

Kristin Heinze

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

Erziehungswissenschaft

Kristin Heinze
Zwischen Wissenschaft und Profession

Kristin Heinze

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

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2008

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der
Prof. Dr. Fritz-Peter Hager-Stiftung, Zürich.

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2008 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills

www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-940755-05-6 // eISBN 978-3-86388-443-7

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Herstellungsredaktion: Walburga Fichtner, Köln

Druck: paper&tinta, Warschau

Printed in Europe

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei Frau Professor Dr. Eva Matthes bedanken, die diese Arbeit betreute und mir wertvolle inhaltliche Anregungen gab.

Weiterhin bin ich Herrn Professor Dr. Dr. Werner Wiater zu Dank verpflichtet, der freundlicherweise das Zweitgutachten übernahm.

Ferner gilt der Universitätsbibliothek Augsburg mein Dank. Sie stellte mir in den Räumen der Bibliothek ein Arbeitszimmer zur Verfügung und trug damit wesentlich zum Gedeihen der Arbeit bei.

Meinen Eltern möchte ich dafür danken, dass sie mir durch ihre Unterstützung ein kontinuierliches Arbeiten ermöglichten.

Schließlich danke ich meinem Mann, Dr. Carsten Heinze, für so manches interessante Gespräch sowie meinen beiden Töchtern für ihre Geduld, die sie in zeitlich angespannten Situationen aufbrachten.

Bei der „Prof. Dr. Fritz-Peter Hager-Stiftung, Zürich“ bedanke ich mich für die finanzielle Förderung der Drucklegung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	11
1 Begriff und Methode: erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische und sprachwissenschaftliche Grundlagen für die Klärung pädagogischer Begriffe.....	17
1.1 Hermeneutik und Diskursanalyse – Bezüge und Differenzen	17
1.1.1 Historisch-hermeneutisches Denken	17
1.1.2 Sprache als Ausdruck von Diskursen.....	21
1.1.3 Die Verbindung von Diskurstheorie und philosophischer Hermeneutik.....	24
1.2 Wissenschaft und Sprache als Aussagensystem	31
1.3 Wissenschaft und Begriffsbildung	41
1.4 Historisch-semantische Epistemologie.....	46
2 Forschungsgegenstand und methodischer Ansatz.....	55
2.1 Zentrale Anknüpfungspunkte und Problemstellung	55
2.2 Das Korpus	57
2.3 Zitationshinweise	63
3 Carl Daniel Küster (1727-1804) Sittliches Erziehungs-Lexicon ..., 1774.....	65
3.1 Konzept und Erziehungsziel – Glückseligkeit und Gottseligkeit.....	65
3.2 Die „Pädagogie“ als wissenschaftliche Anleitung zur Verbesserung des Menschen	71

3.3	Sittliche Verbesserung durch Lenkung der die menschliche Seele bewegenden Kräfte: Vorstellungs- und Empfindungsvermögen	78
3.4	Das Prägen der Seele durch die Wirkung von Vorbildern	84
3.5	Erziehungs- und Unterrichtstechnologie zur sittlichen Verbesserung des Menschen: Eindrücke in die Seele „stempeln“	90
3.5.1	Gottesliebe und Gottesfurcht.....	90
3.5.2	Affektive und affektiv-rationale Gewöhnung der „Züchlinge“	93
4	Gottfried Immanuel Wenzel (1754-1809)	
	Pädagogische Encyclopädie ..., 1797	103
4.1	Konzept und Erziehungsziel – Glückseligkeit und Vollkommenheit.....	103
4.2	Erziehung zwischen Ideal und Wirklichkeit.....	117
4.3	Die Erziehung zu Wahrheit und Tugend.....	132
4.3.1	Die Bildung des Verstandes	132
4.3.1.1	Vorurteile und Aufklärung	132
4.3.1.2	Klugheit	138
4.3.2	Die Bildung des Herzens.....	151
4.4	Vor- und Nachteile der öffentlichen Erziehung	163
4.5	Zur „Professionalisierung“ von Vätern, Müttern, Erziehern, Hebammen, Ammen, Wärterinnen,	169
4.5.1	Die Aneignung erziehungspraktischer Kenntnisse	169
4.5.2	„Miethlinge“: Kinderwärterinnen und Erzieher	172
4.6	Erziehender Unterricht: die Vermittlung und Übung von Wahrheit und Tugend.....	175
4.6.1	Unterrichtsinhalte: Religion, Naturlehre und moralisch-belehrende Literatur	175
4.6.2	„Spielender Unterricht“ und „sokratische Methode“	182
4.6.3	Belohnungen und Strafen.....	188

5	Johann Georg Christian Wörle (1782-1854)	
	Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon ..., 1835	193
5.1	Konzept und Erziehungsziel – Humanität und Religiosität	193
5.2	Die harmonische Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen	196
5.3	Die Ausbildung der Seelenkräfte	206
5.3.1	Die Entwicklung des Erkenntnisvermögens	206
5.3.2	Die Ausbildung des Gefühls- und des Begehrungs- oder Willensvermögens	211
5.4	Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Autonomie der Pädagogik	216
5.4.1	Die „Emanzipation der Schule“ als staatspolitische, standespolitische und fachwissenschaftliche Forderung	216
5.4.2	Argumente für die institutionelle und wissenschaftliche Autonomie der Pädagogik	223
5.5	Die Professionalisierung der Lehrer	227
5.5.1	Anforderungen an den Lehrerberuf	227
5.5.2	Die Klassifikation der Schüler und die Qualifikation der Lehrer	233
5.6	Öffentliche Einrichtungen zur Verbesserung der Kleinkinderziehung und zur Entlastung der Familie	238
5.7	Erziehender Unterricht: die Entwicklung der Selbsttätigkeit	242
5.7.1	Unterrichtsinhalte: „Kraftbildung“ sowie Natur-, Menschen- und Gotteslehre	242
5.7.2	„Sokratische Kunst“ und „spielendes“ Lernen	247
5.7.3	Belohnungen und Strafen	251

6	Matthäus Cornelius Münch (1771-1853)	
	Universal-Lexicon ..., 1841-1842	259
6.1	Konzept und Erziehungsziel – Frömmigkeit und Gottesfurcht.....	259
6.2	Christliche Erziehung zur Verbesserung des Menschen.....	265
6.3	Aufklärung und Volksbildung.....	270
6.3.1	„Wahre“ und „falsche“ Aufklärung – „Wahre Bildung“ und „Afterbildung“.....	270
6.3.2	Pädagogischer „Krebsgang“: das Beispiel des „Philanthropinismus“	285
6.4	Das Verhältnis von Staat, Schule und Kirche	298
6.4.1	Argumente für die Einheit von Schule und Kirche.....	298
6.4.2	„Schulverbesserungen“	304
6.4.3	Das Anregungspotential des Privatschulwesens.....	307
6.5	Zur Professionalisierung der Lehrer: wissenschaftliche Fortbildung unter Aufsicht der Kirche	309
6.6	Religiöse Familienerziehung zur Verbesserung von Eltern und Kindern	315
6.7	Erziehender Unterricht: Gottesfurcht und Frömmigkeit.....	318
6.7.1	Die christliche Religion als Grundlage und Prinzip des Unterrichts	318
6.7.2	Neuerungen in der Methodik und die Einschränkung der Lehrfreiheit	321
6.7.3	Belohnungen und Strafen.....	326
	Schlussbetrachtung.....	333
	Anhang	337
I	Siglen	337
II	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	341
III	Personenregister.....	371
IV	Sachwortregister.....	379

„Wie aber der Stoff des Denkens und die Unendlichkeit der Verbindungen desselben niemals erschöpft werden, so kann dies ebensowenig mit der Menge des zu Bezeichnenden und zu Verknüpfenden in der Sprache der Fall seyn.“

WILHELM VON HUMBOLDT

Einleitung

Neue Ansätze in der Pädagogik verfolgen stets den Anspruch einer Verbesserung der pädagogischen Theorie und Praxis, wobei der Begriff „Verbesserung“ in Abhängigkeit von den angestrebten Zielen als ambivalent zu betrachten ist. Erstaunlicherweise wurden aber die Ansätze pädagogischer Verbesserung, die nicht selten mit einer deutlichen Abgrenzung gegenüber den bisher vorherrschenden Konzepten legitimiert werden, bisher kaum untersucht¹.

Ausgehend von einer historischen Aufarbeitung des Begriffs „Verbesserung“ soll diese Thematik in der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen werden. Ziel der Arbeit ist es, das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Kontext der sich herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft zu rekonstruieren und die mit den jeweiligen pädagogischen Konzepten verbundenen Wirkungserwartungen, die zumeist durch eine wissenschaftlich begründete Verortung bzw. die Abgrenzung von Altem und Neuem oder Bewährtem aufgewiesen werden, nachzuzeichnen.

Bei der Bildung des Textkorpus² ist eine enge Eingrenzung erforderlich, auch wenn diese durch den diskursanalytischen Ansatz, d. h. die thematisch und methodisch gelenkte Konzentration auf spezifisches, durch das inhaltliche Kriterium „Verbesserung“ bestimmtes Wissen, als schon gegeben erscheint. Da der Bedeutungskomplex des Begriffs jedoch über einen längeren Zeitraum untersucht werden soll, um so gesellschaftliche Deutungsmuster, Diskurse und Interpretationsspielräume offenlegen zu können, muss das „konkrete“ Textkorpus auf eine interpretativ zu bewältigende Menge von Texten begrenzt werden, denn eine umfängliche Analyse semantischer Netze in unterschiedlichen Textsorten bzw. auf verschiedenen Dokumentationsebenen ist in einer Einzelstudie nicht zu realisieren.

Das „konkrete“ Korpus, das aus den bislang festzumachenden ersten deutschsprachigen pädagogischen Fachlexika besteht, wird im Forschungs-

1 Vgl. z. B. Buddrus 1988; Andresen 2003; Benner, Kemper 2003; Heinze 2003.

prozess um die in den einzelnen Artikeln bzw. auch im Vor- oder Nachwort angegebenen und auf das Thema „Verbesserung“ bezogenen Quellen erweitert, wodurch eine synchron wie diachron ausgerichtete intertextuelle Analyse möglich wird. Dennoch lässt sich eine gewisse Unschärfe in der Historiographie nie ausschließen, da Sprache die Wirklichkeit nicht Eins-zu-Eins abbildet, immer beim Produzenten und Rezipienten prinzipiell mehrere Möglichkeiten zulässt². Um diese Spielräume von Möglichkeiten auszuloten, werden auf der Basis zuvor fixierter und analysierter Aussagen auch mögliche, in der Rezeption jedoch bewusst oder unbewusst ausgeschlossene, diskursstrukturierende Bedeutungselemente herausgearbeitet.

Die Fachlexikographie bietet als geeignetes Korpus v. a. über längere Zeiträume wichtige Hinweise für die Erfassung von vergangenen Wissensbeständen³. Der „methodische Vorzug“ dieser Repräsentationssysteme von Fachwissen liegt darin, dass hier die „konsolidierten Gebiete einer Disziplin Eingang [finden]“ und sich somit deren „kognitive Gestalt“ erfassen lässt (Herzog 2005, 676). Zudem wird in die Lexika ein dahinterstehender, oft weitertradiierter Kontext einbezogen (vgl. Kalverkämper 1998, 17), so dass die Analyse der Wissens- und Kenntnissysteme auch Aufschlüsse über die Herausbildung sowie die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft erlaubt.

Da die Konturen des Begriffs „Verbesserung“ verschwommen und die mit dem Begriff verknüpften sprachlichen Zeichen, mit denen wiederum unterschiedliche Vorstellungen assoziiert werden, entsprechend vielfältig sind, ist es notwendig, einen methodischen Zugang für das Erfassen des Wissens über den Begriff „Verbesserung“ aufzuzeigen.

In Deutschland hat die historische Semantik v. a. als Begriffsgeschichte eine lange Tradition. Der erste Anstoß dazu, den historischen Aspekt der Begriffe gleichberechtigt neben dem dogmatischen zu behandeln, kam in der Mitte des 18. Jahrhunderts von JOHANN GEORG WALCH⁴. RUDOLF EUCKEN griff den Gedanken auf:

„[S]o kommt es zunächst darauf an, in der geschichtlichen Bewegung eine Continuität aufzuweisen, zu zeigen, wie die Probleme weitergeführt, die leitenden Gedanken aufgenommen und umgestaltet sind“ (1872, 81)⁵.

2 Dieses „Problem“ stellt sich selbst bei punktuellen, mikroskopisch auf Objektivierbarkeit angelegten und dadurch im Arbeitsaufwand auf nur sehr kurze Zeiträume zu begrenzende Analysen mit zumeist personenbezogenen, synchronen bis mikrodiachronen Ergebnissen (vgl. Reichardt 1985, 61). Vgl. 1.1.3, Anm. 31.

3 Vgl. Reichardt 1985; Schlieben-Lange 1985; Schaefer 1994a, 1994b; Kalverkämper 1998. Die *Fachlexikographie* der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft betreffend, existieren nur wenige Arbeiten. Vgl. z. B. Lenzen, Rost 1998b; Lüth 1990; Brachmann 2003; Herzog 2005.

4 Vgl. Walch 1740 [1726], IV.

5 Vgl. zur Begriffsgeschichte in der philosophischen Lexikographie Meier 1971, 791ff.

Im 20. Jahrhundert erarbeiteten u. a. REINHART KOSELLECK für das begriffshistoriographische Monumentalunternehmen *Geschichtliche Grundbegriffe* sowie JOACHIM RITTER und dessen Herausgeberkreis für das *Historische Wörterbuch der Philosophie* begriffstheoretische Konzepte. In diesen Konzeptionen steht der Gebrauch der Begriffe im Vordergrund sowie deren geschichtlicher Wirkungszusammenhang als Indiz für die in ihnen begrifflich gefasste Sache selbst⁶. Eine Begriffsgeschichte ermöglicht daher für KOSELLECK die Analyse geschichtlicher Bewegung, wie sie „sich in bestimmten Begriffen niederschlägt und überhaupt nur Geschichte ist, als sie jeweils begriffen wird“, und „interpretiert die Geschichte durch ihre jeweiligen Begriffe“ (Koselleck 1967, 85)⁷. In ähnlicher Weise äußerte sich bereits 1924 HANS-GEORG GADAMER, welcher in den 50er Jahren die *Senatssitzung für Begriffsgeschichtliche Forschung* bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* leitete und Initiator einer interdisziplinär orientierten Begriffsgeschichte wurde. Im Zusammenhang mit der theoretischen und methodischen Fundierung einer Begriffsgeschichte formulierte er, dass unter begrifflicher Perspektive nicht „dort [...] die gleichen Probleme vor[liegen], wo in angeblichem geschichtlichem Selbstbewusstsein die gleichen Worte und Begriffe im Gebrauch sind, sondern dort, wo (selbst bei gänzlich verschiedener Begriffssprache) die Art, die Sachen zu sehen und forschend an sie heranzutreten, die gleiche ist“ – „wo die gleiche Grunderfahrung und die gleiche Grundauffassung des Daseins vorliegen, d. h. wo es geistige Tradition gibt“ (Gadamer 1924, 63)⁸.

Für die Pädagogik konzipierten DIETRICH BENNER und JÜRGEN OELKERS das *Historische Wörterbuch der Pädagogik*⁹. Sie strebten bei der Beschreibung von Begriffen gleichfalls eine „reiche Semantik“ an, um an die Geschichtlichkeit von Begriffen zu erinnern und darüber vielfältige sachliche Bezüge aufzudecken. Eine gehaltvolle Reflexion von Erziehung und Bildung

6 Vgl. zu den methodischen Konzeptionen dieser Projekte z. B. Busse 1987, 43-60; Müller 2005, 9ff.

7 Vgl. Ders. 1987. Diese Meinung vertritt z. B. auch LASSAHN. S. E. werden der „pädagogische Alltag“ und das „pädagogische Geschehen“ in der Epoche der Aufklärung von der „Sprache der Dynamik“ beherrscht, weshalb eine Sprachanalyse „zu allererst“ Aufschlüsse über die pädagogische Anthropologie dieser Zeit bietet (Lassahn 1983, 98f.).

8 Vgl. Ders. 1987.

9 Die Konzeption dieses Nachschlagewerkes ist letztlich HERRMANN zu verdanken (vgl. Benner, Oelkers 2004, 8), der 1986 in einer Rezension zum 5. und 6. Band des *Historischen Wörterbuchs der Philosophie* darauf aufmerksam machte, dass in einigen Artikeln pädagogische Konzepte z. T. nicht oder nur partiell erfasst würden bzw. ihnen teilweise die im Rahmen dieses Wörterbuches nicht zu leistende historische Tiefendimension fehle, was dann eine Verschiebung zu einer nur vordergründigen Terminologie-Geschichte bewirke (vgl. Herrmann 1986, 142ff.; Benner, Oelkers 2004, 7ff.). HERRMANN forderte deshalb die Pädagogik dazu auf, in Analogie zu diesem Wörterbuch und zum Handbuch *Geschichtliche Grundbegriffe* selbst ein Historisches Wörterbuch der Pädagogik zu erarbeiten (vgl. Herrmann 1986, 144).

ist i. E. ohne die Wahrung historischer Bezüge weder möglich noch sinnvoll, da durch die Geschichtslosigkeit der neuzeitlichen Wissenschaft bzw. die mangelnde Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen einer Disziplin der Reichtum an Einsichten, Problemstellungen und Reflexionen verloren gehe und es eher dem Zufall überlassen bleibe, inwieweit die Tradition noch Einfluss nähme darauf, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten werde. Rückgriffe auf Begriffe und Theorien, die gegenüber ihrer eigenen Geschichte keineswegs unfrei seien, könnten daher nur aus ihrem jeweiligen Kontext heraus erfolgen¹⁰.

Die Konzeption einer Begriffsgeschichte birgt jedoch Schwierigkeiten und kulminiert in der Problematik der Bestimmung des „Begriff-Begriffs“ selbst, der aus diesem Grund teilweise ganz abgelehnt wird. Diese Skepsis im Hinblick auf die Bezeichnung „Begriff“ ist durchaus nachzuvollziehen. Sie entspringt erkenntnistheoretisch unterschiedlichen Zugängen einerseits von der Sprache und andererseits vom Begriff aus und beweist die von RAINER WIEHL so charakterisierte „Zwischenstellung“ des Begriffs zwischen sprachlichem Ausdruck und korrespondierenden Kontexten einschließlich ihrer geschichtlichen Konnotationen:

„Ein Begriff [mithin auch der Begriff Verbesserung, KH] kann in höchst unterschiedlichen Sprachgestalten vorkommen [...]. Aber diese Sprachgestalt darf nicht mit dem Kontext, nicht mit der Idee verwechselt werden, auf die sich der Begriff in seiner Bindung an einen sprachlichen Ausdruck bezieht“ (Wiehl 2003, 93f.).

Die verschiedenen erkenntnistheoretischen Zugänge äußern sich darin, dass Begriffe als sprachliche Zeichen und/oder als Inhalt dieser aufgefasst werden, weshalb in der Sprachwissenschaft eher von Bezeichnungen, Benennungen oder Ausdrücken bzw. sprachlichen Zeichen gesprochen wird, die vom Wortinhalt (Begriff) nicht zu trennen sind, und in der Psychologie und Philosophie tendenziell von (z. T. auch als unabhängig von Benennungen gesehenen, außerhalb des Sprachsystems existierenden) Begriffen (vgl. Wüster 1979, 1f.). Aus diesem Grund hegte auch ERICH ROTHACKER, der die Begriffsgeschichte als Synthese von Terminologie- und Problemgeschichte bestimmte, Einwände gegen die Verwendung des Wortes „begriffsgeschichtlich“:

10 Bezüglich der Auswahl Lemmata wird angegeben, dass deren Aufnahme sich danach gerichtet habe, welche Bezeichnungen „im spezifischen Feld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ständig gebraucht wurden und werden“: welche dieses somit in „begrifflicher und semantischer Hinsicht [konstituieren], ohne es an den Rändern geschlossen zu halten oder Querverbindungen zu anderen Fächern auszuschließen“ (vgl. Benner, Oelkers 2004, 9). Der „methodische Zugriff“ sei den Autoren und Autorinnen überlassen worden, da der Forschungsstand es nicht erlaube, von einem „einheitlichen Methodenverständnis“ auszugehen (ebd., 10). Insofern ließen sich „klassisch hermeneutische, eher kontextualisierende, mehr theoriegeschichtliche und mehr disziplingeschichtliche Ansätze“ finden (ebd.).

„Eine Geschichte haben die Termini und ihre Probleme. Nicht eigentlich der Begriff als solcher“ (1955, 9)11.

ROLF REICHARDT plädiert wegen der undifferenzierten Verwendung des Ausdrucks „Begriff“ dafür, diesen im Rahmen einer historischen Semantik überhaupt nicht zu verwenden (vgl. Reichardt 1998, 23). Ein weiteres von DIETRICH BUSSE vorgebrachtes Argument gegen den Ansatz einer reinen Begriffsgeschichte betrifft die damit suggerierte Nähe zu einer reduktionistisch verfahrenen Wortsemantik (vgl. Busse 2003, 21), wozu die Wissensstrukturierung der Lexika geradezu einlädt.

In der Erziehungswissenschaft ist die Diskussion über die Darstellung fachspezifischer Begriffe von einer kontroversen Debatte divergierender Auffassungen geprägt: Auf der einen Seite steht die Meinung, dass nur eine gegenstandsbezogene Pluralität von Begriffen und Bedeutungen möglich, angemessen und auch notwendig ist, auf der anderen der gleichfalls berechtigte Vorwurf der „Sprachverwilderung“ und Verschwommenheit von Begriffen. Dieses Spannungsfeld resultiert aus unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Auffassungen und Traditionen wie auch disparaten Zielen und führt zur stärkeren Betonung entweder des präskriptiven oder des deskriptiven Aspekts bzw. ist stärker an eine positivistische, mit der mathematischen Logik verbundene Begriffsklärung oder eine geschichtliche, auf Erfahrungen und kritischem Bewusstsein beruhende Sprachdeutung gebunden (vgl. Ritter 1971 [1970], VII).

Insbesondere der Ansatz einer auf der analytischen Sprachphilosophie beruhenden Begriffsexplikation von WOLFGANG BREZINKA und dessen radikaler Bruch mit bisherigen Theorien und Methoden führten im Zusammenhang mit seinem metatheoretischen Programm zu wissenschaftstheoretischen Debatten. Eine Verbindungslinie zwischen der „Verwirrung“ von Begriffen im „Gemenge verschiedenster Denkansätze, Schulen und Sekten“ und sich darin ausdrückendem „defizitären Wissen“ stellt jedoch nicht nur BREZINKA her (1988, 247), sondern dies ist eine in der Erziehungswissenschaft weitverbreitete Ansicht (vgl. Pollak 1993, 2.1, Anm. 12)¹². Bezogen auf den Begriff „Verbesserung“ ließe sich deshalb fragen, ob „ein verschwommener Begriff überhaupt ein *Begriff* [ist]“ oder ob die Unschärfe von Begriffen „nicht oft gerade das [ist], was wir brauchen“ (Wittgenstein 1977 [1958], 60). Ein Lösungsansatz kann hier die seit den 1980er Jahren sich abzeichnende Hinwendung zu Wissenskomplexen bzw. zur Beschreibung von Wissensformen bieten weg von einer isolierten Betrachtung einzelner Begriffe.

Für die Darstellung des sich netzartig über Zeit und Raum ausbreitenden Wissens über den Begriff „Verbesserung“ bzw. das Neue, die sich nicht als

11 Vgl. die Untersuchungen im *Archiv für Begriffsgeschichte* 1955ff.

12 Aufgrund der digitalisierten Veröffentlichung kann hier keine genaue Seitenzahl angegeben werden.

Einzelwortanalyse realisieren lässt und im FOUCAULTschen Sinne quer zur linearen Forschungstradition steht, bietet BUSSES Ansatz einer historisch-semanticen Epistemologie mit Blick auf eine makrosemantiche und tiefen-semantiche Ebene unter Einbeziehung epistemischer Rahmenbedingungen ein weitreichendes Instrumentarium. Dies ist eine handlungstheoretische Konzeption auf der Basis eines erkenntnistheoretisch fundierten Begriffsverständnisses, eines diskursanalytischen Ansatzes sowie einer hermeneutischen Verfahrensweise mit dem Ziel, Prozesse der Bedeutungskonstitution, -konstanz und -tradierung zu analysieren und diskursive Strukturen und Beziehungen sowie deren Bedingungen zu erfassen (vgl. Busse 2003). Unabhängig aber von der Analyse der Sprache ist es notwendig, auch die den Fachlexika zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte zu prüfen, denn nur so wird es möglich, „den Grad und die Qualität“ von pädagogischen Anstrengungen und Behauptungen zu erkennen (vgl. Oelkers 1991, 121). Nicht zuletzt aus diesem Grund werden nicht nur einzelne Lemmata, sondern die Nachschlagewerke insgesamt betrachtet.

1 Begriff und Methode: erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische und sprachwissenschaftliche Grundlagen für die Klärung pädagogischer Begriffe

1.1 Hermeneutik und Diskursanalyse – Bezüge und Differenzen

1.1.1 Historisch-hermeneutisches Denken

In der Erziehungswissenschaft zeigt sich besonders in der Kritik BREZINKAS an einer Reihe von Autoren, für die „die Begriffsverwirrung in der Pädagogik [...] ein ‚angemessener Ausdruck des eigentümlichen Gegenstandsbereiches des Erzieherischen‘ [ist]“ (Brezinka 1990, 24), das Spannungsverhältnis zwischen einer positivistisch-definitiv auf gefassten begrifflichen Klärung und einer historisch-hermeneutischen Darstellung. So entzieht sich z. B. nach KLAUS SCHALLER die Erziehungswirklichkeit aufgrund ihrer „Lebendigkeit“ einer „terminologischen Fixierung“ (vgl. ebd.):

„Wer [...] von der päd.[agogischen] Wiss.[enschaft] eine eindeutige T.[erminologie] erwartet, dem ist die Eigentümlichkeit des Erzieherischen verborgen geblieben“ (Schaller 1971, 844)¹.

Diese Position wird von BREZINKA in Frage gestellt, der in diesem Zusammenhang auch auf THEODOR LITT und WILHELM FLITNER verweist und ihnen „logische“ und „methodologische Mißverständnisse“ „über die Eigenart, die Funktion und die Bildung von Begriffen“ vorwirft (Brezinka 1990, 24).

LITT und FLITNER problematisieren die eindeutige Bestimmung von Begriffen und gehen davon aus, dass sich Begriffe aus den Geisteswissenschaften nur auf der Grundlage eines historisch-hermeneutischen Denkens erfassen lassen². Mehrdeutigkeit bzw. „Vieldeutigkeit“ ist für LITT eine „strukturelle

1 Davon geht mit Bezug auf GRISEBACH (1924: *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*) auch OELKERS aus, indem er alles interpersonale Verstehen als „ausschließlich *symbolisch*“ bestimmt, weshalb es „keinen direkten Weg vom Ich zu Du“ gebe (vgl. Oelkers 1991, 118). OELKERS verdeutlicht dies am Beispiel oberster pädagogischer Zielformulierungen, die oft mit Metaphern der (nie zu erreichenden) Vollendung nur vage beschrieben werden, um der pädagogischen Hoffnung auf Fortschritt und Verbesserung Rechnung zu tragen (vgl. ebd., 117ff.).

2 Vgl. neben den genannten Autoren z. B. auch Lichtenstein 1966, 3f.; Groothoff 1985, 13f.; Danner 1985, 24ff.; Uhle 1989, 178ff.

Grundeigenschaft“ von Begriffen (Litt 1949 [1927], 12)³. Dabei sind die Möglichkeiten der Begriffsdefinition nach der Art der zu beschreibenden Objekte verschieden. Die „logische Struktur“ der dem „Geist“ gegenüberstehenden „Natur“, die Gegenstandssphäre des ‚Nicht-Ich‘, schließt nach LITT „grundsätzlich die Möglichkeit in sich, das mit einem Begriff Gemeinte durch eine *Definition* festzulegen“ (ebd., 12f.). Insofern ist es denkbar, diesen Begriffen „den Charakter von *Konventionen*, d. h. freien, nach Belieben abzuändernden Festsetzungen des forschenden Intellekts beizulegen“ (ebd., 13). Anders verhielte es sich jedoch, wenn der „Geist *sich selbst*, seine eigene vielbewegte Wirklichkeit zu erfassen sucht“ (ebd., 12). Dies ließe sich „definitiv nicht mit der gleichen Bestimmtheit festlegen und ausschöpfen“ (ebd., 13).

„Hier wäre jede freie, womöglich ‚konventionelle‘ Fixierung der zugrunde zu legenden Begriffe bereits eine Verkürzung, ja Verfälschung des zu erhellenden Tatbestandes; hier muß jeder Begriff, mit dem die Gedankenbewegung einsetzt, bereits im Hinblick auf das vielgliedrige Gefüge des zu erkennenden *Ganzen* angelegt sein; hier erwächst jedem Begriff, wo immer er innerhalb des Gedankenganges auftreten mag, sein Gehalt nicht aus einer begrenzten Zahl fester Bestimmungen, sondern aus der Totalität alles dessen, was das ihn tragende Gedankengefüge als Ganzes enthält“ (ebd., 14).

Vor diesem Hintergrund erscheint LITT die eindeutige Fixierung des „Sinn[s] irgendeines Begriffes“ unmöglich, da dieser „das Ganze des Erkenntnisgehaltes“ widerspiegeln muss, in das er „sich einordnet“ (ebd.)⁴. Eine „eindringende Analyse“ des „erwählten Wortsymbols“ hingegen erscheint ihm unerlässlich, um dessen „Vieldeutigkeit“ darstellen und die „vorhandenen Differenzen“ aufdecken zu können (ebd., 15). Dem „vielgliedrige[n] Gefüge des zu erkennenden *Ganzen*“ gemäß lehnt LITT auch das abbildtheoretische Wissensschema RENÉ DESCARTES‘ sowie darauf beruhende Grundannahmen von einem „Ideal einer einzigen, allen Gegenständen gleichmäßig angemessenen und gewachsenen Methode“ ab und sieht seine erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Vorstellungen durch die zunehmende „Besonderung der Methoden“ der Wissenschaft bestätigt (vgl. Litt 1948, 6)⁵.

3 Mehrdeutigkeit ist hier im Sinne von Vagheit gemeint. Einem sprachlichen Ausdruck kommt in der Regel immer genau eine Bedeutung zu, aber diese ist oft vage, kann also kontextuell verschieden gedeutet und damit unterschiedlich bestimmt werden. Daneben gibt es die Fälle der Mehrdeutigkeit/Polysemie/Ambiguität (vgl. Linke, Nussbaumer, Portmann 1991, 141). Die neueren Richtungen der Semantikforschung berücksichtigen, um das „Problem“ der Ungenauigkeit und Vagheit einbeziehen zu können, situativ-kommunikative Verwendungszusammenhänge (vgl. dazu weiter unten die Ausführungen zur pragmatischen Wende in der Linguistik).

4 Vgl. Matthes 2001, 89f.

5 DESCARTES vertrat die Anschauung, dass das erkennende Bewusstsein eine Spiegelung der Wirklichkeit ist bzw. diese abbildet und die Mathematik als Vorlage für die philosophische Erkenntnis dient. Demnach sollte das philosophische Darstellen und Denken methodisch deduktiv verfahren, d. h. ausgehend von Definitionen und Axiomen sollten Lehrsätze aufgestellt, bewiesen und an die Beweise Folgesätze und Erläuterungen angeschlossen werden.

Für FLITNER sind von „Regionen, in denen vom Handeln des Menschen die Rede ist, [...] exakte Definitionen ihrer Gegenstände“ gleichfalls nicht möglich, da sich zum einen „die Einzelphänomene [...] immer nur künstlich aus dem Gesamthänomen des menschlichen Lebens herauslösen lassen“ und der Mensch zum anderen „wesenhaft undefinierbar“ bzw. – dies ist die Voraussetzung seiner Freiheit – „vieldeutig“ ist (Flitner 1966, 27). Abstrakta über das „menschliche Sein“ und „pädagogische Phänomene“ sind demnach nicht eindeutig zu bestimmen, ohne dass „aus dem konkreten Begreifen Bestandteile [abgestreift]“, also bestimmte Inhalte vernachlässigt werden (vgl. ebd., 26ff.). Nur „mehrere Betrachtungsweisen“ können abstrakte Begriffe wie den der Erziehung aufklären, der tatsächlich allein „im konkreten Vollzug“ existiere – „man kann nur auf die Stelle hindeuten, wo er nachvollziehbar wird“, kann sich „dem Konkreten doch nur annähern“ (ebd., 27f.). Demzufolge vermag auch „[d]ie Wissenschaft von Erziehung und Bildung, wenn es sie gibt“, keine „Wesenheit ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘ als ein naturhaft Bleibendes und Gegenständliches [zu] beschreiben; sie kann sich nur auf Gebilde beziehen, die vom Menschen in historischen Feldern unter historischen Bedingungen hervorgebracht, gewollt und als sinnhaft verstanden werden“ (Ders. 1976, 490). An letzterem, an diesem „Wollen und Besinnen“, ist die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft als „praktische Wissenschaft“ beteiligt (vgl. ebd.).

Die Ansicht, dass Begriffe – der „Mannigfaltigkeit geschichtlicher Wirklichkeit“, der „Vielfalt geschichtlicher Erfahrung“ und der „Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen“ entsprechend – stets mehrdeutig sind, vertritt ferner KOSELLECK (1979, 29). Dabei könne ein Begriff in seiner Bedeutungsfülle „klar“, müsse aber „vieldeutig“ sein (ebd.). Mit Verweis auf FRIEDRICH NIETZSCHE zieht er folgendes Fazit:

„Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozeß semiotisch zusammenfaßt, entziehen sich der Definition; definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat“ (ebd.).

Der Zusammenhang zwischen Historik und Sprache wurde auf der Grundlage von GADAMERS philosophischer Hermeneutik⁶ von KOSELLECK und GADAMER selbst reflektiert. KOSELLECK geht davon aus, dass die „menschliche Existenz [...] deshalb ein geschichtliches Dasein [ist], weil es immer schon auf Verstehen einer Welt hin angelegt ist, die sprachlich im selben Akt

Die Formen und Inhalte des Wissens wurden somit unabhängig von aller Erfahrung bzw. unter Vernachlässigung der empirischen Forschung aus der ratio bzw. der menschlichen Vernunft abgeleitet, wodurch die Philosophie zu einem System von Begriffen, Urteilen und Schlüssen wird, an deren Spitze oberste Grundsätze bzw. eingeborene, intuitiv erfasste, unmittelbar einsichtige „Wahrheiten“ wie „cogito, ergo sum“ stehen. Der methodische Rationalismus sollte zur Klarheit und Deutlichkeit des Denkens führen und alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens rational erklärbar machen (vgl. Horkheimer 1987a [1927], 150ff.).

6 Vgl. Gadamer 1975.

zugleich erfaßt und konstituiert wird“ (Ders. 1987, 22). Daher sei „[d]ie Rückbindung jeder Welterfahrung an ihre Weltdeutung [...] gleichursprünglich mit ihrer sprachlichen Ermöglichung und damit wie jede Sprache auch geschichtlich“ (ebd.)⁷. Die „Lehre existentieller Einbindung“ in das aber, was „sprachlich ermöglichte und sprachlich vermittelte Geschichte genannt werden mag“, sei Hermeneutik, ungeachtet verschiedener wissenschaftlicher Ausdifferenzierungen und methodischer Handhabungen (ebd.). Als „Lehre vom Verstehen“ habe sie einen „geschichtsontologischen Rang“, und „Sprachlichkeit“ sei „die ihr innewohnende Vollzugsweise“ (ebd.). Nach KOSELLECK ist „[o]hne diese Art von vorgegebener Welterfahrungsmöglichkeit [...] menschliches Dasein, allen Wissenschaften zuvor, gar nicht denkbar“ (ebd.).

Auch für GADAMER liegt „in aller historischen Erkenntnis ‚Verstehen‘“, bzw. die Historik umfasst s. E. „all unser sprachliches Tun, sofern sie Zeit- und Umwelt-Bezüge in sprachlich gefaßten Aussagen ihrerseits auszumachen weiß, etwa am Wandel des Sprachgebrauchs und vor allem der Begrifflichkeit einer Zeit“ (Gadamer 1987, 34). Darüber hinaus schließe „[d]ie Sprachlichkeit, die die philosophische Hermeneutik in die Mitte stellt [...] nicht nur alle Arten von Texten [ein], [...] insofern auch den Text einer Historik“, sondern sie meine desgleichen „die fundamentale Seinsbedingung allen menschlichen Handelns und Schaffens“, gehe auf ihren „lebensweltlichen Grund“ (ebd.). Die Hermeneutik ist laut GADAMER die Ausarbeitung des „ebenso wunderbaren wie gefährlichen Könnens“, „etwas dahingestellt sein [zu] lassen, es in seinen Gewichten [zu] wägen und in seinen Möglichkeiten immer wieder aufs neue in den Blick nehmen [zu können]“ (ebd., 32). Sie ist außerdem die Grundlage dafür, nicht nur „Ziele in der Ferne“ zu entwerfen, sondern auch den „Spielraum von Möglichkeiten“ zu erkennen, „in dem [...] die Entscheidungen stehen, in denen sich der beständige Kampf um Herrschaft und Unterliegen abspielt, der Spielraum menschlicher Geschichte“ (ebd.). Demgegenüber könne es die „Faktizität des Faktums, das der Historiker feststellt, [...] an Gewicht nie mit der Faktizität aufnehmen [...], die jeder von uns, der eine solche Feststellung trifft oder zur Kenntnis nimmt, als die seine weiß und die wir alle zusammen als die unsere wissen“ (ebd., 35). Aus diesem Grund sei auch der Text der Geschichte „nie fertig abgeschlossen und nie auch nur festgeschrieben“, da er – obgleich er durch historiographische Darstellung überliefert und in kritischer Forschung rekonstruiert wurde – immer „erzählte“ und „erzählbare“ Geschichte bleibe (vgl. ebd., 34f.).

In diesem Zusammenhang ist auf den Einfluss des Neuen zu verweisen, durch den Lern- und Verstehensprozesse motiviert werden, denn „Geschichte haben meint ja nichts anderes, als daß man sich dem Neuen stellt, [...] sich selbst erweitert und möglicherweise umorganisiert“ (Haug 1993, 1). Im Spiel-

7 Vgl. z. B. Böhme, Tenorth 1990, 3ff.; Maurer 1992, 13ff., 15ff.

raum der Geschichte, der verschieden erzählbaren „Geschichten [...] von je neuen Standorten immer wieder mit anderen Akzenten“, spiegelt sich demnach der „paradoxe Vorgang des Sich-Veränderns und des Sich-Gleichbleibens unter dem Einfluss des Neuen“, das durch „Assimilation“ oder „Akkommodation“ in subjektive, mehr oder weniger „neue“ Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umgeschmolzen wird (Maurer 1992, 13f., 17).

1.1.2 *Sprache als Ausdruck von Diskursen*

Das durch MICHEL FOUCAULT geprägte Konzept der Diskursanalyse lenkt den Blick auf komplexere Einheiten von Sprache, „auf die Ebene der *Aussagen* im Sinne ‚sprachlicher Performanzen‘ [...], deren ‚Substanz‘ oder ‚Träger‘ [...] sprachliche Einheiten unterschiedlicher Komplexität und Größenordnung [sic] sein können“ (Linke 2003, 39)⁸. FOUCAULT beschreibt einen Diskurs als eine Menge von Aussagen, die einem gemeinsamen Formationssystem angehören. Es geht ihm aber nicht darum, „die Diskurse als Gesamtheiten von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, 74)⁹. Diskurse steuern die Bedingungen der Möglichkeiten für die Produktion bestimmter Äußerungen als epistemisch wirksames „historisches Apriori“. Zentral sind die vier Konzepte von *Ereignis*, *Serie*, *Regelhaftigkeit* und *Möglichkeitsbedingung*. Zunächst tritt ein epistemisches Element entweder neu oder in einer neuen diskursiven Umgebung spontan auf. Durch das häufigere Auftreten von Ereignissen entstehen Serien, die zur Keimzelle diskursiver Formationen werden und – wenn diese sich zur Regelhaftigkeit verdichten – das Stadium der Etablierung neuer diskursiver Formationen bzw. Strukturen erreichen. Diese neuen diskursiven Formationen wirken als Möglichkeitsbedingung für die Produktion zukünftiger, thematisch benachbarter diskursiver Ereignisse und steuern das aktuelle Auftreten sowie die Auftretensmöglichkeit einzelner epistemischer Elemente in bestimmten Kontexten.

Restümierend ist festzuhalten, dass in einem Feld des Wissens die diskursiven Elemente untersucht werden, wobei besonders die Bedingungen des Erscheinens bestimmter epistemischer Elemente in gegebenen epistemisch-diskursiven Kontexten berücksichtigt werden. Diskursanalyse nach FOUCAULT soll demnach die historischen Apriori, die Möglichkeitsbedingungen und die

8 BUSSE meint – mit Verweis u. a. auf FREGES Aussagenbegriff –, dass statt von Aussagen eher von „Wissenssegmenten“ gesprochen werden sollte, „die in verschiedener sprachlicher Gestalt artikuliert werden können“ (vgl. Busse 2003, 23f.).

9 Die folgenden Ausführungen zu FOUCAULTS Diskursmodell folgen Busse 2003, 23-28. Vgl. auch Auer 1999, 233ff.

Genealogie der Wortbedeutungen, Begriffe, Ideen, Mentalitäten und Episteme dechiffrieren.

Der Begriff „Diskurs“ wird in neueren Ansätzen der Diskursanalyse sehr „vielschichtig“ verwendet (vgl. Lüsebrink 1998, 31f.). DOMINIQUE MAINGUE-NEAU hat im Anschluss an FOUCAULT unterschiedliche Bedeutungs- und Verwendungsformen des Begriffs „Discours“ im Rahmen der Sprachwissenschaft dargestellt, von denen für die Begriffshistorie speziell die Bedeutungen der „interaktive[n], situationsbezogene[n] Dimension“ von Sprache und die der „diskursiven Formation“, des „regelhaften“ Sprechens, „das einer „bestimmten – sozialen, ideologischen oder soziokulturellen – Funktion gehorcht“, aufschlussreich sind (ebd., 32)¹⁰.

In Deutschland ist der Diskursbegriff (auch der FOUCAULTS) vielfach ausschließlich ideologiekritisch gedeutet worden¹¹. JÜRGEN HABERMAS kritisiert FOUCAULTS Position, dass der „von Kontextbeschränkungen und Funktionsbedingungen abgelöste, also die zugrundeliegenden Praktiken *steuernde* Diskurs“ allein Machtinteressen gehorche:

„Als fundamental gelten die archäologisch zugänglichen Regeln, die die jeweilige Diskurspraxis ermöglichen. Diese Regeln können aber einen Diskurs nur in den Bedingungen seiner Möglichkeit verständlich machen; sie reichen nicht hin, um die Diskurspraxis in ihrem tatsächlichen Funktionieren zu erklären“ (Habermas 1988a [1985], 315).

Dies erreiche FOUCAULT erst mittels seiner Machttheorie, „die alle Züge von kommunikativen, in lebensweltliche Kontexte eingelassene Handlungen getilgt“ habe (ebd., 336). Die genealogische Geschichtsschreibung eliminiere folglich die „Kategorien Bedeutung, Geltung und Wert“ (ebd.), indem „an die Stelle der hermeneutischen Erhellung von Sinnzusammenhängen [...] die Analyse an sich selbst sinnloser Strukturen“ trete (ebd., 323). Da „Geltungsansprüche [...] nur noch als Funktionen von Machtkomplexen“ interessierten und „Werturteile, überhaupt die Problematik der Rechtfertigung von Kritik, [...] zugunsten wertfreier historischer Erklärungen ausgeschaltet“ würden (ebd., 323f.), könne lediglich „disqualifiziertes Wissen“ aufgedeckt werden, das aber in seinen Geltungsansprüchen „nicht mehr und nicht weniger“ zähle als die „machthabenden Diskurse“ (ebd., 330).

HABERMAS beeinflusste als „Habermassches Diskursimperium“ die deutsche Rezeption der Schriften FOUCAULTS wie auch den Begriff „Diskurs“

10 Vgl. Maingueneau 1991, 17-24, 107ff., 169ff. Vgl. dazu auch Sarasin 2001, 61f. sowie Keller 2004, 48.

11 AUSTINS *Theorie der Sprechakte* (1979) [als Vorlesungsreihe 1955/56 entwickelt], die das Sprachhandeln in den Vordergrund stellt, wurde von AUSTINS Schüler SEARLE als Theorie formuliert (Searle 1971 [1969]: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*) und von HABERMAS rezipiert (Habermas 1981). Die Begründer der Sprechaktheorie trugen wesentlich dazu bei, die Idealisierung von Sprache als einem selbständigen Zeichensystem aufzulösen, indem Sprache als Handlung analysiert wurde (vgl. Linke, Nussbaumer, Portmann 1991, 182f.).

(Busse, Teubert 1994, 10)¹². Insbesondere in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts orientierte sich die kritische Erziehungswissenschaft an HABERMAS' *Theorie kommunikativen Handelns*, in der der praktische Diskurs eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Matthes 1992, 57ff.). Der HABERMASsche „herrschaftsfreie Diskurs“ verbindet „Diskurs“ mit dem regulativen Prinzip einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. der Reflexion von Herrschaftsstrukturen. Bei HABERMAS ist kommunikatives Handeln zugleich „konstitutives Prinzip der realen Interaktion und somit empirisch ausweisbar und [...] regulatives Prinzip, das die Emanzipation der Gesellschaft auf das Ideal der Herrschaftsfreiheit hin orientiert“ (Göhlich, Zirfas 2001, 48). „Diskurse“ sind bei HABERMAS „Fortsetzungen des normalen kommunikativen Handelns mit anderen Mitteln, nämlich organisierte (Diskussions-) Prozesse argumentativer Auseinandersetzungen. Sie sollen durch explizite Regeln und Gestaltungsmaßnahmen eine möglichst weitgehende Einhaltung der erwähnten Geltungsansprüche gewährleisten“ (Keller 2004, 18)¹³. HEINER DRERUP und EWALD TERHART problematisieren diese Auffassung von Diskurs bzw. das „für Emanzipations- und Konsensfindungsprozesse“ instrumentalistische Uminterpretieren des Diskurses zu einer „Handlungsanweisung“: Da das Diskurskonzept „nicht mehr nur als ein Modell begründeten Argumentierens, sondern zugleich als ein Modell rationalen Verhaltens fungieren“ soll bzw. auf der Grundlage „idealisierte[r] wissenschaftsinterne[r] Modi argumentativer Auseinandersetzung“ Anforderungen „für außerwissenschaftliche Bereiche des Verhaltens propagiert“ würden, müssten diese in der Konkretisierung „sowohl mit alltäglichem wie auch mit erfahrungswissenschaftlich aufgeklärtem Sachverstand über praktikable Entscheidungsverfahren, situationsangemessene Verhaltensweisen usw. kollidieren“ (Drerup, Terhart 1979, 379f.).

Aufgrund der politischen und ideologischen Konnotationen des Wortes „Diskurs“ bei FOUCAULT einerseits und HABERMAS andererseits hat das Konzept einer Diskursgeschichte – neben anderen Faktoren – in die Sprachgeschichte und deren Theorie nur langsam Eingang gefunden (vgl. Busse, Hermanns, Teubert 1994, 7). BUSSE richtet seine Aufmerksamkeit bezüglich FOUCAULTS Diskurstheorie daher v. a. auf dessen deskriptiven Ansatz als Analyseverfahren¹⁴.

12 Vgl. Fromme 1997, 148f., 171; Althans 2001, 151; Heyting 1994, 102; Ehrenspeck 2001, 23.

13 Nach HABERMAS impliziert eine Kommunikation zwischen „sprachkompetenten“ und „vernunftbegabten“ Kommunikationsteilnehmern folgende „Geltungsansprüche“: Die Aussagen müssen „wahr“ (Stellungnahme zur „Wahrheit von Propositionen“), „richtig“ (Stellungnahme zur Richtigkeit von Handlungsnormen), „angemessen“ (bezogen auf Wertstandards), „wahrhaftig“ (seitens der Kommunikationsteilnehmer) und „verständlich“ (wohlgeformt) sein (vgl. Habermas 1981, 45, 64ff.).

14 Vgl. dazu 1.4.

1.1.3 Die Verbindung von Diskurstheorie und philosophischer Hermeneutik

Der von GADAMER neu beschriebene Begriff des Verstehens, so die Interpretation von RICHARD RORTY¹⁵, bedeute, dass es „keine Grenze der menschlichen Vorstellungskraft, keine Grenze unserer Fähigkeit [gibt], einen Gegenstand neu zu beschreiben und ihn dadurch in einen neuen Kontext zu stellen“ (Rorty 2000a, 132).

„Die Zahl der Beziehungen, die die Sprache in den Griff bekommen kann, ist ebenso unbegrenzt wie die Zahl der Kontexte, die durch Beschreibungsvokabulare hergestellt werden können“ (ebd.).

Eine „Ersetzung der Unterscheidung zwischen Schein und Wirklichkeit durch die Unterscheidung zwischen einem beschränkten und einem weiteren Beschreibungsbereich“ hebe die Auffassung einer Trennung von Sprachlichem und Nichtsprachlichem auf, und es trete an die Stelle dieser Auffassung der GADAMERSche Begriff von der „Sache als einem Etwas, das stets von Neuem errungen werden und im Laufe eines Gesprächs immer neu vorgestellt und beschrieben werden muss“ (ebd., 135). Dieses „Gesprächsmodell“ messe den „philosophische[n] Erfolg nicht an den gelösten oder auch aufgelösten Problemen, sondern an der Horizontverschmelzung“ (ebd., 134), die GADAMER als das kennzeichnet, was geschieht, wenn „der eigene Horizont des Interpretierenden bestimmend [ist], aber auch er nicht wie ein eigener Standpunkt, den man festhält oder durchsetzt, sondern mehr wie eine Meinung und Möglichkeit, die man ins Spiel bringt und aufs Spiel setzt und die mit dazu hilft, sich wahrhaft anzueignen, was in dem Texte gesagt ist“ (Gadamer 1975, 366)¹⁶.

RORTY schlägt sich hier nicht auf die Seite einer „kontinentaleuropäisch“ geschulten Philosophie gegenüber einer „analytischen“ Philosophie; seine „Predigt über den Text ‚Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache‘ [...] soll vielmehr als Vorschlag dienen, wie man ein paar weitere Horizonte zur Verschmelzung bringen könnte“ (Rorty 2000a, 134). „Die Kluft zwischen ‚analytischer‘ und ‚kontinentaleuropäischer‘ Philosophie“ sei der „Schauplatz [...] zahlreicher Versuche, Philosophen, deren Arbeiten man nicht zu lesen wünscht, zu exkommunizieren, indem man ‚Philosophie‘ so definiert, daß ihre Schriften ausgeschlossen werden“ (Ders. 2000b, 19). Diese Kluft sei in erster Linie eine zwischen zwei „Fächermatrizes“: tatsächlich grundverschieden, vielfach abhängig von unterschiedlichen, oft einseitig ausgerichteten Einflüssen in der Ausbildung, abhängig auch von persönlichen Beziehungen und Ambitionen (vgl. ebd., 19f.).

15 Mit dem Namen RORTYS verbindet sich v. a. der Begriff „linguistic turn“ und der von ihm verfasste Sammelband (1967). Vgl. dazu weiter unten.

16 Vgl. Rorty 2000a, 134.

Im Sinne einer für diese Untersuchung fruchtbaren Verschmelzung vermeintlich gegensätzlicher Positionen und eines auf Toleranz gegründeten Pluralismus soll im Folgenden auf Anknüpfungspunkte eingegangen werden, die sich aus FOUCAULTS Diskurstheorie und GADAMERS philosophischer Hermeneutik ergeben.

FOUCAULT, dessen Ansatz im deutschsprachigen historiographischen Feld seit Ende der 1970er Jahre zunehmend Beachtung fand (vgl. Bublitz 1999, 22)¹⁷, geht es ebenso wie GADAMER um die historisch-kulturelle Situiertheit, die Unhintergebarkeit des Vorverständnisses und die somit permanente Revidierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis. So formuliert FOUCAULT, dass der Ausgangspunkt seines theoretischen Begehrens die „Geschichte und de[r] Zusammenhang zwischen persönlicher Erfahrung und jenen Ereignissen, in die wir verfangen sind“, ist, „unser Horizont, unser Existenzrahmen“ (Foucault 1983, 5)¹⁸. Von der Geschichtsschreibung erhofft er sich:

„Je besser sie [die Geschichtsschreibung, K.H.] ihre Relativität akzeptiert, desto mehr dringt sie in die Bewegung ein, die ihr mit dem gemeinsam ist, was sie erzählt“ (Ders. 1971, 444).

Nicht nur GADAMER, sondern auch FOUCAULT sieht den Menschen in seiner Historizität und ebenso die ihn analysierenden Wissenschaften, weshalb „keiner der von den Humanwissenschaften analysierten Inhalte in sich selbst stabil bleiben und der Bewegung der Geschichte entgehen [kann]“ (ebd.).

Die Auffassung GADAMERS wie auch die FOUCAULTS hinsichtlich des Vorverständnisses als nicht hintergehbaren Aspekt des Verstehens und damit die Annahme der Bedingtheit von Aussagen stießen auf Kritik (vgl. Vasilache 2003, 13)¹⁹. Dabei traf FOUCAULT nicht nur der Vorwurf des Relativismus, sondern auch der des Nihilismus (vgl. ebd.). Während GADAMER die Gültigkeit von Aussagen an rezeptionsgeschichtlichen Traditionen misst, ist bei FOUCAULT keine Aussage über normative Werte möglich, da s. E. jeweilige Machtverhältnisse das Vorverständnis bestimmen und somit zwischen legitimen Vorannahmen und negativen Vorurteilen nicht zu unterscheiden ist (vgl. ebd., 49ff.). Diskurse sind bei FOUCAULT damit weder wahr noch falsch, sondern ihn interessieren die Bedingungen für das Entstehen und Verschwinden von Diskursformationen (vgl. Foucault 1997 [1974], 13ff.). Dafür untersucht er den in den Diskursen zum Ausdruck kommenden Willen bzw. die den Dis-

17 Vgl. zur Rezeptionsgeschichte FOUCAULTS in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft z. B. Althans 2001, 150ff.; Ehrenspeck 2001 sowie Balzer 2004.

18 Zit. n. Dosse 1998, 222.

19 VASILACHE führt aus, dass die Vorwürfe des Relativismus aufgrund eines objektivistischen Ideals der Vorverständnislosigkeit und der Wertfreiheit seitens der analytischen Philosophie erhoben werden; der Ansatz GADAMERS wird hingegen insgesamt verworfen. Auch GADAMER wehrte sich gegen den Relativismus des Poststrukturalismus (vgl. Vasilache 2003, 13).

kursen zugehörigen Praktiken der Macht. Unter diesen Praktiken, die auch gewaltsame Einflussnahmen auf die Bewegungsfreiheit anderer einschließen, „versteht Foucault die institutionell verfestigten, oft auch architektonisch verkörperten, rituell verdichteten Regulationen von Handlungsweisen und Gewohnheiten“ wie z. B. polizeiliche Maßnahmen, juristische Urteile, institutionell verschiedene Formen von Züchtigungen, aber auch Vorstellungen und wissenschaftliche Begriffe (Habermas 1988a [1985], 284)²⁰.

Diese Machtkonzeption FOUCAULTS, welche die Menschen zu „Gefangene[n] ihres Kontextes“ werden lässt, ist insbesondere für die pädagogische Historiographie problematisch, da nicht ersichtlich ist, „wie menschliches Handeln in der Geschichte überhaupt noch verstanden“ werden kann (Tröhler 2001a, 30). Denn eine rein „positivistische Deskription“ von Diskursen und den sie bestimmenden machtgesteuerten Praktiken, deren Regeln nicht erklärt werden, kann „[m]enschliche Interaktionen, Brüche und Probleme [...] nicht von ihren produktiven Seiten her [erfassen]“ (ebd.)²¹. Unabhängig aber von der Frage, ob Diskurse durch den Willen zur Macht und somit bestimmte, vorgegebene Regeln charakterisiert sind oder nicht, ist der für die pädagogische Historiographie wesentliche Gesichtspunkt folgender: Diskurse können – ohne „notwendigerweise reine Fiktion“ zu sein (Depaepe 2006, 243) – Wahres kreieren bzw. Sprache kann Wirklichkeit *in vielfältiger Weise* konstruieren (vgl. Tröhler 2001a, 29)²². Dieses Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit ist deshalb bedeutsam, weil „Wahrheiten“ wie auch „Wirklichkeitsrezeptionen“ FOUCAULT zufolge stets „in Relation zu einem Diskurs“ stehen und objektive Erkenntnis im Sinne universaler Gültigkeit für ihn somit grundsätzlich ausgeschlossen ist (Vasilache 2003, 46). Diskurse als Analysegegenstand ermöglichen der pädagogischen Historiographie daher nicht nur die Aufnahme bisher verdrängter Themen²³, sondern stellen „historische Wahrheiten“ unter dieser veränderten Perspektive in Frage bzw. können Kontinuitäten und Diskontinuitäten enthüllen. Der Aspekt einer stärkeren Kontextualisierung führt so zu einer veränderten Geschichtsschreibung, die einer „ent-historisierten“, „pädagogisierten“ und „moralisierten“ pädagogischen Geschichtsschreibung entgegenwirken bzw. diese überwinden kann (Tröhler 2001a, 26)²⁴.

20 Vgl. Foucault 1973a [1961], 13.

21 Vgl. Tenorth 1996, 354f.

22 Vgl. auch Lenzen 1993, 14; Tenorth 1993, 89f.; Heyting 1994, 112ff.; Oelkers 1999, 478ff.; von Prondczynsky 1999, 491ff.

23 Mit ANDRESEN stimmt TRÖHLER darin überein, dass die „Analysekonstellation von Subjekt, Macht und Identität“ für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung „fruchtbare Impulse“ erhalten kann (Tröhler 2001a, 32). Auch ALTHANS plädiert dafür, die FOUCAULTSche Methode in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern kritisch, aktualisierend anzuwenden und sich überdies mit dem Erziehungsbegriff FOUCAULTS auseinanderzusetzen (vgl. Althans 2001, 150ff.).

24 Vgl. z. B. von Prondczynsky 1999, 493f.; Langewand 1999, 513f.; Oelkers 2001a, 24f.

Die „Verabschiedung [von] einer Geschichtsschreibung, die Texte, Schreibende *und* Interpretierende zu eternalisieren oder [...] in *eine* lineare historische Fortschrittslinie zu vereinigen versucht“ (ebd., 31f.), begründet FOUCAULT damit, dass, wenn man dieser Forschungslinie folge, „[u]nser geschichtliches Schicksal [...] die Historie, die geduldige Konstruktion von Diskursen über Diskurse [sei], ein Vernehmen dessen, was schon gesagt worden ist“ (Foucault 1973b, 14). Entgegen einer von der Hermeneutik intendierten Aneignung von Sinn und entgegen einer synthetischen, kausal linearen Geschichtsschreibung will FOUCAULT daher Aussageereignisse isolieren, d. h. für ihn sind die Aussagen zentral, die von der bisherigen Verwendung abweichen und eine andere Funktion erhalten bzw. wo sich ein neues Kräfteverhältnis, neue Modalitäten ausdrücken; „nicht, um eine Menge von Fakten zu verstreuen“, sondern um „sie nicht auf Verfahren der Synthese zu beziehen, die rein psychologischer Natur wären (die Absicht des Autors, die Form seines Geistes, die Strenge seines Denkens, die ihn beschäftigenden Themen, das Vorhaben, das seine Existenz durchläuft und ihr Bedeutung gibt), und um andere Formen der Regelmäßigkeit, andere Typen der Beziehung erfassen zu können [...] andere Einheiten zu beschreiben“ (Ders. 1981, 44f.)²⁵. FOUCAULT geht es hier somit in erster Linie um die Deskription historischer Diskursereignisse und ihrer Funktionen ohne einen „Rest“ oder einen „Überschuß“ an Bedeutungen, d. h. auch ohne die Identität des geschichtsschreibenden Subjekts, mit dem Ziel, über die Darstellung der Differenzen zu anderen Äußerungen – wirklichen, möglichen, gleichzeitigen oder zeitlich entgegengesetzten – „ein sich allmählich aufbauendes System“ zu bilden bzw. die „systematische Gestalt der Diskurse zum Vorschein“ zu bringen (Ders. 1973b, ebd.). Eine solche Position, „die quer zu allen Diskursformationen und deren bedeutenden Objekten, Subjekten, Begriffen und Strategien sowie deren Versuch der Wahrheitsfindung steht“, wirft aber die Fragen auf, ob „reine Beschreibung“ überhaupt möglich ist und ob in die Auswahl „deskriptiver Kategorien“ nicht auch immer Interpretation eingeht (Dreyfus, Rabinow 1987, 111). Strukturalismus und Hermeneutik treten daher in dieser Untersuchung in eine einander ergänzende und nicht einander ausschließende Beziehung. Auf diesen Aspekt wird weiter unten noch näher eingegangen.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass sich die Anknüpfungspunkte aus FOUCAULTS Diskurstheorie und GADAMERS philosophischer Hermeneutik zunächst aus dem zentralen Stellenwert ergeben, den historische Epochen für Verstehensprozesse in beiden Ansätzen einnehmen. Für diese Arbeit ist das insofern grundlegend, als Verbesserungen bzw. Neuerungen „nur aus dem historischen Verständnis des Alten heraus“ reflektiert werden können (Böhme, Tenorth 1990, 5f.)²⁶. Die sich aus unterschiedlichen Prämissen ergebende Diskrepanz beider Ansätze bezüglich der Relativität ihrer Aus-

25 Vgl. auch Ders. 1973b, 15.

26 Vgl. Maurer 1992, 13f., 16ff.

sagen wird für diese Untersuchung dahingehend aufgelöst, als historische Aussagen zwar denkbare machterverzerrte Konstruktionen sein können, gleichzeitig wird aber daran festgehalten, dass die historische Distanz eine Unterscheidung von „wahren“ und „falschen“ Vorurteilen ermöglicht und somit Aussagen über Normen und Werte erst zulässt. Somit wird einerseits dem „Defizit“ in GADAMERS Ansatz, dass dieser ideologische Verzerrungen sowie Machtverhältnisse in Traditionskontexten nur unzureichend berücksichtigt habe, Rechnung getragen (vgl. Habermas 1971, 52ff.). Andererseits wird FOUCAULTS Begründung, dass Tradierung und Unterdrückung von Wissensgebieten allein auf Machteffekten und Machtbeziehungen basiere, um die produktive Seite der Daseins- und Sinnorientierung erweitert, hoffend auf „das kritische Potential aufgeklärter Vernunft“ (Vasilache 2003, 49).

Eine Verschmelzung beider Ansätze ist daneben aus der oben bereits angedeuteten methodologischen Perspektive interessant. In der Auseinandersetzung um die Methoden der Diskursforschung erhob insbesondere die französische *analyse du discours* mit „strukturalistische[n] Attacken gegen ‚die‘ Hermeneutik“ und die ‚unkontrollierten‘ hermeneutisch-interpretativen Vorgehensweisen“ den Anspruch auf eine „genuin wissenschaftliche“ und „objektive“ Textanalyse und reproduzierte damit einen „verbreiteten wissenschaftlichen Machtkampf im Frankreich der 1960er Jahre“ (Keller 2004, 72)²⁷. Über computergestützte, „automatisierte“, quantifizierende Auswertungsverfahren sollte der „subjektive Faktor des Forschers [ausgeschaltet]“ werden (ebd.)²⁸. Inzwischen gilt das Programm „in seiner Radikalität“ als „gescheitert“ (ebd.)²⁹. Die Grenzen dieses Verfahrens wurden anerkannt, und die

27 Schon in den 1960er Jahren kritisierten z. B. KRISTEVA und DERRIDA die Verbreitung strukturalistischer Annahmen in Frankreich und stützten sich u. a. auf phänomenologisch-hermeneutische Philosophietraditionen, die Semiotik des amerikanischen Pragmatismus und sprachphilosophische Reflexionen des tatsächlichen Sprachgebrauchs (vgl. Keller 2004, 16f.; Sarasin 2001, 64ff.). Viele der durch den Strukturalismus geprägten Wissenschaftler – wie auch FOUCAULT (1971, 1981 [1969]) – versuchten in neo- oder poststrukturalistischen Ansätzen in unterschiedlicher Weise Argumente der Strukturalismuskritik in ihre Theorien einzubauen und stärker auf Fragen der tatsächlichen praktischen Gebrauchswiesen der Symbolsysteme einzugehen (z. B. Foucault 1997 [1974]; vgl. Keller 2004, 16f., 43f.).

28 Vgl. Guilhaumou 2003, 22ff.

29 Die *analyse du discours* bleibt, so die Bilanz GUILHAUMOUS nach dreißigjähriger Erfahrung mit dieser Disziplin, in der Geschichtswissenschaft dennoch präsent, weil sie „[f]aktisch [...] die Aufrechterhaltung von Fragestellungen ermöglicht [hat], die sich auf die geschichtliche Bedeutung und Erklärungskraft von Diskursphänomenen und diskursorientierten Perspektiven richten“ (Guilhaumou 2003, 21). Methodisch setzt die dem Studium lexikalischer Gebrauchswesen weiterhin verbundene *analyse du discours* zur empirischen Inhaltserschließung historischer Quellentexte z. B. die edv-gestützte Worthäufigkeitsstatistik systematisch ein und zerlegt diese Texte in vergleichbare sprachliche Segmente, arbeitet somit punktuell und mikroskopisch (vgl. Reichardt 1998, 18f., 23f.; 1985, 60f.; Keller 2004, 24f.; Lüsebrink 1998, 30f.; Guilhaumou 2003, 42f., 45f.).

nun „geschichtswissenschaftlich“ orientierte *analyse du discours* versteht sich seither als eine gänzlich „interpretative Disziplin“ (Guilhaumou 2003, 35f., 48)³⁰.

Wie BUSSE betont, besteht bei der gesamten historischen Semantik wie der Semantik und Textanalyse generell (auch in der Diskursgeschichte) das „hermeneutische Dilemma“, lediglich „das an den Wissensbeständen vergangener Epochen und Diskursformationen [explizieren]“ zu können, „was auf dem Hintergrund unserer eigenen Episteme zu denken und zu sagen möglich ist“ mit der „angebrachte[n] methodische[n] und wissenschaftstheoretische[n] Skepsis“ (Busse 2003, 28)³¹. Deshalb beruht auch die „Konstitution einer diskursiven Einheit“ auf „Deutungsakten“, die auf dem Verstehen des Inhalts der in Frage kommenden Texte basieren (Busse, Teubert 1994, 16).

„Diskursive Relationen können (wie intertextuelle Relationen jeglicher Art) als Bedeutungsbeziehungen nicht unabhängig von ihrer Deutung bestehen. Die Konstitution des Diskurses, der das Forschungsobjekt bilden soll, setzt daher stets schon Interpretationshandlungen der Forscher voraus“ (ebd.)³².

Für DIETRICH BUSSE und WOLFGANG TEUBERT ist Diskursanalyse nicht von der Hermeneutik zu trennen bzw. erstere weist „eine strukturelle Parallele mit der auf Einzeltexte bezogenen hermeneutischen Tätigkeit auf“ (Busse, Teubert 1994, 18). Das Interesse richtet sich aber nicht auf ein „Besser-Verstehen“ eines einzelnen Textes oder das vom Autor „wirklich Gemeinte“ (vgl. ebd.), bedeutet nicht, so REINER KELLER, „die Suche nach den subjektiven, möglicherweise verborgenen Absichten eines Textautors oder seinem ‚Klassenstandpunkt‘“ oder aber danach, „einem vorliegenden Aussageereignis genau eine ‚wahre‘, ‚absolute‘ bzw. ‚objektive‘ Bedeutung zuzurechnen“ (Keller 2004, 72). Es geht im Rahmen einer methodisch kontrollierten Interpretation v. a. um eine Textauswertung mit prinzipieller Offenlegung und Nachvollziehbarkeit der Interpretationsschritte (vgl. ebd., 72f.) und um ein Herausfinden der „impliziten Voraussetzungen der Möglichkeit des im Text Gesagten“ – des „Vor-Konstruierten“ – als Resultat von interdiskursiven (intertextuellen, semantischen, epistemischen, thematischen, gedanklichen) Relationen und dies unter Einschluss auch sprachanalytischer Positionen (Busse, Teubert 1994, 18).

Die Spielräume historisch-epistemischer Möglichkeitsbedingungen deskriptiv aufzuzeigen, stellt sich eine linguistisch begründete historisch-seman-

30 Der Ansatz der *analyse du discours* hat sich seit den 1990er Jahren gegenüber anderen Analysetraditionen geöffnet, u. a. der von KOSELLECK geprägten Historischen Semantik (vgl. Guilhaumou 2003, 22, 43; Lüsebrink 1998, 31; Reichardt 1998, 18f.; Keller 2004, 25). Auf diese neueren französischen Ansätze der Diskursanalyse bezieht sich BUSSES Konzept einer historisch-semantischen Epistemologie (vgl. 1.4).

31 Vgl. auch Sarasin 2001, 58.

32 Insofern bezeichnen auch DREYFUS und RABINOW den FOUCAULTschen Ansatz als „interpretative Analytik“ (Dreyfus, Rabinow 1987, 147ff.).

tische Diskursanalyse als Aufgabe. BUSSE legt dar, dass keine „historische Diskursanalyse ohne Begriffsgeschichte in Kosellecks Sinne auskommen“ könne, beide hätten „fraglos die historisch-epistemische Zielsetzung gemeinsam“ und beide zielten s. E. gleichermaßen auf eine „Analyse systematischer Zusammenhänge historischer Semantik“ (Busse 2003, 22). Mittels einer Begriffsgeschichte lassen sich Begriffe in ihrer Vielschichtigkeit und ihrer inhaltlichen Funktion erkennen. Damit ergibt sich nicht nur ein weitreichendes Instrumentarium „für unseren gegenwärtigen Sprachgebrauch“, sondern es wird auch dessen „semantische Kontrolle“ ermöglicht (vgl. Koselleck 1967, 83).

Historische Semantik als Begriffsgeschichte zu betreiben, ist jedoch nur eine von vielen Möglichkeiten³³, die von BUSSE insofern kritisiert wird, als der Terminus Begriff im Kontext der Theorietradition der Sprachwissenschaft aufs Engste „mit einer isolierenden und reduktionistisch verfahrenen Wortsemantik [...] verknüpft ist“ (Busse 2003, 21)³⁴. Das gelte nicht nur für die „bis heute einflußreiche logische Semantik Fregescher oder Carnapscher Prägung“, sondern auch für die „strukturalistisch motivierte“ Merkmals- bzw. Komponentialsemantik (ebd.). Dadurch würde aus dem Blickwinkel einer „epistemologisch motivierten ‚reichen‘ Semantik [...] mitunter gerade das aus[ge]blendet, was aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive das Interessanteste an der Semantik sprachlicher Ausdrücke“ darstelle – sei es elementarer oder komplexerer Art (ebd.). Auch wenn die *Geschichtlichen Grundbegriffe* in ihrem historiographischen Ansatz nichts mit dem „linguistisch-semantischen Mainstream“ gemein hätten, so sei für einen Großteil der Artikel doch bezeichnend, dass sie die Motive, die KOSELLECK bei der Ausformulierung seines Konzepts geleitet haben, Begriffe zugleich „als Faktoren und als Indikatoren geschichtlicher Bewegung“ zu betrachten (Koselleck 1972, XIV), nicht umsetzen (vgl. Busse 2003, 21f.)³⁵. Gegenüber der „Begriffsgeschichte“, wie die historische Semantik in Deutschland hauptsächlich „betrieben“ würde und „anerkannt“ sei (vgl. Reichardt 1998, 10), kritisiert BUSSE weiterhin, dass der klassischen Begriffsgeschichte die theoretischen Grundlagen weitgehend fehlten. Ohne ein „Konzept über das Verhältnis von Begriff und Bedeutung“, „ohne theoretisch begründete Kriterien für die Bestimmung und Auswahl von ‚Grundbegriffen‘, für die Bestimmung der Sprachnorm, für die Vernachlässigung von Alltagstexten anzugeben, betreibe sie im Grunde weiter altgewohnte Ideengeschichte“ (vgl. ebd., 11). Für BUSSE stellen Begriffs-

33 Vgl. zu internationalen Trends bezüglich der historischen Semantik Reichardt 1998, 10ff.

34 BUSSE verweist hier u. a. auch auf Wolski 1980, 44ff., 55ff.

35 Vgl. zur Kritik BUSSES an dem von BRUNNER, CONZE und KOSELLECK herausgegebenen Lexikon (Dies. 1972ff.) Busse 1987, 61ff. Dass manche Wörter nicht nur Indikatoren, sondern auch Faktoren geschichtlicher Zusammenhänge sind, trifft insbesondere auf Fahnenwörter zu – auf Wörter, die für wichtige politische Programme und Parteien stehen (vgl. Hermanns 1994, 55).