

Winkler, Michael

## Die Glosse als systematische Darstellungsform - eine Replik

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 905-913



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Winkler, Michael: Die Glosse als systematische Darstellungsform - eine Replik - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 905-913 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107837

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 6 – November/Dezember 1996

## *Thema: Soziale Arbeit und Jugendhilfe*

- 805 HEINZ SÜNKER  
Soziale Arbeit und Jugendhilfe im modernen Wohlfahrtsstaat.  
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSSEN/  
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS  
Psycho-soziale Belastungen und soziale Unterstützungssysteme.  
Eine empirische Rekonstruktion der Vielfältigkeit des Hilfe- und  
Unterstützungsbedarfs junger Menschen
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL  
Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von  
Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen  
Kinder- und Jugendarbeit
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH  
Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung  
und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik
- 869 KLAUS MOLLENHAUER  
Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik –  
ein thematisch-kritischer Grundriß

## *Weitere Beiträge*

- 889 HEINZ-DIETER MEYER  
Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit: Amerikanische politische  
Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform

## *Diskussion: Allgemeine Pädagogik*

- 905 MICHAEL WINKLER  
Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik

- 915 LOTHAR WIGGER  
Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik.  
Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern

### *Besprechungen*

- 935 BURKHARD MÜLLER  
*Siegfried Bernfeld*: Sämtliche Werke. Bd. 11: Sozialpädagogik.  
Schriften 1921–1933
- 939 ANDREAS FLITNER  
*Gisela Wegener-Spöhring*: Aggressivität im kindlichen Spiel.  
Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer  
Erscheinungsformen
- 942 LEONIE HERWARTZ-EMDEN  
*Gisela Trommsdorff* (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen  
Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht
- 945 STEPHANIE HELLEKAMPS  
*Alfred Schäfer*: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion

### *Dokumentation*

- 949 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: Social Work and Youth Welfare*

- 805 HEINZ SÜNKER  
Social Work With Adolescents In the Modern Welfare State –  
An Introduction
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSEN/  
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS  
Psycho-Social Stress and Social Support Systems –  
An empirical reconstruction of the diversity of young people’s need  
for help and support
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL  
Experience and Knowledge – Interpretative patterns and forms of  
knowledge among professional pedagogues and social workers in  
out-of-school work with children and adolescents
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH  
Social Work In Good Company? Social modernization and the  
“normalization” of social pedagogics
- 869 KLAUS MOLLENHAUER  
Child and Youth Welfare. The theory of social pedagogics –  
An outline of basic issues

### *Further Contributions*

- 889 HEINZ-DIETER MEYER  
Free Choice of School Versus Equal Opportunities: American political  
culture and the self-obstruction of the American school reform

### *Discussion: On General Pedagogics*

- 905 MICHAEL WINKLER  
The Gloss As a Form of Systematic Presentation – A repique
- 915 LOTHAR WIGGER  
The Present Controversy On General Pedagogics –  
A dispute with the critics
- 935 *Reviews*
- 949 *Recent Publications*

## Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik

1. Als Randbemerkung erklären Glossen bekanntlich einen mißverständlichen Ausdruck; in Zeitungen und Zeitschriften beziehen sie darüber hinaus meist mit Ironie und Spott Stellung gegenüber Tagesereignissen. Aufklärend gemeint, häufig in zeitdiagnostischer Absicht, zeigen sie zwar an hervorragender Stelle und doch nur en passant Entwicklungen und Geschehnisse an, die eine Eigentümlichkeit auszeichnet: Angesichts der wichtigen Ereignisse nebensächlich, taugen die glossierten Begebenheiten weder für den Aufmacher noch für den Leitartikel; sie gewinnen Bedeutung nur im „Streiflicht“ – wie vor allem die Leser einer im Süddeutschen beheimateten Tageszeitung ahnen, die regelmäßig ihren Blick auf die linke obere Spalte von Seite eins richten, bevor sie sich den weltbewegenden Ereignissen in den Hauptbeiträgen zuwenden.

So erzeugt es zunächst einen Entlastungseffekt, wenn KLAUS MOLLENHAUER seiner unter dem Titel „Über Mutmaßungen zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik“ (MOLLENHAUER 1996a; im folgenden nur mit der Seitenzahl zitiert) vorgelegten Auseinandersetzung mit den beiden der Allgemeinen Pädagogik gewidmeten Beiträgen von HEINZ-HERMANN KRÜGER und mir (KRÜGER 1994; WINKLER 1994) im Band „Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche“ (KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994) die Gestalt einer Glosse gibt. Dies besagt doch nur soviel: Es geht ihm zwar um Wichtiges, wohl aber nicht um die entscheidenden Nachrichten und Kommentare in Sachen Erziehungswissenschaft.

Formal erlaubt ihm zugleich die Wahl der Glosse Zuspitzung, Polemik, auch den Mangel an methodisch korrekten Verfahrensweisen; so dürfen die Ansprüche an Sachlichkeit und Stringenz in den Hintergrund treten, wie sie in einem ordentlichen Beitrag selbstverständlich unentbehrlich wären. Hier, in der Glosse, darf der pointierende Esprit obsiegen, dürfen auch Widersprüche stehenbleiben. Mehr noch: Die Glosse verlangt geradezu nach jenem *furor*, der am Glossierten nichts Gutes mehr läßt, gleichwohl geduldet werden muß, da bewußt gewählte Subjektivität vor Rechtfertigungszwängen schützt. Denn Seriosität braucht die Glosse nicht, weil sie eben nur den Seitenblick nutzt, Verzerrungen erzeugt, falsche Bilder entwirft, um eine bestimmte Auffassung zu entwickeln; im übrigen wechselt der Blick ja rasch zu den Hauptdingen. Insofern wirkt der Hinweis sicher beckmesserisch, daß MOLLENHAUER in jeder Hinsicht ungerecht verfährt, weder Intentionen wahrnimmt, noch Arbeiten zur Kenntnis nimmt, die seinen Behauptungen widersprechen; die Form der Glosse erlaubt das. Unabhängig davon muß jedoch dahingestellt bleiben, ob sich dann mit ihrer stilistischen Leichtigkeit der schulmeisterliche Ton verträgt, in dem er etwa Hinweise

auf Referenzautoren als „ziemliche Verdünnung“ (so S. 280) qualifiziert, obwohl er doch weiß, daß Aufsätze umfängliche Erörterungen kaum zulassen, zudem andernorts sich Substantielleres finden läßt. Geht es also doch um mehr, als der erste, durch die Darstellungsmittel bedingte Eindruck nahelegen will?

2. Gegenüber der Glosse sind Verteidigungen jedenfalls gar nicht angebracht. Auch das hat Vorzüge. Die Replik kann sich nämlich auf die Sache beziehen, wie sie in MOLLENHAUERS Nebenbemerkung zum Ausdruck kommt. Dabei besteht die erste Pointe darin, daß er ein Problem konstruiert, das gar nicht zur Debatte stand. MOLLENHAUERS Überlegungen beruhen nämlich auf der Unterstellung, daß die „Allgemeine Pädagogik überhaupt für entbehrlich“ gehalten worden wäre (S. 278). Eine solche Entscheidung stand aber nicht an. Vielmehr sollte eine Lage beschrieben werden und auch ein Problem zur Sprache kommen, das schon in den Selbstbeschreibungen der Allgemeinen Pädagogik kaum zu übersehen ist.

Darin liegt indes schon eine zweite Pointe. Äußerlich zeigt sich diese in der Diskrepanz zwischen Aufgeregtheit und stilistischem Darstellungsmittel; offensichtlich haben die Überlegungen zur Allgemeinen Pädagogik einen empfindlichen Punkt getroffen, können aber nicht systematisch, sondern nur noch glossierend behandelt werden: Die Wahl des Stilmittels legt den fatalen Verdacht nahe, daß die Allgemeine Pädagogik selbst zu einer Nebenbemerkung verkommen ist. Um die Hauptsache der Pädagogik, um ein – wie auch immer zu fassendes – Allgemeines geht es dann nicht mehr. Die Form der Auseinandersetzung kann zumindest als Symptom gelten, wenn sie nicht sogar schon für die Evidenz sorgt, die die Mutmaßungen über den Niedergang der Allgemeinen Pädagogik stützt.

3. Dem von HEINZ-HERMANN KRÜGER und THOMAS RAUSCHENBACH herausgegebenen Buch geht es um Beschreibung und Analyse der disziplinären Situation der Erziehungswissenschaft einerseits, ihrer Effekte auf die Bereiche des – unter allem Vorbehalt – beruflichen pädagogischen Handelns andererseits; es ist der Wissenschaftsforschung und der Professionsforschung verpflichtet. Der Band bilanziert Entwicklungen, die als Expansion der Erziehungswissenschaft, vor allem aber als die der Berufe beschrieben werden, für die im Rahmen akademischer Pädagogik ausgebildet wird. Blickt man nämlich auf pädagogische Institutionen, Handlungsfelder, aber auch auf den Personalbestand in diesen, zeichnet sich eine Erfolgsgeschichte ab, die gleichwohl umstritten ist. Am besten faßt sie wohl die von HEINZ-ELMAR TENORTH geprägte Formel: „Laute Klage, stiller Sieg“ (TENORTH 1992).

Dieser im Kern wissenschaftssoziologische Zugang hat zwar den Vorzug eines vergleichsweise klar umrissenen Themas, stößt naturgemäß auch an Grenzen, wenn es um das Ganze der Pädagogik gehen soll. Gleichwohl müssen die Intentionen des Bandes gegenüber dem Einwand festgehalten werden, daß das Vortragene nicht neu und deshalb – so insinuiert MOLLENHAUER zumindest – einigermaßen überflüssig wäre (vgl. S. 283). In der Tat können Bilanzen selten aufregen (vgl. die Beiträge im Themenschwerpunkt „Bilanz der Erziehungswissenschaft“ in: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), Heft 5; BENNER u. a. 1990; HOFFMANN/HEID 1991), erscheinen doch Beobachtungen zum Status einer Disziplin unvermeidlich trivial. Die Beteiligten wissen in der Regel, um was es geht,

oder ahnten wenigstens schon, was sich nun als Befund zeigt. Deshalb könnte man Einwände erheben gegenüber der Epochenäsur, die der Titel des Buches mit seiner Anspielung auf die berühmte von ILSE DAHMER und WOLFGANG KLAFKI herausgegebene Gedenkschrift für ERICH WENIGER anklingen läßt. Doch bei allen Vorbehalten gegenüber großer Emphase wäre wenigstens zu diskutieren, ob der behauptete Epochensprung sich nicht doch abzeichnet, freilich in einer Ambivalenz von quantitativer Ausdehnung pädagogischer Professionen und Semantiken bei gleichzeitigem Verlust ihrer Funktion, Sinn in modernen Gesellschaften zu ermöglichen, gar zu stiften – MOLLENHAUER selbst hat dazu an anderer Stelle gerade einige wichtige Überlegungen angestellt (vgl. MOLLENHAUER 1996b).

Der durch das Buch selbst hergestellte Kontext macht jedoch klar, daß unberücksichtigt bleiben mußte, was MOLLENHAUER als Probleme und Themen einer allgemeinen Pädagogik reklamiert: Es ging nämlich – zumindest vorrangig – nicht um die Inhalte eines Textes „Allgemeine Pädagogik“, auch nicht um die eines Diskurses, der dann als ein solcher zur Allgemeinen Pädagogik zu rekonstruieren wäre. MOLLENHAUERS Kritik scheint also unangemessen, weil sie zwar kein anderes Thema einfordert, als behandelt wurde, gleichwohl eine einzelne These des Buches und seiner Beiträge isoliert und verabsolutiert; er verkürzt damit die angestellten Überlegungen auf das Problem des Funktionsverlustes der Allgemeinen Pädagogik, sieht aber weder die für diese These eingeführten Voraussetzungen noch ihre Einschränkungen, vor allem aber auch nicht die mit ihr verbundenen weiterreichenden Perspektiven für die Erörterung des Status von Allgemeiner Pädagogik. Dabei weist er keineswegs nach, daß die vom Buch gewählte Fragestellung illegitim gewesen wäre. Im Gegenteil übersieht er sogar, daß dessen Beiträge die Voraussetzungen der von MOLLENHAUER selbst angestellten Überlegungen klären – und im übrigen als positiver Bescheid zum Anliegen gelesen werden können, am Geltungsanspruch der Allgemeinen Pädagogik festzuhalten.

4. Angeregt durch die Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung, irritiert auch durch Beobachtungen an den pädagogischen Diskursen der Gegenwart, antwortet mein eigener Beitrag in einem theoretischen, historisch und systematisch angelegten Zugang auf die Frage, ob und inwiefern die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin und – ihr koordiniert – die akademischen Professionen noch einen relevanten Ort bieten, um die Probleme und Themen der Allgemeinen Pädagogik zu verhandeln. Dabei ist gar nicht strittig, daß es solche gibt. Offen scheint hingegen, wie die spezifische Qualität eines solchen Allgemeinen unter den Bedingungen disziplinärer und professioneller Ausdifferenzierung aussehen könnte, wie es zudem im Bewußtsein und Handeln der Beteiligten repräsentiert sein könnte. Traditionell formuliert geht es also um eine *Kritik* im Verstande einer Erörterung von Bedingungen der Möglichkeit Allgemeiner Pädagogik. Die inhaltlichen Fragestellungen einer pädagogischen Theorie deutet insbesondere der zweite Teil meines Beitrages an, auf den sich MOLLENHAUER gar nicht bezogen hat. Ablehnung, „pauschale Mängelrügen“, „Verärgerung“, wie er unterstellt, bewegen dabei kaum. Ganz im Gegenteil: Die Ambition richtete sich auf eine kritische Theorie von Pädagogik, die angesichts empirischer Veränderungen in ihren Bedingungen historisch und sy-

stematisch durchgeführt werden sollte, möglicherweise weil es – wie MOLLENHAUER vermutet – tatsächlich „konservativ“ (S. 284) darum geht, über pädagogische Grundbegriffe nachzudenken.

5. Wissenschafts- und Professionsforschung legen immerhin nahe, daß dieses Nachdenken über Pädagogik sich heute – erneut – seiner Voraussetzungen zu vergewissern und diese in der Theoriebildung Allgemeiner Pädagogik selbst zu verarbeiten hat. Dies gilt in zweierlei Hinsicht:

– Zum einen läßt eine disziplinar ausdifferenzierte und beruflich verallgemeinerte Pädagogik als Bedingung des pädagogischen Handelns eine neue Konstellation und Problemstruktur für die pädagogische Theorie im Sinne der Allgemeinen Pädagogik entstehen: Will diese nicht allein spekulativ verfahren oder vornehmlich normativ argumentieren, muß sie die Tatsachen ihrer akademischen Disziplingestalt, ihrer Verdichtung in Ausbildungsgängen und „Professionen“ zur Kenntnis nehmen und zumindest prüfen, ob die Etablierung und Ausdehnung einer pädagogischen Denk- und Handlungswelt im Zusammenhang mit der Produktion begründeten Wissens steht. Nicht nur induziert eine Verwissenschaftlichung von Pädagogik möglicherweise selbst die vielerorts beklagte Unübersichtlichkeit der Erziehung (so HOFFMANN 1994). Vielmehr dringen akademisch erzeugte pädagogische Vorstellungen in die Lebenswelten der Subjekte ein und konstituieren so die „Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft“ (KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991). Kurz: Über einen zureichenden Begriff von Erziehung und Unterricht läßt sich also gar nicht jenseits der sozialen Voraussetzungen von Pädagogik befinden.

Meine Überlegungen zu einem „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – die KRÜGER nicht teilt – machen dabei zunächst als methodische Hilfsfigur im historischen Zugriff deutlich, wie Allgemeine Pädagogik ihre Rolle als hegemoniale Denkform und Richtlinieninstanz für die Teildisziplinen und Professionen verliert – nur nebenbei sei bemerkt, daß MOLLENHAUER den historischen Hinweis auf „Erziehung als heilsgeschichtlich begründete Lösung aus menschlicher Grenzerfahrung“ (S. 279) schlicht kontextwidrig systematisch interpretiert sehen will (vgl. dagegen: WINKLER 1994, S. 79). Im historischen Zugang wird dabei die doppelte Problemstruktur sichtbar, welche sich heute für die Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen in der Pädagogik stellt: Einerseits erzeugen Teildisziplinen wie Professionen ihre Grundorientierungen und ihr Basiswissen selbst, entwickeln eigene Vorstellungen, die höchstens noch in der Nomenklatur an das Erziehungsproblem erinnern. Was die Gemeinsamkeit von Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik ausmacht, muß daher neu diskutiert werden, wobei das Ergebnis inhaltlich vielleicht traditionellen Formeln nahe kommt, wie sie als pädagogischer Grundgedankengang formuliert worden sind. Denn viel spricht zwar dafür, Systembildungen innerhalb pädagogischer Teilbereiche anzunehmen, die auch dazu führen, daß sich jeweils eigene Semantiken bilden; sie verzichten also auf die Allgemeine Pädagogik als identitätsstiftende Instanz und Orientierungsdisziplin. Allerdings wird zunehmend auch deutlich, daß so Begründungs- und Abgrenzungsprobleme nicht zuletzt gegenüber alternativen Disziplin Konzepten entstehen, wie sie etwa – um ein Beispiel zu nennen – als Sozialarbeitswissenschaft gegenüber der Sozialpädagogik entworfen werden. Andererseits



drängt sich bei der Beobachtung der öffentlichen Debatten über das Bildungswesen, besonders aber in den Bereichen Kultur und Soziales der Eindruck auf, daß zwar pädagogische Fragestellungen und Auffassungen zu mentalen Grundmustern in den Orientierungsprozessen der Mitglieder moderner Gesellschaften geworden sind. Doch werden diese Diskurse nur mehr bedingt von der akademischen Allgemeinen Pädagogik angeregt – schon gelten Theologen als diejenigen, die „die Pädagogik als öffentliches Organ der Gesellschaftskritik beerben“ (GRUSCHKA 1996b, S. 10).

Allgemeine Pädagogik findet somit eine Voraussetzung darin, daß die Entwicklung der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Professionen eine veränderte Konstellation pädagogischer Allgemeinheit erzeugt hat. Darin gründen übrigens auch die Vorbehalte gegenüber der latent schulpädagogischen Orientierung von Allgemeiner Pädagogik. Diese war historisch berechtigt, solange allein die Schule als der soziale Ort gelten konnte, an welchem eine erziehungswissenschaftlich vermittelte Berufsorientierung in einem Zusammenhang wirksam wurde, der potentiell alle Mitglieder von Gesellschaft einschließt, insofern Allgemeinheit des Pädagogischen erzeugt. Demgegenüber müssen wir heute mit einem quantitativ weiterreichenden und qualitativ veränderten Konzept des Allgemeinen arbeiten, das selbst noch als Effekt pädagogischer Reflexion gedeutet werden kann: Was schon länger als „Öffnung der Schule“ beschrieben, was sich in der Durchsetzung ambulanter, mobiler und flexibler Betreuungsformen in der Jugendhilfe, aber auch an der zunehmenden Bedeutung von „Streetwork“ zeigt, was in der Erwachsenenbildung als „lokale Vermittlung“ diskutiert wird, läßt sich als eine Veränderung in der sozialstrukturellen Basis von Pädagogik interpretieren, die in ihrer Theorie verarbeitet werden muß.

– Zweitens wäre allerdings sehr energisch nach den pädagogischen Grundbegriffen zu fragen – hierin liegen in der Tat Defizite des Bandes von RAUSCHENBACH und KRÜGER. Allerdings kann man diese nur bedingt seinen Herausgebern und den Autoren der Beiträge anlasten. Denn in der Perspektive einer empirischen Wissenschaftsforschung wird man ebenso wie in einer selbstkritischen Beobachtung der Erziehungswissenschaft einigermaßen unvermeidlich zu dem ernüchternden Befund kommen, daß solche pädagogischen Grundbegriffe konsensuell kaum verbürgt sind; wenn sie es denn überhaupt jemals waren, so ist doch in den letzten Jahrzehnen ihre Tradition vernachlässigt worden. Darüber kann man wohl klagen, doch bedeutet dies in der Konsequenz, daß sich die Frage nach den Grundbegriffen gegenwärtig wohl eher als ein Theorieprojekt darstellt, das nur unter dem Vorbehalt der Gefahr einer Dogmatisierung betrieben werden kann. Grundbegriffe der Pädagogik, das kategoriale Gerüst der Erziehungswissenschaft, stehen mithin heute nur noch in einer doppelten reflexiven Brechung zur Verfügung: Zum einen sind die Reflexionen über die Probleme und Phänomene von Erziehung und Unterricht empirisch in jenen historischen, seit zwei Jahrhunderten verstetigten Zusammenhang eingebettet, den man grob als die neuzeitliche Pädagogik bezeichnen kann; wie umstritten sie im einzelnen sein mögen, lassen sich doch die Klassiker der Pädagogik als Referenzautoren zumindest der akademischen Pädagogik nicht umgehen. Indes werden ihre Werke weder als Steinbrüche für positives Wissen noch in normativer Hinsicht, sondern unmittelbar nur als Anfragen dienen, wie über die von ihnen vorgeschlagenen Begriffe nachzudenken ist, ohne sie zu dogmatisieren oder im Bezug auf sie

die soziale und pädagogische Wirklichkeit aus den Augen zu verlieren. Denn zum anderen gilt: Gerade weil Erziehungswissenschaft und pädagogische Berufe erfolgreich waren, gerade weil also Pädagogik „universalisiert“ und in ihrer Begrifflichkeit gleichsam sozial verstreut wurde (vgl. LÜDERS 1994), läßt sie sich zwar ohne Bezug auf ihre eigene Tradition kaum mehr identifizieren und festhalten; die neue soziale Konstellation gibt also der Frage sowohl nach einem „pädagogischen Grundgedankengang“ wie der nach den „einheimischen Begriffen“ eine unabweisbare Dringlichkeit, weil andernfalls die Vorstellung einer Identität von Pädagogik aufgegeben werden muß. Aber noch diese Vorstellung selbst kann nicht mehr als Gewißheit vorgetragen werden, sondern muß in dem Kontext ihrer sozialen und disziplinären Bedingungen erörtert werden. (Wenn MOLLENHAUER übrigens meine Verweise auf FRIEDRICH SCHLEIERMACHER damit abtut, diese wären seit zwanzig Jahren bekannt, darf dem nicht nur entgegengehalten werden, daß sie bald zwei Jahrhunderte zur Verfügung stehen; vielmehr irritiert das so für die Geltung von Einsichten eingeführte Kriterium der Dauer.)

Im Zusammenhang dieser der Allgemeinen Pädagogik aufgegebenen Problemkonstellation stellt DIETRICH BENNERS „Allgemeine Pädagogik“ übrigens tatsächlich einen „Paradefall“ (S. 278) dar. Sie ist „anstößig“, weil sie die wissenschaftliche Debatte anregt. BENNERS Buch erlaubt nämlich zumindest auch die Deutung, daß er eingedenk einer Tradition pädagogischer Reflexion auf eine Situation reagiert, in der Pädagogik gesellschaftliche Allgemeinheit gewonnen hat. In meiner Deutung setzt BENNER faktisch die im Band von RAUSCHENBACH und KRÜGER diskutierte Situation voraus, um sie theoretisch im Modell einer Gesamtpraxis zu rekonstruieren. Freilich: Die Diskussion über BENNERS Ansatz steht bislang aus.

6. Am Problem einer sozial verallgemeinerten Pädagogik und der Notwendigkeit einheimischer Begriffe werden allerdings die Differenzen in der Auffassung von Allgemeiner Pädagogik deutlich, die zwischen MOLLENHAUER und meinem Vorschlag bestehen: Jener führt auf einen Weg, der an Winterpfade erinnert, die sich nur noch an hochaufragenden Stangen im Schnee identifizieren lassen; von ihrem Untergrund wissen wir nichts, erst im Frühjahr erkennen wir dann die Frostaufbrüche. So gibt MOLLENHAUER zwar mit großer Sicherheit vor, welche Themen und wie diese heute im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu bearbeiten wären; er setzt also die Markierungsstangen, die uns zum Ziel führen sollen. Aber schon die Zuständigkeit der Allgemeinen Pädagogik für die von ihm reklamierten Fragen läßt sich bezweifeln, wenn man ihre gegenwärtige Verfaßtheit und Positionierung im Wissenschaftssystem ernst nimmt: Sicherlich gibt es – um ein erstes Beispiel zu nennen – gute Gründe dafür, die Dimensionen der Moral pädagogisch zu erörtern. Doch wie verhalten sich diese Erörterungen zu denen in der pädagogischen Psychologie und der Soziologie? Gibt es eine spezifisch pädagogische Fragestellung dabei, oder werden allein die Ergebnisse der Forschung rezipiert, die mit dem Namen von LAWRENCE KOHLBERG verbunden sind? Um nicht mißverstanden zu werden: Es geht bei solchen Fragen nicht um Abwehr von Einsichten und Überlegungen, die im Kontext anderer Disziplinen erzeugt werden. Aber es bedarf doch der Rechenschaft darüber, welchen Stellenwert sie im pädagogischen Zusammenhang und welche Bedeutung sie für die

Erziehungswissenschaft haben. Ähnlich könnte man – zweites Beispiel – hinsichtlich der ästhetischen Dimension des Bildungsprozesses argumentieren, auf die MOLLENHAUER vor dem Hintergrund seiner eigenen Arbeiten insistiert. Worin bildet diese aber ein Thema der Allgemeinen Pädagogik, und wie muß sie in dieser bearbeitet werden, wenn nicht der Eindruck entstehen soll, daß hier – pädagogisch zwar wohlmeinende – kunsttheoretische Laien dilettieren, statt sich des Wissens der Kunstwissenschaften im Blick auf ihre eigenen Fragen zu bedienen? Schließlich – drittes Beispiel – das Problem der Leiblichkeit: So wichtig dieses auch auf den ersten Blick erscheint und so sehr die Arbeiten zum Thema auch begeistern, die MOLLENHAUER ins Feld führt, er hat doch allzu schnell den Schluß von der disziplinären Zugehörigkeit ihrer Verfasser auf den inhaltlichen Zusammenhang ihrer Arbeiten mit der Allgemeinen Pädagogik gezogen. Historisch zumindest könnte man diesen durchaus in Zweifel ziehen, hat doch die pädagogische Theoriebildung – aus welchen Gründen immer – die ihr im 18. Jahrhundert noch geläufige und selbstverständliche Dimension der physischen Verfaßtheit aus den Augen verloren (vgl. WINKLER 1995 a, S. 61f.), die pädagogische Praxis aber diese zu Beginn dieses Jahrhunderts an medizinisch bestimmte Dienste abgegeben. Für die Pädagogik mag darin eine Verlustgeschichte liegen, doch wäre auch hier erst der Nachweis notwendig, in welchem Sinne das Thema der Leiblichkeit dem Bereich des Allgemeinen unhintergebar angehört.

Freilich hadern solche Vorbehalte damit, daß MOLLENHAUER für seine Aufstellung der Themen und Leistungen Allgemeiner Pädagogik Plausibilität erzielt, weil diese zweifelsohne hohe Sympathiewerte verbuchen: Er schreibt nämlich aus dem Bewußtsein, freilich auch aus dem Ressentiment des Gebildeten heraus, der sich der pädagogischen Problematik im Kontext einer gesellschaftlichen Selbstdeutung vergewissert, die von Intellektuellen getragen und dem Anspruch der Rationalität verpflichtet ist (vgl. MOLLENHAUER 1996 b, S. 34f.). Damit spricht er die literarisch ambitionierten Zeitgenossen an, die noch nicht unter dem „Niedergang ihrer Lesetätigkeit“ (S. 284) leiden; vielmehr nehmen sie mit Selbstverständlichkeit und aus dem impliziten Wissen um die relevanten Themen der Zeit nicht bloß am philosophischen Diskurs der Gegenwart teil, sondern treiben gerade darin auch Allgemeine Pädagogik.

Damit kann MOLLENHAUER seine Themen als legitimiert betrachten. Gleichwohl umgeht er nicht nur die Frage nach den Voraussetzungen dieser Debatten auch im Kontext der Pädagogik – wobei das leidige Problem des Theorieimports gar nicht angesprochen werden muß. Vielmehr läßt er faktisch die Frage nach den Kriterien seiner Auswahl völlig offen. Wie kann er aber anderen eine „selektive Leseerfahrung“ (S. 281) vorwerfen, wenn er im nächsten Absatz nicht nur seine eigene, unvermeidlich ausgewählte Lektüre vorstellt, sondern diese auch noch für verbindlich erklärt? Er selbst bleibt jedenfalls gegenüber seiner eigenen, nun dogmatisierten Gewißheit schuldig, den Rechtfertigungsgrund für diese von ihm genannten Probleme und Themen zu nennen. Mehr noch: Implizit weist er die Frage nach einem solchen Rechtfertigungsgrund zurück, eröffnen sich die von ihm angeratenen Themen doch nur, „wenn man sich von traditionellen Etiketten freimacht“ (S. 281). Aber welche Etiketten sind dies, und wie können wir Beliebigkeit ausschließen? Drohen nicht so *vergessene Zusammenhänge*?

Hier liegt wohl das eigentliche Problem der Kritik MOLLENHAUERS, insbesondere aber auch der durch sie eröffneten Perspektive: Er plädiert so nämlich nicht nur für die Auflösung einer traditionsgestützten, freilich längst nicht mehr verbürgten, gleichwohl in kritischer Selbstreflexion verfügbaren Systematik. Vielmehr wird die Möglichkeit eines solchen Anspruchs durch sein Insistieren auf einer Zugangsweise aufgehoben, die sich auf Bruchstücke bezieht, das Ganze, mithin auch das Allgemeine, von vornherein skeptisch betrachtet. Damit bestätigt MOLLENHAUER aber die Vermutung vom Niedergang der Allgemeinen Pädagogik, indem er selbst „skeptische Distanz zu Deduktionen und universalistischen Strategien“ (S. 283) verlangt und ein postmodern anmutendes Plädoyer für das Fragment vorträgt – übrigens nachdem kurz zuvor die von mir keineswegs geteilte Warnung HEINZ-HERMANN KRÜGERS vor Großtheorien, vor abgerundeten Argumentationen inkriminiert (S. 280) und meine Empfehlung zur Skepsis und Askese ironisch kommentiert wurden – wobei dieser mein Rat ohnedies weniger den unvermeidlichen großen Theorien gilt, sondern einer „Diätetik der Sinnerwartung“ folgt, die ODO MARQUARD uns nahelegt. MOLLENHAUER läßt mithin in seiner Kritik völlig offen, warum und inwiefern die von ihm genannten Probleme und Themen eine disziplinäre Existenz der Allgemeinen Pädagogik jenseits der schlichten Tatsache rechtfertigen, daß sie eben von Angehörigen einer akademischen Zunft geschrieben oder gelesen werden, die sich auch als Allgemeinpädagogen verstehen. 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?

Gegenüber solcher Beliebigkeit wäre allerdings sehr wohl auf einer Allgemeinen Pädagogik zu insistieren, die weder die verfügbare pädagogische Theorie und ihre einheimischen Begriffe preisgibt, noch den Anspruch auf Systematik aufgibt. Sie ist nämlich keineswegs überflüssig geworden, reicht aber gegenwärtig nicht hin, weil sie nicht nur den Fall im Sinne des Niedergangs erlitten hat. Die empirische Wissenschaftsforschung zeigt vielmehr einen „Fall“ von Allgemeinheit auf, den Allgemeine Pädagogik im Sinne eines Objektes zu bearbeiten hat: Weil aber die Prozesse der Ausdifferenzierung und der Professionalisierung zu weit fortgeschritten sind, kann sie dabei keine hegemoniale Funktion haben. Gleichwohl lassen sich ihre Aufgaben klar umreißen: Die Allgemeine Pädagogik wird – wie ich an anderer Stelle eine Idee von WOLFGANG SÜNKEL aufgenommen habe (vgl. WINKLER 1995 b) – grundlagentheoretisch verfahren, weil sie die empirischen Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit und ihre theoretischen Voraussetzungen nicht bloß setzen oder hinnehmen kann, sondern in einem hinreichenden Begriff der Pädagogik systematisch aufzuarbeiten hat; vielleicht liegt darin ein – neben anderen, die DIETER LENZEN eben vorgetragen hat (vgl. LENZEN 1996) – Hinweis darauf, daß sie einigermassen unvermeidlich reflexiv sein muß.

Liest man also MOLLENHAUERS Beitrag als Symptom allgemeinpädagogischer Befindlichkeit, dann gibt er Anlaß zur Skepsis: Allgemeine Pädagogik nimmt sich dann selbst als eine Ansammlung von Äußerungen wahr, die zufällig und zusammenhanglos eint, daß sie andernorts nicht mehr ressortierungsfähig waren; man kann sich dann nur noch auf das beziehen, „was in den letzten Jahren

innerhalb der Pädagogik geschah, ohne daß die entsprechenden Publikationen immer schon das Etikett ‚Allgemeine Pädagogik‘ bei sich trugen“ (S. 280).

Das freilich gibt für die Allgemeine Pädagogik wohl kaum einen Rechtfertigungsgrund. Sich aber angesichts der Veränderungen im sozialen Ort der Pädagogik dann damit begnügen zu wollen, ihre Theorie nur noch fragmentarisch zu betreiben, den Anspruch auf Systematik aufzugeben, scheint mir ein vorschnel-ler Entschluß. Er würde einen Niedergang bestätigen, den mein Beitrag bestreiten wollte.

## Literatur

- BENNER, D. u. a. (Hrsg.): Bilanz für die Zukunft. Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1990.
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt 1996 (a).
- GRUSCHKA, A.: Einleitung zu: GRUSCHKA 1996, S. 1–11 (b).
- HOFFMANN, D.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Unübersichtlichkeit der Erziehung. In: R. UHLE/D. HOFFMANN (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip. Weinheim 1994, S. 13–31.
- HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim 1991.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH: Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1991, S. 39–65.
- KRÜGER, H.H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 115–130.
- KRÜGER, H.H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994.
- LENZEN, D.: Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1996.
- LÜDERS, C.: Verstreute Pädagogik – Ein Versuch. In: K.-P. HORN/L. WIGGER (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 103–127.
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 227–285 (a).
- MOLLENHAUER, K.: In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils. In: GRUSCHKA, 1996a, S. 15–35 (b).
- TENORTH, H.-E.: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: D. BENNER/D. LENZEN/H.-U. OTTO (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskritik. Weinheim 1992, S. 129–139.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 93–114.
- WINKLER, M.: Erziehung. In: H.H. KRÜGER/W. HELSPER (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 53–69 (a).
- WINKLER, M.: Die Schwierigkeiten des Zentaurus. Über Grundlagenforschung in der Pädagogik. In: H. W. LEONHARD/E. LIEBAU/M. WINKLER (Hrsg.): Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. Weinheim/München 1995, S. 13–56 (b).

## Anschrift des Autors

Prof. Dr. Michael Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, 07740 Jena