

INHALT

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG I

Claudia Scheid

Was bearbeitet die pädagogische Profession? 3

ZUR RUBRIK „SALZBURGER SYMPOSITION“ 22

SALZBURGER SYMPOSITION I

Andreas Gelhard

Skeptische Pädagogik und skeptische Bildung 23

SALZBURGER SYMPOSITION II

Richard Kubac

Freiräume der Vernunft? Bildungstheoretische Anregungen
im Denken Jörg Ruhloffs 42

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG II

Ulrich Herrmann

Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung –
Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen
Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung 68

DOKUMENTATION

ProfilPass – kompetent bis zuletzt 99

Was bearbeitet die pädagogische Profession?¹

Was beschreibt eigentlich der Begriff pädagogische Profession? Können die diversen beruflichen Tätigkeiten, die mit diesem Begriff in Zusammenhang gebracht werden, auf ein einheitliches Handlungsproblem bezogen werden, wie dies für die unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten im Rahmen der medizinischen oder der juristischen Profession mehr oder weniger akzeptiert ist?²

Dies soll im Folgenden auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Professionstheorien erörtert werden. Zu diesem Zweck wird zuerst der Begriff der Profession analytisch geschärft und werden gegenwärtige Phänomene in das Bewusstsein gehoben, die einen unpräzisen Umgang mit diesem Begriff hervorgerufen haben.

Anschließend wird die Spezifizierung des „Pädagogischen“ untersucht. Dafür wird an den Diskussionen über die Tätigkeit angesetzt, die in vielen Untersuchungen zur pädagogischen Professionalität Bezugspunkt ist, nämlich an der Tätigkeit des Lehrens in der Schule. Die Argumente, die begründen sollen, warum das Lehren in der Schule als eine bzw. als *die* pädagogische Profession zu betrachten sei, werden zu einem Ausgangspunkt, auch wenn die Perspektive, dass das Lehren in der Schule eine pädagogische Profession sei, hier zurückgewiesen werden wird. Dieser Beruf wird also ausdrücklich nicht als pädagogische Profession betrachtet, sondern als eine wissenschaftliche. Die Argumente, die begründen sollen, warum er eine pädagogische Profession sei, kommen auf diese Weise aber umso konzentrierter in den Blick. Deutlich wird damit, was in der bisherigen professionalisierungstheoretisch gerahmten Diskussion als etwas „Pädagogisches“ betrachtet wurde. Dies bildet einen Ausgangspunkt für eine Neukonzeption dessen, was eine pädagogische Profession kennzeichnet. Um das dann Entwickelte noch weiter zu spezifizieren, wird diese Neukonzeption in ein Verhältnis zur psychotherapeutischen Tätigkeit gesetzt. Dies ist bedeutsam, weil sich zeigt, dass eine unscharfe Grenze der konzipierten pädagogischen zur psychotherapeutischen Handlungslogik besteht. Der konzeptionelle Vorschlag, der für diese Abgrenzung erfolgt, bedient sich Überlegungen, wie sie in der Abgrenzung der pflegenden von der medizinischen Profession erforderlich wurden.

- 1 Die Grundlage des Textes bildet eine Antrittsvorlesung, gehalten an der Universität Innsbruck (28.6.2022).
- 2 Zu heuristischen Zwecken kann diesen Professionen die Aufgabe der ‚Gesundung‘ und der ‚Befriedung‘ zugewiesen werden. Was kann diesbezüglich für die pädagogische Profession eingesetzt werden? Dies versucht der Beitrag zu klären.

Die konzeptionelle Diskussion, wie sie im Folgenden geführt wird, findet im Rahmen aktueller erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Professionstheorien statt, wie sie etwa von Werner Helsper und Ulrich Oevermann vertreten wird bzw. wurde, und nicht im Rahmen der mit der geführten Diskussion berührten pädagogischen, sozialpädagogischen, sozialarbeiterischen, medizinischen, psychotherapeutischen oder pflegewissenschaftlichen Diskurse. Die Hoffnung, dass der Gewinn der begrifflichen Diskussionen über eine Untersuchung und Systematisierung von Berufspraxen in einem professionstheoretischen Rahmen hinausgeht, mag als anmaßend empfunden werden. Doch sind sozialwissenschaftliche Professionstheorien relevant, gerade auch für die Gestaltung von Curricula. Besteht eine größere Klarheit, was sinnvollerweise als pädagogische Profession gefasst wird, kann dies auf einen Begriff von Pädagogik zurückwirken und eine Klärung der Frage erbringen, was zentrale Gegenstände pädagogischer Erkenntnis sind, an denen es im Studium zu arbeiten gälte. Neben etymologischen oder theoriegeschichtlichen Zugängen ist im Übrigen der Erkenntnisweg über die pädagogische Arbeit und die Frage, was man von hier aus für einen Begriff von Pädagogik gewinnen könnte, einer, den schon einige – wenn auch zumeist nicht in einem professionstheoretischen Rahmen – gegangen sind, so früh schon Aloys Fischer (1921).³ Hermann Gieseckes „Pädagogik als Beruf“ wird von vielen nach wie vor genutzt, um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, wie Studium und Berufspraxis zusammenhängen könnten. Klaudia Schultheis (2011, S. 377) hat dabei schon vor einiger Zeit den Zusammenhang der „Reflexionsdefizite im Hinblick auf professionelle Formen pädagogischen Handelns“ und der „Gesamtsituation“ der Erziehungswissenschaft angesprochen, die davon profitieren könnte, wenn pädagogische Praxen stärker systematisch durchdrungen wären. Was in diesem Zusammenhang geleistet werden müsste, wurde von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992, S. 12) präzisiert: Die Grammatik und Binnenstruktur des pädagogischen Handelns sei zu bestimmen, damit geprüft werden könne, ob die pädagogischen Tätigkeiten eine gemeinsame Logik besitzen.

Inwieweit kann es bei dem Vorhaben der Untersuchung der Frage, ob es eine Einheit im pädagogischen Handeln im Allgemeinen gibt, günstig sein, von den Tätigkeiten auszugehen, die zugleich mit dem Professionsbegriff verbunden werden? Der Professionsbegriff gibt einen Rahmen vor, denn er definiert als solches schon ein spezifisches und in dieser Spezifität beschreibbares, hoch bedeutsames Tätigkeitsfeld. Für dieses Tätigkeitsfeld – dessen Wurzeln in den Handlungen der Priesterin, des Priesters oder der Schamanin, des Schamanen gesehen werden (z.B. Helsper 2021, S. 27) – kann leichter nach der

3 Nun ließe sich einwenden, dass dieses Vorgehen zirkulär sei, bereits ein Begriff von Pädagogik vorliegen müsse, um ein berufliches Handeln als ein pädagogisches deuten zu können. Doch darum geht es hier, nämlich um eine Arbeit am Begriff, der als ein aus empirischen Verhältnissen notwendig hervorgehender vermutet wird und der sich nicht auflösen lässt in Soziologie oder in Psychotherapie.

Andreas Gelhard

Skeptische Pädagogik und skeptische Bildung

In der neuzeitlichen Philosophie ist der Begriff der Skepsis eng mit erkenntnistheoretischen Fragen verbunden. Epochemachende Autoren wie Descartes oder Kant verwenden skeptische Argumentationsfiguren, wenn es um die Untersuchung unserer Erkenntnisvermögen geht, stützen sich in der Ethik aber eher auf stoisches Gedankengut. Wer programmatisch von einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik spricht, der setzt sich daher schnell dem Verdacht aus, er dehne eine Denkweise, die eigentlich auf Erkenntnisfragen zugeschnitten ist, auf den Bereich der pädagogischen Praxis aus. Wolfgang Fischer, der als Gründer der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik angesehen werden kann, hat daher immer versucht, den Einzugsbereich seiner Untersuchungsmethoden auf theoretische Fragen einzuschränken. Er sah schon bei Kant das Problem, dass er den Dogmatismus, den er in seiner Erkenntniskritik mit skeptischen Mitteln vertrieben hatte, durch die „praktische Hintertür“ wieder hineinlässt (Fischer 1982, S. 52). Wenn man Kants strenge Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Philosophie akzeptiert, ist diese Befürchtung auch sehr gut nachvollziehbar. Im Rahmen von Kants Aufteilung bedeutet der Schritt in die Praxis immer eine Distanzierung von dem Feld, das sich sinnvoll mit skeptischen Mitteln untersuchen lässt. Diese kantianische Sicht ist aber nicht alternativlos. Jörg Ruhloff hat, in engem Austausch mit Fischer, eine Spielart der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik entwickelt, die die Grenzen zwischen Theorie und Praxis anders zieht. Dazu reaktiviert er andere, antike Traditionen des skeptischen Denkens, die von vornherein an praktischen Fragen orientiert sind: vor allem die Sophisten und den Sokrates der frühen platonischen Dialoge. Schon Fischer bezieht sich an zentralen Stellen seiner Überlegungen auf die Lehrpraxis des Sokrates (ebd., S. 60 f.). Er hält aber am Primat der theoretischen Perspektive fest. Erst Ruhloff begreift Theorie und Praxis als Erscheinungsformen *eines* pädagogischen Untersuchungsfeldes, das uns in verschiedenen Gestalten begegnen kann: „in Form wissenschaftlich-skeptischer Analysen einerseits, in Gestalt elenktisch-skeptischer Bildungspraxis andererseits“ (Ruhloff 1990/92, S. 38). Das unverwechselbare Profil von Ruhloffs skeptischem Programm verdankt sich dieser entschiedenen Erweiterung des Blickwinkels – bei konsequenter Konzentration auf pädagogische Fragestellungen. Das ist aus einer philosophischen Perspektive sehr auffallend. Wenn Ruhloff einen Widerstreit zwischen unterschiedlichen Auffassungen der pädagogischen Aufgabe erörtert, bleiben es unterschiedliche Auffassungen *der pädagogischen Aufgabe*. Das

Eigenrecht und die Eigenlogik des Pädagogischen bilden den unüberschreitbaren Horizont seines Denkens.¹

Ich bin gebeten worden, etwas zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik zu sagen, weil ich ein Buch mit dem Titel *Skeptische Bildung* geschrieben habe (Gelhard 2018a). Der dort entwickelte Bildungsbegriff ist Produkt einer negativistischen Lektüre Hegels, die sich vor allem auf die *Phänomenologie des Geistes* stützt. Das macht die Auseinandersetzung mit den Schriften Ruhloffs interessant, aber auch schwierig, weil man sich ihnen aus einem eher entfernten philosophischen Universum nähert. Hegels Rezeption des antiken Skeptizismus und die daraus entspringende Bildungskonzeption sind für Ruhloffs skeptisch-transzendentalkritisches Programm ohne jede Bedeutung.² Das ist einerseits gut nachvollziehbar, weil Hegels Bildungsbegriff kein pädagogischer Bildungsbegriff ist.³ Es ist andererseits aber auch erstaunlich, weil Hegel einer der wenigen modernen Autoren ist, die skeptische Figuren auf dem Gebiet der praktischen Philosophie verwenden. Sein Rückgriff auf die antike pyrrhonische Skepsis ist immer mit dem Hinweis verbunden, dass diese Form des skeptischen Denkens dem Primat des Praktischen folgt.⁴ Das ist der Grund, weshalb die transzendentalkritisch-skeptische Pädagogik Ruhloffs und die negativistische Bildungsphilosophie Hegels nicht nur äußerlich verglichen, sondern aus einem gemeinsamen Anliegen verstanden werden können. Es handelt sich um Spielarten praktischer Skepsis.

I

Das skeptische Denken hat sehr unterschiedliche Spielarten hervorgebracht. Hegel beginnt seine Auseinandersetzung mit der philosophischen Skepsis im Jahr 1802 mit einer langen Rezension, in der er die Überlegenheit des antiken Skeptizismus über moderne, im weitesten Sinne cartesianische Spielarten betont (Hegel 1986a). Er stellt sich so in eine skeptische Traditionslinie, die ich hier provisorisch als *Isosthenie-Skeptizismus* bezeichnen möchte. Mit dem Begriff der Isosthenie bezeichnet Sextus Empiricus in seinem *Grundriss der pyrrhonischen Skepsis* das Gleichgewicht der Gründe, das den Skeptiker zur

- 1 Andreas Gruschka hat Ruhloffs Treue zur pädagogischen Aufgabe jüngst in der *Pädagogischen Korrespondenz* hervorgehoben (Gruschka 2020, S. 81).
- 2 Nur so ist seine These zu erklären, in die „klassischen Erziehungs- und Bildungstheorien der Moderne“ seien keine „skeptischen Tendenzen“ eingedrungen (Ruhloff 1999, S. 23).
- 3 Theodor Ballauff behandelt Hegel in seinen *Philosophischen Begründungen der Pädagogik* nicht, weil er sich mit seiner Darstellung „im engeren Rahmen des Pädagogischen“ halten will (Ballauff 1966, S. 152). Komplementär dazu betont Birgit Sandkaulen in ihrer philosophischen Auseinandersetzung mit Hegels Bildungsbegriff, dieser Begriff sprengte „den pädagogischen Rahmen“ (Sandkaulen 2014, S. 430).
- 4 In einem programmatischen Text der Jenaer Zeit schreibt er, die pyrrhonische Skepsis lasse sich am angemessensten als „Erziehung zu einer Lebensweise“ verstehen (Hegel 1986a, S. 242).

SALZBURGER SYMPOSION II

Richard Kubac

Freiräume der Vernunft? Bildungstheoretische Anregungen im Denken Jörg Ruhloffs

Inwiefern der Denker seinen Feind liebt. – Nie etwas zurückhalten oder dir verschweigen, was gegen deinen Gedanken gedacht werden kann! Gelobe es dir! Es gehört zur ersten Redlichkeit des Denkens. Du mußt jeden Tag auch deinen Feldzug gegen dich selber führen. Ein Sieg und eine eroberte Schanze sind nicht mehr deine Angelegenheit, sondern die der Wahrheit, – aber auch deine Niederlage ist nicht mehr deine Angelegenheit!

– Friedrich Nietzsche –

I

Vorbemerkungen – Mausoleenverzicht

Bitte gestatten Sie zunächst, einige persönliche Vorbemerkungen an den Anfang zu stellen.¹ Wie dem Verlust einer denkbar gewichtigen Stimme gerecht werden, wie ihrem An- und Weiterdenken würdig Rechnung tragen, ohne dem Risiko zu erliegen, trotz aller Vor- und Umsicht, trotz aller an den Tag gelegten Bedachtsamkeit, eine geradezu notwendig verunglückende Lobrede zu halten? – Eine Lobrede noch dazu, die man schlechterdings aber auch nicht ganz einfach *nicht* anstimmen kann, und hinter deren Ansprüche zumindest ich gleichzeitig zwingend zurückbleiben muss. Wer, so habe ich mich nicht nur einmal gefragt, bin gerade ich, hier über Werk und Person Jörg Ruhloffs zu sprechen? – Jede Lobrede versagt, wo das Zwiegespräch unmöglich geworden ist, wo keine Antwort auf eine Frage mehr statthaben kann, keine Bezugnahme, kein Einwand und keine Anknüpfung: „Laß, ich hätte beinahe gesagt, laß das alles.

1 Die vorliegenden Ausführungen basieren in gekürzter Fassung auf einem am 08. Juni 2022 gehaltenen Vortrag im Rahmen des Salzburger Symposions. Jörg Ruhloff (1940-2018) gehörte diesem von Marian Heitger inaugurierten Gesprächskreis nicht nur seit seinen Anfangsjahren kontinuierlich an, sondern war ihm über viele Jahre hinweg auch als *spiritus rector* verbunden. Der Text trägt somit unweigerlich Züge einer als *Hommage* angelegten Rede, ist aber durchaus auch als Beitrag zum zeitgenössischen pädagogischen Theoriediskurs intendiert.

Was liegt daran wer spricht, jemand hat gesagt, was liegt daran wer spricht.“ (Beckett 1997, S. 111) Manchmal aber, so wäre Samuel Beckett vielleicht zu entgegnen, ganz besonders in solchen Fällen wohl, liegt letztlich doch daran, *wer (als jemand) spricht*. Und noch mehr daran, *wer zuzuhören* und am meisten wohl, *wer zu antworten* vermag. Und vielleicht auch zu versprechen. Hinzu kommt noch, dass Käte Meyer-Drawe just in ihrer Laudatio anlässlich der Emeritierung Jörg Ruhloffs an der Bergischen Universität Wuppertal vom 12. Mai 2006 – nebenbei bemerkt, einer Hommage, der mit Blick auf den hierdurch Geehrten über all die Zeit hinweg seither kaum etwas hinzuzufügen wäre, ohne sie dadurch zu verwässern – nachdrücklich vor den Tücken der Lobrede warnt, und zwar mit den Worten Nietzsches aus der *fröhlichen Wissenschaft*:²

„*Huldigen lernen*. — Auch das *Huldigen* müssen die Menschen *lernen* wie das Verachten. Jeder, der auf neuen Bahnen geht und Viele auf neue Bahnen geführt hat, entdeckt mit Staunen, wie ungeschickt und arm diese Vielen im Ausdruck ihrer Dankbarkeit sind, ja wie selten sich überhaupt auch nur die Dankbarkeit äussern k a n n . Es ist als ob ihr immer, wenn sie einmal reden will, Etwas in die Kehle komme, sodass sie sich nur räuspert und im Räuspern wieder verstummt. Die Art, wie ein Denker die Wirkung seiner Gedanken und ihre umbildende und erschütternde Gewalt zu spüren bekommt, ist beinahe eine Komödie;“ (Nietzsche 1999a, [§ 100] S. 457)

– Aber eben nur beinahe. Ich möchte an dieser Stelle einräumen, dass mir die Vorbereitung und Erstellung eines Beitrages niemals schwerer gefallen ist; und dass das Räuspern mir noch nie ein beständigerer Begleiter selbst beim Schreiben war. Es ist gut möglich, dass man sogar das Schreiben, eine doch denkbar einsame und intensive Tätigkeit, verlernen kann, wenn man erkennt, dass das *Wozu* des eigenen Schreibens letztlich ins Leere zielt. Denn wann und wie oft auch immer ich es versucht habe, etwas über Jörg Ruhloff zu schreiben, so konnte sich überhaupt nur dann etwas meinerseits Mitteilenswertes festhalten lassen, sofern es mir gelingen wollte, dies gedanklich im Modus eines vorweggenommenen *Gespräches mit ihm* aufzuspüren. Folglich scheint mir die einzige Position, die mir einen redlichen Weg aus einer ansonsten reichlich aussichtslosen Lage verspricht, die mir also die Möglichkeit eines vom Räuspern der Anmaßung und Verlegenheit befreiten Schreibens und Sprechens bereitzuhalten vermag, *die* des im Geiste der freundschaftlichen Verbundenheit erstellten *Kommentars* zu sein.

Es gibt auch noch einen weiteren Grund für intellektuelle Selbstbescheidung, der, wenngleich auch anekdotischer Art, doch durchaus wesentliche Konturen der Denkungsart Jörg Ruhloffs freizulegen geeignet ist: Im Rahmen eines der ersten persönlichen Gespräche mit ihm – es muss wohl im Herbst 2006 oder im Frühjahr 2007 gewesen sein – erhielt ich auf meine, noch sichtlich von

2 Folgerichtig spricht Käte Meyer-Drawe auch nur vom *Versuch einer Lobrede*, unter dem Stichwort: *Kein Mensch aus einem Guss...* Ich bin ihr für die Überlassung einer Kopie ihres (unveröffentlichten) Manuskriptes zu Dank verpflichtet.

Ulrich Herrmann

Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung

*„Die Wissenschaften zerstören sich auf doppelte Weise selbst:
durch die Breite, in die sie gehen,
und durch die Tiefe, in die sie sich versenken.“*

*„Wenn wir das, was wir wissen, nach anderer Methode
oder gar in fremder Sprache dargelegt finden,
so erhält es einen besonderen Reiz der Neuheit und frischen Ansehens.“*

Goethe: Maximen und Reflexionen, Nr. 402, 429

I

Die Begründung der Thematik: die Folgen der Transformationen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung und zu den Bildungswissenschaften

Wissenschaften, wie sie heute an Hochschulen, Universitäten und Forschungsinstituten betrieben werden, sind transdisziplinäre Gedankengebäude mit unterschiedlichen Architekturen: für Forschung und Lehre, für Studium und Weiterbildung, für Politikberatung und anderes mehr. Unter „Wissenschaft“ konnten höchst unterschiedliche Praxen verstanden werden: Theorieproduktion und formale Reflexionssysteme (z. B. Philosophie, Mathematik), praxisbezogene pragmatische Wissenschaften (z. B. Jurisprudenz, Psychologie, Pädagogik), die „Berufswissenschaften“ aus der vor-humboldtschen Universität (z. B. Theologie, Medizin, Jurisprudenz [mit den Staatswissenschaften], Cameralistik [später Nationalökonomie, dann Wirtschaftswissenschaften]). Humboldt errichtete die Philosophische Fakultät – das ist heute vergessen – als die Fakultät mit den Berufswissenschaften der Gymnasiallehrer, in der die Pädagogik zunächst als Praktische Philosophie und erst spät als eigenständige Disziplin ihren Ort und ihre Funktion hatte.

Die Besonderheit der deutschen Universität bestand und besteht darin, diese Architekturen unter einem Dach zu vereinen. Die Formel „Einheit von Forschung und Lehre“ bedeutete, dass die akademischen Lehrer und die Studierenden gemeinsam eine Lerngemeinschaft bilden, die zum einen der Weiterentwicklung der Wissenschaft, zum andern der Bildung und Ausbildung der Studierenden dienen sollte, vor allem aber – so Humboldt ausdrücklich – als Herausforderung für die Professoren angesichts der immer neuen Fragen der Studierenden (wovon im BA/MA-Studien-Modul-System abgesehen werden kann). Die Gliederung in Fakultäten und darin in einzelne Disziplinen repräsentierte die Vielheit in der Einheit, was es zugleich erlaubte, neue Fakultäten und Disziplinen durch Binnendifferenzierung aus sich heraus zu entwickeln oder von außen aufzunehmen. Spezialgebiete erlangten keinen Disziplinstatus, der durch Lehrstühle charakterisiert war; sie wurden von außerplanmäßigen Professoren oder von Lehrbeauftragten vertreten. Was meint daher „Disziplin“?

Herkömmlicherweise sind Wissenschaftsdisziplinen dadurch gekennzeichnet, dass sie über eine spezifische Selbstbegründung verfügen, die die Eigentümlichkeit ihres Arbeitsgebietes ausweist. Dies kann in „der Sache selbst“ begründet sein – Sachverhalte unserer natürlichen, sozialen, geistigen Welt wie Naturvorgänge, Sprachen, Kulturen, die Systeme der sozialen und politischen Organisation unserer Gesellschaft –, in der Pflege von Überlieferungen und Traditionen, in der Generierung von Wissenschafts- und Praxiswissen für wissenschaftsbasierte Studien als Vorbereitung für eine spätere Berufsausübung in selbstverantwortlichen Praxen (Lehrer, Richter, Ärzte, höhere Beamte). Einzelnen Wissenschaftsgruppen eignen gemeinsame Methoden der Reflexion und Forschung, deren Standards zum einen die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses und zum andern Kontinuität und Fortschritt innerhalb des wissenschaftlichen Personals einer Disziplin sichern helfen.

Die Selbstbegründung dient einerseits der Stabilisierung einer akademischen Disziplin und schützt sie vor beliebigen Behauptungen hinsichtlich des Geltungsbereichs ihrer Arbeitsfelder und Verantwortlichkeiten in Forschung und Lehre. Andererseits muss sie für neuere Entwicklungen anschlussfähig sein, wodurch sie nach innen vor Dogmatisierung schützen kann (Tenorth 1994, S. 43f.). Eine jeweilige Selbstbegründung ist daher immer eine Etappe auf einem offenen Weg der Wissenschaftsentwicklung, und Umformulierungen – Erweiterungen oder neue Abgrenzungen – sind Wirkungen einer Wissenschaftsentwicklung, auf die die Disziplin positiv reagiert und dadurch ihren Fortbestand legitimiert. Es kann aber auch zu Entwicklungen in Form von Secessionen kommen oder zu von außen angestoßenen disruptiven Änderungen, wie sie im Fall der Universitätspädagogik seit den 1970er-Jahren zu verzeichnen sind. Andere Beispiele sind die „Wanderungsbewegungen“ z.B. der Psychologie in die Naturwissenschaften oder die Entstehung der Lebens- bzw. der Humanwissenschaften.