

Rustemeyer, Dirk

Wie besonders ist das Allgemeine?

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 235-249



Quellenangabe/ Reference:

Rustemeyer, Dirk: Wie besonders ist das Allgemeine? - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 235-249 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52757 - DOI: 10.25656/01:5275

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52757>

<https://doi.org/10.25656/01:5275>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 2 – März/April 2001

Thema: Internationale Schulleistungsvergleichsforschung

- 155 ANDREAS HELMKE
Internationale Schulleistungsvergleichsforschung.
Schlüsselprobleme und Perspektiven
Einleitung in den Thementeil
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste
Resultate aus einer Schulleistungsstudie
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen:
USA, Japan, Deutschland

Weiterer Beitrag

- 217 MANFRED LÜDERS
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung.
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Diskussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
Wie besonders ist das Allgemeine?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Tagungsbericht
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Besprechungen

- 285 KLAUS PRANGE
Martina Koch: Performative Pädagogik.
Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität
- 288 SABINE ANDRESEN
Dorle Klika: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie,
Biographie und Handlungspraxis
- 291 JÜRGEN ZINNECKER
Fritz Haselbeck: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel
jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen,
Wahrnehmungen und Deutungen
- Fritz Haselbeck*: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer,
Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlußreiche Schüleraussagen
aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuch-
aufzeichnungen

Dokumentation

- 295 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
VNR-Verlag für die deutsche Wirtschaft AG, Bonn, und des Verlags der
Österreichischen Akademie, Wien, bei.

Content

Topic: International Comparative Research On School Achievement

- 155 ANDREAS HELMKE
International Comparative Research On School Achievement.
Key Issues and Perspectives
An Introduction
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Studies On School Achievement and Social Justice
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problem Solving As Transdisciplinary Competence – Conception and
first results of a study on school achievement
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Comparative Ethnographic Studies On Educational Systems:
United States, Japan, Germany

Further Contributions

- 217 MANFRED LÜDERS
Teachers' Discretionary Powers Regarding Student Assessment –
A contribution to research on professions and organizations

Discussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
How Specific Is the General?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
The Quality of Qualitative Research In Educational Science –
A report on a conference
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Recent Publications on John Dewey. A Complete Review
- 285 BOOK REVIEWS
- 295 NEW BOOKS

Wie besonders ist das Allgemeine?

Zusammenfassung

Die Diskussion über die Rolle der Allgemeinen Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft wird zunächst unter vier Aspekten rekonstruiert und anschließend sinntheoretisch reformuliert. In wissenschaftssoziologischer, -theoretischer, -politischer und -praktischer Hinsicht zeigt sich ein paradoxes Bild. Zum einen wird eine wissenschaftshistorische Normalentwicklung krisentheoretisch gedeutet, zum anderen bleiben die Gemeinsamkeiten zwischen Kritikern und Verteidigern größer als die Differenzen. Struktur und Topoi der Debatte begünstigen jedoch gerade die Ausblendung einer möglichen wissenschaftspolitischen Bedrohung der Allgemeinen Pädagogik. Deshalb wird eine relationale Reformulierung des Selbstverständnisses Allgemeiner Pädagogik auf der Basis einer Theorie des Sinns vorgeschlagen.

1. Paradoxe Ausgangslage

Aufgabe und Zukunft der Allgemeinen Pädagogik sind seit einiger Zeit Gegenstand einer Debatte, die das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft insgesamt berührt. Inzwischen sind die Positionen und Argumente soweit präzisiert, dass der Versuch einer Zwischenbilanz lohnt. Es zeigt sich ein paradoxes Bild. Die vermeintliche Krise der Allgemeinen Pädagogik ist das Resultat des Erfolges der Erziehungswissenschaft innerhalb der Wissenschaftslandschaft der letzten dreißig Jahre. Hinter dem Dissens verbirgt sich ein überraschender Konsens. Die Gemeinsamkeiten zwischen Kritikern und Verteidigern bleiben größer als die Differenzen. Andererseits stehen im Hintergrund der kontroverse Entwicklungen, von denen die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik institutionell – und nicht nur philosophisch – bedroht werden könnte. Gerade dieser wissenschaftspolitische Kontext wird jedoch in der Diskussion bei ihren Verteidigern wie Kritikern von wissenschaftstheoretischen oder bildungsphilosophischen Reflexionsweisen überlagert.

Im wissenschaftspolitischen Kontext scheint die Position Allgemeiner Pädagogik angreifbar. Innerhalb eines ausdifferenzierten Faches nämlich ist die Funktion einer Teildisziplin für das „Allgemeine“ nicht mehr fraglos einleuchtend, wenn dessen Definition oder Existenz umstritten bleibt. Durch die Konkurrenz der Hochschulen und die Konkurrenz der Fächer innerhalb der Hochschulen um knappe Ressourcen entsteht ein Bedarf nach Argumenten für die Erhaltung, Reduzierung oder Auflösung historisch gewachsener Fächersegmente. Mittelkürzungen treffen vorrangig solche Bereiche, die ihre Funktion weder ausbildungspraktisch noch didaktisch oder wissenschaftstheoretisch plausibel zu machen vermögen. Vor diesem Szenario erfordert die Situation der Allgemeinen Pädagogik möglicherweise neue Legitimationen. Diese Legi-

timationen dürften schwerlich mit den thematischen, begrifflichen und theoretischen Mitteln eines sich primär bildungsphilosophisch beschreibenden Diskurszusammenhangs zu gewinnen sein. Dies haben die vorgetragenen Einwände deutlich gemacht. Vielmehr hat gerade diese Tradition die Allgemeine Pädagogik von einigen Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaft entkoppelt und ihre Reaktionsfähigkeit auf neue Argumentationslagen gebremst. Um diese Legitimationsprobleme in den Blick zu bekommen, legt sich eine heuristische Isolierung von vier Argumentationssträngen nahe, die sich in der aktuellen Debatte überlagern (2). Anschließend wird ein Blick auf die gemeinsamen Überzeugungen der Kontrahenten hinsichtlich der Bedeutung Allgemeiner Pädagogik geworfen (3). Daran knüpft der Vorschlag an, die vierfache Legitimationsproblematik Allgemeiner Pädagogik relational zu reformulieren (4).

2. Normalität als Krise

In der Diskussion über Rolle und Zukunft der Allgemeinen Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft lassen sich vier Argumentationsstränge analytisch unterscheiden, die sich in der Debatte selbst zumeist überschneiden. Die Legitimität Allgemeiner Pädagogik steht unter einer (a) wissenschaftssoziologischen, (b) wissenschaftstheoretischen, (c) wissenschaftspolitischen und (d) wissenschaftspraktischen Perspektive auf dem Prüfstand.

(a) Unter *wissenschaftssoziologischer* Perspektive präsentiert sich die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als eindrucksvolle Erfolgsgeschichte (vgl. TENORTH 1994; BAUMERT/ROEDER 1994; RAUSCHENBACH/CHRIST 1994). Seit den sechziger Jahren konnte sie sich fest in der universitären Landschaft verankern und sogar eine rapide Expansion verzeichnen. Unvermeidlich ging damit eine interne Differenzierung in Teildisziplinen einher, die wiederum eine Vervielfältigung der Theoriebezüge nach sich zog und die Aussicht auf ein gemeinsames Theorie-, Themen- oder Begriffsfundament trübte. Relativ betrachtet, verringerte sich deshalb der Anteil Allgemeiner Pädagogik zwangsläufig (vgl. HACKE 1994). Ein Bedeutungsverlust lässt sich daraus freilich nur unter der Voraussetzung ableiten, dass die Erziehungswissenschaft sich quantitativ vor allem als Allgemeine Pädagogik etablieren sollte. Aber auch außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen verbreiteten sich pädagogische Praktiken und Wissensformen, die ihren Gegenstand in verschiedenen Bereichen der Personenveränderung finden. Sie konstituieren unterschiedliche soziale Formen im Umgang mit Individuen, Gruppen, Bedürfnissen und Organisationen, die traditionelle Fokussierungen auf Generationenverhältnisse oder Schulkontexte sprengen (vgl. KADE 1994). Längst beschränkt sich die pädagogische Praxis nicht mehr auf Kinder und Jugendliche, sondern bietet lebenslange und lebensbegleitende Formen der Betreuung, Schulung und Sorge an.¹

Der Bereich pädagogisch relevanter Interaktionen wächst in einer sich differenzierenden Gesellschaft, aber diese Praktiken finden kein genaues Äquivalent in der disziplinären Struktur der *Erziehungswissenschaft*. Insofern scheint

1 D. LENZEN spricht deshalb von einem „kurativen System“. Vgl. LENZEN 1997.

die Kluft zwischen pädagogischem Laien- und Professionswissen einerseits sowie dem theoretischen Wissen einer universitären Forschungsdisziplin andererseits größer zu werden. Diese Entwicklung darf für alle Wissenschaften grundsätzlich als normal gelten, denn wissenschaftliches Wissen ist per se kein Praxiswissen, und die Struktur von Fächern spiegelt nicht die Struktur der Welt.

(b) *Wissenschaftstheoretisch* stellt diese Entwicklung allerdings dann ein Problem dar, wenn der Zustand der Disziplin an der Verfügung über Einheitskonzepte, verbindliche Paradigmen oder einen normativen Wertekonsens gemessen wird. In diesem Fall erscheinen interne Differenzierung, Theorienvielfalt, Kontroversen und das Fehlen praktischen Orientierungswissens fast notwendig als Krise. Durch diese Selbstwahrnehmung unterscheidet sich die Erziehungswissenschaft von anderen Fächern. Vor allem artikuliert sich darin ein traditionelles Selbstverständnis Allgemeiner Pädagogik, versteht diese sich doch häufig als eine Art Fundament, von dem aus kategoriale Strukturierungen des Gegenstandes der Pädagogik, professionsethische Maximen, politische Stellungnahmen, zeitkritische Diagnosen und praktische Orientierungen artikuliert werden (vgl. TENORTH 1984a). Angesichts expandierender pädagogischer Praxiskontexte und sich differenzierender wissenschaftlicher Reflexionskontexte jedoch zielen solche Angebote Allgemeiner Pädagogik zunehmend ins Leere. Adressat allgemein pädagogischer Reflexionen ist dann immer mehr die Allgemeine Pädagogik selbst. Zudem erfahren ihre Vertreter die Differenzierung des Faches wie der Praxis als Unsicherheit, die sich mit ihrem begrifflichen Repertoire schwer kontrollieren lässt. Weder die pädagogische Wirklichkeit noch die Theorieformen und Forschungsstrategien der Erziehungswissenschaft fügen sich kategorialen Vermessungen, ethisch-politischen Orientierungsansprüchen oder utopiegesättigten Tröstungen. Sofern Allgemeine Pädagogik sich als eine Art Wissenschaftstheorie mit Einheitsambitionen begreift, ist ihr Scheitern wohl programmiert. Sie suchte ihren Ort dann neben den Wissenschaften, ohne auf Anerkennung als Metawissenschaft hoffen zu dürfen. Sie identifizierte sich auf unglückliche Weise mit der Aufgabe, einem ohnehin undeutlich zu Nachbarwissenschaften hin abgrenzbaren und in sich mehrdimensionalen Wissensfeld nachträglich eine Einheitsform zuzuschreiben, die von anderen Teildisziplinen akzeptiert würde (vgl. VOGEL 1993).² Entweder gewinnt sie diese Einheitsform durch Abstraktion von differenten Kontexten, die selbst keinen Bedarf nach Einheitsformeln verspüren. Dann läuft sie Gefahr, mit einem – hegelianisch ausgedrückt – schlecht abstrakten Begriff des Allgemeinen vorlieb nehmen zu müssen. Oder sie sucht umgekehrt Einheitsformen in der Gestalt der Vielheit. Dann bleibt offen, worin die Einheit der Vielheit besteht, wenn sie mehr und anderes sein soll als ein bloßes Nebeneinander des Disparaten oder eine externe Zuschreibungsleistung Allgemeiner Pädagogik – eine, wie HEGEL sagen würde, bloß äußerliche Vermittlung (vgl. TENORTH 1984b). In der Regel mündet die Pluralisierung der Einheit in ein unendliches Geschäft der Kritik von Einheitsformeln, dessen Aufmerksamkeitswert kaum über den Kreis der Allgemeinen Pädagogik hinausreicht und

2 Vgl. zur Akzeptanz von Pluralitätserfahrungen auch J. OELKERS/H.-E. TENORTH 1993b, S. 13–35.

der nur in der historischen Dimension der eigenen Theoriegeschichte verständlich ist.

Mit der Erfolgsgeschichte der Erziehungswissenschaft korrespondiert in dieser Perspektive eine Verfallsgeschichte Allgemeiner Pädagogik. Von daher erklärt sich der Verdacht, sie sei eine „institutionalisierte Unzuständigkeit“ (WINKLER 1994, S. 99). Sofern sie sich in einer bildungsphilosophischen Tradition versteht, die das Eigentliche des Pädagogischen formulieren möchte, vermag sie nur mühsam auf Differenzierungen der Forschungslandschaft oder Veränderungen pädagogischer Praxis zu reagieren, weil sie dazu neigt, Differenzierung als Bedrohung von Einheit wahrzunehmen. Dies haben ihre Kritiker herausgearbeitet (vgl. KRÜGER 1994). Der Diskurs Allgemeiner Pädagogik schließt sich so tendenziell zu einem selbstreferenziellen Kommunikationssystem (vgl. VOGEL 1997). Von seinen wissenschaftlichen oder praktischen Umwelten lässt es sich allenfalls so weit irritieren, dass es seine bildungsphilosophischen Einheitsprogramme unter dem Gesichtspunkt von Differenz als Problem des Pluralismus oder der Postmoderne verfolgt (vgl. z.B. MAROTZKI/SÜNKER 1992). Wissenschaftssoziologisch betrachtet, stellt eine solche selbstreferenzielle Schließung der Allgemeinen Pädagogik nun keineswegs ein Krisensymptom dar, sondern eine normale Begleiterscheinung interner Fächerdifferenzierung. Allgemeine Pädagogik unterliegt den gleichen Bedingungen wie andere Teildisziplinen auch – mit dem wichtigen Unterschied, dass diese wissenschaftssoziologische Normalentwicklung wissenschaftstheoretisch als Bedeutungsverlust perzipiert und wissenschaftspolitisch als Funktionsverlust interpretiert wird. Aus einer wissenschaftssoziologischen Normalität entsteht so eine wissenschaftstheoretische Krisenwahrnehmung, die sich womöglich wissenschaftspolitisch zuspitzen könnte.

(c) *Wissenschaftspolitisch* wird eine Allgemeine Pädagogik, deren Status intern und in Relation zu anderen Umwelten des Systems Erziehungswissenschaft umstritten ist, vermutlich mittelfristig von der Konkurrenz um knapper werdende Ressourcen bedroht. Forderungen nach berufsfeldnaher Ausbildung sowie das forschungsorientierte Selbstverständnis der Teildisziplinen lassen eine solche Allgemeine Pädagogik leicht als Anachronismus erscheinen. Ihr Bestand wäre allein historisch, aber nicht mehr funktional begründet. Politisch wäre dies riskant. In der aktuellen Debatte mangelt es aber an Vorschlägen, Allgemeine Pädagogik anders als metawissenschaftlich oder bildungsphilosophisch zu legitimieren. Hierin stimmen Verteidiger und Kritiker in einem überraschenden Maße überein. Dadurch gerät ein politischer Zusammenhang aus dem Blick, der die Erziehungswissenschaft insgesamt berührt. Denn im Rahmen universitärer Studiengänge müssen Berufsfeldorientierung und Wissenschaftlichkeit der Ausbildung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Ansonsten schwimmt die Differenz zu den Fachhochschulen, und die Existenz der Erziehungswissenschaft als Universitätsfach wird substantziell bedroht. Eindeutige Kriterien für eine Berufsfeldorientierung der Ausbildung sind jedoch nicht leicht auszumachen, zumal das Verhältnis zwischen dem universitären Ausbildungs- und dem Beschäftigungssystem nicht präzise planbar ist und Berufsfelder dynamischen Veränderungen unterliegen.

(d) Damit ist ein Praxisbezug der Wissenschaftsdisziplin angesprochen, der anders gelagert ist als ein Orientierungswissen für Professionsangehörige oder

eine *wissenschaftstheoretische* Einheitsform für Forschungsprogramme. Eben darin erblickt jedoch die Tradition Allgemeiner Pädagogik mehrheitlich ihre wissenschaftspraktische Aufgabe. Als Theorie von und für Praxis, womöglich mit einem emanzipatorischen Antrieb ausgerüstet, scheitert sie an der Pluralität der Praxiskontexte wie an der Unmöglichkeit, das angezielte Gute verbindlich zu definieren und zu legitimieren. Vor der Komplexitätssituation differenzierter Industriegesellschaften mit der Erosion verbindlicher kultureller Standards und praktischer Orientierungen muss ein solcher Praxisbegriff versagen. Stattdessen wird die Allgemeine Pädagogik gezwungen, die Kontingenz der unvermeidlichen Intervention, wie sie pädagogischen Interaktionen anhaftet, und die spezifischen Unsicherheiten pädagogischen Wissens zu akzeptieren, ohne doch darin mehr und anderes als ein Technologiedefizit zu sehen. In Gestalt einer Möglichkeitswissenschaft läuft hingegen die Allgemeine Pädagogik Gefahr, die harte Struktur des Wirklichen gering zu schätzen und ihre Erforschung zugunsten der Beschreibung des Anderen des Wirklichen abzublenden. Dies treibt sie wiederum in einen Gegensatz zu den anderen Teildisziplinen sowie zu einer Abstinenz gegenüber empirischer Forschung. Die facettenreichen Bemühungen um eine „kritische Erziehungswissenschaft“ lassen die Dilemmata eines solchen utopisch getönten Praxisbegriffs hervortreten (vgl. RUSTEMEYER 1992; SÜNKER 1984).³ Er tendiert dazu, die Entwicklung eines realistischen Begriffs politischen Handelns und Lernens zu erschweren, der mit den Kontingenzen und Verantwortlichkeiten von Entscheidungen unter Unsicherheitsbedingungen rechnet. Im Fluchtpunkt der wissenschaftspraktischen Selbstbeschreibung eines beträchtlichen Teils der Allgemeinen Pädagogik steht ein philosophisch getöntes Modell des Pädagogischen als des genuin Politischen, das sich am besten im Kontrast zur Wirklichkeit konturieren lässt. Aus diesem Grunde ist die Semantik der Bildung für den Diskurs der Allgemeinen Pädagogik überaus funktional (vgl. EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996). Ein solcher Praxisbegriff zieht aus dem Umstand, dass ein Orientierungswissen für eine vielfältig differenzierte und mitunter widersprüchliche Praxis nicht mehr glaubwürdig zu formulieren ist, die falsche Konsequenz. Weder als Möglichkeitswissenschaft noch als angewandte Ethik ist ein Praxisbezug herstellbar, der die potenziellen Adressaten dieses Wissens überzeugen könnte, weil er eine philosophische Kompetenz des Wissens oder des Erzeugens des Wissens um das Gute reklamiert, an der bereits die Philosophie wissenschaftsgeschichtlich zu scheitern drohte.⁴ Wissenschaftspraktische Legitimationsprobleme dieser Art verweisen auf das Desiderat eines adäquaten Konzeptes pädagogischen Wissens, das Kontingenz und Unsicherheit nicht nur als Defizit diskutiert.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Auf wissenschaftstheoretischer, -soziologischer, -politischer und -praktischer Ebene stellen sich für die Allgemeine Pädagogik unterschiedliche Fragen, die zum Teil unterschiedliche Argumentationsmuster nahe legen. Vor allem gilt es, vier Risiken zu vermeiden, die in der jeweils unglücklichsten Antwort auf die vier Problemebenen zum Ausdruck kommen. Wenn die Allgemeine Pädagogik sich wissenschaftstheoretisch an einem ontologischen Selbstverständnis ausrichtet, das wissen-

3 Zur Neubelebung dieses Projektes vgl. H. SÜNKER/H.-H. KRÜGER 1999.

4 Vgl. als jüngsten Versuch einer solchen Neubegründung A. HÜGLI 1999.

schaftliche Reflexionsformen mit Wirklichkeitssegmenten substanzialistisch verknüpft; wenn sie sich wissenschaftssoziologisch mit dem paradoxen Anspruch identifiziert, die Einheit einer Disziplin zu repräsentieren, die nur in der Differenz ihrer Teildisziplinen existiert, von denen die Allgemeine Pädagogik selbst eine ist; wenn sie wissenschaftspolitisch keine funktionale Begründung ihrer Reflexionsbeiträge anbietet, sondern sich als eine Form des Meta-wissens etabliert; und wenn sie wissenschaftspraktisch an einem letztlich apolitischen Praxisbegriff festhält, der mehr auf Utopie- statt auf Wirklichkeitsanalyse setzt: Dann treffen die zurückhaltend vorgetragenen Kritiken an ihrem Status ins Schwarze. Umgekehrt formuliert: Die wissenschaftssoziologische Normalität interner Differenzierung der Disziplin dürfte nicht wissenschaftstheoretisch negiert und mit Einheitsprogrammen bekämpft werden, die sich aus einem philosophisch aufgeladenen, aber mit wissenschaftlichen Forschungs- wie professionellen Handlungsstrategien schwer zu vereinbarem Praxisverständnis ergeben. Wenn wissenschaftssoziologische, -theoretische und -praktische Legitimationsmuster nämlich derart konfliktieren, könnte der Allgemeinen Pädagogik ein wissenschaftspolitisches Problem drohen, angesichts dessen sich die bislang vorgetragenen Bedenken wie ein freundliches Vorspiel ausnehmen.

3. *Konsens im Dissens*

Nun haben ihre Kritiker keinen Zweifel daran gelassen, dass sie die Rolle der Allgemeinen Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft für unverzichtbar halten. Man darf unterstellen, dass diesem Bekenntnis mehr zugrunde liegt als Pietät gegenüber einer ehrwürdigen Tradition. K. MOLLENHAUERS harsche Replik auf die Einwände gegen Einheitsambitionen überrascht deshalb – empfiehlt er selbst doch der Allgemeinen Pädagogik den „Mut zum Fragment“ (MOLLENHAUER 1996, S. 283). Seine Reaktion weckt den Verdacht, dass die Vertreter Allgemeiner Pädagogik die Kritik womöglich durchschlagender finden, als die Kritiker sie meinten (vgl. WINKLER 1996). Resümiert man die Debatte, tritt jedenfalls ein breiter Korridor gemeinsamer Überzeugungen hinsichtlich der möglichen Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik zutage.

Die wissenschaftssoziologische Tatsache einer irreversiblen inneren Differenzierung mitsamt der Vervielfältigung von Theorien, Themen, Begriffen und Praxisfeldern ist unumstritten. Ebenso unumstritten ist die wissenschaftstheoretische Überzeugung, eine Reflexion auf den Zusammenhang des Disparaten unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Relevanzen sei möglich und nötig. Unumstritten ist weiterhin, dass eine solche Reflexion nicht die Form eines einzigen, kohärenten und umfassenden Systems besitzen kann. Nicht in Zweifel steht zudem, dass die Allgemeine Pädagogik sich wissenschaftspolitisch neu legitimieren muss. Schließlich herrscht Einigkeit darüber, dass die pädagogische Theoriebildung den Bedarf unterschiedlicher Praxisfelder nach Orientierungswissen weder einfach abweisen noch befriedigen kann.

Fraglich hingegen ist, wie weitgehende Ansprüche sich mit dieser Reflexionsarbeit verbinden und ob sie in wissenschaftstheoretische Einheitsformen oder wissenschaftspraktische Orientierungen münden sollen. Sei es als institu-

tionalisierte Dauerreflexion auf die Dynamik und Ungewissheit moderner, bildungsabhängiger Gesellschaften, die mit einem Verzicht auf praktische Ambitionen einhergeht (vgl. WINKLER 1997, S. 107ff.), sei es als forschungsnahe Beschreibung einer Entgrenzung des Pädagogischen in der modernen Gesellschaft, die interdisziplinäre Theorieoptionen themenspezifisch bündelt (vgl. KRÜGER 1994, S. 122ff.), in die Kontinuität pädagogischer Reflexionen einbaut und in Ausbildungskontexten tradiert: Die Allgemeine Pädagogik sorgt sogar in den Augen ihrer Kritiker für eine notwendige Kohärenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation. Derartige Reflexionen stiften Hinsichten, die in Bezug auf Interaktionen, Organisationen und gesellschaftliche Funktionssysteme als pädagogisch relevant gelten und mögliche Objekte für Forschung darstellen. Weil sie unterschiedliche theoretische Möglichkeiten der Wirklichkeitsbeschreibung repräsentieren, stehen diese Hinsichten als Alternativen in einem sinnhaften Verweisungszusammenhang des je Verständlichen. Dieser historische und systematische Verweisungszusammenhang macht eine argumentative Kritik unterschiedlicher Optionen allererst möglich, mit deren Hilfe auch die leitenden Ideen problematisiert werden, die jeder empirischen Forschung die Richtung und das Erkenntnisinteresse vorgeben. Bei diesem Geschäft entfaltet die Allgemeine Pädagogik sich nicht nur als Diskussionszusammenhang, sondern ebenso als Textwissenschaft, die Argumentationsmuster, Begründungsschemata und Topiken in Bezug auf pädagogisch relevante Entscheidungen analysiert (vgl. PASCHEN 1993). Diskurstheoretische, hermeneutische und rhetorische Aspekte müssten allerdings so ineinander greifen, dass sie konkrete historisch-politische Kontexte auf ihre semantische und argumentative Symbolisierung hin untersuchen und nicht in einer formalen Textanalyse verharren oder den Modus der Kritik selbst zum Substitut des Allgemeinen stilisieren. Grundsätzlich bleibt die Allgemeine Pädagogik dabei Reflexion, nicht Praxis. Ihr Gegenstand sind Entwürfe pädagogisch relevanter Zusammenhänge, wobei sie in ihrer Analyse weder von einer apriorischen Setzung des pädagogisch Wesentlichen auszugehen noch dessen Formulierung anzustreben braucht (vgl. SCHÄFER 1990). Ebenso wenig richtet ihr Fokus sich notwendig auf einen „Kernbestand“ des Wissens (vgl. UHL 1998) oder eine pädagogische „Sinnmitte“ (vgl. RÖHRS 1998). Sie praktiziert und schult vielmehr den argumentativen Umgang mit differenten Beschreibungen der Welt, die als pädagogisch relevant indiziert sind (vgl. BREINBAUER 1995).

Allgemeine Pädagogik in diesem Sinne ist bei ihren Protagonisten wie Kritikern kaum umstritten. Strittig ist allerdings, ob derartige reflexive Diskurse ein „Allgemeines“ der Pädagogik zutage fördern können. Schließlich entfalten sie sich nur als prozedurale Kritik des je Besonderen – also am Besonderen und als besondere Kritik. Als Versuch einer fundamentalen Identitätskonstruktion müsste Allgemeine Pädagogik mit ihrem Gegenstand verschmelzen, in Differenz zu dem sie sich doch allererst konstituiert.⁵ Dahinter steht ein substanzialistisches Verständnis des Allgemeinen, das eine Art ontologischen Kern, aber keine strikt relationale Figur repräsentiert. Ein substanzielles Allgemeines aber bleibt für die theoretische Reflexion ein je Bestimmtes und Besonderes. Analoge Zweifel richten sich auf die systemtheoretisch inspirierte Bestimmung der

5 Vgl. in diesem Sinne aber L. WIGGER 1996.

Allgemeinen Pädagogik als funktional ausdifferenzierte Instanz einer Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft „im Ganzen“ und „als Ganze“ (vgl. EHRENSPECK 1998). Ganzheitsambitionen eines Teilsystems bleiben eben, gerade aus systemtheoretischer Perspektive, notwendig Konstruktionen eines Teilsystems. Speziell die Systemtheorie nötigt zur Beschreibung des „Allgemeinen“ als eines Besonderen. Das Ganze bleibt imaginär.⁶

Indem die Allgemeine Pädagogik reflexives Wissen über Begriffe und theoretische Hinsichten erzeugt, die pädagogische Relevanzen der sozialen Welt markieren, bleibt sie Wissenschaft. Damit beansprucht sie noch keine Kompetenz, der professionellen Praxis Anwendungs- oder Orientierungswissen zu liefern. Bestenfalls, darauf läuft die Debatte über die Rolle der Allgemeinen Pädagogik hinaus, kann sie versuchen, Handlungsoptionen mehr oder weniger gut diskursiv zu begründen (vgl. VOGEL 1998). Immerhin bietet sie damit mehr an als Tröstungsformeln für desillusionierte Praktiker (vgl. TENORTH 1984a, S. 64). Sie expliziert nämlich die irreduzible, aber historisch, sozial und symbolisch kontingente Erwartungsstruktur, die pädagogischen Interaktionen und Interventionen als sozialen Zeitverhältnissen mit je gegenwärtig unkontrollierbarem Ende eigentümlich ist. In der Tradition Allgemeiner Pädagogik wird diese Zeitlichkeit mit einer utopischen Semantik gefüllt und anthropologisch mit dem Konzept der Einheit des Subjekts und der Erziehung gekoppelt. Im Lichte theoretischer Reflexionen und historischer Erfahrungen allerdings verliert diese Semantik ihre pädagogische wie politische Überzeugungskraft. Begriffe, Topoi und Theorien der Zeitlichkeit von Erziehung repräsentieren Kommunikationsformeln, die einer differenzierten Wirklichkeit keinen verbindlichen Gehalt mehr zu verleihen vermögen. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht dann die Kontingenz von Zukunft und die Enttäuschungsanfälligkeit von Erwartungen, aber auch die Riskanz eines Handelns, das Kontingenzen verantwortlich auf sich nimmt. Von prätentivem Orientierungswissen, banalen Tröstungen oder moralischen Appellen unterscheidet die Reflexionsarbeit einer solchen Allgemeinen Pädagogik im Blick auf die Zeitlichkeit des Handelns und die Fallibilität des Wissens ihr deliberativer Charakter, der unvermeidliche Kontingenzen des Entscheidens im Blick auf das je als gut Geltende rationalisiert (vgl. OELKERS 1984, 1996a/b, 1997).

4. *Relationale Reflexionsformen pädagogischer Sinnbildung*

Aus einer vergleichenden wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Perspektive weist die Situation der Allgemeinen Pädagogik Parallelen zur Situation der Philosophie im Verhältnis zu den ausdifferenzierten Einzelwissenschaften, speziell den Kulturwissenschaften, auf. Ein Anspruch auf das Allgemeine oder die Einheit in der Vielheit ist für beide nicht mehr zu begründen, ohne dass daraus doch vorschnell die theoretische oder praktische Funktionslosigkeit einer bestimmten Reflexionsform gefolgert werden sollte (vgl. RUSTEMEYER 2001a; MEYER-DRAWE 2001). Um dilemmatische Antwortmuster auf wis-

6 Dies lässt sich am Gesellschaftsbegriff der Systemtheorie beobachten. Vgl. N. LUHMANN 1997; dazu D. RUSTEMEYER 1999.

senschaftssoziologische, -theoretische, -praktische und -politische Anfragen an die Allgemeine Pädagogik zu vermeiden, liegt es nahe, eine Reflexionsform zu konzipieren, die auf Beziehungen statt auf eine substanzielle Identität gerichtet ist.

Wissenschaftssoziologisch lässt sich die Allgemeine Pädagogik dann, analog zur Philosophie, als ein Kommunikationszusammenhang beschreiben, der im Ausgang von Themen forschungsleitende Begriffe auf ihre forschungspraktischen Konsequenzen hin reflektiert. Eine solche Reflexion ist per se in ihren Bezügen interdisziplinär und allenfalls in ihren Themen fachspezifisch. Das Etikett der Allgemeinen Pädagogik markiert ein prinzipiell kontingentes, disziplingeschichtlich ausdifferenziertes, universitär institutionalisiertes und mit bestimmten Semantiken operierendes Kommunikationssystem, das weder ein Monopol auf Wirklichkeitsausschnitte reklamieren noch ein Metawissen gegenüber anderen (Teil-)Disziplinen beanspruchen oder Ganzheitsambitionen ausbilden muss.⁷ Auch wenn grundsätzlich eine solche Reflexionsform in allen wissenschaftlichen Teilsystemen praktiziert werden kann, verfügt die Allgemeine Pädagogik als ausdifferenziertes Kommunikationssystem mit eigenen Traditionen und methodischer Fachschulung über eine spezialisierte professionelle Kompetenz in der Analyse entsprechender Problemstellungen. Darin meldet sich weniger Resignation über einen vermeintlichen Funktionsverlust als die Akzeptanz einer wissenschaftshistorischen Normalentwicklung.

Wissenschaftstheoretisch zielt ein solches Aufgabenverständnis auf eine Reflexionsform statt auf ein System des Wissens oder eine Orientierungskompetenz gegenüber nichtwissenschaftlichen Praxisfeldern. Ihren Ausgang nimmt sie nicht von einem prätendierten Allgemeinen, sondern von einem je Besonderen, das in den Forschungsthemen anderer (Teil-)Disziplinen angesiedelt sein kann. Sie analysiert in historisch und systematisch vergleichender Weise die spezifischen Hinsichten, unter denen „pädagogische“ Aspekte der sozialen Welt konstituiert und wissenschaftsförmig bearbeitet werden. Sie unterstellt also gerade nicht die Existenz eines genuin Pädagogischen als eines fundamentalen Weltsachverhaltes. Sie interessiert sich für die Forschungs- und Handlungskonsequenzen abstrakter Kategorien und theoretischer Beschreibungen. Damit operationalisiert sie eine skeptisch-argumentative Reflexion durch den Bezug auf empirisches Wissen. Sie fördert im Blick auf Forschung konkurrierende Gesichtspunkte des Wissenswerten zutage und macht sie einer diskursiven Legitimation zugänglich (vgl. RUHLOFF 1991).

Im Fokus erziehungswissenschaftlichen Wissens stehen theoretisch wie professionspraktisch Prozesse der intentionalen Personenveränderung.⁸ Das Konzept der „Person“ kann als eine theoretische Figur fungieren, die kontingenten Erfahrungen, Erwartungen, Handlungen, Verantwortlichkeiten, Biographien und Karrieren eine soziale Adresse verleiht. Es bietet eine theoretische Beschreibungsmöglichkeit für die soziale Dimension der Konstitution von Sinn, nicht ein normativ imprägniertes Konzept der Konditionierung, Emanzipation

7 In ähnlicher Weise beschreibt A. SCHIRLBAUR sie als „Fach“ statt als „Disziplin“. Vgl. SCHIRLBAUR 1992.

8 „Personenveränderung“ wäre ein möglicher Kandidat für einen Grundbegriff allgemeiner Erziehungswissenschaft, die TENORTH von der Pluralität von Pädagogiken abgrenzt. Vgl. TENORTH 1998.

und Kritik (vgl. LUHMANN 1984, 1995).⁹ So betrachtet, beschäftigt die Erziehungswissenschaft sich mit einem Aspekt der sozialen Welt, der an unterschiedlichen Formen des Sozialen in Erscheinung tritt, der aber nicht vorab auf Weltausschnitte wie Jugend, Schule oder Familie reduziert werden darf. Die analytischen Dimensionen des Konzeptes der Personenveränderung sind theoretisch zu entfalten und empirisch zu explizieren. In ihnen reflektieren sich grundlegende Dimensionen der Sinnbildung, in denen etwas als etwas zur Bestimmung gelangt. Pädagogik ist eine spezifische Form der Sinnbildung. Dies gilt für ihren Theoriestatus ebenso wie für ihre Professions- wie Laienpraxis. Alle Sinnbildung ist zeitlich als sukzessive Ordnung strukturiert, sie etabliert einen Raum der zu einer Zeit als wirklich oder möglich geltenden Weltsachverhalte, sie verweist auf soziale Akteure, deren zeitlich strukturierte Erfahrungen Profile des als möglich Erwarteten prägen, und sie haftet an symbolischen Ordnungen, die Sinn repräsentieren und der Kommunikation zugänglich machen (vgl. RUSTEMEYER 2001b).

Für den pädagogischen Aspekt der Personenveränderung lässt sich dies operationalisieren. Prozesse der Subjektivierung stehen im Kontext historischer, politischer und ökonomischer Strukturen, die von Interaktionsverhältnissen, Wahrnehmungsroutinen, familialen oder schulischen Institutionen, biographischen Mustern und typischen Karrieren bis hin zu symbolisch vermittelten Erfahrungen und Erwartungen reichen, was es heißt, eine Person zu sein. In vergleichender Perspektive steht jede historische Ausprägung von intentionaler Personenveränderung in einem Raum des zu einer Zeit Möglichen, der Alternativen und selektive Optionen des Handelns und Erwartens deutlich werden lässt. Soziale Akteure nutzen solche Möglichkeiten zu bestimmten Zeiten in differenzieller Weise, wodurch sich Muster sozialer Ungleichheit ausprägen. Schließlich gründen Prozesse der Personenveränderung auf Ordnungen des theoretischen, professionellen und alltagsweltlichen Wissens, die sich symbolisch in der Alltagssprache, verschiedenen Medien oder Theorien kristallisieren. Alle Dimensionen der Sinnbildung verweisen aufeinander und kommen aneinander zur Erscheinung. Zeitliche Prozesse der Erfahrungsorganisation, der kollektiven oder individuellen Identitätsbildung und des Lernens, räumliche Horizonte des gesellschaftlichen Imaginären und des jeweils als gut Geltenden, soziale Relationen des ungleichen Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen sowie Muster symbolischer Repräsentation von Erfahrungen, Erwartungen und Distinktionen greifen ineinander.

Allgemeine Pädagogik reflektiert und analysiert alle Beschreibungen des als „pädagogisch“ relevant markierten Weltaspektes unter dem Gesichtspunkt der vierfachen Kontingenz aller Bestimmungen, um die Transparenz der Bestimmungen in Forschungszusammenhängen und die Rationalität ihrer Auswahl unter Vergleichsgesichtspunkten zu steigern.¹⁰

Wissenschaftspraktisch ergibt sich daraus ein veränderter Blick auf pädagogisches Handeln. Indem die Allgemeine Pädagogik als Reflexionsform Spektren bestimmter Kontingenzen entwirft, macht sie darauf aufmerksam, dass

9 Vgl. zum semantischen Hintergrund R. KONERSMANN 1993.

10 Eine solche Reflexion auf Kontingenz ist mehr und anderes als eine Metapher vom Ende der Gewissheiten. Vgl. dazu M. WINKLER 1998, bes. S. 83.

pädagogisches Wissen zwar über keine Gewissheitsfundamente und Kontrolltechnologien verfügt, deshalb als Wissen jedoch nicht etwa entwertet ist.¹¹ Pädagogisches Wissen resultiert als theoretisch reflektiertes, empirisch gestütztes und praktisch inkorporiertes Wissen über soziale, zeitliche, räumliche und symbolische Aspekte der Personenveränderung aus dem kontrollierten Umgang mit Kontingenz und Unsicherheit.¹² Das vermeintliche Technologiedefizit der Erziehung indiziert statt eines Mangels vielmehr eine Struktur des Wissens, die sich gerade aus eingestandener Unsicherheit heraus positiv entfaltet (vgl. TENORTH 1999). Gewissheitsambitionen des Theoriewissens, wie sie die neuzeitliche Philosophie im Anschluss an DESCARTES faszinieren, bleiben eine theoretische Fiktion, die von den pragmatischen Quellen erfahrungsfundierter Wissensakkumulation und kontrollierten Handelns ablenkt. In der Explikation der Dimensionen von Kontingenz in Relation zu Prozessen der Personenveränderung verfügt die Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Schnittstellendisziplin über ein paradigmatisches Themenfeld. Die Reflexion der Genealogie von Wissensordnungen in verschiedenen Praxisfeldern im Blick auf unterschiedliche soziale Gruppen kann zur Explikation einer Theorie handlungsrelevanten Wissens führen, die eine falsche Alternative von Theorie und Praxis unterläuft. Solche theoretischen Einsichten im Kontext von Institutionen, Organisationen, Funktionssystemen und Praxisfeldern empirisch zu erforschen stellt eine Aufgabe dar, in der die wissenschaftstheoretische Reflexionskompetenz Allgemeiner Pädagogik sich mit den Forschungsinteressen der Schul-, Familien- oder Sozialpädagogik verschränkt.

Ein solcher Begriff des Wissens verzichtet auf Orientierungsambitionen oder Emanzipationshoffnungen gegenüber der Praxis wie gegenüber anderen (Teil-)Disziplinen. Allgemeine Pädagogik, die dieses Wissenskonzept begründet und in seiner empirischen Leistungsfähigkeit reflektiert, gewinnt jedoch in ihrer universitären Ausbildungsfunktion eine zentrale Bedeutung für die Organisation der Disziplin Erziehungswissenschaft. Sie übt eine spezielle Reflexionskompetenz im Umgang mit Theorien und Begriffen ein, sie ermöglicht die Einordnung thematischer Konjunkturen in die Geschichte der Disziplin, und sie begründet systematische Vergleiche des Umgangs mit Problemen der Bestimmung von Kontingenz in verschiedenen (Teil-)Disziplinen und Praxisfeldern. Ausbildungspraktisch ist sie nicht zu ersetzen, da solche Reflexionsformen in anderen (Teil-)Disziplinen nicht *als solche*, sondern nur exemplarisch innerhalb bestimmter Forschungskontexte thematisch werden. Eine in diesem präzisen Sinne „allgemeine“ Reflexionskompetenz aber ist von grundsätzlicher Bedeutung für die flexible Orientierung in dynamischen Handlungsfeldern von Professionen, die unter systematischen Unsicherheitsbedingungen agieren. Absolventen der Erziehungswissenschaft sind in einer Vielzahl zum Teil unscharf umrissener und sich dynamisch verändernder Berufsfelder tätig. Deshalb ist das Argument der Praxisnähe der Ausbildung gerade unter Praxisgesichtspunkten kritisch zu beurteilen. Eine vordergründige Praxisorientierung läuft nämlich Gefahr, an einer sich schnell ändernden Berufspraxis vorbei zu qualifi-

11 Vgl. zur produktiven Bedeutung des Nicht-Wissens auch M. WIMMER 1996, bes. S. 425.

12 Vgl. zur Theorie über die produktive Funktion von Unsicherheit für den Aufbau von Wissen M. SMITHSON 1989; J.G. MARCH 1990.

zieren. Universitäre Ausbildungsgänge gewinnen ihren Wert dadurch, eine „allgemeine“ Reflexionskompetenz zu vermitteln, die für verschiedene professionelle Tätigkeiten relevant ist, weil sie Abstraktion mit Flexibilität verbindet. Eine Disziplin, die eine starke Theorieorientierung und Reflexionskompetenz in ihrer Ausbildung vorsieht, fördert die Praxiskompetenz ihrer Absolventen in einer kontingenten Berufswelt, deren dynamische Struktur von Professionen im Fächerkanon der Disziplin weder erscheinen kann noch muss. Reflexionskompetenz aber bedarf einer systematischen Schulung, die nicht ausschließlich in spezialisierten Wissensfeldern erfolgen kann, wie die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sie in ihrer Forschungsleistung betreuen. Sie ist weniger eine wissenschaftstheoretische als eine praktische Kompetenz, ohne in Orientierungswissen aufzugehen.

Indem sie bestimmte begriffliche, theoretische und praktische Optionen in den Horizont anderer Möglichkeiten stellt, gewinnt die Allgemeine Pädagogik als Reflexionsform eine *wissenschaftspolitische* Dimension. Wissenschaftspolitisch relevant ist die Allgemeine Pädagogik dabei in einem dreifachen Sinne: Zum einen darf sie eine zentrale Bedeutung im Ausbildungskontext einer universitären Disziplin beanspruchen, die ein dynamisches Feld von Professionen beobachtet, die mit Wissen unter Unsicherheitsbedingungen hantieren. Darüber hinaus bietet sie anderen Teildisziplinen eine Reflexionskompetenz an, die in expliziter, historisch und systematisch differenzierender Weise Hinsichten analysiert und begründet, die in empirischen Forschungskontexten leitend, aber selten als kontingente Optionen thematisch werden. Schließlich vermag Allgemeine Pädagogik aufgrund dieser Reflexion auf Kontingenzen pädagogischer Sinnbildungsprozesse bildungspolitische Konsequenzen begrifflicher und theoretischer Optionen der Beschreibung pädagogischer Phänomene aufzuzeigen. Allgemeine Pädagogik in diesem Sinne beschreibt Voraussetzungen, Folgen und Einseitigkeiten praktisch wirksamer Konzepte von Person, Lernen oder Schule. Anstatt sich als angewandte Ethik oder emanzipatorische Theorie von und für Praxis zu verstehen, problematisiert sie beispielsweise die gesellschafts- und bildungspolitischen Konsequenzen eines bestimmten Begriffs von Subjektivität und Moral für deren schulreformerische Umsetzungsversuche (vgl. RUSTEMEYER 1998). Anstatt sich einem theoriegeschichtlich verschlissenen Ideal von Autonomie zu verschreiben (vgl. MEYER-DRAWE 1990), kann Allgemeine Pädagogik das historische Projekt der Vernunft in das empirisch anschlussfähige Programm der Analyse sozialer Ungleichheiten transformieren, wie sie nicht zuletzt in Bildungs- und Erziehungsprozessen ihren Ausdruck finden. Sie vermag dann pädagogische Sinnbildungen auf gesellschafts- und bildungspolitische Diskurszusammenhänge zu beziehen und auf die Folgen von Begriffen, Menschen- und Gesellschaftsbildern für politische Optionen aufmerksam zu machen (vgl. ZYMEK 1998).

Zeitliche Strukturen der Subjektivierung – nicht: der „Bildung“ von Subjekten – und der biografischen Identitätsbildung, Formen der Institutionalisierung und Organisation pädagogischer Interaktionen, sozialgeschichtliche Wandlungen der Funktion des Bildungssystems in Relation zu anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, kulturelle Erwartungsmuster und symbolische Präformierungen der Wahrnehmung der sozialen Welt oder kontextspezifische Muster pädagogischen Wissens bilden mögliche Themen, bei denen die Refle-

xionskompetenz Allgemeiner Pädagogik und die Forschungskompetenz von Teildisziplinen ineinander greifen können (vgl. KRÜGER 1994, S. 124f.). Diese Kooperation betrifft sowohl theoretische als auch ausbildungspraktische Aspekte. Ihre Leistungsfähigkeit entfaltet die Allgemeine Pädagogik im Kontakt mit Praxisfeldern und unterschiedlichen pädagogischen Wissensformen, der die abstrakte Unterscheidung von Allgemeinem und Besonderem unterläuft (vgl. UHLE 1998). – Wenn Wissenschaft die Wirklichkeit als auch anders mögliche beschreibt, weicht Heteronomes nicht dem Autonomieanspruch eines souveränen Subjekts und wird keine Hoffnung auf pädagogisch initiierebare Emanzipation geweckt, aber Wirkliches als Kontingentes erfahrbar und legitimierungsbedürftig. Darin steckt ein Aufklärungspotenzial „nach der Aufklärung“. Seine Explikation bleibt nicht zuletzt Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 29–47.
- BREINBAUER, I.: Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 71 (1995), S. 298–311.
- EHRENSPECK, Y.: Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 181–201.
- EHRENSPECK, Y./RUSTEMEYER, D.: Bestimmt unbestimmt. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, S. 368–390.
- HEGEL, G.W.F.: Wissenschaft der Logik. Werkausgabe Bd. 6. Frankfurt a.M. 1981.
- HÜGLI, A.: Philosophie und Pädagogik. Darmstadt 1999.
- KADE, J.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt. In: R. UHLE/D. HOFFMANN (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Weinheim 1994, S. 149–161.
- KONERSMANN, R.: Person. Ein bedeutungsgeschichtliches Panorama. In: Internationale Zeitschrift für Philosophie 2 (1993), S. 199–227.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zu einer Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 114–130.
- LENZEN, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1997, S. 228–247.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: Die Form „Person“. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung 6. Opladen 1995, S. 142–154.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1997.
- MACKE, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 49–68.
- MARCH, J.G. (Hrsg.): Entscheidung und Organisation. Wiesbaden 1990.
- MAROTZKI, W./SÜNKER, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim 1992.
- MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. München 1990.
- MEYER-DRAWE, K.: Über Pädagogik und Philosophie. In: D. RUSTEMEYER (Hrsg.) 2001 (a).
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 277–285.
- OEKERS, J.: Hat jeder Mensch nur eine Erziehung? In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1984, S. 207–224.
- OEKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1996a), S. 1–13.

- OELKERS, J.: Die Erziehung zum Guten: Legitimationsprobleme Allgemeiner Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996b), S. 235–254.
- OELKERS, J.: Allgemeine Pädagogik. In: R. FATKE (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim 1997, S. 237–267.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel 1993a.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: J. Oelkers/H.-E. TENORTH 1993b, S. 13–35.
- PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH 1993a, S. 319–332.
- RAUSCHENBACH, TH./CHRIST, B.: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: H.-H. KRÜGER/T. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 69–92.
- RÖHRS, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft – eine Disziplin im Wandel. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 261–281.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim 1991, S. 211–216.
- RUSTEMEYER, D.: Historische Vernunft – politische Wahrheit. Weinheim 1992.
- RUSTEMEYER, D.: Muss Erziehung wertvoll sein? In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 231–242.
- RUSTEMEYER, D.: Ohne Adresse. Die Gesellschaft der Gesellschaft der Systemtheorie. In: Philosophische Rundschau 46 (1999), S. 150–163.
- RUSTEMEYER, D.: Philosophisches Sprechen. In: D. RUSTEMEYER 2001 (a).
- RUSTEMEYER, D. (Hrsg.): Symbolische Welten. Philosophie und Kulturwissenschaften. Münster 2001 (a).
- RUSTEMEYER, D.: Sinnformen. Hamburg 2001 (b).
- SCHÄFER, A.: Allgemeine Pädagogik – zwischen philosophischer Theorie und wissenschaftlicher Empirie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 61–80.
- SCHIRLBAUR, A.: Bokanowskys Problem. Oder: Das Allgemeine der Erziehungswissenschaften. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 388–403.
- SMITHSON, M.: Ignorance and Uncertainty. New York/Berlin/Heidelberg/London/Paris/Toronto 1989.
- SÜNKER, H.: Pluralismus und Utopie der Bildung. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1984, S. 175–187.
- SÜNKER, H./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M. 1999.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984a), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1984b, S. 51–64.
- TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 17–28.
- TENORTH, H.-E.: Theorie, nicht Moral ist das Defizit – Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 87–100.
- TENORTH, H.-E.: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: TH. FUHR/K. SCHULTHEIS (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 252–266.
- UHL, S.: Allgemeine Pädagogik: Aufgaben, Inhalt, Problem. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 222–241.
- UHLE, R.: Das Allgemeine als Spezialthema. In: D. HOFFMANN/K. NEUMANN (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998, S. 105–117.
- VOGEL, P.: System – die Antwort der Bildungsphilosophie? In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH 1993a, S. 333–345.
- VOGEL, P.: Von der philosophischen Pädagogik zur philosophischen Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: B. FRISCHMANN/G. MOHR (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie. Weinheim 1997, S. 61–70.

- VOGEL, P.: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 157–180.
- WIGGER, L.: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 915–931.
- WIMMER, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, S. 404–447.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 93–114.
- WINKLER, M.: Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 905–913.
- WINKLER, M.: Maria und die positive Haltung – auch ein Zugang zur Allgemeinen Pädagogik. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 55–86.
- ZYMEK, B.: „Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch.“ Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 789–803.

Abstract

The debate on the role of educational theory in educational science is at first reconstructed by focussing on four different aspects and is then reformulated from the perspective of a theory of meaning. Seen from the sociological, theoretical, political, and practical perspectives of science, a paradoxical picture emerges. On the one hand, a historically normal development of the science is interpreted as crisis, and on the other hand, the communalities of critics and partisans remain bigger than the differences. Both the structure and the topoi of the debate, however, favor the neglect of a possible science-political threat to educational theory. Therefore, a relational reformulation of the self-understanding of educational theory on the basis of a theory of meaning is proposed.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dirk Rustemeyer, Private Universität Witten/Herdecke gGmbH,
Lehrstuhl für Philosophie, Alfred-Herrhausen-Str. 50, 58448 Witten