aussagen überwiegend auf das gleiche Quellenmaterial beziehen.² Wirklich störend aufgefallen ist das bislang nicht. Der nahe liegenden Vermutung, dass sich hier ein unterschiedliches, aber zumeist implizit bleibendes Verständnis von Begriffen auf die Inter-

pretation empirischer Befunde auswirkt, wurde bisher nicht nachgegangen. Man setzt weiterhin auf neues Material, wo es um dessen Interpretation geht oder liefert Interpretationen für Ausschnitte dieses Materials, die sich aufgrund ihres begrifflichen Zuschnitts nicht auf andere Bereiche übertragen lassen und belässt es dann dabei. So haben auch die zahlreichen Beiträge und Diskussionen in den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, repräsentativ hierfür sind die fünf Bände *Geschichtsdiskurs* (Küttler/Rüsen/Schulin 1993–1999), zwar zahlreiche weitere neue Befunde und Hinsichten auf die Geschichte der Geschichtswissenschaft präsentiert, aber keine Klärung der Frage gebracht, ab wann man von einer Disziplin, von einem Fach und von einem Studium der Geschichte sinnvoll sprechen kann. Von einem Verständnis der Verflechtung der mit diesen Begriffen bezeichneten Strukturen und Prozesse ist man daher noch recht weit entfernt. Dahinter steht vor allem die schlichte Tatsache, dass bisher unklar geblieben ist, was die Begriffe Disziplin, Fach und Studium eigentlich genau bedeuten sollen, welche Gesamtheit von Phänomenen man mit diesen Begriffen zu unterschiedlichen Zeiten bezeichnet, was nicht verhindert hat, dass man permanent mit ihnen operiert. Das Gesagte gilt aber nicht nur für die Geschichte der Geschichtswissenschaft, sondern auch für die Geschichte zahlreicher anderer Fächer und Disziplinen. Ganz allgemein fehlt es an einer Prozesstheorie, die es erlaubt, die wechselseitige Beeinflussung der eigenlogischen Dynamiken von Disziplin, Fach und Studienorganisation der Universität so zu konzeptualisieren, dass fachübergreifende Längsschnittanalysen und heuristisch gehaltvolle Thesenbildungen möglich werden. Auch Stichwehs Überlegungen zu einem systemtheoretisch konturierten Disziplinbegriff als Kommunikationsgemeinschaft reichen hierfür noch nicht aus (Stichweh 1984).

Dabei ähneln die Vorstellungen, die man sich im wissenschaftlichen Alltagsverstand von Disziplinen macht, gerade im Zeitalter der zunehmenden Spezialisierung verblüffend oft geschlossenen Systemen, wobei gerade Historiker selten willens sind, daraus systemtheoretische Konsequenzen zu ziehen. Begriffskonstrukte wie Inter- und Transdisziplinarität erscheinen aber für die Beschreibung gegenwärtiger Wissenschaftsverhältnisse nur deshalb als notwendig und ihr diskurs- und kongressgenerierender Erfolg ist überhaupt nur verständlich vor dem Hintergrund der offenbar weit verbreiteten Vorstellung sich immer stärker abschottender disziplinärer Diskurse. Kommen einem schon des Öfteren Zweifel an der Angemessenheit dieser Begriffe für die Gegenwart – nicht selten geht es auch bei ambitionierten Forschungsvorhaben und Diskursen statt um Inter- oder gar Transdisziplinarität schlicht um die fachübergreifende Zusammenarbeit im Rahmen eines gemeinsamen disziplinären Feldes – so führt ein solches Verständnis von Disziplin sehr leicht zu einer verzerrten Perspektive auf die ver-

gangenen Verhältnisse der Wissenschaft, in denen dann Inter- oder Transdisziplinarität noch das wissenschaftliche Alltagsgeschäft geprägt haben soll. Wenn zum Beispiel Gangolf Hübinger für die Kultur- und Geschichtswissenschaft fordert, «eine neue Typologie des Historismus zu entwerfen, die sich stärker den interdisziplinären Konfigurationen von Geschichte, Wirtschaft und Politik, hier einmal abgesehen von Religion und Kunst, zu widmen hätte» (Hübinger 1997, S. 347 u.ö.), dann ist dem der Intention nach voll zuzustimmen. Allerdings, was immer Interdisziplinarität in der Gegenwart bedeuten mag, es ist für die genannten Wissenschaften im 19. Jahrhundert kein sinnvoller Begriff, weil einem sonst die Pointe der damaligen Situation an den Universitäten entgeht. Philologie, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Geographie und auch Pädagogik sind im organisatorischen Rahmen der einen philosophischen Fakultät weder personell, noch studiengangsbezogen scharf voneinander getrennte Fächer, geschweige denn abgegrenzte Disziplinen und bedürfen daher auch keiner Interdisziplinarität, um von transdisziplinären Bemühungen gar nicht erst zu reden.

Die Unterscheidung von disziplinär-semantischem Feld und Fachorganisation

Um den angedeuteten Schwierigkeiten zu entgehen, wird hier nun der Vorschlag gemacht, Disziplin, Fach und Studiengang analytisch sorgfältig voneinander zu trennen. Disziplinen werden dabei als semantische Felder aus aufeinander bezogenen mehr oder weniger spezifischen Begriffen, Theorien und Methoden aufgefasst, während sich die Einteilung der Fächer sehr viel stärker organisations- und studiengangsbezogenen Anforderungen und damit nicht selten lokalen Verhältnissen verdankt. Das Fach vermittelt in diesem Sinne als organisatorisch-personelles Bindeglied zwischen den durch Studiengänge repräsentierten, teilweise universitätsextern entstandenen Ausbildungsanforderungen und den im disziplinär-semantischen Feld gültigen Regeln und Ansprüchen der Wissenschaft. Das semantisch-habituelle Bindeglied zwischen studiengangsbasierter Fachorganisation und disziplinärem Feld ist dann das, was man angemessen unscharf als Fachkultur bezeichnet, ein nur schwer abgrenzbares Phänomen zwischen Profession, Universität, Fach und Disziplin, in dem habituell sedimentierte Sozialisationseffekte eines gruppenspezifischen Ausbildungs- und Karriereverlaufs und lokale Traditionen mit übergreifenden Effekten eines oder mehrerer disziplinär-semantischer Felder verschmelzen.

Historisch sind die Ursprünge von Fach und Disziplin verschieden. Disziplinen im Sinne semantischer Felder existieren vor 1800 als diskontinuierlich und über personale Interessen lediglich fallweise realisierte Perspektiven auf die Welt, deren Zusammenhang äusserst locker und instabil ist und die sich vor

allem nicht nur in, sondern auch jenseits der Universität kontinuierlich. Ihre Stabilisierung ist einer der Effekte eines zunehmend systematisch organisierten und über die Orientierung an der Wahrheit des Wissens sich aufbauenden Komplexitätszuwachses der Semantik. Dieser ist eng mit dem Aufstieg eines neuen Typus von Universität verbunden, wie man ihn zuerst in Halle und Göttingen finden kann. Fächer gibt es als Einteilungsschema der Universität in Form der Nominalfachzuweisung an ihre Mitglieder schon während der gesamten Frühen Neuzeit. Fächer verdanken sich dabei sehr viel stärker kontingenten Prozessen der Abgrenzung von Wissensbeständen, die sich zumeist nicht wissenschaftsinternen Unterscheidungen verdanken, sondern die sich als nützlich, praktisch oder auf andere Weise als durchsetzungsfähig erwiesen haben. In der Moderne ist es zumeist der Berufsfeldbezug, aber auch staatliches Prestige, politische Interessen, religiöse Dogmatik etc. haben in der Vergangenheit Facheinteilungen induziert, stabilisiert und wieder diskreditiert. Das erklärt den nicht selten auch heute noch bzw. wieder lokalen Charakter der in konkreten Universitäten sich abbildenden Fachsystematiken (Fakultäten, Fachbereiche, Studiengänge etc.).³

Bezogen auf die Semantik ist eine Trennung von Fach und Disziplin allerdings nur analytisch möglich.⁴ Ist die Verkoppelung von universitärer Organisation und disziplinärem Feld erst einmal zustande gekommen, so hat man es zumeist mit allmählichen Übergängen zwischen Disziplin und Fach zu tun, die je nach Focus auf der An- bzw. Abreicherung von semantischen Elementen zwischen dem wissenschaftlich-disziplinären und dem primär organisationsgeführten und studiengangorientierten fachlichen Feld beruhen. Disziplin- und Fachentwicklung sind bis in die Gegenwart hinein relativ autonome Prozesse, die eigenen Logiken folgen, auch wenn von einer deutlichen Zunahme ihrer Verknüpfungen auszugehen ist. Als Ergebnis einer langen Koevolution existieren in aller Regel mehrere Fächer mit den entsprechenden organisatorischen Strukturen (Lehrstühle, Publikationsorgane etc.) im Rahmen einer Disziplin, und welche das sind, kann von Universität zu Universität variieren. Ähnliche Relationen zwischen Wissen und Gewusstsein sind mit verschiedenen abgrenzbaren Gegenständen und Organisationsformen des Wissens kompatibel. Es existieren aber auch zahlreiche Fächer, die im Schnittpunkt mehrerer disziplinärer Felder liegen, und die sich zumeist aufgrund des ihnen eigenen Gegenstandsbezugs (Recht, Gesundheit, Technologie etc.) einer klaren disziplinären Zuordnung dauerhaft verweigern.

Semantische Felder sind relativ kohärente symbolische Ordnungen, die sich überlagernd und aufeinander bezogener begrifflicher Bedeutungsspektren. Als disziplinäre Felder stellen sie einen stabilen Zusammenhang von Theorien, Begriffen, Methoden und Problemstellungen dar. Für eine historische Untersuchung kommt es vor allem darauf an, dass

man jene semantischen Elemente identifiziert, die für das jeweilige disziplinäre Feld in einem gegebenen Zeitraum spezifisch sind. Dabei umfasst ein disziplinäres Feld in aller Regel gleichzeitig mehrere miteinander konkurrierende theoretisch-begriffliche Paradigmen. Auch die zum Teil sehr diffusen, zum Teil expliziten Zugehörigkeiten semantischer Elemente verweisen auf einen Feldzusammenhang der Wissenschaft, in dem disziplinäre Teilfelder mit unscharfen Grenzen über ihre Vertreter um Einfluss konkurrieren, der sich unter anderem in der unterschiedlichen Stärke und Anzahl der mit einem Feld verbundenen Fächer zeigt. Der zum Beispiel aus Sicht der Systemtheorie als Binnendifferenzierung der Wissenschaft in zahlreiche Disziplinen beschreibbare Prozess der Herausbildung des modernen Wissenschaftssystems ist in dieser Perspektive der Effekt einer pfadabhängigen ateleologischen Bewegung sich überlappenden Felder differentiell geteilter Semantiken, die sich grundsätzlich nicht scharf voneinander abgrenzen lassen, sondern erst durch die Verknüpfung mit Organisationen permanent umkämpfte Grenzen ausbilden, die sich aber nur auf begrenzte Zeit und nicht an allen Abschnitten stabilisieren lassen.

Der Zusammenhang von disziplinärem Feld und Fach

Nur wenn man das disziplinäre Feld analytisch von der fachlichen Organisation der Universität trennt, kann sichtbar werden, wie voraussetzungs- und daher unwahrscheinlich die in der Gegenwart gewohnheitsmäßig unterstellte, organisierte Verschränkung von disziplinärem Feld und Fach im Sinne einer Fachdisziplin ist. Dem Vorgang der Verknüpfung eines semantischen Felds mit den Strukturen einer Organisation kommt also eine besondere Bedeutung zu, da Organisationen die Stabilität eines feldinternen Bedeutungs- bzw. Beziehungsgeflechts erhöhen können. Über die Verschränkung mit der Organisation Universität gewinnen die fluiden und frei zirkulierenden semantischen Elemente der vor 1800 in aller Regel noch kaum universitär verankerten disziplinären Felder im Verlauf der Entwicklung geisteswissenschaftlicher Studiengänge und entsprechender Facheinteilungen ein erhöhtes Mass an Stabilität. Eine Disziplingeschichtsschreibung, die diesen Verhältnissen genauer nachgehen will, ist daher neben einer detaillierten Semantikanalyse wissenschaftlicher Literatur zur Rekonstruktion disziplinärer Felder⁵ auf deren Kontextualisierung im Hinblick auf ihre organisatorischen Entstehungs- und Fortschreibungsbedingungen bis hin zur Rekrutierung und Habitualisierung des personellen Nachwuchses in darauf besonders zugeschnittenen Studiengängen angewiesen. Erst der Zusammenhang ergibt das ganze Bild.

Organisationen wie die Universität fördern eine Verengung disziplinär-semantischer Felder, die un-

ter bestimmten Voraussetzungen produktiv ist, weil sie zugleich auch eine Beschleunigung der Rate feldspezifischer Kommunikationen und der Reproduktion damit verbundener Wissensbestände hervorruft, was zugleich kumulative Effekte als Voraussetzung einer Zunahme der Komplexität und Spezifität dieses Wissens wahrscheinlicher werden lässt. Organisationen verstärken die Pfadabhängigkeit von Anschlussoperationen in einem Feld. Sie organisieren die Grenzen zwischen Feldern durch die Beschränkung möglicher Kontaktstellen, indem sie diese vor allem personell zurechenbar machen (stellenbasierte Zuständigkeiten). Eine der Voraussetzungen für diese Engführung ist, dass es über die Mitgliedschaft in einer Organisation wie der Universität zu einer immer enger werdenden Bindung einer überschaubaren Anzahl von Fachleuten an eine immer spezifischer werdende Semantik kommt, deren anschlussfähige Aktualisierung bestimmte Formen der Produktion, Darstellung und Verbreitung erfordert.

Fachleute erkennen und definieren sich als Folge dieser Entwicklung immer mehr über die «korrekte» Verwendung dieser Semantik. Sie werden nach 1800 immer stärker durch personell adressierbare Unterabteilungen dieser Organisation rekrutiert (Fakultäten, Studiengänge/Studenten) und nach den Regeln dieser Einrichtung auf Statusgruppen verteilt (Karrieren, Dozenten/Professoren). Die stellenmässige Fixierung mit um 1800 nur nominaler, später aber immer stärker auch real sich durchsetzender fachbezogener Aufgabenstellung verstärkt die personelle Bindung an bestimmte Semantiken in Forschung und Lehre ganz unabhängig von individuellen Interessen. Dem entspricht die anwachsende Komplexität der Semantik disziplinärer Felder, die wiederum durch die an der Universität möglich gewordene berufsmässige und damit zugleich von konkreten Einzelpersonen und deren Interessen relativ unabhängige Ausübung wissenschaftlicher Praktiken in diesem Ausmass erst möglich wird. Die damit einhergehende qualitative und quantitative Verdichtung der Kommunikation führt schnell zur Überlastung des wissenschaftlichen Personals. Dem entspricht, dass Organisationen und insbesondere die Universitäten stellenbezogene Segmentierungen und Spezialisierungen honorieren. Auf diese Weise fördern sie die Entstehung abgegrenzter disziplinärer Einheiten, ohne aber eine völlige Fraktionierung der Felder erreichen zu können, da sich das Zirkulieren von Semantiken zumindest auf diesem Weg nicht völlig kontrollieren lässt.

Am Ende des 18. Jahrhunderts beginnt damit ein Prozess, der zur dauerhaften Verkoppelung von Feldern disziplinaffiner Semantiken (Theorien, Methoden, Problemstellungen und Gegenstandsbezüge) mit einem bestimmten fachlichen Organisationsgefüge (Lehrstühle, Studiengang, Fakultätsordnung, Fachzeitschriften etc.) führt, über und durch die Personen rekrutiert, habitualisiert und verteilt

werden. Erst weit nach der Mitte des 19. Jahrhunderts wird im Rahmen der Philosophischen Fakultät der Zusammenhang von Disziplin, Fach und Studiengang in den meisten Wissenschaften so eng, dass man von der Etablierung oder auch nur Stabilisierung eigenständiger disziplinärer Felder, wie dem der Geschichts- und der Wirtschaftswissenschaft und sehr viel später auch der Erziehungswissenschaft sprechen kann. Aber auch unter den durchorganisierten Bedingungen der Gegenwart ist der Stellen- und Organisationsplan der Universität kein Abbild der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen. Noch viel klarer ist dies allerdings in der Vergangenheit.

Die offene Situation an der Philosophischen Fakultät um 1800

Um die Unterscheidung von Disziplin, Fach und Studiengang noch etwas deutlicher werden zu lassen, seien einige Strukturvoraussetzungen benannt, die für die Zustände an der Philosophischen Fakultät um 1800 allgemein kennzeichnend sind und als Ausgangspunkt der Entwicklung des kulturwissenschaftlichen Fächer- und Disziplinsystems der Gegenwart gelten können. Es gibt um 1800 noch kein Lehrstuhlvertreterprinzip, das heisst jedes Mitglied der Philosophischen Fakultät darf im Prinzip über alle dort vertretenen Wissenschaften und ihre Lehrgegenstände forschen und lehren. Die Nominalfacheinteilung schreibt hingegen lediglich eine Verantwortlichkeit für das Angebot eines bestimmten Lehrgebietes, aber kein Lehrmonopol fest. Nominalfachübergreifende Forschung und Lehre ist in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts denn auch üblich und ebenso noch die Tradition häufiger Fachwechsel im Verlauf der Karriere eines Wissenschaftlers, wenn auch beides mit abnehmender Tendenz. Die lehrbezogene Zuständigkeit eines Gelehrten für ein Nominalfach sagt daher auch noch nicht allzu viel über die disziplinäre Zugehörigkeit der Inhalte seiner Forschungen und Schriften aus. Zu dieser Zeit gibt es auch noch keine Fachstudiengänge in unserem Sinne. Im Hinblick auf die Abschlüsse studiert man Fakultäten und keine Fächer. Aber selbst wenn man sich individuell auf ein Fach konzentriert, das Lehrdeputat des in aller Regel einzigen Fachvertreters reicht keinesfalls aus, um einem Studierenden ein ausschliesslich oder auch nur überwiegend von «Fachleuten» gelehrtes Studienangebot bieten zu können. Ebenso wenig bietet die Philosophische Fakultät fachbezogene Abschlüsse an. Ein Studium ist zu dieser Zeit daher nicht nur immer fächer-, sondern auch fast immer fakultätenübergreifend. Denn die meisten Studierenden streben einen berufsorientierten Abschluss an den höheren Fakultäten an und schauen in der Philosophischen Fakultät nur pflichtgemäss oder interessehalber vorbei. Der Studierende stellt sich daher seine Lehrveranstaltungen an der Philosophischen Fakultät individuell zusammen, denn in

aller Regel fehlen Studien- oder Fachordnungen und wo es sie, wie bei den Kameralwissenschaften, gibt, werden sie nachweislich nicht beachtet. Anders ist dies an den sehr viel stärker regulierten drei höheren Fakultäten und dies gerade deshalb, weil es sich bei der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin eben nicht um mono-, sondern um multidisziplinäre Ausbildungszusammenhänge für Professionen handelt. Diese bestimmen mit ihren universitätsexternen berufsständischen Anforderungen schon damals das Profil der Lehre erheblich mit. Wenn man also davon spricht, jemand habe um 1800 Geschichte oder Pädagogik studiert, kann damit bestenfalls der Besuch einer individuellen Abfolge einzelner Lehrveranstaltungen gemeint sein, nicht aber ein mehr oder weniger standardisiertes Studium mit einem fachbezogenen Abschluss. Einen formalen Zusammenhang zwischen den gehörten Lehrveranstaltungen und der späteren Übernahme einer Professur gibt es dementsprechend auch nicht. So hat Friedrich C. Dahmann seine erste Professur für Geschichte 1812 in Kiel antreten können, ohne dass er während seines Studiums je eine genuin historische Lehrveranstaltung besucht hätte. Gleiches gilt für seinen 1829 erfolgenden Wechsel nach Göttingen auf eine Professur der Kameral- und Staatswissenschaften. Die Nachwuchsrekrutierung und Einsozialisierung in disziplinäre Diskurse findet unter diesen Bedingungen, wenn überhaupt, dann immer fächerübergreifend statt.

Das alles ist im Prinzip bekannt. Worauf es allerdings ankommt, ist, daraus auch die nicht zuletzt forschungspraktisch folgenreiche Konsequenz zu ziehen, dass noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowohl in der Forschung als auch in der Lehre die Voraussetzungen für eine enge Verknüpfung von disziplinärer Semantik, Fach und einer entsprechenden Nachwuchsrekrutierung über fachbezogene Studiengänge fehlen. Das heisst nichts anderes, als dass Fachgeschichte nicht gleich Displingeschichte ist. Eine Sammlung der Äusserungen von Fachvertretern ist zumindest für das 19. Jahrhundert keine angemessene Quellenbasis für eine Geschichte disziplinärer Diskurse. Für die Geschichte der Erziehungswissenschaft ändert dies scheinbar wenig, weil es ein eigenständiges Fach Pädagogik an den Universitäten des 19. Jahrhunderts gar nicht gibt, der Diskurs im disziplinär-semantischen Feld nicht nur von den Vertretern anderer Fächer, sondern auch noch von universitätsexternen Praktikern vorangetrieben wird. Aber auch im 20. Jahrhundert sind Fach- und Disziplinvertreter nicht identisch. Die displingeschichtlich interessante und sich dann auch für die Erziehungswissenschaft stellende Frage ist allerdings, wie aus dieser offenen Situation die heutigen durchorganisierten Verhältnisse entstanden sind. Disziplinäres Feld, Organisation des Faches und die wissenschaftliche Ausbildung in Studiengängen stellen dabei eigene Untersuchungsebenen wissenschaftsgeschichtlicher Forschung dar, die auch eigener begrifflich-theoretischer Konzep-

tualisierungen im Hinblick auf die Vernetzung mit weiteren Prozessen wie der Professionsbildung und Verberuflichung bedürfen. Zugleich bedarf es aber einer Verlaufsgeschichte, die plausibel macht, wie und warum diese Ebenen miteinander verbunden worden sind.

Die Ausbildung für das höhere Lehramt und die verzögerte Etablierung des Faches Pädagogik

Auf das sich im 19. Jahrhundert immer stärker abzeichnende Problem einer mangelnden Fachlichkeit des Studiums reagieren die langsam entstehenden universitätsinternen Sonder Einrichtungen wie die philologischen und später dann historischen Seminare. Anstatt an dieser Stelle auch nur cursorisch eine vollständige Geschichte der Herausbildung des wissenschaftlichen Fächersystems an der Philosophischen Fakultät liefern zu können, sei hier nur kurz auf einen für das deutsche Universitätswesen und das spezifische Koppelungsverhältnis von Fach und Disziplin zentralen Vorgang hingewiesen, der auch die Herausbildung des Faches Pädagogik betrifft. Gegen Ende der 20er-Jahre des 19. Jahrhunderts kommt es zur Übernahme der Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt durch die Philosophische Fakultät (vgl. Tietze 1999). Für ein besseres Verständnis der Konsequenzen dieser Entwicklung lohnt es sich auch hier, scharf zwischen Disziplin und Fach zu unterscheiden: Das Fächersystem der Philosophischen Fakultät wächst und hängt personell in der Folgezeit zu einem beträchtlichen Teil an der Ausbildungsfunktion für das höhere Lehramt. Das Ergebnis ist die deutschlandweite Verbreitung des Musters der Volluniversität, die nicht nur den Wissenschafts- und Bildungsvorstellungen der Reformgeneration um Humboldt, sondern auch den Anforderungen einer Lehrerausbildung entspricht, die im Rahmen der deutschen Einzelstaaten jeweils vollständige Fächerangebote auf Seiten der Universität erfordert. Es ist aber nicht so, und dies muss man deutlich von dieser organisatorischen Ebene des Ausbildungssystems unterscheiden, dass die Lehrerbildung die inhaltliche Entwicklung der disziplinären Semantik bestimmt. Vielmehr ist es eindeutig umgekehrt. Nur spät und widerwillig folgen die staatlichen Prüfungsanforderungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der zwischenzeitlich sich durchsetzenden zunehmenden Spezialisierung der disziplinären Semantiken nach. Die Binnendynamik der semantischen Anreicherung und Komplexitätssteigerung der disziplinären Felder wird durch die Zuständigkeit für die Lehrerausbildung lediglich ermöglicht, inhaltlich aber kaum von dieser bestimmt.

Im Windschatten der anfangs immerhin stabilen und später sogar wachsenden staatlichen Mittelzuweisungen aufgrund der Zuständigkeit für die Ausbildung zum höheren Lehramt entstehen dann auch ganz andere Fächer als nur jene, deren Besuch

für das Lehramt berechtigt. Interessanterweise gilt dies aber gerade nicht für das Fach Pädagogik. Vielmehr hat die spezifische Struktur der Ausbildung für das höhere Lehramt an den deutschen Universitäten die Entwicklung des Faches sogar eher behindert. Das hängt damit zusammen, dass die Gymnasiallehrer selbst sich überwiegend als wissenschaftlich ausgebildete Fachvertreter und nicht als Pädagogen verstanden. Anders gewendet, Lehrer wurde man, wenn man nicht Wissenschaftler werden konnte. Der Studiensituation an der Philosophischen Fakultät entsprechend sollte der künftige Gymnasiallehrer auch kein Fachlehrer, sondern Gesamtlehrer sein, das heisst alle an einem Gymnasium benötigten Fächer lehren können. So werden in den preussischen Prüfungsordnungen von 1810 und 1831 für künftige Gymnasiallehrer von staatlicher Seite wahrhaft enzyklopädische Anforderungsprofile festgelegt (vgl. Lundgren 1999, S. 328f.). Die ab der Mitte der 20er-Jahre erfolgende Umstellung der Philosophischen Fakultät zum Ausbildungsort für das höhere Lehramt wäre in dieser Form nicht denkbar gewesen, wenn die geforderte enzyklopädische Studierweise unmöglich gewesen wäre, weil starke fachspezifische Begrenzungen disziplinär-semantischer Felder schon deutlich auf die Lehre durchgeschlagen hätten. Vielmehr greift man staatlicherseits nicht zuletzt aus Kostengründen auf eine ohnehin noch übliche Praxis zurück und schafft durch die Aufwertung des Abschlusses eines Studiums an der Philosophischen Fakultät sogar noch Raum zu ihrer Intensivierung. Denn für zukünftige Lehrer wird es nun unnötig, auch noch einen Abschluss in Theologie zu erlangen. Zum anderen führt diese Orientierung der Ausbildung an der Wissenschaftlichkeit zur Vernachlässigung pädagogischer Inhalte, weil deren stärkere Berücksichtigung anfangs die enzyklopädische Ausrichtung und später die Anteile der einzelnen Fächer am Studium gefährdet hätte.

Genau diese Verringerung der Fachanteile des Studiums zugunsten der «Bildungswissenschaften» findet im Rahmen der gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung statt, womit man sich auch tendenziell vom Ideal des fachwissenschaftlich vollwertig ausgebildeten Gymnasiallehrers verabschiedet. Und auch in diesem Fall profitiert das Fach Erziehungswissenschaft nicht davon, da es kapazitär durch Übernahme von Lehrverpflichtungen in diesem Bereich weiter beschnitten wird. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein, also in der universitären Etablierungsphase des Faches, ist aber der erziehungswissenschaftliche Anteil an der Lehrerbildung in den meisten Bundesländern bestenfalls marginal (Horn 2003). Das gilt wiederum nicht für das disziplinär-semantische Feld, das neben dem anwachsenden sozialpädagogischen Praktikerdiskurs vor allem auch durch die Lehrer an den Pädagogischen Hochschulen mit ihrer Ausrichtung auf Schulpädagogik bedient wird. Während also das disziplinär-semantische Feld der Erziehungswissenschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts durchaus,

wenn auch langsam, nicht zuletzt entlang von schulpädagogischen Theorien und Problemen expandiert, kommt es nur sehr zögerlich zur Entstehung eines entsprechenden Faches an der Universität, weil gerade im Hinblick auf die Gymnasiallehrausbildung keine kapazitären Notwendigkeit hierfür besteht. Die Ausstattung und der fachliche Rahmen der Philosophie und der entstehenden Psychologie wurde im Hinblick auf die Bearbeitung der Bildungstheorie und «Schulforschung» von den zuständigen Stellen lange noch als ausreichend empfunden. Erst das verstärkte Aufkommen berufs- und sozialpädagogischer Themen ändert an dieser Zurückhaltung etwas. Insofern ist es nicht richtig, wenn man, wie in der gegenwärtigen Debatte um die fachliche Reorganisation der universitären Erziehungswissenschaft, das universitäre Fach in seiner Entstehung eng und positiv mit der Lehrerbildung verknüpft, um es dann mit guten Gründen und kostensparend erneut seinen vermeintlichen Wurzeln zuschlagen zu können.

Daher stellt die gegenwärtige Umstrukturierung der Lehrerbildung, die Abschaffung des Diplomstudienganges und die Einführung der BA/MA-Abschlüsse auch nicht so sehr eine Gefahr für die erziehungswissenschaftliche Disziplin dar, sondern vorrangig für das Fach. Erziehungswissenschaftliche Themen und Semantiken können und werden wie schon in der Vergangenheit auch im Rahmen anderer Fächer bearbeitet werden, wenn dies auch zu erheblichen Umstrukturierungen im disziplinär-semantischen Feld führen würde. Gleiches gilt im Prinzip auch für andere, insbesondere kleine Fächer im Verhältnis zu ihren Referenzdisziplinen. Hinsichtlich der prognostizierbaren Vervielfachung sowie der Individualisierung und Entfachlichung der Studienabschlüsse stellen die gegenwärtigen Reformen an den deutschen Universitäten scheinbar gewisse Zustände der alten Philosophischen Fakultät wieder her. Studiengang, Fach und Disziplin treten erneut auseinander. Allerdings sind die Voraussetzungen dieser Entwicklung in der Gegenwart ganz andere. Gibt es um 1800, verkürzt gesagt, noch nicht genügend Wissen, ist die Semantik noch nicht spezifisch genug, um die sich überlappenden disziplinären Felder systematisch mit der fachlichen Organisation der Universität zu verkoppeln und darüber zu fraktionieren, so ist das wissenschaftliche Wissen zwischenzeitlich so stark angewachsen und hat sich die Semantik so weit spezialisiert, dass standardisierte Verschränkungen von Studiengang, Fach und Disziplin weder den Anforderungen der Berufswelt noch denen der Wissenschaft auf Dauer gerecht werden können. Vor dem disziplingeschichtlichen Hintergrund wird die Facheinteilung in der Gegenwart wieder als das erkenntlich, was sie ursprünglich gewesen ist, ein der menschlichen Beschränktheit geschuldeter organisatorischer Notbehelf.

- 1 Vgl. zum Folgenden ausführlich Manhart 2006.
- 2 Vgl. nur Blanke 1989 sowie Boockmann 1987.
- 3 Zu den regionalen Differenzen bei der Einteilung der Fakultäten als Folge unterschiedlicher staatlicher Ausbildungsanforderungen vgl. z.B. Bleek 1972.
- 4 Zu den erheblichen Schwierigkeiten einer Abgrenzung von Fach und Disziplin vgl. besonders Krüger 1987; Heckhausen 1987; zum Konzept der Transdisziplinarität vgl. Mittelstrass 2003.
- 5 Vgl. Manhart 2005; als Beispiel für die Gegenwart vgl. Manhart/Rustemeyer 2004.

Literatur

- Blanke, Horst Walter: Historiker als Beruf. Die Herausbildung des Karrieremusters «Geschichtswissenschaftler» an den deutschen Universitäten von der Aufklärung bis zum klassischen Historismus. In: Karl-Ernst Jeismann (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart 1989, S. 343–360
- Bleek, Wilhelm: *Von der Kameralausbildung zum Juristenprivileg. Studium, Prüfung und Ausbildung der höheren Beamten des allgemeinen Verwaltungsdienstes in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert*. Berlin 1972
- Boockmann, Hartmut: Geschichtsunterricht und Geschichtsstudium in Göttingen. In: Hartmut Boockmann/Hermann Wellenreuther: *Geschichtswissenschaft in Göttingen. Eine Vorlesungsreihe*. Göttingen 1987, S. 161–185
- Heckhausen, Heinz: Interdisziplinäre Forschung zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Jürgen Kocka (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt am Main 1987, S. 129–145
- Horn, Klaus-Peter: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn 2003
- Hübinger, Gangolf: Wissenschaftliche Politik und Historismus. In: Wolfgang Küttler/Jörn Rüsen/Ernst Schulín (Hrsg.): *Geschichtsdiskurs, Band 3*. Frankfurt am Main 1997, S. 340–352
- Krüger, Lorenz: *Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft*. In: Jürgen Kocka (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt am Main 1987, S. 106–125
- Küttler, Wolfgang/Rüsen, Jörn/Schulín, Ernst: *Geschichtsdiskurs, Band 1–5*. Frankfurt am Main 1993–1999
- Lundgren, Peter: *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert*. In: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13.–19. Jahrhundert*. Basel 1999, S. 319–334
- Manhart, Sebastian: *Der metaphorische Mensch. Zur Analogiebildung von Mensch, Staat und Geschichte in der Aufklärung und im Vormärz*. In: Friedrich Jaeger/Jürgen Straub (Hrsg.): *Was ist der Mensch, was Geschichte? Annäherungen an eine kulturwissenschaftliche Anthropologie*. Bielefeld 2005, S. 241–278
- Manhart, Sebastian: *Lebendige Geschichte und organische Staaten. Der Zusammenhang des disziplinär-semantischen Feldes der Geschichts- und Staatswissenschaften vor dem Hintergrund der Entstehung einer eigenständigen Verbindung von Studiengang, Fach und Disziplin der Geschichte an den deutschen Universitäten (1780–1860)*. Würzburg 2006
- Manhart, Sebastian/Rustemeyer, Dirk: Die Form der Pädagogik. Der Schematismus «Bildung-Hilfe» als Differenzial pädagogischer Expansion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2004), H2, S. 266–285
- Mittelstrass, Jürgen: *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz 2003
- Stichweh, Rudolf: *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt am Main 1984
- Tietze, Hartmut: *Der Strukturbruch in der höheren Bildung im 19. Jahrhundert*. In: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13.–19. Jahrhundert*. Basel 1999, S. 351–374