

**Beiträge zur Theorie und Geschichte
der Erziehungswissenschaft**

Andreas Kempka

Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft

Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 43

Andreas Kempka

Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft

Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Für M.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät 12: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie der TU Dortmund unter dem Titel „Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft – Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Peter Vogel; PD Dr. Peter Kauder.

Tag der Disputation: 22.02.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.l. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2227-5

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Fragestellung	9
1.2	Vorgehen	11
2	Lehrbücher als Quelle bibliometrischer Analysen	15
3	Lehrbuchtheorie	17
3.1	Wissenschaftliche Disziplin und Lehrbücher	17
3.1.1	Kommunikationszusammenhang	18
3.1.2	Korpus wissenschaftlichen Wissens	19
3.1.3	Fragestellungen	20
3.1.4	Forschungsmethoden und Problemlösungen	21
3.1.5	Sozialisationsprozesse	21
3.2	Zu erwartende Ergebnisse	22
4	Korpuskonstruktion	25
4.1	Was kennzeichnet Lehrbücher im Allgemeinen?	27
4.1.1	Buchform	27
4.1.2	Systematik oder Didaktik	28
4.1.3	Einsatzort und -zweck	29
4.1.4	Zielgruppe	30
4.1.5	Tiefe der Darstellung	31
4.1.6	Wissenschaftliches Arbeiten	32
4.2	Lehrbücher der gesamten Erziehungswissenschaft	32
4.2.1	Darstellung der Gesamtdisziplin vs. Teildisziplinen	33
4.2.2	Spezifische Phänomene, Fragestellungen und Perspektiven	34
4.2.3	Zielgruppe	38
4.3	Einschränkung des Korpus entlang der Fragestellung und Methode	39
4.3.1	Beschränkung auf Monographien	39
4.3.2	Ausschluss mehrbändiger Werke	41
4.3.3	Alter und Aktualität der Publikation	41
4.3.4	Sprache und Stil	42
4.4	Suchvorgang und Problemfälle	42
5	Korpus	47
6	Methode	51
6.1	Datenlage	51
6.2	Datenbank	52
6.2.1	Erfordernisse an die Datenbankstruktur	52
6.2.2	Erfasste Aspekte	53
6.2.3	Datenbankmodell	55
6.2.4	Normalisierung der Daten	57
6.2.5	Codierung der Daten	59

6.2.6	Arten von Abfragen an den Datensatz	63
6.3	Bibliometrie	65
6.3.1	Allgemeines über Bibliometrie	65
6.3.2	Eignung der Bibliometrie als Methode	66
6.3.3	Deskriptive vs. evaluative Bibliometrie	67
6.3.4	Untersuchungseinheiten: Referenzen und Zitationen	68
6.3.5	Grundannahmen über den Zitiervorgang	69
6.3.6	Motive von Zitationen	71
6.3.7	Funktionen von Zitationen und Referenzen	75
6.3.8	Was messen Zitationen?	77
6.3.9	Verknüpfung von Lehrbuchtheorie und Bibliometrie	79
6.3.10	Verwendete bibliometrische Techniken	81
6.3.11	Probleme und Entscheidungen	84
6.3.12	Spezifische Besonderheiten der Analyse von Lehrbüchern	90
7	Ergebnisse	91
7.1	Umfang des Lehrbuchwissens	92
7.1.1	Normseiten und Zeichenanzahl	93
7.1.2	Anzahl der Texte und Referenzen	98
7.1.3	Anzahl referenzierter Autoren	101
7.1.4	Zusammenfassung: Wissensmenge der Lehrbücher	105
7.2	Quantifizierbarer Konsens	108
7.2.1	Texte	111
7.2.2	Autoren	121
7.2.3	Vergleich	129
7.2.4	Zusammenfassung: Quantifizierbarer Konsens	134
7.3	Kern des Lehrbuchwissens	134
7.3.1	Häufig zitierte Texte	134
7.3.2	Häufig zitierte Autoren	151
7.3.3	Zusammenfassung: Kern des Lehrbuchwissens	163
7.4	Bedeutsamkeit der Lehrbuchautoren und Lehrbücher	165
7.4.1	Selbstzitation	166
7.4.2	Fremdzitation	168
7.4.3	Thematische Nischen der Lehrbuchautoren	169
7.4.4	Zitationsnetzwerk der Lehrbuchautoren	172
7.4.5	Zitationsnetzwerk der Lehrbücher	173
7.4.6	Zusammenfassung: Lehrbuchautoren und Lehrbücher	178
7.5	Struktur des Wissens	180
7.5.1	Geschlecht	180
7.5.2	Medienarten	186
7.5.3	Sprache/Internationalität der Texte	191
7.5.4	Zusammenfassung: Normaltypus zitierter Quellen	196
8	Fazit	199
8.1	Zur Existenz eines disziplinären Kerns von Texten und Autoren	200
8.2	Zum Umfang des bibliometrischen Kerns	206

8.3	Zu Kuhns Lehrbuchkritik	208
8.3.1	Graduelle Unterschiede	208
8.3.2	Geschichtsabstinenz	208
8.3.3	Aktualität, Forschungsbezug	209
8.3.4	Phasenweise Veränderung	210
8.3.5	Strukturmerkmale der Disziplin	212
8.4	Alternative: Identitätsbildung durch einen begrifflichen Kern?	212
9	Zusammenfassung	215
10	Ausblick und Desiderate	217
	Literatur	219
	Abbildungsverzeichnis	231
	Tabellenverzeichnis	233
	Liste der Quellcodes	235
	Abkürzungsverzeichnis	237
	Stichwortverzeichnis	239
	Personenverzeichnis	243
	Anhang	251
A	Umfang des Wissens	253
A.1	Seiten und Normseiten	253
A.2	Anzahl der referenzierten Quellen und Texte	254
A.3	Seiten und Referenzen in Lehrbüchern der Psychologie	255
A.4	Seiten und Referenzen in Lehrbüchern der Soziologie	256
A.5	Anzahl der referenzierten Autoren	257
B	Quantifizierbarer Konsens	258
B.1	Texte	258
B.2	Autoren	263
C	Kern des Lehrbuchwissens	268
C.1	Texte	268
C.2	Autoren	273
D	Bedeutsamkeit der Lehrbuchautoren	274
E	Exkurs: Kosten der Lehrbücher	276
E.1	Erziehungswissenschaft	276
E.2	Psychologie	277
E.3	Soziologie	278

1 Einleitung

„Die Schnittmenge des gemeinsamen Wissens [...] bei Diplompädagogen von unterschiedlichen Universitäten kann tendenziell Richtung null gehen.“ (VOGEL 1994, S. 380).

Erwartet man von Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft ihren Titeln nach eine Einführung in die Pädagogik (vgl. BRAUN 1997; GIESECKE 2004; LASSAHN 2000; RAITHEL/DOLLINGER/HÖRMANN 2009), in ihr Grundwissen (vgl. GUDJONS/TRAUB 2012; KRON 2009) und in ihre Grundbegriffe (vgl. DÖRPINGHAUS/UPHOFF 2014; KOLLER 2014), wird man bei der Lektüre dieser Werke gleich zu Beginn enttäuscht: Anstelle eines Fundaments werden dort oft Zweifel über die Disziplin gestreut, indem von einer „*Umstrittenheit des pädagogischen Wissens*“ (KOLLER 2014, S. 11; Herv. im Orig.) berichtet wird oder der „Dissens als Merkmal der Auffassungen über Pädagogik“ (GERSPACH 2000, S. 7) festgestellt wird. Ein „apologetischer Duktus“ bzw. ein „Modus des Selbstmitleids“ (KEINER/TENORTH 2007, S. 155) prägt manche der Einleitungen der Lehrbücher der Erziehungswissenschaft.

Einige Lehrbücher *der Psychologie* hingegen geben sich weitaus selbstbewusster¹, indem sie ihrer Disziplin eine „solide wissenschaftliche Forschung“ (GERRIG/ZIMBARDO 2008, S. XIX) bescheinigen und ihre „Einzigartigkeit und Einheitlichkeit“ (ebd., S. 1) herausstellen, die „immer stärker erweiternden Erklärungsmöglichkeiten“ der Psychologie betonen oder im Vergleich zu erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern auffällig erfolgsmotiviert „ein noch besseres Buch zu entwickeln“ (MYERS 2008, S. VII) versuchen. Die dort präsentierten Erkenntnisse werden mancherorts sogar als „innerhalb der Scientific Community allgemein akzeptiert“ (MADERTHANER 2008, S. 5) deklariert.

Sind Lehrbücher der Erziehungswissenschaft im Durchschnitt also bescheidener in ihrem Anspruch, oder deutet diese Vorsicht auf eine real existierende Unsicherheit, welches Wissen der Erziehungswissenschaft eigen ist?

1.1 Fragestellung

Diese Arbeit untersucht ein Korpus² ausgewählter Lehrbücher³ der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft⁴ im Hinblick darauf, welche Informationen diesen Werken über die Disziplin Erziehungswissenschaft zu entnehmen sind. Den Hintergrund

¹ Auch wenn das positive Bild gelegentlich durch gegenteilige Aussagen zu relativieren ist, etwa durch Klagen über fehlendes „robustes Selbstbewusstsein“ (PRINZ/MÜSSELER 2008, S. 1) und eine Unübersichtlichkeit der Psychologie.

² Das ausgewählte Korpus findet sich in Kapitel 5.

³ Gemeint sind *wissenschaftliche* Lehrbücher. Zur genauen Bestimmung des nicht trivialen Terminus ›Lehrbuch‹ und der Auswahlkriterien des Korpus siehe Abschnitt 4.

⁴ Der Terminus ›Erziehungswissenschaft‹ wird dem der Pädagogik in dieser Arbeit vorgezogen, da es sich um eine Analyse von Lehrbüchern handelt, die begleitend zu einem wissenschaftlichen Studium eingesetzt werden, gleichgültig ob sich die Werke als Lehrbücher der Pädagogik betiteln. Diese begriffliche Unschärfe ist bereits Teil des soeben beschriebenen Problems. Beide Begriffe werden in den Lehrbüchern mal synonym (vgl. LENZEN 2007, S. 25) gebraucht, mal werden sie unterschieden (vgl. GIESECKE 2004, S. 9).

der Untersuchung bilden Kommentare von namhaften Erziehungswissenschaftlern zu einer unklaren Lage der Disziplin Pädagogik/Erziehungswissenschaft oder einer „Verunsicherung des Faches“ (OELKERS/D. NEUMANN 1981, S. 630). Diese schreiben ihr nicht nur aktuell ein „aufgrund der Uneinheitlichkeit ihrer vielfältigen theoretischen Orientierungen [...] amorphes Erscheinungsbild“ (BREINBAUER 2010, S. 629) zu, sondern stellen mit einer gewissen Regelmäßigkeit stattfindende „paradigmatische Kontroversen über den wissenschaftlichen Status und die soziale Funktion“ (TENORTH 1997, S. 126) fest. Kommentarlos werden „die grundlegenden Zweifel an der wissenschaftlichen Pädagogik überhaupt, also die Zweifel an ihrer Legitimität und Seriosität aufgrund dauernden Wechsels und fehlenden Fortschritts, mithin ihre Betrachtung als Mode“ als „so alt wie die Reklamierung der pädagogischen Wissenschaft selbst“ (OELKERS/D. NEUMANN 1981, S. 624) datiert. Diese Unsicherheit wird sogar als eine der „dominierenden Formen der Selbstreflexion“ dargestellt, im Zuge derer es dazugehört, „die Pädagogik immer neu vor den Richterstuhl der Vernunft zu zerren, ihre Legitimität zu prüfen“ (TENORTH 1990, S. 15). Ungeachtet der möglichen Triftigkeit dieser Diagnosen ist alleine ihre kontinuierliche Thematisierung ein Grund, nach belastbaren empirischen Indikatoren zu suchen, um auszuschließen, dass es sich um ein bloß definitorisches Problem handelt, das dann reale Konsequenzen⁵ hat.

Betrachtet man Studierende als Rezipienten des (unsicher) scheinenden disziplinären Wissens, könnte – zumal beim Studium an unterschiedlichen Standorten – die „Schnittmenge des gemeinsamen Wissens [...] tendenziell Richtung null“ (VOGEL 1994, S. 380) gehen. Falls das zuträfe, wäre das symptomatisch für das beschriebene Problem einer möglichen Divergenz dieses pädagogischen Wissens.

Einer der Faktoren, der mit der Wissensdiffusion zusammenhängen könnte – um vorschnelle Kausalattributionen zu vermeiden – könnte in den Lehrbüchern des Faches gesucht werden, da diese von Studierenden häufiger gelesen⁶ werden und eine „Einweihung“ (FLECK 2012, S. 148) in die Wissenschaft leisten, die sie vermitteln. Indem Lehrbücher eine wichtige Quelle des Wissens über die Struktur, Inhalte, Methoden und Probleme der Disziplin sind, setzen sie „immer ein bestehendes System voraus, das erklärt und in das eingeführt werden kann“ (LASSAHN 2000, S. 7) und spiegeln damit aus Sicht der jeweiligen Autoren das (Selbst-)Verständnis der Disziplin wider.

Wenn man also eine identitätsstiftende oder -transportierende Funktion dieser Werke unterstellt, verspricht eine Analyse ausgewählter Lehrbücher der disziplinären Lehrbücher Antworten auf die disziplinäre Verfasstheit der Erziehungswissenschaft. Diese Analyse müsste folglich klären, ob eine Unsicherheit bzw. Ambivalenz über die Disziplin durch ihre Lehrbücher gespiegelt oder ob sie gar hergestellt wird, indem Lehrbücher erhebliche Diskrepanzen zueinander hinsichtlich referenzierten

⁵ Gemäß dem Thomas-Theorem „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (W. I. THOMAS/D. S. THOMAS 1928, S. 572).

⁶ Weil die Disziplin leider wenig über das Leseverhalten ihrer Studenten weiß (vgl. WIGGER 1997), bleibt der tatsächliche Einfluss der Lehrbücher auf Studierende verborgen. Dass Lehrbücher von Studierenden *gekauft* werden, ist angesichts der vielen Auflagen dieser Werke naheliegend, etwa an den insgesamt 16 Auflagen der *Einführung in die Pädagogik* von GIESECKE (GIESECKE 2004). Weitere Informationen zu den Auflagen untersuchter Lehrbücher siehe Abschnitt 5.

Texten und Autoren und hinsichtlich Inhalten enthalten. Mit anderen Worten ist das die Frage nach einer auf gemeinsamem Wissen basierten Identität der Disziplin, einem „Kern“ des disziplinären Wissens“ (VOGEL 2015, S. 144), damit man entweder „genauer beschreiben kann, worin dieser Kern besteht oder damit man die Disparität des Wissens charakterisieren kann, die die Rede von einem disziplinären Kern obsolet macht.

1.2 Vorgehen

Das Vorhaben gliedert sich in mehrere Teile:

1. Zunächst wird die Kombination aus bibliometrischer Analyse als Methode und Lehrbüchern als Datenquelle begründet (Kapitel 2).
2. Mit Hilfe der wissenschaftstheoretischen Ansätze von FLECK, KUHN und STICHWEH wird die disziplinstiftende Funktion von Lehrbüchern beleuchtet (Kapitel 3).
3. Darauf erfolgt eine Bestimmung des zu untersuchenden Gegenstandes (Kapitel 4). Diese dient der Bestimmung des Begriffs ›Lehrbuch‹, zunächst formal im Allgemeinen, darauf spezifisch für die Erziehungswissenschaft und schließlich entlang der methodischen Grenzen. Daraus werden Kriterien zur Bildung eines Korpus zu untersuchender Lehrbücher abgeleitet.
4. Das gewählte Korpus der Lehrbücher der Erziehungswissenschaft wird anschließend vorgestellt (Kapitel 5).
5. Der gewählte methodische Zugang und die im Zuge dessen getroffenen Entscheidungen werden in einem eigenen Kapitel expliziert, begründet und reflektiert (Kapitel 6).
6. In der Ergebnispräsentation wird der Frage nach dem Ausmaß des Konsenses innerhalb der Disziplin und der Größe sowie den Elementen ihres Kerns nachgegangen (Kapitel 7).
7. Abschließend werden die vorangegangenen Überlegungen zusammengefasst und kritisch kommentiert (Kapitel 8).

Im Detail besteht das Grundgerüst der Analyse aus mehreren Schritten:

- (a) Im Rahmen der Analyse der vorliegenden Arbeit ist zur Beantwortung der Frage ein Korpus von deutschsprachigen Lehrbüchern der Pädagogik gebildet worden, die in der neuesten Auflage seit den 1990er Jahren erschienen sind, und das aus 16 Werken aus den Publikationsjahren von 1997 bis 2014 besteht. Mangels der Existenz eines vollständigen Korpus von Lehrbüchern der Pädagogik⁷, das den Anforderungen der Methode genügt, sind Kriterien zur Korpusbildung bestimmt worden.

Aufgrund des „geradezu dürftigen“ und „mangelhaften“ (KAUDER/VOGEL 2015a, S. 7) Wissens⁸ der Pädagogik/Erziehungswissenschaft über ihre Lehr-

⁷ Die Zusammenstellung von PAPENKORT (2015) bietet bereits einen sehr guten Ausgangspunkt für ein Korpus.

⁸ Wenngleich einige Versuche existieren, diese Lücke zu schließen (vgl. u. a. KAUDER/VOGEL 2015b), herrscht kein umfangreiches Wissen über Lehrbücher der Pädagogik. Hinsichtlich des Lehrgebiets und der Rigidität ihrer Literaturempfehlungen scheinen sich die Teildisziplinen Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Psychologie jedenfalls voneinander zu unterscheiden (vgl. KRAFT 2012, S. 288).

bücher ist die Analyse einerseits explorativ angelegt; zum Anderen bedient sie sich bibliometrischer und netzwerkanalytischer Methoden (siehe Unterkapitel 6.3). Angesichts der spärlichen⁹ Datenlage zu bibliometrischen Daten in (Lehr-) Büchern der Pädagogik ist ein eigener Datensatz erhoben worden.

- (b) Der recherchierte und codierte Datensatz umfasst bibliographische Daten aus den Literaturverzeichnissen und Fußnoten von 16 zwischen 1997 und 2014 letzttaufgelegten Lehrbüchern. Diese beinhalten insgesamt 5357 Referenzen auf 4768 Quellen unterschiedlicher Auflagen, die sich auf 4144 auflagenindifferent zusammengelegte Texte reduzieren lassen. Die Quellen enthalten 7114 Autorenschaftsbeziehungen¹⁰ und sind mit 2806 unterscheidbaren Autoren verknüpft.
- (c) Zu den untersuchten, aus den bibliographischen Daten und den Zitationsbeziehungen ableitbaren Gesichtspunkten der Lehrbücher des Korpus gehören die konkreten Kernelemente des Lehrbuchwissens, d.h. oft zitierte Texte und Autoren. Die Verteilung der Anteile von quantitativ ›exotischen‹ zu überwiegend akzeptierten Texten und Autoren innerhalb der Lehrbücher sowie ihre jeweilige Anzahl in den Lehrbüchern helfen dabei, die Größe des Kerns in Relation zum Gesamtdatensatz der Lehrbücher in Bezug zu setzen. Die codierten Kernelemente des Lehrbuchwissens (siehe Unterkapitel 7.3) umfassen
- häufig zitierte Texte (7.3.1) sowie
 - häufig zitierte Autoren zitierter Texte (7.3.2).

Hierin wird eine Aufstellung derjenigen Autoren und Texte präsentiert, die im Großteil des Korpus verwendet werden und somit zum personellen und textuellen Kern der Lehrbücher gehören.

- (d) Das Ausmaß an Übereinstimmung bzw. Disparität der Lehrbücher hinsichtlich des Umfangs des Lehrbuchwissens (7.2) wird an folgenden Aspekten gemessen:
- Der Anzahl der Referenzen und distinkter Texte (7.2.1) und
 - der Anzahl der darin referenzierten Autoren (7.2.2).

Das Vorhandensein an Disparitäten im Hinblick auf die Quantität des Lehrbuchwissens wird einerseits an der lehrbuchspezifischen Größe der jeweiligen Aspekte, andererseits am Verhältnis zwischen der Anzahl gängiger und randständiger Elemente gemessen. Auch interessiert der Grad der bibliographischen Kopplung der Lehrbücher zueinander, um weitere Ähnlichkeiten zwischen ihnen festzustellen oder auszuschließen.

- (e) Die Herkunft, Struktur und Entstehungsbedingungen des Lehrbuchwissens (7.5) erfahren u.a. durch folgende Merkmale eine Analyse:
- Geschlechterkonstellationen, unter denen das Wissen entstanden bzw. rezipiert worden ist (7.5.1),

⁹ Zum Stand bibliometrischer Daten für die Pädagogik siehe die Anmerkung in Unterkapitel 6.1.

¹⁰ Unter einer Autorenschaftsbeziehung wird die Zuordnung von einem Autor zu einem Text verstanden, Co-Autorenschaften werden dabei in einzelne Teilbeziehungen zerlegt (siehe Abschnitt 6.2.3).

- Medienarten rezipierter Texte, darunter Sammelbände, Beiträge, Zeitschriftenartikel, Monographien, Internetquellen und sonstige Textarten (7.5.2) sowie
- die Internationalität bzw. sprachliche Herkunft des Lehrbuchwissens (7.5.3).

Diese Merkmale dienen der Identifikation eines jenseits der gemeinsamen Elemente des Wissens existierenden formalen ›Normaltypus‹ des Lehrbuchwissens. Dabei interessiert, ob diesbezüglich Unterschiede zwischen den Lehrbüchern existieren oder ob die Merkmale zeitlich variieren oder miteinander zusammenhängen.

In Anknüpfung an disziplintheoretische Überlegungen Kuhns, Flecks und Stichwehs wird mit Hilfe bibliometrischer Methoden der Kern des Wissens aktueller Lehrbücher der Erziehungswissenschaft eruiert, der Schlüsse über das Wissen der Disziplin Erziehungswissenschaft erlaubt. Den methodologischen Rahmen bilden Überlegungen zur Bedeutung von Zitationen, zur Modellierung relationaler Daten sowie zum Lehrbuchbegriff. Die im Zuge der Analyse ermittelten zitierten Autoren, Texte und Begriffe zeugen von geringgradigen Schnittmengen gemeinsamen Lehrbuchwissens, gleichwohl kann ein Normaltypus der Lehrbuchreferenzen aufgrund formaler Merkmale identifiziert werden, der die Lehrbuchkritik Kuhns relativiert.

**Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft
Band 43**



Der Autor

Andreas Kempka, Dr. phil., seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Allgemeine Pädagogik an der TU Dortmund, seit 2014 im Lehrgebiet Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung an der TU Dortmund.

978-3-7815-2227-5



9 783781 522275