

Vogel, Peter

Stichwort: Allgemeine Pädagogik

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 157-180



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Peter: Stichwort: Allgemeine Pädagogik - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 157-180 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45034 - DOI: 10.25656/01:4503

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45034>

<https://doi.org/10.25656/01:4503>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Inhaltsverzeichnis

Klaus Mollenhauer ist tot	151	
EDITORIAL	153	
SCHWERPUNKT: ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND ANDERE TEILDISZIPLINEN		
Peter Vogel	Stichwort: Allgemeine Pädagogik	157
Yvonne Ehrenspeck	Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“	181
Werner Helsper	Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge.....	203
Rolf Arnold	Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik	223
Rudolf Tippelt	Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung	239
David Bridges	Academic politics and the <i>a priori</i> : philosophy and educa- tional research in the UK	261
THEMA: LERNEN		
Fritz Klauser	Problem-Based Learning – Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung	273

REZENSIONEN

Hans-Ulrich Musolff	Schwerpunktrezension Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft	295
Christian Lüders	Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung	300
Elke Kleinau	Historische und soziologische Geschlechterforschung.....	307
Impressum		U 2
Manuskripthinweise		U 3

Schwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen

Peter Vogel

Stichwort: Allgemeine Pädagogik

„Allgemeine Pädagogik“ ist weithin die Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken (HEID 1991, S. 683).

Zusammenfassung

Der Artikel will einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion geben, um die Aufgabenbestimmung und die theoretische Leistungsfähigkeit der Allgemeinen Pädagogik unter den Bedingungen von Prozessen, die insgesamt unter dem Stichwort „Pluralisierung“ thematisiert werden, wie der Entgrenzung pädagogischer Handlungsfelder, der Verselbständigung der pädagogischen Teildisziplinen und des Verlusts identitätsstiftender Einheitskonzepte aufzuzeigen. Eine Neubestimmung des Aufgabenprofils Allgemeiner Pädagogik soll durch eine Erweiterung des Tableaus der Grundbegriffe erreicht werden, z.B. durch die theoretische Inklusion der Nichtentscheidbarkeit des Widerspruchs von Grundannahmen, die Einbeziehung empirischen Wissens und die Differenzierung von Wissensformen. Der Diskurs um die Neuprofilierung leidet allerdings auch an der traditionellen Überforderung der theoretischen Möglichkeiten einer Allgemeinen Pädagogik; eine konsequente Differenzierung von Theorietypiken und ihrer Erkenntnisleistungen kann helfen, dieses Problem zu lösen.

Summary

The following article attempts to provide an overview of the latest developments in the discussion about the function of the field of General Pedagogy and its theoretical potential. This discussion takes place in the midst of various processes that can all be summed up under the title of „pluralization“. These processes include the dramatic increase in pedagogy's spheres of action, the growing independence of sub-disciplines within Pedagogy and the loss of unifying concepts that once provided the field with its sense of identity. In order for General Pedagogy to take on a new function, a few things should take place: an expansion of the fundamental concepts and terms used within the field, the acceptance of the fact that the paradox of the field's basic assumptions cannot be resolved and the inclusion of this fact within the field, the incorporation of empirical knowledge and the differentiation of forms of knowledge. Currently, the discourse about redefinition suffers from the traditional overtaxing of the theoretical possibilities open to General Pedagogy. A consistent differentiation of various types of theories and their performance in terms of cognition can help to solve this problem.

In den letzten fünf Jahren ist eine Diskussion über den Status, die Funktion und die Leistungsfähigkeit der Allgemeinen Pädagogik¹ zu verzeichnen, die – was die Zahl der Beiträge und den Kreis der Beteiligten betrifft – in der jüngeren Vergangenheit allenfalls mit den Zeiten des „Positivismusstreites“ Ende der 60er Jahre zu vergleichen wäre. Dies ist um so erstaunlicher, als das Thema dieser Diskussion nicht eine große wissenschaftstheo-

retische Kontroverse um die Neuorientierung der Disziplin ist, die es erlauben würde, die Diskussionsbeiträge nach unterschiedlichen „Lagern“ zu sortieren; es geht vielmehr um ein Unbehagen an der traditionellen Allgemeinen Pädagogik, und die Frage: „Wie kommt dieses Unbehagen zustande, zumal die Heftigkeit, mit der es vorgetragen wird?“ (MOLLENHAUER 1996, S. 278) ist nicht einfach und nicht eindeutig zu beantworten.

Die teils analytisch, teils programmatisch, teils defätistisch und teils zukunftsorientierten Äußerungen des Unbehagens finden unter hochschulpolitischen Randbedingungen statt, die gekennzeichnet sind von einem erhöhten Legitimationsdruck auf die Erziehungswissenschaft als Hochschuldisziplin: Bei der Wiederbesetzung von Lehrstühlen für „Allgemeine“ oder „Systematische“ Pädagogik müssen auch Angehörige anderer Disziplinen von deren Notwendigkeit überzeugt werden, der evaluationsgesteuerte Rationalisierungsdruck auf Studiengänge verlangt eine präzisere Beschreibung z. B. von allgemeinem pädagogischen Grundwissen in Prüfungs- und Studienordnungen. Im Diplomstudiengang Pädagogik etwa bildet „Allgemeine Pädagogik“ im Grundstudium die Basis für die Differenzierung der Studienrichtungen und ist „im Hauptstudium das Element (...), das die Studienrichtung zu einem einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Studiengang verbindet“ (FUHR/SCHULTHEIS 1997, S. 151; vgl. auch HORN 1997, S. 31). Die Idee des Wissenschaftsrats, eine Reihe von Studiengängen an Fachhochschulen zu verlagern, wirft die Frage nach der Wissenschaftsförmigkeit auch der pädagogischen Subdisziplinen neu auf (vgl. z.B. KRÜGER 1995, S. 316), die nur im Zusammenhang mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der ganzen Disziplin zu verhandeln ist. Das verweist wiederum auf eine disziplininterne Randbedingung des Diskurses über Allgemeine Pädagogik: den Rest von Unsicherheit über die „disziplinäre Identität“ der Erziehungswissenschaft. Zwar deuten alle üblichen Parameter auf „Normalität“ hin: Die Erziehungswissenschaft „funktioniert wie eine normale Wissenschaft, betrachtet man die Forschungssituation, das Publikationsverhalten oder die Berufungslage. Alle Larmoyanz kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß nach den turbulenten siebziger Jahren eine Normalisierung eingetreten ist, die es verbietet, von einer herausgehobenen Sonderdisziplin zu sprechen“ (OELKERS 1990, S. 7), zumal sich noch vorhandene Spannungen zwischen wissenschaftlicher Forschung und Bedürfnissen der Praxis durch Arbeitsteilung lösen zu lassen scheinen (vgl. ebd.). Demgegenüber weisen andere Stimmen darauf hin, daß von Normalisierung, bezogen auf die Disziplin insgesamt, nicht die Rede sein kann: „Normalisierung, das war, ist und bezeichnet nicht die ganze Gestalt der Disziplin“ (TENORTH 1996, S. 174).

Diese Randbedingungen – die politischen und die systematischen – werden teilweise in den Diskurs einbezogen, erklären aber nicht hinreichend sein Entstehen. Von größerer Bedeutung dürften hingegen die Reaktionen auf Befunde der empirischen Selbsterforschung der Erziehungswissenschaft sein, die insgesamt eine zentrifugale Tendenz ihrer Teilbereiche nahelegen, die – gemessen an den segmentspezifischen Forschungs- und Kommunikationsaktivitäten – dazu neigen, sich gewissermaßen disziplinär zu verselbständigen und damit zugleich die Aufgaben der traditionellen Allgemeinen Pädagogik marginalisieren (vgl. 2).

Doch auch diese Befunde – deren Deutung zudem umstritten ist (vgl. die Diskussion bei WIGGER 1996, S. 918ff.) – dürften eher Anlaß als Ursache des neuen Diskurses sein. Der sachliche Kern der Diskussion ist – auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht – *das Problem von Prozessen der Pluralisierung und Differenzierung im Bereich der pädagogischen Professionen, im Bereich der Erziehungswissenschaft und im Bereich der Denkmittel des Grundlegungsdiskurses selbst, verbunden mit der Sorge um den Verlust der identitätsstiftenden Gemeinsamkeiten (in allen genannten Bereichen).*

Auch wenn in einer derartigen Diskussion² erwartungsgemäß manche Wünsche hinsichtlich der Präzision der Argumente, der Kompatibilität der Zugangsweisen und Bewertungsraster offen bleiben, läßt sich doch eine Fokussierung auf unterscheidbare Probleme erkennen, die es möglich macht, Problemdefinitionen und Lösungsvorschläge zu rekonstruieren und zu diskutieren; dabei sind gewisse Redundanzen unvermeidlich. In diesen Versuch fließen naturgemäß die Deutungsmuster des Autors ein; sie sind allerdings leicht zu kontrollieren. Schwieriger ist es mit den Annahmen über empirische Zusammenhänge der Forschungs- und Kommunikationspraxis der Erziehungswissenschaft, die in die Analyse eingehen: Hier muß auf den (stark irrtumsanfälligen) „common sense“ der Insider zurückgegriffen werden, solange wir über die Praxis unserer Disziplin so wenig wissen.

Im *ersten Teil* werden die schon erwähnten Daten der empirischen Wissenschaftsforschung über die Entwicklung der disziplinären Struktur der Erziehungswissenschaft re-sumiert, die für einen Teil der Argumente den sachlichen Hintergrund abgeben. Im *zweiten Teil* werden die im allgemeinpädagogischen Diskurs problematisierten „Pluralisierungsfolgen“ auf drei Ebenen dargestellt und diskutiert. Im *dritten Teil* wird versucht, die aus dieser Diagnose folgenden Vorschläge hinsichtlich der neuen Aufgabenstellung und der Funktion der Allgemeinen Pädagogik zu bündeln. Diese Systematisierung erschließt allerdings nicht die sachlogische Tiefenstruktur dessen, was der Allgemeinen Pädagogik insgesamt an Leistungen zugemutet wird, wenn man die Reformvorschläge macht, die insgesamt unterbreitet werden. Der Analyse dieser metatheoretischen Tiefenstruktur dient der *vierte Teil*, aus dem sich Vorschläge für Differenzierungen ergeben, die die Klarheit der weiteren Diskussionen möglicherweise befördern können.

1 Die Auskünfte der empirischen Wissenschaftsforschung

Es dürfte das erste Mal sein, daß mit einer gewissen Breitenwirkung die Ergebnisse der empirischen Selbsterforschung der Disziplin teils in selbstkritischer, teils in prospektiver Absicht in einem systematischen Diskurs genutzt wurden. Die ersten großflächigen empirischen Untersuchungen der Praxis der Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre bzw. der Formierung der Erziehungswissenschaft seit 1945 ergaben – neben dem beruhigenden Ergebnis, die Erziehungswissenschaft sei mittlerweile ein ganz normales Fach (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990a,b; ROEDER 1990; BAUMERT/ROEDER 1994) –, daß die Erziehungswissenschaft, bezogen auf ihre innerdisziplinäre Struktur, einem kontinuierlichen Wandel unterliegt, der vor allem zu Lasten des Anteils und der Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik zu gehen scheint:

- Die traditionelle theoretisch-historische Orientierung spielt für das wissenschaftliche Selbstverständnis des amtierenden Lehrpersonals auf Professorenebene nur noch eine untergeordnete Rolle (vgl. BAUMERT/ROEDER 1994, S. 41ff.);
- eine Analyse der Qualifikationsarbeiten (Dissertationen und Habilitationen) seit 1945 ergibt einen kontinuierlichen, insgesamt erheblichen Rückgang des Anteils der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. MACKE 1990, S. 62ff.);
- der Trend eines relativen Bedeutungsverlusts der Allgemeinen Pädagogik gegenüber den Teildisziplinen wird durch den parallelen Vorgang des Rückgangs des allgemeinpädagogischen Anteils an den Lehrveranstaltungen bestätigt (vgl. HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 36);

- der Entwicklungstrend einer „aufs Allgemeine gerichteten und wenig differenzierten Disziplin zu einer hochgradig spezialisierten Disziplin mit deutlichen Schwerpunktbildungen in den spezialisierten Subdisziplinen“ (MACKE 1990, S. 63) ist verbunden mit deutlichen Indikatoren dafür, „daß sich die Teildisziplinen zu *relativ selbständigen Subkulturen* entwickeln, die mehr zu subdisziplinärer Abgrenzung tendieren als dazu, im Kontext derjenigen Disziplin, in deren Rahmen sie sich ausdifferenziert haben, zur Gestaltung einer disziplinären Gesamtkultur beizutragen“ (MACKE 1994, S. 66) und daß „allgemeine Fragestellungen zunehmend im Kontext der Teildisziplinen bearbeitet werden“ (a.a.O., S. 59 – im Original hervorgehoben), bis hin zu dem Eindruck, daß mit dem Wandlungsprozeß der Erziehungswissenschaft „eine Auflösung der allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. eine Abwanderung des Allgemeinen in die spezialisierten Teildisziplinen verbunden ist“ (a.a.O., S. 65 – im Original hervorgehoben).

Muß man diese Daten per se als Krisensymptome werten? Nein, eher als ein Indiz für den Normalisierungsprozeß, meinen manche Beobachter. „Auch in der Erziehungswissenschaft findet sich also der eigendynamische Prozeß der Spezialisierung und ein Mechanismus, in dem sie aus sich heraus ständig neue Themen und Fragestellungen erzeugt und im Prozeß von Forschung und Publikation pflegt und bearbeitet – also dem Alltag von Disziplinen folgt“ (TENORTH 1996, S. 173; vgl. auch MOLLENHAUER 1996, S. 277). Impliziert der Rückgang der allgemeinpädagogischen Anteile in Forschung und Lehre nicht dennoch einen Bedeutungsverlust? Um diese Frage korrekt beantworten zu können, müßte man eigentlich Kriterien haben, „von denen aus erst ein angemessener oder hinreichender, ein zu geringer oder zu großer Anteil von allgemeinpädagogischen Publikationen, Qualifikationsarbeiten, Lehrveranstaltungen etc. bestimmt werden könnte“ (WIGGER 1996, S. 920).

Ungeachtet dieser Einwände geht eine Mehrheit der am allgemeinpädagogischen Diskurs Beteiligten davon aus, daß sich ein massiver Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik in Relation zu den Subdisziplinen eingestellt hat – vor allem im Hinblick auf den Trend, daß die Subdisziplinen die Grundlegungsprobleme selbst behandeln und damit unmittelbar eine bisher der Allgemeinen Pädagogik zugeordnete Funktion für das eigene Revier reklamieren (vgl. 2.2).

2 Die Folgen der „Pluralisierung“ für die Allgemeine Pädagogik

Den Kern des „Unbehagens“ bilden Prozesse der Pluralisierung, denen die traditionelle Allgemeine Pädagogik nicht gewachsen ist bzw. die sie in ihrem Bestand bedrohen. „Pluralisierung“ beschreibt dabei unterschiedliche Entwicklungen, deren Gemeinsamkeit in der Auflösung von gewohnten sozialen Strukturen und bewährten Deutungsschemata im Sinne von Erweiterung oder Ausdifferenzierung, aber auch vom Verlust von identitätsverbürgenden Ganzheitsvorstellungen besteht (zur Begriffsanalyse vgl. HEID 1994 und HEYTING/TENORTH 1994). Vermischt sind in dieser wenig präzisen Beschreibung einerseits Prozesse gesellschaftlicher Pluralisierung – Individualisierung von Lebensentwürfen durch den Bedeutungsverlust gemeinsamer orientierender Sinnsysteme, Auflösung sozialer Bindungen, damit verbundener erhöhter Bedarf an pädagogischer Intervention – und andererseits Prozesse der Pluralisierung von wissenschaftlichen Zugriffsweisen und philosophisch-legitimatorischen Grundlegendiskursen. Einheitsvorstellungen hin-

sichtlich der Orientierung pädagogischen Handelns gelten nicht mehr ohne weiteres als wünschbares Ziel, sondern werden eher für verdächtig gehalten.

Allgemeine Pädagogik sieht sich – wenn man vereinfachend typisiert – in drei Dimensionen von Pluralisierungsfolgen betroffen, wobei die erste Dimension gesellschaftliche, die dritte philosophisch-wissenschaftliche Pluralisierungsfolgen behandelt und die zweite eine Verknüpfung von beiden.

2.1 Allgemeine Pädagogik wird der „Entgrenzung“ der pädagogischen Praxis in neuen Handlungsfeldern und neuen pädagogischen Professionen nicht gerecht

Läßt man den gesellschaftlichen Bedarf an Beobachtungs- und Reflexionskompetenz für pädagogische Handlungsfelder wenigstens als ein mögliches Kriterium für die Gewichtung von innerdisziplinären Themenschwerpunkten zu, dann ist es legitim, von einer „zweiten Geburt“ der Pädagogik (RAUSCHENBACH 1992, S. 387) zu sprechen. Innerhalb der letzten zwanzig Jahre hat sich das Personal der nichtschulischen Sozial- und Erziehungsberufe verdoppelt, und wenn 1970 auf 10 Erwerbstätige im schulischen Bereich vier im sozialen Bereich kamen, waren es 1990 schon 7,5 – mit dem erkennbaren Trend, in absehbarer Zeit mindestens gleichzuziehen (a.a.O., S. 389ff. und RAUSCHENBACH 1994), und der Schluß liegt nahe, daß die „Auswirkungen dieser Prozesse auf die Erziehungswissenschaft als *Profession* (...) auch für die Erziehungswissenschaft als *Disziplin* nicht ohne Folgen bleiben können“ (KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 11).

Pädagogisierung als „Reaktionsform (...), die immer dann abgerufen wird, wenn unge löste Probleme in zeitlicher Streckung bearbeitet werden sollen“ (OELKERS 1990, S. 6), hat in den letzten Jahrzehnten zur Expansion außerschulischer pädagogischer Handlungsfelder geführt, ohne daß das Selbstverständnis der pädagogischen Professionen der neuen Situation entsprechen würde. „Im Kern beruht diese Krise darauf, daß die pädagogischen Berufe wie auch die Erziehungswissenschaft zwei gesellschaftliche Tendenzen, die sich etwa seit Beginn unseres Jahrhunderts unaufhaltsam durchsetzten, niemals wirklich zur Kenntnis genommen und auf die Konsequenzen für das berufliche pädagogische Handeln befragt haben: Die politische und normative Pluralisierung der Gesellschaft und die daraus notwendigerweise erwachsende Individualisierung von Lebensläufen“ (GIESECKE 1997, S. 391), und angesichts „der Ausdifferenzierung des pädagogischen Feldes muß die Frage erlaubt sein, ob alle diese ‚pädagogischen‘ Subsysteme sich noch unter den für dieses Feld überkommenen Leitfiguren von ‚Bildung‘ und/oder ‚Erziehung‘ angemessen thematisieren lassen“ (ZINNECKER 1997, S. 201; vgl. auch GIESECKE 1997, S. 391ff. und KADE 1994, S. 153ff.).

Die wissenschaftliche Pädagogik ist entstanden als eine Berufswissenschaft für Lehrer (vgl. z. B. MAROTZKI 1996, S. 67); wenn etwa Eduard SPRANGER in den 50er Jahren vor *Lehrern* über den „geborenen *Erzieher*“ spricht, wissen die Lehrer, daß selbstverständlich sie gemeint sind. Nunmehr geht es darum, daß „sich die Allgemeine Pädagogik aus dem Ghetto von Schultheorie, Unterrichtswissenschaft und ihrer alleinigen Fixierung auf die Lehrerbildung lösen und sich in ihrer disziplinären Matrix und der Bestimmung ihrer Forschungs- und Ausbildungsaufgaben für jene Teildisziplinen öffnen muß, die aufgrund der Expansion erziehungswissenschaftlicher Hauptfach-Studiengänge und der Ausweitung des außerschulischen Arbeitsmarktes für PädagogInnen ein zunehmendes Gewicht be-

kommen haben“ (KRÜGER 1994, S. 127). Genau das scheint die traditionelle Allgemeine Pädagogik nicht leisten zu können: „Unter der Prämisse, daß das Theorie-Praxis-Problem den Kern ihrer Theorieorganisation darstellt, muß sie mit der Absicht scheitern, für eine hochgradig differenzierte pädagogische Berufswirklichkeit ein Allgemeines zur Verfügung stellen zu wollen, das das Wesen der Pädagogik zum Ausdruck (bringt) und zugleich der Vielfalt und der Historizität gegebener Wirklichkeit gerecht wird. Doch gerade der Blick auf diese Erziehungswirklichkeit beweist einmal mehr die Unvermeidlichkeit des Niedergangs Allgemeiner Pädagogik. Denn die Wirklichkeitserkenntnis selbst konzentriert sich in solchem Maße in den Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft, daß die Allgemeine Pädagogik als Kerndisziplin zusammenbrechen mußte“ (WINKLER 1994, S.103f.; vgl. auch WIMMER 1997, S. 405f.).

Die „Unvermeidlichkeit“ dieses Prozesses ist eine starke Behauptung; immerhin markiert sie eindeutig eine Dimension von „Pluralisierungsfolgen“, die die Allgemeine Pädagogik zu bearbeiten hat. Die Dynamik der pädagogischen Handlungs- und Berufsfelder ist nicht wegzudiskutieren; daß es schwierig ist, ein „Allgemeines“ zu finden, das für den Gymnasiallehrer, den Street-worker, die Erzieherin, die Diplompädagogin in der Altenhilfe, den Dozenten an der Volkshochschule und den Heilerziehungspfleger eine *pädagogische* berufliche Identität stiftet, liegt auf der Hand, und daß es die Allgemeine Pädagogik bisher nicht hinreichend versucht hat, auch. Festzuhalten ist allerdings auch, daß diese Problematik auf die Allgemeine Pädagogik nur unter der „Prämisse“ zukommt, „daß das Theorie-Praxis-Problem den Kern ihrer Theorieorganisation darstellt“. Diese Prämisse wird noch zu diskutieren sein.

2.2 Die sich verselbständigenden Teildisziplinen lösen ihre Grundlegungsprobleme im Rahmen ihres Disziplinsegments selbst

Während im ersten Punkt von der Annahme ausgegangen wird, daß die Allgemeine Pädagogik etwas noch nicht geleistet hat oder vielleicht nicht leisten kann, was von ihr erwartet werden könnte, geht es nun darum, daß die Allgemeine Pädagogik nicht mehr oder erst gar nicht in Anspruch genommen wird für etwas, von dem sie glaubte, daß sie dafür gleichsam ein Monopol beanspruchen könne.

Der historische Prozeß der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft zugunsten der Teildisziplinen und zu Lasten der Allgemeinen Pädagogik trifft die Allgemeine Pädagogik dann ins Mark, wenn die Verselbständigung der Teildisziplinen zur Folge hat, daß sie ihre „Grundlegungsprobleme“ – Definitionen der forschungsleitenden Kategorien, Entwicklung von segmentspezifischen methodischen Arrangements, Theorieimport von Nachbarwissenschaften, Legitimation von praxisleitenden Beurteilungs- und Handlungsschemata etc. – innerhalb der eigenen Subdisziplin lösen und von daher auf entsprechende Leistungen Allgemeiner Pädagogik nicht mehr angewiesen sind; „sie verzichten also auf die Allgemeine Pädagogik als identitätsstiftende Instanz und Orientierungsdisziplin“ (WINKLER 1996, S. 908), und gelegentlich wird das nicht nur praktiziert, sondern (hier aus der Perspektive der Sozialpädagogik) auch offen thematisiert: Die „Allgemeine Pädagogik (...) ist wie die anderen differentiellen Pädagogiken eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. Nicht weniger, aber auch keinen Deut mehr. Sie ist weder reine Zulieferungsagentur für die anderen differentiellen Pädagogiken (Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufspädagogik etc.) noch deren Leitwissen-

schaft“ (MÜLLER 1997, S. 51). Die Dynamik dieser Abkoppelung ist leicht nachvollziehbar: Ist eine Teildisziplin hinreichend groß (wie z.B. die Sozialpädagogik), dann wird sie sich intern differenzieren; der dadurch entstehende komplexe Kommunikationsprozeß erfordert dann die Reflexion auf das „Allgemeine“ dieser Kommunikation, und so ergibt sich zwanglos die Forderung nach einer „Allgemeinen Sozialpädagogik“ (NIEMEYER 1996, S. 13); es entstehen „gleichsam Allgemeinpädagogiken/Systematiken zweiter Ordnung“ (SCHIRLBAUER 1992, S. 396).

Entspricht diese Einschätzung der Wirklichkeit der Theorie- und Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft? Wir wissen zu wenig über die differentielle Kommunikationsstruktur unseres Faches, um das genau beurteilen zu können, aber es gibt hinreichend Indizien, die dafür sprechen, daß die Allgemeine Pädagogik ihre Leitfunktion hinsichtlich der zentralen Themen, Orientierungen, Denkmodelle etc. verloren hat. Ein – zugegebenermaßen etwas grobschlächtiges – Beispiel kann das illustrieren: Die „Wende“ von der hermeneutisch-pragmatischen zur emanzipatorischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft wurde von den allgemeinpädagogischen „Meisterdenkern“ vollzogen und dann relativ schnell in Schulpädagogik und Sozialpädagogik, in gebührendem Abstand in Erwachsenenbildung und Berufspädagogik rezipiert und umgesetzt. Die letzte große Wende der Allgemeinen Pädagogik – die Implementation der Theorien und Theoreme der philosophischen Postmoderne in ihren Diskurs – hat im wesentlichen die Allgemeine Pädagogik bewegt und zum Teil erschüttert, während (soweit ich es überblicke) z.B. die Schulpädagogik nur am Rande, mit großer Verzögerung und ohne erkennbaren Effekt für das Tagesgeschäft das Thema zur Kenntnis nahm und die Berufspädagogik völliges Desinteresse zeigte; die Sozialpädagogik nahm die gesellschaftstheoretischen Implikationen der Diskussion auf (Individualisierungs- und Pluralisierungstheorem) und beschäftigte sich nur marginal mit den Folgen des postmodernen Sprachspiel-Relativismus für den pädagogischen Grundlegungsdiskurs.

Das alles ist für die Allgemeinen Pädagogen unter Zunft- und Beschäftigungsgesichtspunkten noch kein Grund für kollektive Depression; Allgemeine Pädagogik, zumal der stärker bildungsphilosophisch orientierte Teilbereich, bearbeitet mit großer Kontinuität und Kompetenz mit segmentspezifischen Denkmitteln die segmentspezifischen Probleme (Genauerer bei VOGEL 1997a) und sorgt für die Rekrutierung von wissenschaftlichem Nachwuchs nach segmentspezifischen Kriterien. Dennoch wird mittelfristig die Frage zu beantworten sein, was die Allgemeine Pädagogik als Subdisziplin neben anderen, aber ohne eigenes Handlungsfeld zum Theoriefortschritt der Erziehungswissenschaft beiträgt, zumal wenn sie selbst ihre Existenzberechtigung an ihrer Leistung für das Ganze festmacht (vgl. BENNER 1987, S. 15ff.).

2.3 Die Pluralisierung der Sprachspiele im Rahmen der Rezeption der philosophischen Postmoderne hat die Möglichkeit überzeugungskräftiger Einheitskonzeptionen in Frage gestellt

Wenn die Allgemeine Pädagogik traditionellerweise die zentrale Aufgabe hat, durch die philosophische Reflexion der zentralen „einheimischen Begriffe“ für einen Focus der Forschungsaufgaben und die kategorialen und handlungsorientierenden Gemeinsamkeiten auch in den Teildisziplinen und ihren Handlungsfeldern zu sorgen, wurde sie durch die Rezeption der postmodernen Philosophie (einen Überblick gibt FROMME 1997) in diesem

Selbstverständnis zentral erschüttert. „Man erkennt einen weitgehenden und historisch einmaligen Bruch in den pädagogischen Grundüberzeugungen, der mit der Preisgabe von Einheitsvorstellungen zu tun hat. Die Allgemeine Pädagogik steht erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen (...) Für diese Erfahrung steht der Begriff ‚Postmoderne‘, der am Ende der achtziger Jahre dominant wird, aber längst vorher die unterschwellige Theorieentwicklung bestimmt hat“ (OELKERS 1997a, S. 237; vgl. auch RUHLOFF 1993a und WIMMER 1997).

Die „gewisse Anziehungskraft“ (PEUKERT 1992, S. 117; vgl. auch VOGEL 1989a, S. 89f.), die postmodernes Denken für die traditionelle Pädagogik aufgrund der gemeinsamen Aversion gegen eine „einlinig verstandene Rationalität“ (PEUKERT 1992, S. 17) zweifelsohne hatte, wurde bald von der Erkenntnis eingeholt, daß die zentralen Kategorien und Konzepte der Allgemeinen Pädagogik – oder zumindestens ihre relative Eindeutigkeit und Bedeutsamkeit – der Pluralismusbehauptung innerhalb der Diskurse und der Unentscheidbarkeit des Widerstreits zwischen den Diskursarten zum Opfer fielen. Die alteuropäische Vorstellung von der Legitimation des Subjekts durch Bildung wird von LYOTARD zerpflückt (vgl. LYOTARD 1986, S. 96ff.) und gleichsam als Auslaufmodell charakterisiert, das seine Glaubwürdigkeit verloren hat (a.a.O., S. 112ff.). Eine sichere Orientierung der pädagogischen Handlungsziele ist mit der Unmöglichkeit aller sicheren ethischen Orientierungen verlorengegangen, die „Selbstgewißheit des ethischen Grundgedankens“ hat sich „im Pluralismus der Werte und Kulturen aufgelöst“ (TENORTH 1995, S. 5). Schließlich – und vielleicht am folgenreichsten – ist der Referenzpunkt für ethische Aspirationen, das moralisch verantwortliche, vernünftige und identische Subjekt in den Strudel der Dekonstruktion geraten: Die „implizite Konzeption von einem Handlungssubjekt und damit die Rede von ‚dem‘ Menschen als einem geschichtsphilosophischen Konzept (ist) überhaupt nicht mehr sinnvoll“ (LENZEN 1996, S. 57), das „philosophische Ich“, dem die Pädagogik vertraut hat, gibt es nur als problematische metaphysische Konstruktion (vgl. OELKERS 1997b, S. 870), das identische Individuum kann nicht mehr als Fixpunkt für philosophische und pädagogische Konstrukte fungieren, sondern ist das Ergebnis einer philosophiegeschichtlich aufklärbaren Illusion und insofern eher Quelle von (Selbst-)Täuschung und Verwirrung denn sichere Basis für pädagogisch-philosophische Theoriebildung (grundlegend dazu: MEYER-DRAWE 1990).

Ist mit dem Verlust der Möglichkeit von Einheitskonstruktionen und der Erosion der Grundbegriffe (vgl. WIMMER 1997, S. 419) die Hauptfunktion der Allgemeinen Pädagogik unwiderbringlich verloren und sie dazu verurteilt, im besten Fall als Notariat für die eigene Diversifikation und die auseinanderdriftenden Grundlegungsdiskurse der Teildisziplinen zu fungieren? Eine Erschütterung traditioneller Vorstellungen hat zweifellos stattgefunden, das Ausmaß der Zerstörung – um in der seismologischen Metaphorik zu bleiben – wird jedoch unterschiedlich beurteilt. Der „Verlust eines einheitlichen Sinns“, so TENORTH, „auch in der Erziehung und beim pädagogischen Handeln“, ist „Teil des Fortschritts und der Errungenschaften der Moderne, nicht Moment ihrer Pathologie“ (1994, S. 63). Die Mehrheitsmeinung ist, daß Allgemeine Pädagogik sich an die neuen Bedingungen anpassen muß und kann; sieht „man die Entwicklung so, dann ist die Postmoderne nicht das letzte, das destruktive Wort für die ‚Allgemeine Pädagogik‘, sondern ein heilsamer Lernprozeß, der ihren Anspruch auf das richtige Maß bringt“ (OELKERS 1997a, S. 238), wobei man durchaus fragen kann, ob hier nicht die Not der Pluralisierung zur Tugend stilisiert wird (vgl. HOFFMANN 1994). So läßt sich die Rezeption der postmo-

deren Philosophie auch als Statuspassage der Allgemeinen Pädagogik deuten, die „am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts“ (LENZEN 1992) um einige Illusionen beraubt, aber auch mancher Schlacken ledig, unter veränderten Bedingungen ihren Theorieanspruch und ihr Verhältnis zu den pädagogischen Teildisziplinen neu definiert. Ob dies mit dem „richtigen Maß“ geschieht, ist allerdings die Frage (vgl. 4.1).

3 Bemühungen um ein neues Profil der Allgemeinen Pädagogik

Die Darstellung der Diskussion um die neue Gestalt der Allgemeinen Pädagogik kann trotz der erwartbaren Heterogenität der Begründungen auf einige zentralen Themen konzentriert werden, wobei damit zu rechnen ist, daß sich nicht alle Vorschläge zu einem insgesamt widerspruchsfreien Bild fügen. Der Generalnenner der Diskussion ist die Verarbeitung von Pluralität (auf unterschiedlichen Dimensionen) durch Inklusion in die Theoriebildung; als einzelne Themen lassen sich unterscheiden: das Insistieren auf einem „allgemeinen“ Theorierahmen (3.1), die Erweiterung des Tableaus der Grundbegriffe und Fragestellungen (3.2), die Inklusion des „Widerstreits“ in den philosophischen Grundlegungsdiskurs (3.3), die verstärkte Einbeziehung empirischen Wissens in die Allgemeine Pädagogik (3.4) und Hinweise auf eine Differenzierung von theoretischen Funktionen und Wissensformen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik (3.5).

3.1 Die Notwendigkeit eines „allgemeinen“ Theorierahmens für die ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft

Ungeachtet aller Erschütterungen ist keiner der Diskussionsteilnehmer bereit, auf eine „allgemeine“ Pädagogik oder Erziehungswissenschaft zu verzichten, und es ist mehr als das berufliche Eigeninteresse, das diese Haltung bedingt. Auch wenn einige der Instrumentarien zur Problemlösung problematisch geworden oder abhanden gekommen sind, sind doch die *Probleme* geblieben: „Solange noch die (empirische) Frage aufrechterhalten werden kann, wie Erziehung und Bildung in dem ‚Habitus‘ der Institutionen und kulturellen Segmente lokalisiert sind und welche Formationen und Transformationen im Verhältnis der Generationen zueinander zu beobachten sind, so lange wird auch die Allgemeine Pädagogik ihre Themen haben, sei es in systematischen, sei es in essayistischen, sei es in strenger empirischen Textsorten. Man muß nur gründlicher suchen als ehemals“ (MOLLENHAUER 1996, S. 284). Dem gegenüber beharrt WINKLER darauf, daß das Vorhandensein von interessanten und wichtigen Themen alleine nicht ausreicht: „Wo findet sich aber dann noch ein inhaltlich Allgemeines, das neben aller Zufälligkeit den Kernbestand pädagogischer Theorie und Praxis *in einer Weise* ausmacht, mithin eine Differenz des Pädagogischen gegenüber philosophischen, zeitkritischen, vielleicht auch nur zufälligen Diskussionen sichtbar macht?“ (WINKLER 1996, S. 912). Auch anderen Autoren ist „die Thematisierung der Sinnfrage“ und das Problem der „Einheit des Pädagogischen“ (KORING 1997, S. 313) wichtig, auch um zu verhindern, daß „die disziplinäre Identität und das genuine Kategoriengefüge der Erziehungswissenschaft zugunsten sozialwissenschaftlicher Begriffe und Konzepte völlig aufgelöst wird“ (KRÜGER 1997, S. 247). Systematisch strenger argumentieren FISCHER und RUHLOFF: Jede nur denkbare Konfigura-

tion von Erziehungswissenschaft, wie ausdifferenziert auch immer, wird zu Fragen führen, die nur mit philosophischen Denkmitteln zu bearbeiten sind und die „eine philosophieabstinente pädagogische Theorie als einen Torso erscheinen lassen, ohne daß damit bereits einem Prinzipat des Philosophischen in der Erziehungswissenschaft das Wort geredet ist“ (FISCHER 1997, S. 27), und insofern bleibt die Frage nach dem „Allgemeinen“ in der Pädagogik eine Frage nach der Rolle der Philosophie innerhalb der Pädagogik (a.a.O., S. 28 und FISCHER 1993). RUHLOFF weist darauf hin, daß ohne eine Form von Systematik nicht einmal die Diagnose der Pluralisierung oder Differenzierung möglich wäre: „Ohne irgendeine Systematik entfele jede Beurteilung, sogar die Rede von ‚Spezialistik‘, die immer nur in einem – mehr oder weniger geklärten – systematischen Horizont möglich ist, der den Bereich verfaßt, innerhalb dessen spezielle Fragen relativ unbekümmert um die Folgen für das Ganze vorangetrieben werden“ (RUHLOFF 1991, S. 213f.). Insgesamt besteht also Einigkeit, daß die Allgemeine Pädagogik nach wie vor unentbehrlich ist und in ihrer (post-)modernisierten Form keineswegs am Ende, sondern vielleicht erst an ihrem Anfang ist (vgl. WINKLER 1992, S. 189).

3.2 Die Erweiterung des Tableaus der Grundbegriffe und Themen

Als Konsequenz aus der Erkenntnis, daß nicht nur Lehrer Pädagogen sind (vgl. RAUSCHENBACH 1992) und auch „andere organisierte bzw. informelle pädagogische Kontexte von der Jugendwohngemeinschaft über Fußballfanprojekte bis hin zur Reisegruppe in der Gegenstandsbestimmung“ (KRÜGER 1994, S. 122) des Pädagogischen zu berücksichtigen sind, wird von vielen Autoren vorgeschlagen, die klassischen pädagogischen Grundkategorien „Erziehung“ und „Bildung“ um andere Kategorien zu ergänzen bzw. durch Kategorien größerer Reichweite zu ersetzen, die der Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder Rechnung tragen. Gefordert ist eine Erziehungswissenschaft, die sich „den neu sich stellenden Aufgaben öffnet, also sich versteht als (sozialwissenschaftlich fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft mit ihren vielfältigen Problemen der Lebensbewältigung und der Hilfen zur Lebensbewältigung“ (THIERSCH 1994, S. 141). Die aktuelle Fassung des pädagogischen Grundgedankens ist geradezu „der Befund der Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxisfelder und der Entgrenzung des Pädagogischen“ (KRÜGER 1994, S. 122), die Wandlungsdynamik selbst wird zur leitenden Kategorie (vgl. WINKLER 1994, S. 108ff.).

Die Idee einer Erweiterung oder Substitution traditioneller pädagogischer Grundbegriffe wird allerdings von zwei entgegengesetzten Standpunkten aus abgewiesen. Klaus PRANGE hat in einem harschen Ordnungsruf gegenüber den sozialpädagogischen Versuchen, die kategoriale Basis der Erziehungswissenschaft anzureichern, darauf bestanden, „daß das eine und ganze Thema der Erziehungswissenschaft nach wie vor die Erziehung (und Bildung) ist und bleiben sollte“ (PRANGE 1996, S. 64), wobei diese Position in der (veröffentlichten) Diskussion mit dieser Eindeutigkeit sonst nicht zu finden ist. Auf der anderen Seite wird – auch mit großer Entschiedenheit – die These vertreten, unter den Bedingungen der Entgrenzung und Pluralisierung könne es gar keine *pädagogischen* Grundbegriffe mehr geben: „Für die Erziehungswissenschaft ist die Suche nach einem begrifflichen Proprium, nach ‚einheimischen‘ Begriffen, die nur für diese Wissenschaft gelten, völlig verfehlt. Spätestens mit der Erweiterung des Gegenstandsfeldes auf den gesamten Lebenslauf eines Menschen wäre ein solches Unterfangen nur um den Preis einer erhebli-

chen Standardisierung möglich, die den Lebenslauf gleich mitzustandardisieren drohte“ (LENZEN 1997a, S. 18).

Dessen ungeachtet werden Überlegungen angestellt, wie neue oder andere Grundbegriffe oder neue oder andere Zentralthemen der Allgemeinen Pädagogik konzipiert sein könnten.

Da der Erziehungsbegriff nicht mehr taugt, um angesichts der Pluralisierung der Gesellschaft und der Individualisierung der Lebensläufe die pädagogische Aufgabe zu beschreiben, wird z.B. vorgeschlagen, ihn durch den umfassenderen Begriff „*Hilfe zum Lernen*“ zu ersetzen (vgl. GIESECKE 1997). Wenn man aufmerksam ist für das, „was für unsere Kultur das ‚Allgemeine‘ des Generationenverhältnisses“ betrifft, „zumal auch für den Status der heranwachsenden Generation (...), dann eröffnet sich ein theoretisch und empirisch eindrucksvolles Panorama (wenn man sich von traditionellen Etiketten freimacht)“ (MOLLENHAUER 1996, S. 281) von Grundbegriffen bzw. Themen, das von „Leibgebundenheit“ über den „kulturellen Habitus“ bis zur „Lebenswelt“ (um nur eine Auswahl zu nennen) reicht (a.a.O., S. 281ff.). Während hier Theorien und Begriffe relativ locker um den Focus „*Generationenverhältnis*“ gruppiert sind, wird an anderer Stelle die „Frage nach der Einheit der pädagogischen Aufgabe quer durch alle Tätigkeitsfelder“ im Zusammenhang der *Abwehr von existentieller Gefährdung durch notwendige Lernprozesse* diskutiert: „Bestimmte menschliche Probleme, wozu insbesondere bestimmte Formen und Inhalte des menschlichen Lernens gehören, können nicht sich selbst überlassen werden, weil sonst existenzielle Gefährdungen für das Individuum bzw. die Gesellschaft eintreten“ (KORING 1997, S. 333).

Das Generationenverhältnis *und* die Sorge um existenzielle Gefährdungen gehen ein in einen anderen Versuch zur „Novellierung des pädagogischen Codes“ unter dem Gesichtspunkt eines „*sorgenden Verhältnisses*“: „Pädagogik bezeichnet alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen, seien diese nun dominant auf Bildung/Unterrichtung, Erziehung oder soziale Hilfe fokussiert. Konstitutiv für pädagogische Sorgeverhältnisse zwischen Generationen ist, daß dabei die eine Seite im Generationenverhältnis auf Zeit für die andere Seite eine stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt“ (ZINNECKER 1997, S. 201 – im Original Hervorhebung).

Die Einbeziehung von Menschen aller Altersgruppen (vgl. KRÜGER 1995, S. 315) in die allgemeinpädagogische Perspektive wird – mit Hilfe systemtheoretischer Denkmittel – bei Dieter LENZEN radikal vorangetrieben. In Anlehnung an die Überlegungen Niklas LUHMANNs, „Kind“ als Medium der Erziehung durch „*Lebenslauf*“ zu substituieren (vgl. LUHMANN 1997), schlägt LENZEN (weitergehend) vor, „autopoietische Humanontogenese und Lebenslauf als zwei Seiten eines Systemcodes (des Erziehungssystems – P.V.) zu betrachten“ (LENZEN 1997b, S. 244). Dieser Theorieumbau soll eine gesellschaftliche Entwicklung begleiten, die allerdings die traditionelle Situierung des Erziehungssystems in einen völlig neuen Rahmen stellt: „Meine Vermutung geht dahin, daß dem unaufhalt-samen Differenzierungsprozeß des Erziehungssystems eine Systemerweiterung und eine Art Aufstieg korrespondieren, die das System allererst zu einem Teilsystem der Gesellschaft werden lassen, das es bis dato noch gar nicht ist. Was sind aber die gemeinsamen Merkmale dieses (neuen) Teilsystems? Insofern vormalis erziehende Tätigkeit sich auch beruflich längst über den Rahmen der Wissensvermittlung hinausbegeben hat und das pädagogische Establishment auch in Sektoren wie Pflege, Beratung, Prävention, Diagnose und Therapie, Rehabilitation, Integration fungiert, ist sie zu einer Art Lebensbegleitung

geworden, deren leitendes Charakteristikum ein kuratives ist. Die Mitglieder des Erziehungssystems übernehmen kurative Funktionen, wie Mitglieder des Gesundheits-, des Rechts- oder des religiösen Systems dieses als Teil ihrer Tätigkeit tun. Es liegt deshalb nahe, von einem neu entstehenden *kurativen* gesellschaftlichen Teilsystem zu sprechen“ (LENZEN 1997b, S. 245f.). LENZEN ist sich der Schwierigkeiten auf Professions- und Disziplinebene durchaus bewußt: „Es ist freilich zu fragen, ob die Resorptionsfähigkeit des Erziehungs- wie des erziehungswissenschaftlichen Systems ausreichen werden, um die Erweiterung des Codes zu überstehen, die in anderen Teilsystemen bereits stattfindet, auch wenn Anschlußmöglichkeiten an traditionelle Codierungen durchaus existieren“ (a.a.O., S. 245). Dieses letzte Zitat macht noch einmal deutlich, daß nicht nur die Angebote an neuen Grundbegriffen und Themen, sondern auch die theoretischen Funktionen dieser Grundbegriffe variieren.

3.3 Die theoretische Inklusion des „Widerstreits“

In welcher Gestalt ist der Grundlagendiskurs der Erziehungswissenschaft – einschließlich der Problematik der Orientierung des Handelns in den pädagogischen Professionen – möglich, wenn Einheits- und Ganzheitsmodelle nicht nur an der Vielfältigkeit und Heterogenität der diversifizierten pädagogischen Praxis scheitern, sondern auch die (relative) Sicherheit der ethischen, subjektphilosophischen und transzendentallogischen Basistheorien und -theoreme verlorengegangen ist? Indem man partielle Widersprüchlichkeiten, Dilemmata, die Konkurrenz von Theorien, den Widerstreit der Diskursarten nicht auszuräumen, sondern auszuhalten versucht und „Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ (HEYTING 1994, S. 101) nutzt. Die Errungenschaften der Moderne müssen dabei nicht aufgegeben werden, wohl aber ihre Selbstgewißheit und ihr theoretischer Omnipotenzanspruch. „Wir müssen laborieren mit unserer konflikthaften Existenz, was möglich ist, wenn wir ihre Mehrdeutigkeit akzeptieren und gleichzeitig nach einem Umgang mit ihr suchen, wobei beides nicht in einem wie immer auch gearteten ganzheitlichen Konzept zu verbinden ist. Das bedeutet, daß wir uns nicht einer Option für das Projekt der Moderne unterwerfen müssen, indem wir die Verzweiflung der Vernunft an sich selbst annullieren. Vielmehr können wir die Emanzipationsideale der Moderne verteidigen und gleichzeitig wissen, daß wir dafür keinen Begründungsanker finden. Ein Plädoyer für Vernunftpotentiale einer in sich ambivalenten Aufklärung kann die Selbstkritik der Vernunft nicht absorbieren. Beide Positionen stehen nebeneinander“ (MEYER-DRAWE 1992, S. 101).

Kann man mit widersprüchlichen oder dilemmatischen Grundkonstellationen allgemeinpädagogische Theorien begründen? „Die pädagogische Grundsatzdebatte gewinnt damit zwar Problembewußtsein, verliert aber ihren eindeutigen Halt; denn Lösungen der pädagogischen Aufgabe lassen sich nicht mehr ontologisch, sondern allein konstruktiv erörtern. Sie werden abhängig von wechselnden Gesichtspunkten und offen für operative Vielfalt. Angebote zur Bearbeitung können entsprechend nicht mehr als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ qualifiziert werden, sondern nur noch als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ – relativ zu den jeweils eingeführten Gesichtspunkten und Kriterien der Beurteilung“ (TENORTH 1995, S. 6). Diese Konsequenz ist allerdings gravierend für die Qualität der Begründungsmöglichkeiten allgemeinpädagogischer Konzepte. „Will man eine bildungsphilosophische Theorie wirklich philosophisch entwickeln, dann muß man sich vor allem des

Anfangs versichern“ (MEDER 1996, S. 145), der nun aber nicht mehr in einem – wenigstens dem Anspruch nach – festen und als notwendig begründbaren Fundament bestehen kann. „Wenn es keinen absoluten Anfang gibt, dann muß man einen Anfang machen. Der gemachte Anfang kann natürlich niemals absolut sein. Er ist kontingent. Kontingentes kann trivialerweise nicht begründet oder gar bewiesen werden. Es kann nur gezeigt (oder offenbart) werden“ (a.a.O., S. 146). Damit wird gleichsam das „Gewißheitsniveau“ all-gemeinpädagogischer Theorien abgesenkt. „Theoretisch befriedigende Fixierungsversuche des Allgemeinen mit Allgemeinheitsanspruch können heute als obsolet betrachtet werden, historisch-gesellschaftlich wandelbare Fixierungen von ‚schwachen‘ Allgemeinheiten und Systematiken dürften allerdings unausweichlich sein“ (SCHIRLBAUER 1992, S. 399), und auch die „beste Version gilt immer nur auf Zeit, und es gibt nie nur eine ‚beste Version‘ (OELKERS 1996, S. 252). Als Resümee für den Mainstream der Diskussion der theoriotechnischen Möglichkeiten gegenwärtiger Allgemeiner Pädagogik kann also gelten: eine „plurale allgemeine Pädagogik, die universelle Prinzipien zu verteidigen versteht, aber sich nicht jenseits der Problemfortschritte bewegt und sich nicht auf Dogmen verläßt. Sie verfährt deliberativ (...), aber nicht standpunktfrei, nur daß sich jeder Standpunkt überprüfen lassen muß“ (a.a.O., S. 251).

Auf der Basis dieser neuen Gemeinsamkeiten gibt es aber noch Besonderheiten, die erwähnt werden müssen:

a) Radikaler sind die Denkmodelle, die die Pluralisierung nicht nur als notwendiges Übel, mit dem man leben muß, oder als theoriotechnischen Fortschritt begreifen, sondern den Widerstreit selbst als Basis für ein postmodernes Bildungskonzept nutzen. „Die pädagogische Aufgabe schließt einen unauflösbaren Widerstreit ein, der das Gelingen aller Versuche, eine homogene pädagogische Theorie oder Wissenschaft aufzubauen, ebenso vereitelt wie eine homogene Erziehungs- und Bildungspraxis“ (RUHLOFF 1993b, S. 81), und deshalb geht es um ein Konzept für „Widerstrebende statt harmonische Bildung“ (RUHLOFF 1993a), und auch der „Sprachspieler“ als „Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft“ (MEDER 1996) ist nicht nur ein mögliches Theoriekonzept unter den Bedingungen der condition postmoderne, sondern ihr bildungstheoretischer Prototyp: „Der Sprachspieler ist kein Subjekt, keine Person, kein Individuum, er hat kein Selbst und auch keine personale Identität im Sinne der bildungstheoretischen Diskussion der Moderne, sondern ist ein *figurales Gebilde im Spiel-Raum der Codierung und Decodierung von Zeichen*“ (a.a.O., S. 151; vgl. auch MEDER 1987).

b) Unabhängig von der Pluralisierungsdiskussion entstanden, aber in seinen Grundlinien dazu kompatibel, ist das von Harm PASCHEN ausgearbeitete Theoriemodell einer topisch strukturierten Erziehungswissenschaft. Die Pluralität von Pädagogiken ist der selbstverständliche Ausgangspunkt; Erziehungswissenschaft hat es mit Differenzen zwischen Pädagogiken zu tun (vgl. PASCHEN 1996, S. 114ff.), und ihre Aufgabe ist es nicht primär, ihre theoretische Gültigkeit und die Plausibilität ihrer Grundannahmen zu prüfen, sondern ihre Leistung für die Entscheidung pädagogisch-praktischer Probleme auf der Basis einer argumentativen Topik. „Erziehungswissenschaftliche Aufgabe und Kompetenz ergeben sich im Hinblick darauf aus der *Systematisierung* der jeweiligen pädagogischen *Alternativen*, der *argumentativen Präzisierung*, der *Entscheidungsbegründungen* und der *topischen Disziplinierung* der begründenden *Erörterung* sowie generell aus der *Elaboration der Argumente*“ (a.a.O., S. 115; vgl. auch die differenzierte Darstellung in PASCHEN 1997; zur Diskussion des Ansatzes vgl. PASCHEN/WIGGER 1992).

c) Eine ganz eigene Konsequenz aus der postmodernen Kritik am pädagogischen Kategorien- und Überzeugungsbestand der Moderne zieht Karl HELMER, wenn er zu überlegen gibt, „es könne möglich sein, mindestens Teilbereiche einer Systematischen Pädagogik unter heutigen Bedingungen nach Mustern zu konstituieren, die in der voraufklärerischen Tradition der theoretischen Rhetorik zugerechnet wurden“ (HELMER 1996, S. 28). Die Anknüpfung an die elaborierte und anspruchsvolle Theorie der antiken und frühneuzeitlichen Rhetorik eröffnet die Bearbeitung von Bereichen, für die strenge Philosophie und Wissenschaft nicht oder nur unzureichend tauglich sind. „Zu ihrem Gebiet gehörten besonders Probleme, deren Lösung zeitlich und räumlich wechselnden Bedingungen unterliegt, etwa solche der Schulorganisation, des Verhältnisses pädagogischer Einrichtungen zu politischen Institutionen, der Wendung allgemeinen pädagogischen Wissens auf den Fall. Auch die Entwicklung didaktischer und methodischer Konzepte samt ihren Begründungen wird kaum anders als rhetorisch möglich sein“ (HELMER 1992, S. 383). Als Medium der Verarbeitung divergenter und widerstreitender Argumente könnte eine pädagogische Rhetorik das theoretische Medium der Wahl unter postmodernen Bedingungen sein: „Wissenschaftstheoretisch gesehen, könnte sie unbefangener als Philosophie und Wissenschaft Wissen verschiedener Form und Provenienz argumentativ aufeinander beziehen, weil ihr dabei zustatten käme, daß sie keine Identifizierung zu erreichen hätte, vielmehr begründete Komplementarität wahrscheinlichen Charakters ihr Maß sein könnte“ (ebd.).

Ist mit der theoretischen Inklusion der Pluralität, verbunden mit einer Absenkung des theoretischen Aspirationsniveaus, eine neue Basis erreicht, um die Erwartungen der Gesamtdisziplin an die Allgemeinen Pädagogik wieder bedienen zu können? Leider lassen sich die Hinweise auf Widersprüche, Spannungen und Brüche auch in diesem Reformdiskurs nicht übersehen: Zwar gehört zur condition postmoderne die „Vielfalt der pädagogischen Theorien (...), die nicht wieder in Frage gestellt werden sollte“ (LENZEN 1992, S. 76), aber zugleich wird eine „Reflexive Erziehungswissenschaft“ gefordert, die wiederum die Pluralisierungsfolgen im Theoriebereich kontrollieren und eindämmen soll (vgl. LENZEN 1992 und 1997a); mit welchem theoretischen Instrumentarium soll das unter Pluralitätsbedingungen gelingen? Durch die Pluralisierung der Grundlegungsdiskurse werden die Grenzen zu den Nachbarwissenschaften zumindest offener, wenn sie nicht ganz verschwinden – mit welchen Argumenten soll man soziologische Theorieelemente ausgrenzen, wenn das „Proprium“ der Pädagogik nicht mehr als (wenn auch problematisches) Kriterium gilt –, und manche Autoren können sich die Erziehungswissenschaft durchaus als „interdisziplinär konstituiert“ (SCHIRLBAUER 1992, S. 401; vgl. auch LENZEN 1997a, S. 18 f.) vorstellen; genau diese Entwicklung zu verhindern ist aus der Sicht anderer Autoren die genuine Aufgabe auch einer reformierten Allgemeinen Pädagogik (vgl. z.B. KRÜGER 1997, S. 247). Klaus MOLLENHAUER räumt ein, daß die Allgemeine Pädagogik „diffundiert“ ist, das „derart Verstreute einzusammeln kann nicht mehr (...) in einen Zusammenhang gebracht werden, der das Etikett ‚systematisch‘ mit Gründen verdient“; das ist kein Grund zur Klage und verlangt nur „den Mut zum Fragment, wohl eine skeptische Distanz zu Deduktionen und universalistische Strategien“ (MOLLENHAUER 1996, S. 283); genau diese Selbstbescheidung forciert in den Augen anderer den Niedergang der Allgemeinen Pädagogik (vgl. WINKLER 1996, S. 913).

Insgesamt ist die Schwierigkeit nicht zu übersehen, daß die „Tieferlegung“ des theoretischen Anspruchsniveaus und die großzügige Dezentralisierung, Pluralisierung und Öff-

nung des pädagogischen Grundlegungsdiskurses den Argumenten tendenziell den Boden entziehen, die die *Notwendigkeit* dieses Diskurses stützen sollen (vgl. 3.1).

3.4 Die Einbeziehung empirischen Wissens in den Diskurs der Allgemeinen Pädagogik

Die vielfach zitierte Mahnung von TENORTH, eine Erziehungsphilosophie, „die ohne eine existierende erziehungswissenschaftliche Forschung und gar mit eigenen Erkenntnisansprüchen gegenüber der Realität auftritt, ist ein nur rhetorisches Unterfangen ohne Wert“ (TENORTH 1984, S. 65), scheint insofern Früchte getragen zu haben, als empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung immerhin in das Anforderungsprofil an eine neue Allgemeine Pädagogik aufgenommen worden ist. „Die Erziehungswissenschaft muß beschreiben, was ‚Erziehung‘ ist, nicht an sich, sondern in den Kontexten heutiger Erfahrungswirklichkeit“ (OELKERS 1990, S. 11), ein „Mangel an empirischem Gehalt“ der Allgemeinen Pädagogik wird auch von Klaus MOLLENHAUER (1996, S. 284) eingeräumt, und Heinz-Hermann KRÜGER legt eine umfängliche Liste von empirischen Forschungsthemen vor, deren Bündelung und Bearbeitung (gemeinsam mit den Teildisziplinen) Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft werden soll (vgl. KRÜGER 1994, S. 124f.). In diesem Zusammenhang ist auch die Überlegung von Bedeutung, daß mindestens ein Teil des Zuständigkeitsverlustes der Allgemeinen Pädagogik für die Grundlagenprobleme der Teildisziplinen davon herrühren könnte, daß sich die Teildisziplinen in hohem Maße empirisch orientiert haben, die Allgemeine Pädagogik aber nicht (vgl. WINKLER 1994, S. 104).

Trotz der verhältnismäßig neu entdeckten Liebe zur Empirie wird nicht damit zu rechnen sein, daß die Allgemeine Pädagogik als „historische Sozialwissenschaft“ endet (a.a.O., S. 113); wie aber der Anspruch, „philosophisch-grundlagenorientierte Fragestellungen auf der Basis empirischer Phänomene zu bearbeiten“ (MAROTZKI 1996, S. 80), *methodologisch* einzulösen ist, ist bisher offen geblieben.

3.5 Überlegungen zur Differenzierung von Wissensformen

Als einen anderen Modus der theoretischen Inklusion von Pluralität kann man die Differenzierung von unterschiedlichen theoretischen Funktionen und ihnen entsprechenden Theorietypen *innerhalb* der Allgemeinen Pädagogik verstehen, wobei die Differenzpunkte unterschiedlich sind.

In mehreren Ansätzen wird bei sonst unterschiedlichen Aufgabenbeschreibungen die Notwendigkeit einer eigenen Instanz herausgestellt, die die empirische, theoretische und handlungsorientierende Hauptaufgabe der allgemeinen pädagogischen Theorie reflexiv-kritisch begleitet: Neben die „Handlungswissenschaft“, die „empirisch gesättigte und theoretisch begründete Orientierungen formuliert“, tritt ihre Funktion als „Reflexionswissenschaft“, die „die potentiellen Opfer ihrer eigenen Empfehlungen und der Aktivitäten ihrer Berufsrollenträger vor den Implikationen voreiliger, normativer und empirisch unhaltbarer Orientierungen schützt“ (LENZEN 1997a, S. 17). Auch Jörg Ruhloff setzt neben eine Systematische Pädagogik auf der Basis einer synthetisierenden Idee einen „nicht-systematischen, ‚dekompositorischen‘ Diskurs“, der als „mitlaufendes Ermitteln

der je spezifischen Voraussetzungen, die die Systematiken von Pädagogik tragen und rechtfertigen könnte“ (RUHLOFF 1991, S. 215), zusammen mit der konstruktiven Aufgabe den paradoxen Sinn des pädagogischen Denkens ausmacht (a.a.O., S. 216; ähnlich WIGGER 1996, S. 928f.; grundlegend: FISCHER 1993 und 1996). Alfred SCHÄFER unterscheidet allgemeine Pädagogiken, die für die kategoriale Begründung pädagogischer Gegenstandsentwürfe zuständig sind, von einer kritischen Bildungsphilosophie im engeren Sinn, die diese Entwürfe zum Gegenstand kritischer Analyse macht (vgl. SCHÄFER 1990, S. 71f.).

Eine andere Schneidung wird vollzogen, wenn historische und empirische Forschung von der bildungstheoretischen Reflexion einerseits und Handlungsorientierung andererseits unterschieden wird, verbunden mit der Option, „sich von dem im Verlauf der pädagogischen Theoriegeschichte ständig aufs neue formulierten Anspruch, direkt umsetzbare Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis zu liefern, (zu) verabschieden“ (KRÜGER 1997, S. 245). Andere Autoren wollen auf diese Funktion gerade nicht verzichten und versuchen die Modellierung einer Allgemeinen Pädagogik explizit im Hinblick auf den Orientierungsbedarf pädagogischer Professionen (vgl. z.B. KORING 1997, GIESECKE 1997, LENZEN 1997a).

Spätestens an dieser Stelle wird eine Schwierigkeit deutlich, die mit den eingangs erwähnten Unsicherheiten der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft zu tun hat. Nicht alle Autoren unterscheiden streng zwischen der „Allgemeinen Pädagogik“ und der „Erziehungswissenschaft allgemein“. Im ersten Fall sind i.d.R. segmentspezifisch erbrachte Funktionen (Identitätsstiftung, Klärung von Grundkategorien, Definition von gemeinsamen Problemen etc.) gemeint, die die Allgemeine Pädagogik für die restliche Erziehungswissenschaft (von der sie unterschieden ist), d.h. für die anderen Teilsegmente erbringt; im zweiten Fall geht es um die gleichen Probleme, nur daß ihre Bewältigung nicht von einem Teilsegment, sondern von der ganzen Disziplin erwartet wird. Im ersten Fall sind Vorschläge zur Unterscheidung von Theorieproblemen und Wissensformen innerhalb des Segments „Allgemeine Pädagogik“ auszumachen; wird die „Erziehungswissenschaft allgemein“ im Hinblick auf die Trennung von Wissensformen in den Blick genommen, wird i.d.R. anders differenziert: eine forschende, an epistemologischen Geltungskriterien ausgerichtete *Erziehungswissenschaft* wird von einer unterschiedliche Wissensbestände nutzenden, das Handeln der Professionen kognitiv und praktisch steuernden *Pädagogik* unterschieden (grundlegend dazu TENORTH 1987; vgl. auch OELKERS 1990). Die hier verhandelte Problematik der *Leistungsfähigkeit und Situierung der Allgemeinen Pädagogik* innerhalb der Erkenntnisaufgaben der Erziehungswissenschaft insgesamt ist insofern betroffen, als die Allgemeine Pädagogik in den unterschiedlichen Vorschlägen sowohl auf der Seite der forschenden Erziehungswissenschaft (die praktischen Orientierungsprobleme werden dann der Profession überlassen), als auch auf der Seite der handlungsorientierenden Pädagogik lokalisiert wird, als auch – mehrheitlich – forschende *und* handlungsorientierende Aufgaben *gleichzeitig* übernehmen soll. Überlegungen, wie mit dieser etwas unübersichtlichen Situation umzugehen ist, folgen in 4.2.

4 Metatheoretische Probleme

Die notwendig sequentiell verfahrende Rekonstruktion des gegenwärtigen Diskurses über die Allgemeine Pädagogik kann nur schwer die Probleme in den Blick nehmen, die entstehen, wenn alle vorgeschlagenen neuen Differenzierungen, Aufgabenbeschreibungen, Erwartungen, Standortbestimmungen usw. der Allgemeinen Pädagogik *gleichzeitig* gelten sollen. Auf einige Widersprüche und offene Fragen im Detail wurde schon hingewiesen; einige wenige Grundprobleme eher metatheoretischer Art sollen wenigstens noch angesprochen werden.

4.1 Die Erwartungen an die theoretischen Leistungen der Allgemeinen Pädagogik

Im Folgenden wird versucht, die im aktuellen Diskurs insgesamt der Allgemeinen Pädagogik zugeschriebenen theoretischen Funktionen zusammenzufassen. Eine in sich stimmige und überschneidungsfreie Klassifikation kann dabei nicht erwartet werden; die unter b) genannten Funktionen stehen zu den unter a) genannten teilweise in einer Mittel-Zweck-Relation.

a) *Allgemeine Pädagogik soll eine pädagogische Identität stiften für*

- *die Disziplin insgesamt* in der Form der Abgrenzung gegen die Nachbardisziplinen, aber auch gegen die Kontingenz thematisch ungebundenen Rasonnierens (vgl. WINKLER 1996, S. 912); „Abgrenzung“ impliziert dabei das Führen von „Brückendiskursen“ (KRÜGER 1994, S. 123f.), um von den Erträgen der Nachbarwissenschaften profitieren zu können bei gleichzeitiger Kontrolle des Theorieimports;
- *die Teildisziplinen*, deren *pädagogische* Identität bei aller Diffundierung in differenzierte gesellschaftliche Problembereiche ebenso gesichert bleiben muß wie ihr Zusammenhang zu den anderen pädagogischen Subdisziplinen (vgl. z.B. KRÜGER 1994, S. 123; BREINBAUER 1995, S. 302);
- *die pädagogischen Professionen*, deren Handeln als *pädagogisches* Handeln identifizierbar und von Therapie, Beratung, Animation etc. (vgl. BREINBAUER 1995, S. 302) unterscheidbar sein muß.

b) *Allgemeine Pädagogik soll die methodologische und kategoriale Basis herstellen für*

- *die Disziplin insgesamt*, um alle Anstrengungen im Denken, Forschen, Agieren (vgl. RUHLOFF 1991, S. 213), Problemstellungen, zulässige Beweisverfahren usw. inhaltlich zu bestimmen und damit den gesamten Forschungsprozeß zu steuern. Dabei ist ausdrücklich impliziert, daß auch der Stellenwert und die Themen der empirischen Forschung von dieser kategorialen Basis aus festgelegt werden (vgl. z.B. BENNER 1987, S. 9; BREINBAUER 1995, S. 300; SCHÄFER 1990, S. 77);
- *die Teildisziplinen*, die sich in Forschung und Theoriebildung an einem pädagogischen Grundgedanken orientieren sollen, der allerdings so zugeschnitten sein muß, daß er den subdisziplinären Bedürfnissen entspricht (vgl. 3.2);
- *die pädagogischen Professionen*, um deren berufliches Handeln nicht nur mit Wissensbeständen über ihr Handlungsfeld, sondern auch mit Urteils- und Handlungsregeln zu versorgen (vgl. z.B. LENZEN 1997a, S. 15ff.; KORING 1997, S. 312ff.; GIESECKE 1997, S. 393).

- a) *Allgemeine Pädagogik soll kritisch- bzw. selbstkritisch-reflexiv alle leitenden Kategorien und Beweisverfahren, aber auch Urteils- und Handlungsregeln sowie die Handlungsfolgen in der gesamten Disziplin, den Subdisziplinen und den pädagogischen Professionen analysieren und zur Diskussion stellen (vgl. 3.5).*
- b) *Allgemeine Pädagogik soll die für die Entstehung und Lösung allgemeiner, handlungsfeldübergreifender pädagogischer Probleme relevante gesellschaftliche Wirklichkeit empirisch erforschen bzw. empirisches Wissen aus den Nachbarwissenschaften adaptieren und distribuieren (vgl. 3.4).*

Auch einem an Fragen der Theorie-Architektur nur mäßig interessierten Leser wird auffallen, daß das alles etwas viel und vor allem viel Heterogenes ist, was der Allgemeinen Pädagogik an Theorieaufgaben zugemutet wird. Nimmt man das Gesamtspektrum der genannten Funktionen, so hat sich seit der Pädagogik der Weimarer Zeit das Spektrum der theoretischen Aspirationen nicht geändert; Allgemeine Pädagogik ist immer noch zuständig für „Kategorialanalyse und Berufsethik, Begründung pädagogisch-politischer Standpunkte und Methodenreflexion, Aufgabenanalyse und Zeitdiagnose, Philosophie der Erziehung und Ethos des Erziehers“ (TENORTH 1984, S. 62; Hervorhebungen von P.V.). Die alten Erwartungen sind – betrachtet man den Diskurs insgesamt – trotz der Anfechtungen der Pluralisierung und der Postmoderne erhalten geblieben, zwar moderater im Anspruch und differenzierter in der Sichtweise, aber doch immer noch so, daß es ausgeschlossen ist, diese Erwartungen in *einem* Theoriezusammenhang bündeln und bearbeiten zu können, sofern man auch nur minimale Ansprüche an die epistemologische Qualität von „Theorie“ stellt. „Form follows function“ mag nicht immer für das Design von Gebrauchsgartikeln gelten, es scheint aber immer für das Design von Theorien zuzutreffen, und so ist die amorphe theoretische Konfiguration der Allgemeinen Pädagogik zu erklären („Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken“ – HEID 1991, S. 683), die zu viele und widersprüchliche Funktionen erfüllen soll.

4.2 Entlastung durch Differenzierung von Wissensformen

Andererseits gibt es auch innerhalb des Diskurses bei einem Teil der Autoren Hinweise auf die Notwendigkeit der Unterscheidung von Problemtypiken, die unterschiedliche „Wissensformen“ im Sinne von Theorieformen und dazugehörigen Begründungsmustern erfordern (vgl. 3.5). Auf der Basis dieser Überlegungen läßt sich diskutieren, unter welchen Bedingungen sich möglicherweise Mißverständnisse vermeiden ließen und der Gordische Knoten allgemeinpädagogischer Diskurse entflochten werden könnte, ohne ihn zu zerstören.

a) Die grundlegenden Differenzierungsgesichtspunkte innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriebemühungen sind nicht die Unterscheidung von Allgemeinem/Speziellem oder Allgemeiner Pädagogik/pädagogischen Teildisziplinen, sondern die Differenz von empirischer Forschung/Handlungsorientierung/kritischer Reflexion (vgl. HORN 1997, S. 27f.; OELKERS 1990, S. 7; TENORTH 1990, S. 18ff. und 1994, S. 27; VOGEL 1989b). Diese Differenzierung, der unterschiedliche Problem- und Theorietypiken und die dazugehörigen Beweisverfahren entsprechen, findet sich in der Allgemeinen Pädagogik ebenso wie in den Teildisziplinen.

b) Erziehungswissenschaft bedarf der Aufklärung über den Wirklichkeitsbereich, den sie beobachtet und für den sie – vermittelt durch die pädagogischen Professionen – Expertenwissen bereitstellt. Diese Forschung findet ihre Probleme durch die Eigendynamik der Theorieentwicklung und den Forschungsbedarf der gesellschaftlichen Teilsysteme, für die die Erziehungswissenschaft zuständig gehalten wird, und die Beweisverfahren sind die in den empirischen Sozialwissenschaften üblichen, sofern sie den jeweiligen Fragestellungen angemessen sind. Vor diesem Hintergrund kann man zwischen „allgemeinen“ empirisch zu klärenden Fragen und berufsfeldbezogenen empirischen Fragen (mit einem breiten Überschneidungsbereich) unterscheiden. Die Vorstellung, daß die Generierung der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Forschungsprobleme und die der handlungsfeldorientierten Teildisziplinen sowie die Typik der empirischen Forschung nach Maßgabe allgemeinpädagogisch begründeter Grundbegriffe geschieht, ist nicht mehr haltbar (vgl. VOGEL 1989b, S. 432ff.), zumal allgemein eingeräumt wird, daß diese systematischen Grundbegriffe nurmehr im Plural vorstellbar sind; es gäbe dann so viele empirische Forschungsprogramme und Forschungsmethodologien, wie es allgemeinpädagogische Entwürfe gibt.

c) Aufgrund ihrer Geschichte zählt zu den zentralen Erwartungen an die Erziehungswissenschaft, daß sie wissenschaftlich qualifiziertes „orientierendes Handlungswissen“ (LENZEN 1997a, S. 15) für die pädagogischen Professionen bereitstellt. Die Schwierigkeit dieses Wissenstyps ist, daß er unausweichlich normative Anteile enthält, deren Gültigkeit sich – auch wenn man kritisch-analytisch und auch empirisch vieles hinsichtlich nicht-deklariertes Beweisunterlagen, immanenter Widerspruchsfreiheit oder der Folgenabschätzung aufklären kann, und durchaus wissenschaftlich begründete Aussagen über die Qualität unterschiedlicher Angebote gemacht werden können – wissenschaftlich nicht beweisen läßt (auch schon in der Zeit vor der Postmoderne). Die Bemühung um *relativ gut begründete*, der eigenen Grenzen bewußte und auf eine – empirisch-analytisierte – bestimmte geschichtlich-gesellschaftliche Situation bezogene Gesichtspunkte für die ethische Orientierung pädagogischen Handelns stellen den traditionellen Kern der Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik dar, und deshalb sollte diese Bezeichnung dafür reserviert bleiben (als Beispiel, das diese Kriterien erfüllt: BENNER 1987). Im Verhältnis zu den pädagogischen Professionen ist wichtig, daß die Reichweite derartiger Unternehmungen nicht überschätzt werden darf: Allgemeine Pädagogiken (im beschriebenen engeren Sinn) *steuern* nicht die professionelle Tätigkeit der pädagogisch Handelnden, sondern machen ein gut begründetes Orientierungsangebot; der Wissenschaftler, der es entwirft, darf sich auch keine Verantwortung für die pädagogische Praxis anmaßen (wozu allgemeine Pädagogen habituell neigen); er hat vielmehr die Verantwortung wahrzunehmen für die Qualität seiner Theorien nach den Kriterien des Wissenschaftssystems (erschöpfend dazu TENORTH 1990); die Allgemeine Pädagogik ist keine pädagogische Veranstaltung, sondern eine wissenschaftliche.

Akzeptiert man diese Aufgabenbeschreibung und die damit verbundene Einschränkung, dann stellt sich das Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik und handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen relativ entspannt dar. Die schwierigen Probleme der Handlungsorientierung in einem abgrenzbaren pädagogischen Handlungsfeld verweisen automatisch auf eine Ebene hoher Allgemeinheit, die nur mit philosophischen Denkmitteln zu bearbeiten ist; spezifizierte Handlungsmaximen für einen pädagogischen Teilbereich sind durchaus vorstellbar, eine eigene Philosophie der Grundlagen des sozialpädagogischen

oder erwachsenenpädagogischen Handelns wäre absurd. Andererseits spricht nichts dagegen, daß sich z.B. Sozialpädagogen am philosophischen Diskurs über Möglichkeiten und Grenzen von handlungsfeldbezogenen ethischen Orientierungen beteiligen, sofern sie es kompetent und nach den Regeln dieser Diskursart tun.

d) Die kritische Reflexion der leitenden Kategorien aller anderen erziehungswissenschaftlichen Theoriebemühungen und pädagogischen Praxisentwürfe war auch von einigen Autoren im allgemeinpädagogischen Diskurs als Erkenntnisaufgabe beschrieben worden, deren besondere Typik eine eigene Wissensform erforderlich macht (vgl. 3.5). In diesem Bereich (der hier zur Unterscheidung von der „Allgemeinen Pädagogik“ im engeren Sinne „Theoretische Erziehungswissenschaft“ genannt wird) geht es um die kritische Reflexion der erkenntnisleitenden, wissensgenerierenden Grundannahmen und Beweisverfahren der empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung, der allgemeinpädagogischen und subdisziplinären Entwürfe für die praktische Orientierung pädagogischen Handelns sowie des Zusammenhangs und der Austauschregeln zwischen allen Bereichen (vgl. VOGEL 1997b, S. 421ff.). Diese Grundannahmen und Beweisverfahren sind ihr Gegenstand, den sie mit Denkmitteln der Philosophie und – wo erforderlich – unter Zuhilfenahme empirischer und historischer Forschung analysiert und diskutiert. Am Ende steht keine Empfehlung oder „Unbedenklichkeitserklärung“, wohl aber eine Kosten-Nutzen-Analyse hinsichtlich des notwendigen Begründungsaufwandes (a.a.O., S. 423).

e) Das gesamte Feld der Erkenntnisaufgaben, die gemeinhin einer undifferenzierten und theoretisch-amorphen Allgemeinen Pädagogik zugeschrieben werden, ließe sich also – wenn man nach „Diskursarten“ oder Wissensformen unterscheidet – aufteilen in die Bereiche „empirische Erforschung allgemeiner Strukturen der Erziehungswirklichkeit“, eine kritisch-reflexive „Theoretische Erziehungswissenschaft“ und eine handlungsorientierende, konstruktive „Allgemeine Pädagogik“ (unter Verzicht auf den Anspruch, damit pädagogische Praxis regulieren zu können). Unabhängig davon, wie man die unterschiedlichen Erkenntnisaufgaben bezeichnet,³ wäre die Selbstdisziplinierung durch die Rücksicht auf die erforderlichen unterschiedlichen Problemtypiken und Beweisregeln ein großer Fortschritt für den allgemeinpädagogischen Diskurs; ein erheblicher Teil der wissenschaftlichen Kontroversen, aber auch der Auseinandersetzung über Inhalte und Aufgaben des erziehungswissenschaftlichen Studiums beruhen darauf, daß die Beteiligten nicht beachten, in welchem Theoriebereich sie sich gerade bewegen.

Das Problem der „Identität“ der Gesamtdisziplin, der Subdisziplinen und der pädagogischen Professionen stellt sich, wenn man die unterschiedlichen Erkenntnisaufgaben so gruppiert, anders dar. Die Erwartung, daß ein materialer pädagogischer Grundgedankengang Theoriebildung, Forschung und die Orientierung der pädagogischen Professionen definiert und zusammenhält, kann aufgegeben werden. Die Identität pädagogischen Handelns ist Problem der in der Praxis Handelnden und kann ohnehin nicht vom Schreibtisch des Wissenschaftlers aus gestiftet werden, und die Identität der Erziehungswissenschaft ergibt sich aus der Balance zwischen den Identitätsdefinitionen ihrer eigenen Geschichte und den Zuschreibungen und Erwartungen des übrigen Wissenschaftssystems, der pädagogischen Professionen und der Gesellschaft (vgl. VOGEL 1993, S. 342f.). Mehr an Identitätskonstitution ist (mindestens derzeit) nicht möglich, aber auch nicht nötig.

Anmerkungen

- 1 Der Text folgt zunächst der in der Diskussion weit verbreiteten terminologischen Unschärfe und macht keinen Unterschied zwischen „Allgemeiner Pädagogik“, „Systematischer Pädagogik“ und „Allgemeinen Problemen der Erziehungswissenschaft“; erst in Punkt 3.5 werden diese Differenzen aufgegriffen.
- 2 Berücksichtigt wurden Texte, die den Status, die Reichweite, die Funktion und die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik thematisieren, nicht materiale Entwürfe Allgemeiner Pädagogiken oder deren Diskussion.
- 3 Die Bezeichnung der Bereiche ist problematisch, weil die verwendeten Termini in der Disziplin uneinheitlich gebraucht werden; insofern ist die Frage, ob die Theorietypen plausibel unterschieden sind, wichtiger als die Frage, ob die Bezeichnungen dafür gut gewählt sind. Ein rudimentäres Konzept des Gesamtzusammenhangs erziehungswissenschaftlicher Wissensformen findet sich bei VOGEL 1997b.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990a): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 73-98.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990b): Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft, 1. Jg., H. 1, S. 7-43.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 29-48.
- BENNER, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
- BREINBAUER, I. M. (1995): Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft. Oder: Die Sorge um die Identität eines Faches unter Bedingungen des Pluralismus. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 71. Jg., S. 298-311.
- FISCHER, W. (1993): Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: FISCHER, W./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin, S. 11-28.
- FISCHER, W. (1996): Pädagogik und Skepsis. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren, S. 16-27.
- FISCHER, W. (1997): Über die Bedeutung der Philosophie für die „Pädagogik als Wissenschaft“. In: FRISCHMANN, B./MOHR, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Bildung – Philosophie. Weinheim, S. 21-34.
- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied.
- FUHR, T./SCHULTHEIS, K. (1997): Das Selbstverständnis der allgemeinen Pädagogik im Diplomstudien-gang Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 51. Jg., H. 2, S. 141-154.
- GIESECKE, H. (1997): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 391-403.
- HAUENSCHILD, H. (1997): Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 771-790.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B. (1993): Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 – 1990. Göttingen.
- HEID, H. (1991): (Rez. zu:) D. BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., S. 683-689.
- HEID, H. (1994): Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns? In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 121-130.

- HELMER, K. (1992): Argumentation und Zustimmung. Über einige Möglichkeiten theoretischer Rhetorik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 68. Jg., S. 370-387.
- HELMER, K. (1996): Systematische Pädagogik und theoretische Rhetorik. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren, S. 28-40.
- HEYTING, F. (1994): Konstruktiver Pluralismus – Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 101-120.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (1994): Pädagogik und Pluralismus. Zur Einleitung in diesen Band. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 5-22.
- HOFFMANN, D. (1994): Pluralismus als Wissenschaftsprinzip oder wie man aus der Not eine Tugend macht. In: UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 16). Weinheim, S. 191-200.
- HORN, K.-P. (1997): Professionalisierung und Disziplinbildung. (= Oldenburger Universitätsreden Nr.98) Oldenburg.
- KADE, J. (1994): Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt. In: UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 16). Weinheim, S. 149-161.
- KORING, B. (1997): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 303-339.
- KRÜGER, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 115-130.
- KRÜGER, H.-H. (1995): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (= Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Opladen, S. 303-318.
- KRÜGER, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (1994): Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 7-16.
- LENZEN, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. (= 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, S. 75-92.
- LENZEN, D. (1996): Reflexivität und Methexis. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren, S. 54-66.
- LENZEN, D. (1997a): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 15, S. 5-22.
- LENZEN, D. (1997b): Lebenslauf oder Humanontogenese. Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. Main, S. 228-247.
- LUHMANN, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. Main, S. 11-29.
- LYOTARD, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz.
- MACKE, G. (1990): Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 51-72.
- MACKE, G. (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 49-68.

- MAROTZKI, W. (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren, S. 67-84.
- MEDER, N. (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln.
- MEDER, N. (1996): Der Sprachspieler. Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 72. Jg., S. 145-162
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- MEYER-DRAWE, K. (1992): „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. (= 29. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, S. 93-104.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 277-288.
- MÜLLER, S. (1997): Aschenputtel, Dornröschen und der Froschkönig. Anmerkungen zu den Bemerkungen eines externen Beobachters der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 15, S. 50-54.
- NIEMEYER, C. (1996): Sozialpädagogik als Pädagogik und als Erziehungswissenschaft – ein Vermittlungsversuch anlässlich einer Glosse Klaus Mollenhauers. (Manuskript), 17 S.
- OELKERS, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 1-14.
- OELKERS, J. (1996): Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 235-254.
- OELKERS, J. (1997a): Allgemeine Pädagogik. In: FATKE, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. (= Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft) Weinheim, S. 237-267.
- OELKERS, J. (1997b): Ästhetische Moderne und Erziehungstheorie. Heilsame Destruktionen. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. Main, S. 842-886.
- PASCHEN, H. (1996): Was ist Pädagogik und welcher Wissenschaft bedarf sie? In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 113-122.
- PASCHEN, H. (1997): Pädagogen. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim.
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 12). Weinheim.
- PEUKERT, H. (1992): Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. (= 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, S. 113-128.
- PRANGE, K. (1996): Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 14, S. 63-75.
- RAUSCHENBACH, T. (1992): Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., S. 385-418.
- RAUSCHENBACH, T. (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 275-294.
- ROEDER, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 651-670.
- RUHLOFF, J. (1991): Eine Allgemeine Pädagogik? In: PEUKERT, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Wilhelm FLITNER und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (= Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft) Weinheim, S. 211-216.
- RUHLOFF, J. (1993a): Widerstrebende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: FISCHER, W./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin, S. 43-56
- RUHLOFF, J. (1993b): Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik (1991). In: FISCHER, W./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin, S. 81-96.
- SCHÄFER, A. (1990): Allgemeine Pädagogik – zwischen philosophischer Theorie und wissenschaftlicher Empirie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66. Jg., S. 61-80.
- SCHIRLBAUER, A. (1992): Bokanowskys Problem. Oder: Das Allgemeine der Erziehungswissenschaften.

- In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 68. Jg., S. 388-403.
- TENORTH, H.-E. (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., S. 49-68.
- TENORTH, H.-E. (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas LUHMANN zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. Main, S. 694-719.
- TENORTH, H.-E. (1990): Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66. Jg., S. 409-435.
- TENORTH, H.-E. (1992): Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. (= 29. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, S. 129-140.
- TENORTH, H.-E. (1994): Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 51-64.
- TENORTH, H.-E. (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., H. 1, S. 3-14.
- TENORTH, H.-E. (1996): Normalisierung und Sonderweg. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Hohengehren, S. 170-182.
- THIERSCH, H. (1994): Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 131-146.
- VOGEL, P. (1989a): Ermöglichung von Öffentlichkeit aufgrund neuer Technologien: Bildungstheoretische Implikationen. In: OELKERS, J./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Köln 1989, S. 89-116.
- VOGEL, P. (1989b): Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim, S. 429-445.
- VOGEL, P. (1993): System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?. In: TENORTH, H. E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, S. 333-346.
- VOGEL, P. (1997a): Von der philosophischen Pädagogik zur philosophischen Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: FRISCHMANN, B./H.-G. MOHR (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Bildung – Philosophie. Weinheim, S. 61-70.
- VOGEL, P. (1997b): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensform. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 37. Jg., S. 415-427.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-914.
- WIMMER, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. Main, S. 404-447.
- WINKLER, M. (1992): Erziehung im System der Barbareivermeidung. Unzeitgemäße Bemerkungen zur Krise der Pädagogik in der Postmoderne. In: MAROTZKI, W./SÜNKER, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1. Weinheim, S. 152-192.
- WINKLER, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München, S. 93-114.
- WINKLER, M. (1996): Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 905-913.
- ZINNECKER, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. Main, S. 199-227.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Peter Vogel, Universität Dortmund, Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik, 44221 Dortmund