

Kraft, Volker

Wozu noch Allgemeine Pädagogik?

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 285-301



Quellenangabe/ Reference:

Kraft, Volker: Wozu noch Allgemeine Pädagogik? - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3, S. 285-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105060 - DOI: 10.25656/01:10506

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105060>

<https://doi.org/10.25656/01:10506>

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2012

■ *Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik*

Wozu noch Allgemeine Pädagogik?

Anerkennung des Anderen als Herausforderung
in Bildungsprozessen

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen
Programmen

Autopoiesis anders verstanden. Zur Rezeption der
Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik

Inciting an attentive experimental ethos and creating
a laboratory setting. Philosophy of education and the
transformation of educational institutions

Corporeal experience and equality. A new approach
to the educational significance of the body

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im
Bildungsbegriff

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik

Volker Kraft

Wozu noch Allgemeine Pädagogik? 285

Christiane Micus-Loos

Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen 302

Ulrich Binder

Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen 321

Valentin Halder

Autopoiesis *anders* verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie
in der Pädagogik 340

Jan Masschelein

Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting.
Philosophy of education and the transformation of educational institutions 354

Joris Vlieghe/Jan Masschelein/Maarten Simons

Corporeal experience and equality. A new approach to the educational
significance of the body 371

Anselm Böhmer

Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff 389

Besprechungen

Klaus Zierer

Eveline Zurbriggen: Prüfungswissen Schulpädagogik – Grundlagen 407

Ilona Esslinger-Hinz/Anne Sliwka: Schulpädagogik 407

Gernot Gonschorek/Susanne Schneider: Einführung in die Schulpädagogik und
die Unterrichtsplanung 407

Christine Schmid

Rolf-Torsten Kramer: Abschied von Bourdieu?

Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung 409

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 413

Impressum U 3

Volker Kraft

Wozu noch Allgemeine Pädagogik?¹

Zusammenfassung: Auf der Grundlage neuerer empirischer Befunde werden die theoretischen Probleme der Allgemeinen Pädagogik aus einem disziplinären Blickwinkel betrachtet. Dabei wird die gängige Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin insofern differenziert, als sich zeigen lässt, dass die moderne Erziehungswissenschaft – anders als Theologie, Recht oder Medizin – als eine *sekundäre* Disziplin zu verstehen ist, deren Entwicklung mit Prozessen *sekundärer* Professionalisierung unmittelbar in Zusammenhang steht. Vor diesem Hintergrund wird der Vorschlag begründet, die Funktion der Allgemeinen Pädagogik in zweifacher Hinsicht zu bestimmen: sie dient einerseits der Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen (Interdisziplinarität) und andererseits mit Blick auf die Differentiellen Pädagogiken der intradisziplinären Integration. Beide Funktionen konvergieren in einem operativen Verständnis von Erziehung, in dem die Identität der Erziehungswissenschaft zur Geltung kommt.

1. Einleitung

Der Titel dieses Beitrages zeugt zuallererst von Traditionsbewusstsein, denn er ist weder neu noch originell und findet sich, abhängig von Theorie-Konjunkturen, mal häufiger, mal seltener in der Geschichte unseres Faches, und das zumeist in genau dieser oder ähnlicher Formulierung (vgl. zuletzt wohl Krüger, 1998). Wenn eine solche Frage immer wieder auftaucht, gibt es drei Möglichkeiten der Interpretation: erstens die gegebenen Antworten sind unbefriedigend geblieben, zweitens das Problem scheint unlösbar oder aber drittens die Bedingungen, unter denen diese Frage aufgeworfen wird, verändern sich fortwährend, so dass jedes Mal die Antworten anders gegeben werden müssen. Da Erziehung ein Phänomen ist, dessen Betrachtung in starkem Maße gesellschaftlichen Veränderungen unterliegt, liegt es nahe, die dritte Variante zu favorisieren.

Nun gibt es die „Wozu-Frage“ keineswegs nur in der Erziehungswissenschaft, sondern sie wird auch in anderen Disziplinen immer wieder einmal gestellt, was nicht

1 Der Text geht auf einen Vortrag zurück, den der Verfasser am 28.9.2010 anlässlich des hundertjährigen Bestehens des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen gehalten hat.

verwundert, weil sie mit der Geschichte teleologischen Denkens aufs Engste verbunden ist (vgl. Spaemann & Löw, 1981) und ihre eigentümlich kondensierte Form es ermöglicht, die Notwendigkeit eines Sachverhaltes zu unterstreichen, indem die Suggestion erzeugt wird, er sei verzichtbar und es ginge auch ohne. So hat Hermann Lübbe (1978) sie einmal mit Blick auf die Philosophie als eine „ärgerliche Frage“ bezeichnet, denn: „Normalerweise tut man ja, wofür man da ist, fragt aber nicht, wofür man da sei“ (S. 127).

Allerdings: Wenn das finale Interrogativpronomen „wozu“ mit dem Temporaladverb „noch“ verbunden wird, scheint die Lage wirklich ernst zu sein, denn das macht gemeinhin auf einen faktisch eingetretenen Funktionsverlust aufmerksam, dem in aller Regel, zumal im Kontext von Jubiläumsveranstaltungen, mit normativ aufgeladener Rhetorik entgegenzutreten versucht wird. „Wozu noch Latein?“ oder „Wozu noch Religion?“ oder „Wozu noch öffentliche Gelöbnisse?“ mögen diesen Umstand illustrieren und den Reiz der Verführung veranschaulichen, der darin liegt, sich der veränderten Wirklichkeit mit mehr oder weniger guten Gründen und meist wohl guten Absichten entgegenzustellen.

In Tübingen allerdings fällt es besonders schwer, einer solchen Versuchung zu widerstehen, vergegenwärtigt man sich die ebenso reiche wie nachhaltig wirkungsvolle Geschichte des dortigen Instituts, die dazu einlädt, die systematischen Probleme der Allgemeinen Pädagogik gleichsam in lokalhistorischer Verdichtung vorzuführen, als Varianten der Institutsgeschichte also. Es läge demnach nahe, Theorieperspektiven der Allgemeinen Pädagogik an Personen und deren je besonderen Sichtweisen zum Vorschein zu bringen, von Spranger über Bollnow zu Thiersch oder von Wenke zu Flitner über Prange, Herrmann und Liegle zu Amos und Horn. Und dieses Netz ließe sich noch erheblich weiter spannen und dehnen, nähme man den Kreis der Schüler und Anhänger hinzu.

Der in den letzten Sätzen verwendete Konjunktiv hat jedoch bereits darauf vorbereitet, dass die folgenden Ausführungen einem anderen Plan folgen sollen. Denn die Institutsgeschichte lässt sich vermutlich am besten dadurch würdigen, dass man versucht, mit den gegenwärtig zur Verfügung stehenden theoretischen Mitteln die traditionsgefestigte Titel-Frage zu beantworten. Das soll in drei Schritten geschehen: In dem *ersten* Abschnitt wird auf der Grundlage neuerer empirischer Befunde kurz skizziert, wie es um die Allgemeine Pädagogik bestellt zu sein scheint (1). Wie meist bei empirischen Befunden ergeben sich daraus mehr Fragen als Antworten. Daher soll der *zweite* Schritt die Perspektive verändern und die Erziehungswissenschaft in ihrer gegenwärtigen Gestalt als ganze in den Blick nehmen, wobei an einige Einsichten der soziologischen Wissenschaftsforschung erinnert werden soll, die bisher, wenn der Eindruck nicht täuscht, kaum Berücksichtigung gefunden haben (2). Auf dieser Grundlage soll dann im *dritten* Schritt die aufgeworfene Frage beantwortet werden, und zwar in dreierlei Hinsicht. Wie überzeugend diese Antwort heute auch erscheint – die Geschichte der Erziehungswissenschaft legt die Vermutung nahe, dass 2060, wenn das Tübinger Institut hoffentlich sein 150jähriges Bestehen feiern kann, auf die Frage „Wozu noch Allgemeine Pädagogik?“ wiederum andere Antworten gegeben werden.

2. „Allgemeine Pädagogik“ im Spiegel empirischer Befunde

Durch die Ende der 1980er Jahre in Gang gekommene empirisch fundierte Beobachtung der Erziehungswissenschaft – gleichsam die selbstreferentielle Variante der von Heinrich Roth 1962 proklamierten „realistischen Wende“ – ist die Außenseite der Entwicklungsdynamik der Disziplin mittlerweile hinreichend untersucht. So lassen sich nicht nur Zäsuren und Wendepunkte erkennen, sondern auch Phasen beschleunigenden Wachstums, passagere Rückbildung, Konsolidierung und neue Stabilisierung auf wieder zunehmendem Niveau unterscheiden. Alle Studien können grosso modo in dem Befund gebündelt werden, dass sich die Gestalt der Erziehungswissenschaft im Zuge beeindruckender Expansion grundlegend und nachhaltig in die Richtung einer sich in wachsendem Maße spezialisierenden und differenzierenden Disziplin verändert hat. Dieser Prozess wird im Wesentlichen von den Teildisziplinen getragen, und zwar insbesondere von der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik, der Heil- und Sonderpädagogik, von der Erwachsenenbildung sowie von weiteren differentiellen Pädagogiken (vgl. Macke, 1992, S. 118).

Dass ein solcher Wandlungsprozess die Gewichte zwischen dem Allgemeinen und dem Speziellen der Disziplin verändern musste, kann in der Rückschau nicht überraschen. Dies spiegelt sich in einem eigenen Diskussionsstrang wider, der verstärkt etwa ab 1994 zu beobachten ist und gut zehn Jahre lang die provozierende These vom vermeintlichen „Niedergang der Allgemeinen Pädagogik“ als Medium der intradisziplinären Bearbeitung nutzt. Diese Phase inhaltlicher Auseinandersetzungen ist seit kurzem durch eine akribisch rekonstruierende Studie, die Volker Kauder (2010) als Habilitationsschrift vorgelegt hat, gut dokumentiert; das Ergebnis ist eindeutig: Die in Verfalls-szenarien und Krisendiagnosen eingebettete These vom „Niedergang der Allgemeinen Pädagogik“ ist nicht haltbar. Bedient man sich einmal jenseits aller statistischen Raffinessen einer alltagsmathematischen Metapher, wird man es wohl so sagen können: Der erziehungswissenschaftliche Kuchen hat sich ausgedehnt und ist größer geworden, aber er wird eben seit geraumer Zeit auch zunehmend in immer mehr einzelne Stücke aufgeteilt, wobei dann die einzelnen Stücke notgedrungen kleiner werden. In der unlängst veröffentlichten Untersuchung von Martin Rothland (2008) über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zeigt sich dieser Sachverhalt am Beispiel der Universität Münster in aller Deutlichkeit: So geht zum Beispiel dort die Anzahl der Lehrveranstaltungen im Lehrgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft im Untersuchungszeitraum nicht nur nicht zurück, sondern steigert sich sogar um fast das Dreifache. Gleichwohl wird der Anteil am Gesamtspektrum aller erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kleiner, weil es, *erstens*, jetzt mehr Lehrgebiete gibt und diese, *zweitens*, ebenfalls die Zahl ihrer Lehrveranstaltungen deutlich erhöhen (vgl. S. 301ff.). Wiewohl sich die Stellung der Allgemeinen Pädagogik, so schon das Resümee von Pronczynsky (2002), im Zuge der Binnendifferenzierung „erwartbar“ (S. 224) verändert hat, kann sie nach wie vor eine erstaunlich starke disziplinäre Position behaupten (vgl. S. 225). Auch ein Blick in das vielen Studiengängen als Orientierung dienende „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ bestätigt diese Einschätzung, wird doch der „Studieneinheit 1“, die die

Grundlagen der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand hat, ein relativ hoher Stundenanteil zugewiesen, und zwar unabhängig vom jeweiligen Studiengang (vgl. DGfE, 2008).

Es gibt also hinsichtlich der intradisziplinären Außenseite der Allgemeinen Pädagogik als fest verankertes Lehrgebiet keinerlei Anlass zur Sorge. Mittlerweile gilt sie, von vermeintlichen Führungsansprüchen befreit, als eine ebenso unbestrittene wie stabile Teildisziplin der modernen Erziehungswissenschaft. Kein Niedergang also, sondern Konsolidierung auf anderem Niveau.

Betrachtet man die erwähnten Studien wie auch die meisten Diskussionsbeiträge genauer, scheint allerdings eine Frage offen zu bleiben, denn: Gibt es „die“ Allgemeine Pädagogik überhaupt? Was genau wird in den Lehrveranstaltungen dieses Gebietes eigentlich gelehrt, welche Bücher werden der studentischen Lektüre anempfohlen oder vielleicht sogar gelesen, was wird geprüft, und wie breit ist der verpflichtende inhaltliche Konsens, der Lehre und Forschung als Orientierung dient? Eine „Zeitschrift für Allgemeine Pädagogik“ gibt es (noch) nicht, sogar in der neuen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO)“ sucht man das Stichwort vergeblich, und wiewohl die DGfE zwar über eine Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft verfügt (hierzu gehören bekanntlich die Kommissionen Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Pädagogische Anthropologie und Wissenschaftsforschung), taucht die Allgemeine Pädagogik als eigenständige disziplinäre Konfiguration auch dort gar nicht auf. Schaut man einmal über die Disziplingrenzen und betrachtet beispielsweise die Lage der Allgemeinen Psychologie als Lehrgebiet, sieht man rasch den Unterschied. Denn während dort weitgehend Einigkeit darüber herrscht, welche Gebiete und Themen – und zwar unabhängig vom Studienort – dazu zu zählen sind, und man dort auch weiß, welche Lehrbücher, die zudem große Übereinstimmungen aufweisen, den Prüfungen zugrunde gelegt werden, ist ein solcher Konsens im Lehrgebiet Allgemeine Pädagogik in weiter Ferne. Thomas Fuhr und Klaudia Schultheiss haben dies vor einigen Jahren (1997) für den Diplomstudiengang untersucht und herausgefunden: was dort, wo Allgemeine Pädagogik draufsteht, wirklich drin ist, lässt sich kaum ermitteln. „Die“ Allgemeine Pädagogik ist also alles andere als ein eingetragenes intradisziplinäres Warenzeichen, und das Etikett auf seiner so homogen erscheinenden Außenseite verbirgt ein Maß an Heterogenität, das kaum noch steigerbar zu sein scheint. Sie erweist sich vielmehr als ein eher lockerer, wenig selbstreferentiell verdichteter Diskussionszusammenhang, dem man entweder qua Amt, durch Denomination der eingenommenen Stelle also, oder schlicht durch Selbstzuschreibung beitrifft. Vermutlich ist eine Definition *ex negativo* diejenige, die derzeit den höchsten Grad an Validität erreicht: Allgemeine Pädagogik ist all das, was nicht in einer der Differentiellen Pädagogiken behandelt wird.

Das ist nun wahrlich kein neuer Befund und zudem offensichtlich auch kein Anlass zur Beunruhigung, denn der Alltag der Erziehungswissenschaft in Lehre und Forschung wird dadurch in der Regel nicht, sondern allenfalls gelegentlich und auch dann nur milde irritiert. Demnach könnte man die Frage „Wozu noch Allgemeine Pädagogik?“ getrost auf sich beruhen lassen. Man kann aber auch den Versuch machen, die auf-

geworfene Frage deutlicher in einen anderen Rahmen zu stellen, indem zum Beispiel die Disziplin als ganze in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird, wodurch sich möglicherweise der Blick auf ihre Teile verändern könnte. Und genau das soll im Folgenden versucht werden.

3. Erziehungswissenschaft im Übergang oder: lost in transition?

Die in den letzten 40 Jahren zu beobachtende Expansion der Erziehungswissenschaft mit ihrer beeindruckenden Ausdifferenzierung wird gemeinhin mit der Annahme verbunden, die Disziplin habe damit nunmehr den Status einer „normal science“ erreicht. Der argumentative basso continuo dieser Ansicht liegt in der Unterscheidung von „Profession“ und „Disziplin“, die Tenorth (1994) in seinem viel zitierten Aufsatz als Kennzeichen der „Disziplin am Beginn einer neuen Epoche“ (vgl. Krüger & Rauschenbach, 1994) herausgestellt hat. Diese Differenz, so Tenorth (1994), werde zwar nicht die Lösung aller pädagogischen Schwierigkeiten sein, aber doch ein Medium seiner Bearbeitung (S. 27), und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sie funktionale Differenzen – z.B. zwischen Forschung und Handeln – zu bestätigen vermag, deren Leistungsfähigkeit auch in anderen Sozialsystemen erkennbar seien (vgl. S. 27). Gerade die Unterscheidung von „Forschung“ und „Handeln“ nun führt dann in der Folge auf neue Weise zu einer Renaissance der begrifflichen Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die übrigens in der Geschichte des Faches eine eigene, lange Tradition aufweist. Und es sieht vielfach so aus, als fände diese Differenz nicht allein als Medium für die Bearbeitung von Theorieproblemen Verwendung, sondern als würde ihr geradezu ein quasi-dogmatischer Status zugesprochen.

Dieser Gedanke soll an dieser Stelle nicht vertieft werden; vielmehr erscheint es lohnend, die Unterscheidung von „Profession“ und „Disziplin“ selbst noch einmal in den Mittelpunkt zu rücken. Denn es lässt sich zeigen, dass sie – ursprünglich aus der soziologischen Wissenschaftsforschung stammend und von Stichweh prominent bearbeitet – bei ihrem Import in die Erziehungswissenschaft einige folgenreiche Rezeptionsverluste erlitten hat, die wiederum für die Beantwortung der Titel-Frage von Bedeutung sind.

In dem 1987 in einem Sammelband zur Theorie der Erwachsenenbildung erstmals publizierten Aufsatz mit dem Titel „Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften“ lenkt Stichweh (1994; Hervorhbg. d. Verf.) das Interesse auf drei Typen von Professionen, die wiederum mit spezifischen Disziplinbildungsprozessen korrespondieren, nämlich die primären klassischen Professionen, die vermittelnden Professionen und die sekundären Professionen. Für die Zwecke der hier verfolgten Fragestellung reicht es aus, sich vornehmlich auf die Gegenüberstellung von primären und sekundären Professionen und den damit einhergehenden Prozessen der Entwicklung von Disziplinen zu beschränken. Als primäre Professionen gelten gemeinhin Arzt, Jurist und Theologe, disziplinär gesprochen also Medizin, Recht und Theologie, während die moderne Erziehungswis-

senschaft von Stichweh als Paradebeispiel sekundärer Disziplinbildung dargestellt wird und pädagogische Berufe somit aus Prozessen sekundärer Professionalisierung heraus zu verstehen sind. Worin nun unterscheiden sich diese beiden Gruppen?

Bei den primären Professionen verbinden sich als charakteristische Merkmale Klientenorientierung mit Handlungsvollzug in der Weise, dass die Definition des im Einzelfall jeweils vorliegenden Problems und dessen Bearbeitung oder Behandlung nahezu vollständig in die Hände des Professionellen gelegt werden. Es wird hier also etwas *für* einen Klienten getan, z.B. ein operativer Eingriff ausgeführt oder ein Rechtsstreit ausgefochten. Dabei steht der Handlungsvollzug selbst im Zentrum der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung der gesamten Profession, wobei die vorher durchlaufene akademische Ausbildung über Approbation oder Zulassung eine Monopolstellung begründet: keiner kann einfach an einem anderen herumoperieren, vor Gericht auftreten oder eine kirchliche Amtshandlung durchführen, wenn die dafür erforderlichen Bedingungen nicht erfüllt sind. Als eine Voraussetzung dieser primären Professionen gilt dabei ein spezifisches Fach- oder Expertenwissen, das in den entsprechenden Disziplinen produziert und im Zuge des Studiums vermittelt und angeeignet wird. Das Verhältnis von primärer Profession und primärer Disziplin zeigt nun, so Stichweh (vgl. 1994, S. 325), relativ stabile Problemlösungen: die Medizin internalisiert gleichsam die Differenz von Profession und Disziplin, indem sie intern zwischen reinen Forschungs- und klinisch angewandten Disziplinen noch einmal unterscheidet, während Recht und Theologie Dogmatiken ausbilden.

Pädagogische Berufe gehen demgegenüber aus Prozessen sekundärer Professionalisierung hervor, die im Falle der Erziehungswissenschaft eng an Prozesse sekundärer Disziplinbildung gekoppelt sind. Worin liegen nun die Unterschiede zu den klassischen Professionen und Disziplinen?

Generell gilt, dass für Prozesse der Professionalisierung funktionale Differenzierung oder, wie Stichweh sagt, „Destratifikation“, die Voraussetzung ist (vgl. Stichweh, 1994, S. 291). Sekundäre Professionalisierung und Disziplinbildung ist dabei als eine Strategie zu verstehen, um Ungleichheiten und Ungleichgewichte, die sich im Prozess primärer Professionalisierung ergeben haben, auszugleichen. Im Zuge funktionaler Differenzierung entstehen also Bedarfslagen und wachsen Ansprüche, die durch primäre Professionalisierung nicht gedeckt werden können oder sich so verändern, dass anderes notwendig wird. Das ließe sich an der Herausbildung der Lehrer-Rolle vor dem Hintergrund der Entwicklung des Erziehungssystems genauer zeigen, wie auch, um ein anderes Beispiel zu wählen, an der Geschichte der Erziehungsberatung in Deutschland: Während in den Anfangsjahren in der Regel ein Arzt einer Beratungsstelle vorstand, gibt es heutzutage ein multidisziplinäres Team, in dem nun pädagogische Berufe die Mehrheit bilden (vgl. Hörmann & Körner, 2008).

Während primäre Disziplinen in den ihnen direkt zugeordneten Professionen im Modus von Wissensproduktion, Ausbildung und Anwendung einen stabilen Umweltbezug finden, ist das bei sekundären Disziplinen anders. Sie können nämlich akademisch nur dann wachsen, wenn sie es schaffen, disziplinär eingefärbte Berufsrollen im Beschäftigungssystem zu verankern (vgl. Stichweh, 1994, S. 324), in unserem Fall

also: pädagogische Berufe zu erfinden. Hierfür ist die Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diploms ein eindrucksvolles Beispiel, aber auch in jüngster Zeit die Akademisierung frühkindlicher Erziehung, wie schließlich die Fülle von immer neuen „Bindestrich-Pädagogiken“ hierin ihren Grund haben dürfte. Genauer gesagt: Die moderne Erziehungswissenschaft expandiert und differenziert sich *durch* sekundäre Professionalisierung. Daher muss sie als Disziplin auch ein Interesse daran haben, zu wissen, ob und wie ihre Absolventinnen und Absolventen eine Tätigkeit finden, die ihrer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung entspricht. Und daher finden sich genau diese Informationen auch im „Datenreport Erziehungswissenschaft“; nach letzter Meldung (vgl. Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter & Züchner, 2008, S. 58) ist die Situation für die Absolventen ambivalent: Zwar kommen sie vergleichsweise schnell in eine Beschäftigung und erschließen sich ein breites Spektrum beruflicher Tätigkeiten, die allerdings nur zum Teil fachlich einschlägig sind und dem Anforderungsprofil an Hochschulabsolventen auch nur teilweise entsprechen. Gemessen an den üblichen Kriterien ist im Fächervergleich ein großer Teil der jungen Erziehungswissenschaftler noch inadäquat beschäftigt; ob sich das im Laufe der Berufsbiographie verändert, wird man erst im Längsschnitt ermitteln können. Wie man sieht, lassen sich theoretische Annahme und empirische Daten überaus schlüssig aufeinander beziehen und zeigen die sonderbare Form einer Art von Expansionssymbiose, die sekundäre Disziplinbildung und sekundäre Professionalisierung miteinander eingehen.

Es lohnt sich nun, typische Merkmale sekundärer Berufsrollen etwas genauer zu betrachten, zeigen sich doch deutliche Unterschiede zu den primären Professionen:

Die Klienten sekundärer Berufsrollen sind in der Regel keine Individuen, die spezifische Leistungen abfordern und auch dafür bezahlen, sondern, denkt man nur an das öffentliche Schulwesen, es ist der Staat, der, zudem meist in Form des Berufsbeamtentums, den Klientenbezug herstellt, vermittelt und sichert. Auch in nicht-staatlichen Verhältnissen sind Angehörige sekundärer Professionen in ihren Beschäftigungsverhältnissen vergleichsweise weniger autonom, da in mehrfache Abhängigkeiten verstrickt, oft Nicht-Fachleuten untergeordnet und dabei den Direktiven einer besonderen sozialen Konfiguration ausgesetzt, die Luhmann und Schorr (1979) seinerzeit als „Pädagogisches Establishment“ (S. 338) bezeichnet hatten. Der geringere Grad an Autonomie kommt auch darin zur Geltung, dass sekundäre Professionen in der Regel keine professionsspezifische Ethik ausbilden, die auf das „wie“ des Handlungsvollzuges durchgreifen würde – an deren Stelle treten dann häufig vollmundige Tugendkataloge oder Eigenschafts-Listen mit mehr oder weniger guten Begründungen. Von zentraler Bedeutung ist der Sachverhalt, dass es für sekundäre Professionen kein Handlungsmonopol gibt, denn, auf unseren Fall angewendet: Erziehen darf jeder jederzeit, unabhängig davon, ob er es kann oder nicht. Elternschaft ist nicht an den Abschluss eines erziehungswissenschaftlichen Studiums gebunden, und wenn es gelegentlich einmal an Lehrkräften mangelt, kann, wie zahlreiche Beispiele aus verschiedenen Bundesländern zeigen, ohne Schwierigkeiten auch auf nicht einschlägig ausgebildete Personen zurückgegriffen werden. Sekundäre Berufsrollen bilden also nicht das aus, was als „professional purity“ bezeichnet wird, mithin den Kern des Handlungsvollzuges ausmacht (vgl. Stichweh, 1994,

S. 304). Die derzeit verbreiteten Kompetenzkataloge sind hierfür ein anschauliches Beispiel. Last but not least lässt sich diesen soziologischen Einsichten noch ein phänomenologisch fundiertes, selten reines pädagogisches Argument anfügen, denn: Das Lernen selbst ist unvertretbar individuell. Man kann sich zwar operieren, gerichtlich vertreten oder kirchlich trauen lassen – für sich lernen lassen kann man nicht. Darin liegt sozusagen eine anthropologische Professionalisierungsgrenze, die nicht überschritten werden kann. Denn auch, wer sich die besten Lehrer kaufen kann: der eigene Lernerfolg ist damit nicht notwendig verbunden (vgl. dazu Illeris, 2008; Kraft, 2003).

Sekundäre Disziplinen schließlich, und damit soll der kleine Exkurs in die Professionsforschung abgerundet werden, rekrutieren in der Regel ihr Personal aus nicht nur einer, sondern aus verschiedenen, meist sozial- oder geisteswissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Stichweh, 1994, S. 326). Auch dies ist eine theoriegegründete Annahme, für die es im Falle der Erziehungswissenschaft nicht an belastbaren empirischen Belegen mangelt (vgl. Baumert & Roeder, 1990). Entscheidend ist nun, dass sekundäre Disziplinen zwar über die von ihnen angebotenen Ausbildungen für eine spezifische akademische Ausbildung sorgen, aber dabei nicht oder allenfalls marginal bis auf den beruflichen Handlungsprozess selbst durchdringen und daher auch keine Regeln für die Lösung professionstypischer Handlungskonflikte ausbilden. So entsteht ein Vakuum, das von anderen besetzt wird, von anderen Disziplinen beispielsweise oder, vielfach medial machtvoll verstärkt, von selbsternannten Experten, die vermeintlichen „Tyrannen in Turnschuhen“ mit dem „Lob der Disziplin“ zu begegnen versuchen. Sekundäre Disziplinen sehen sich also der Schwierigkeit gegenüber, die professionalisierten Geister, die sie aus eigenen Wachstumsinteressen heraus gerufen haben, auch intradisziplinär angemessen mit handlungsrelevantem Wissen zu versorgen. Da sich, das kommt hinzu, anders als im Falle von Jurisprudenz oder Theologie, in der Pädagogik keine verbindliche Dogmatik ausbilden lässt – das ist allenfalls in geschlossenen totalitären Systemen oder in sozialen Nischen oder pädagogischen Enklaven möglich –, ergibt sich eine mehrfach verschlungene wechselseitige Abhängigkeit eigener Art: sekundäre Disziplinen und sekundäre Professionen sind einerseits existentiell aufeinander angewiesen und lassen sich andererseits jedoch nur locker oder lose miteinander verbinden.

Insofern stellt sich der modernen Erziehungswissenschaft als sekundärer Disziplin die strukturell bedingte, anspruchsvolle Aufgabe, sich einerseits im Wissenschaftssystem zu behaupten (was nur über Forschungsorientierung eigener Art möglich ist) und dabei andererseits der Bearbeitung der fortlaufenden Probleme der ihnen zugeordneten Berufe nicht ausweichen zu können. Der Systemtheoretiker Peter Fuchs (2007) hatte daher in der ihm eigenen, lateingeschulten Hintersinnigkeit die Erziehungswissenschaft einmal als ein „parasitäres System“ (S. 82) bezeichnet: es liegt nämlich – *para situs* – nahe bei der Wissenschaft und zugleich nahe bei der Praxis der Erziehung, ein gleichsam doppeltes Mandat. Hierfür eine angemessene Form zu finden, ist bisher offensichtlich noch nicht hinreichend gelungen und stellt sich daher weiterhin als theoretische Aufgabe ersten Ranges. Dass dabei der Allgemeinen Pädagogik eine besondere Rolle zukommt, soll in dem folgenden Abschnitt dargestellt und begründet werden.

4. Interdisziplinarität – Integration – Identität: die Funktion der Allgemeinen Pädagogik

Die bislang vorgetragenen Überlegungen laufen auf den Vorschlag hinaus, die gegenwärtige disziplinäre Gestalt der Erziehungswissenschaft nicht als geschlossen zu betrachten, sondern sie vielmehr als ein Durchgangs- oder Übergangsstadium zu verstehen. Dies impliziert die Zumutung, den status quo des Faches als in Entwicklung befindlich zu begreifen, also als unabgeschlossene Gestalt mit offener Zukunft. Eine solche Sichtweise bietet verschiedene Vorteile: Sie vermag einerseits Theorie-Blockaden aufzulösen, wie sie auch andererseits dazu verhelfen kann, die vielfach konstatierte Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Konzepte nicht primär und vielleicht fälschlich-vorschnell als strukturelles Merkmal aufzufassen, sondern als ein unvermeidliches Übergangsphänomen, das bewältigt werden muss, wenn ein ursprünglich philosophisch fundiertes Fach zu einer modernen Sozialwissenschaft reifen soll. Abgesehen davon ist durch Befunde international-vergleichender Forschung erwiesen, dass gerade disziplinäre Strukturen, die sich auf Erziehung richten, starke nationale Eigenheiten aufweisen (vgl. Keiner, 2011). Und keiner kann absehen, ob die fortschreitende Europäisierung des Hochschulsystems nicht auch hier zu tief greifenden Veränderungen führen wird, denn nicht zuletzt „Bologna“ hat gezeigt, wie vergleichsweise schnell und buchstäblich radikal sich universitäre Welten wandeln können.

Vor dem Hintergrund dessen, was im vorhergehenden Abschnitt als „doppeltes Mandat“ bezeichnet wurde, kommen nun der Allgemeinen Pädagogik im Kontext moderner Erziehungswissenschaft zwei Hauptaufgaben zu, die beide nicht von anderen Teildisziplinen bearbeitet werden können.

Die *erste Aufgabe* soll mit dem Begriff der „*Interdisziplinarität*“ bezeichnet werden. Sie ließe sich unschwer klassisch begründen, etwa durch Verweis auf Kants in der Vorrede zur zweiten Auflage der „Kritik der Reinen Vernunft“ formuliertes Diktum, es sei „nicht Vermehrung, sondern Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen in einander laufen lässt“ (1787/1976, B VIII-IX). Wie überaus aktuell diese Einsicht ist, zeigen zwei Beispiele:

In der Bildungswerkstatt der OECD, dem „Centre for Educational Research and Innovation“, wird die Pädagogik schon gar nicht mehr als Wissenschaft angesehen, sondern ist zu einem untergeordneten Appendix dessen geworden, was man dort „Lernwissenschaft“ nennt; und das ist eine „transdisziplinäre Wissenschaft“, in der verschiedene Disziplinen unter der Vorherrschaft der Neurowissenschaften gleichsam zwangsweise de-nationalisiert, europäisiert und fusioniert werden, wobei die jeweils besonderen epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen gar keine Rolle mehr spielen, da man sich allein auf deren Überschneidungselemente konzentriert. Diese Entwicklung geht mit eigenen Organisationsstrukturen einher, den Schools of Education, die auch bei uns zunehmend eingerichtet werden (vgl. zu diesem Beispiel den instruktiven Beitrag von Casale, Röhner, Schaarschuh & Sünker, 2010, v.a. S. 50ff.).

Demgegenüber erscheint das zweite Beispiel noch fast aus einer anderen Welt zu kommen: Denn an dem vor geraumer Zeit am Helmholtz-Zentrum für Kulturtechnik

an der Humboldt-Universität Berlin eingerichteten Sonderforschungsbereich zur „Ontologie der Wissenschaftsdisziplinen“ wird ein Begriffssystem entwickelt, das aufzeigt, wo und wie sich die unterschiedlichen Disziplinen in ihren epistemischen, sozialen und kommunikativen Strukturen begegnen und verschränken (vgl. hierzu Semenova & Stricker, 2007). Hierbei kommen die einzelnen Wissenschaften mit ihrem spezifischen Ertrag, den sie im Medium der ihren Gegenstand konstituierenden Fachsprache und durch ihre je eigenen methodischen Zugriffsweisen füreinander zu erbringen vermögen, gleichsam auf den Prüfstand. Denn die herkömmlichen Ordnungssysteme und Klassifikationen werden der Komplexität moderner Wissensproduktion nicht mehr gerecht, sondern sind an ihre Grenzen gestoßen, was auch graphisch zum Vorschein kommt: der Baum der Wissenschaften hat sich in ein Netz verwandelt. Grenzschwache Disziplinen nun, denen es nicht gelingt, ihre Existenzberechtigung durch die Produktivität eigener Forschungen gegenüber den Ansprüchen benachbarter Wissenschaften zu behaupten, haben hier nicht nur einen schweren Stand, sondern degenerieren zur Umwelt anderer und gehen unter, kurzum: sie kommen dort gar nicht mehr vor.

Dieser Blick über die Grenzen der eigenen Disziplin hinaus mag irritieren, beunruhigen oder vielleicht auch empören. Und dass diese Entwicklungen dem in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft verfügbaren Reflexionspotential nicht gerecht werden, dürfte innerhalb der Disziplin unbestritten sein. Gleichwohl stellt sich in selbstkritischer Einstellung die Frage, ob die Erziehungswissenschaft an diesen Entwicklungen nicht auch einen eigenen Anteil hat, der sich dann in diesen Entwicklungen widerspiegelt, zum Beispiel dadurch, dass sie den Kern des Faches, ihren Grundbegriff, nicht hinreichend schärft. Denn das Alleinstellungsmerkmal der Erziehungswissenschaft ist „Erziehung“. Und die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik besteht primär darin, deren spezifische Funktionen, Wirkungsweisen und differentielle Variationen gegenüber den Auffassungen herauszuarbeiten, die Nachbardisziplinen vom lernenden Menschen ausbilden (vgl. Loch, 1998). Damit stellt sich also das Problem, den Begriff der Erziehung sozusagen aus sich selbst heraus zu entwickeln, mit Hilfe einer einheimischen Theoriesprache also. Das ist durchaus möglich (vgl. z.B. Prange, 2005; Sünkel, 2011). Denn dem Begriff der Erziehung entspricht eine operative Realität eigener Art, eben, mit Kant (1803/1978) gesprochen, ein „Mechanismus in der Erziehungskunst“ (S. 704). Es ist die Operation des Erziehens selbst, die erst den Gegenstand schafft und damit dem Begriff die Grundlage liefert. Eine Allgemeine Pädagogik, die ihren Kern in dieser Weise zu bestimmen versucht, wird sich dabei von theoretischen Altlasten und unspezifischen Randzonen ebenso befreien können wie von Sichtweisen, die das pädagogische Alltagswissen kennzeichnen.

Die *zweite Aufgabe* der Allgemeinen Pädagogik soll im Begriff der „*Integration*“ gefasst werden. Sie ist nach innen gerichtet, auf die Differentiellen Pädagogiken und damit letztlich auf die Handlungsprobleme pädagogischer Berufe. Integration wird gemeinhin bestimmt als ‚Einschränkung von Freiheitsgraden‘. Das wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, was einen pädagogischen Beruf eben zu einem „pädagogischen“ macht? Sie richtet sich mithin auf den Kern des Handlungsvollzuges und bestimmt von daher einerseits die Grenzen gegenüber nicht-pädagogischen Berufsrollen,

die ebenfalls mit kommunikativen Mitteln auf Einstellungen und Verhalten Einfluss zu nehmen versuchen, wie sie andererseits auf die notwendigen Variationen und Modifikationen innerhalb der verschiedenen pädagogischen Berufe abzielt (vgl. Kraft, 2009).

Diese Frage nach den notwendigen Merkmalen pädagogischer Berufsrollen mag zwar schlicht erscheinen, sie ist es aber offenkundig nicht, wenn man sich vergegenwärtigt, wie kontrovers allgemeinpädagogisch fundierte Antworten hierzu ausfallen. Es sollen daher kurz zwei Positionen skizziert werden, in deren Argumentationsweisen dieses Problem in besonderer Deutlichkeit zum Vorschein kommt:

In seinem Aufsatz „Wie besonders ist das Allgemeine?“ bestimmt zum Beispiel Rustemeyer (2001) die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik mit Blick auch auf die Handlungsprobleme pädagogischer Berufe als eine „allgemeine Reflexionsform“, die nur dadurch wirksam werden kann, „dass sie gerade nicht die Existenz eines genuin Pädagogischen als eines fundamentalen Weltsachverhaltes“ annimmt; nur dann könnten hiermit „Spektren bestimmter Kontingenzen“ entworfen werden (S. 243-244). Denn allein auf diese Weise könne eine solche allgemeine Reflexionsform einer vermeintlich „vordergründigen Praxisorientierung“ als Gegengewicht dienen und durch eine „Verbindung von Abstraktion und Flexibilität“ zu einem „kontrollierten Umgang mit Kontingenz und Unsicherheit“ beitragen (S. 245). Wenn man also, wie in diesem Fall, den Erziehungsbegriff aufgibt und an dessen Stelle von „intentionaler Personenveränderung“ (S. 243) als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft spricht (ein Gedanke, der ursprünglich von Brezinka eingeführt und von Tenorth reanimiert worden ist), dann bleibt für den spezifischen Beitrag der Allgemeinen Pädagogik eben auch nur eine unspezifische allgemeine Reflexionskompetenz übrig.

Diese Sichtweise erfährt durch einen Beitrag Wimmers (1996) mit dem Titel „Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären“, der bezeichnenderweise in einem Sammelband über „Pädagogische Professionalität“ (Combe & Helsper, 1996) enthalten ist, eine weitere Zuspitzung. Wimmers Argumentation geht davon aus, dass „pädagogische Professionen ihre Identität durch eine Idee (bekommen), die sie in ein kommunikatives Geschehen umwandeln“ (Wimmer, 1996, S. 409). Da aber diese Einheit der identitätsstiftenden Idee selbst zerfallen sei, lasse sich die „Krise pädagogischer Berufe auch nicht durch eine allgemeine Theorie des Pädagogischen lösen“ (S. 419). Und wer immer das versucht, müsse ein „Spezialist für das Vage und polyphon Verstreute und Unbestimmte sein, und läuft selbst dann noch Gefahr, in die Irre zu gehen“ (S. 414). Der Autor bestimmt vielmehr „Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können (als) Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität“ (S. 425). Und da man die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ nicht schließen könne, müsse man genau diese offenhalten und gerade dafür eine geeignete Diskursart finden (vgl. S. 437). Denn, so wörtlich, „Erziehung und Bildung als Ur-Sache des Handelns gibt es als solche also nirgendwo in der Realität“ (S. 440). Deswegen unterscheiden sich professionelle Pädagogen von „Laien und Nicht-Pädagogen gerade dadurch, dass sie nicht mehr ans Wissen über Erziehung, Unterricht, Lernen et cetera glauben“ (vgl. S. 445), und es daher auch nicht mehr nötig haben, „Zuflucht bei der Autorität einer identitätsstiftenden Idee zu suchen, sondern sich den Unmöglichkeiten der pädagogischen Aufgabe stellen“ können (vgl. S. 446). In-

sofern sei pädagogisches Handeln „alles zugleich und in einem: es ist unmöglich, Aufhebung der Unmöglichkeit im Wissen und, will es gelingen, Scheitern der Aufhebung am Anderen“ (S. 447). Ob, und wenn ja, inwiefern diese allgemeinpädagogischen Reflexionsofferten in Bezug auf die Handlungsprobleme pädagogischer Berufe hilfreich und nützlich sein können, erscheint zumindest fraglich und wäre durch Studien zur Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens näher zu untersuchen.

Es sollte an diese Argumentationsfiguren hier vor allem deswegen erinnert werden, weil sie ein grundsätzliches erziehungstheoretisches Problem pointiert zum Vorschein bringen: Denn aus der Einsicht in die Kontingenz pädagogischen Handelns auf dessen prinzipielle Unmöglichkeit zu schließen, ist ein Fehlschluss der besonderen Art, der, nebenbei bemerkt, auch der Tradition dieses Begriffes in keiner Weise entspricht. Denn dann wäre auch Kommunikation sinnlos, weil man nie sicher sein kann, ob Verstehen möglich ist. Die größte Schwierigkeit für allgemeinpädagogische Bemühungen dieser Ausrichtung liegt offenkundig in der Einsicht, dass Erziehung funktioniert: zwar nicht immer und auch nicht stets so, wie gewünscht, aber doch auch nicht überhaupt nicht. Anders gesagt: Kontingenz ist keine absolute, sondern eine relative Größe, und daraus sollte doch zumindest die Annahme folgen, die Wirksamkeit pädagogischen Handelns als *prinzipiell möglich* und *mehr oder weniger wahrscheinlich* anzunehmen. Eine Gleichsetzung von Zufall und Kontingenz ist zwar häufig anzutreffen, hält aber philosophischer Überprüfung keineswegs stand (vgl. Graevenitz, Marquard & Christen, 1998). Schon im Lateinischen, folgt man Wetz (1998), „bedeutet ‚contingit‘ mehrerlei, etwa: es trifft sich, es ereignet sich, es trägt sich zu, es geschieht, es tritt der Fall ein, es bietet sich die Gelegenheit; außerdem: es gelingt, es glückt; ferner: es folgt, es ergibt sich, schließlich: etwas wird mir zuteil, fällt mir zu, begegnet oder widerfährt mir“ (S. 27). Die Welt als kontingent zu erfahren, heißt gerade, ihr durch eigenes Handeln Möglichkeiten abzuringen und eine Wirklichkeit zu entwerfen, die noch nicht ist. „Erscheint die Sache aber möglich“, heißt es in der Nikomachischen Ethik, „so nimmt man sie in die Hand“ (Aristoteles, 1972, S. 52). Man könnte also durchaus sagen, Kontingenz ist die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung, weil eine Handlung sich nur dort realisieren kann, wo die Dinge auch anders sein können. Das allerdings hat zur Voraussetzung, dass es überhaupt einen Spielraum offener Möglichkeiten gibt (vgl. Holzinger, 2006, S. 43-44). Kurzum: Das Kontingente ist „ambivalent“, enthält es doch das Veränderbare ebenso wie das Veränderliche (vgl. Makropoulos, 1998). Es enthält das, was nicht zu ändern ist, etwa eine durch Geburt oder Unfall bedingte körperliche Behinderung, zugleich aber auch die Chance, das Nicht-Festgelegte zu gestalten. Dabei, so Makropoulos weiter, „konkretisiert sich dieses Auch-anders-sein-können auf zwei konkurrierende, wenn nicht in bestimmten Fällen konfligierende Weisen. Einerseits konkretisiert sich Kontingenz in Handlungen, das heißt in Veränderungen, die individuellen oder kollektiven Akteuren zuschreibbar sind. Aber Kontingenz konkretisiert sich andererseits auch in Zufällen, und damit in Veränderungen, deren Eintreten schlechterdings grundlos ist – wobei Zufälle freilich erst dann von Belang sind, wenn sie Handlungen durchkreuzen“ (S. 23).

Der Welt der Edukanden durch pädagogisches Handeln Möglichkeiten abzuringen, macht allerdings einen Begriff von Erziehung erforderlich, der weder spekulativ noch

normativ, sondern operativ gefasst wird, was auf die Formen verweist, in denen er interaktiv Gestalt gewinnt. Denn im Zentrum pädagogischen Handelns steht die anthropologisch fundierte Funktion, für die Transformation von Lebensproblemen in Lernprobleme zu sorgen – primär im intergenerationellen Austausch und sekundär auch in anderen Rollenkonstellationen, die im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse notwendig werden. Wiewohl diese Funktion einerseits durch kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen vielfältigen Modifikationen unterliegt, ist sie doch auch auf eigentümliche Weise konstant. Und „konstant“ bezieht sich auf den operativen Mechanismus, durch den, wie Klaus Prange (2005) maßgeblich in Erinnerung gerufen hat, Lernen und Zeigen über Formen der Artikulation miteinander verbunden werden (vgl. dazu auch Berdelmann & Fuhr, 2009). Und nur weil diese Operation wirksam ist, lässt sie sich verlässlich und relativ zufallsunabhängig auf Dauer stellen, also kulturell institutionalisieren und sozial organisieren (vgl. Kraft, 2010).

Mit Hilfe dieser Sichtweise kann schließlich das sprachlogische Problem der Erziehungstheorie, das vielfach für Missverständnisse sorgt, entschärft und produktiv gewendet werden, ist doch das Erziehen kein Gegenstands-, sondern vielmehr ein Klassenbegriff. Das Zeigen nun ist ein Gegenstandsbegriff zweiter Ordnung, der es ermöglicht, zum einen die Vielfalt der die Erziehung kennzeichnenden Handlungen in einer Grundform zusammenzufassen, sie gleichsam in einem Begriff zu konkretisieren; und zum anderen wird so der Blick frei für die formalen Varianten, die sich hieraus mit Blick auf die Praktiken der Erziehung gewinnen und bestimmen lassen. Unterricht ist dann nicht etwas anderes als Erziehung, sondern eine ihrer Formen (vgl. Prange & Strobel-Eisele, 2006), wie auch die Beratung, wenn sie als „pädagogische“ verstanden werden soll, sich ebenfalls als eine besondere Form der Erziehung erweist (vgl. Kraft, 2009, S. 181-231).

Angesichts der gegenwärtigen Situation und mit Blick auf eine offene Zukunft scheinen sich daher aus einer disziplintheoretischen Perspektive zusammenfassend derzeit drei Antworten auf die Titel-Frage zu ergeben:

Die *erste Antwort* lautet: Gerade als eine in Ausdifferenzierung befindliche, sozialwissenschaftlich orientierte moderne Disziplin braucht die Erziehungswissenschaft eine Allgemeine Pädagogik, die als einer ihrer Teile dazu dient, die Grenze gegenüber anderen Disziplinen deutlich zu markieren, weil sie sich nur so im Wettbewerb um Weltausschnitte und Weltdeutungen ebenso eigenständig wie selbstbewusst zu behaupten vermag. So erweist sie ihre interdisziplinäre Kompetenz und wird für andere Wissenschaften attraktiv. Das kann jedoch nur dann gelingen, wenn sie eine eigene Perspektive auf den lernenden Menschen zur Geltung bringt, die in der Unterscheidung von Erziehung/Nicht-Erziehung zur Geltung kommt.

Die *zweite Antwort* lautet: Ein besonderes Merkmal der Erziehungswissenschaft liegt in ihrer Eigenart als sekundärer Disziplin begründet, der eine Vielfalt sekundärer Berufsrollen korrespondiert. Damit stellt sich als zweite Hauptaufgabe der Allgemeinen Pädagogik das Integrationsproblem, also die Unterscheidung zu nicht-pädagogischen Berufsrollen wie auch die Unterscheidung innerhalb dieser stetig größer werdenden Gruppe. Wenn der Ausdruck „pädagogisch“ seinen Sinn behalten soll, müssen diese Berufe sich primär als Erziehungsberufe verstehen und auch so von anderen wahrge-

nommen werden können. Und sie als Erziehungsberufe zu verstehen, heißt wiederum, sie auf jene Handlungsvollzüge zu gründen, die für „Erziehung“ wesentlich sind; anders gesagt: Erziehungsberufe sind Zeige-Berufe.

Und die *dritte Antwort* lautet: „*Interdisziplinarität*“ und „*Integration*“ sind Spielarten von „*Identität*“. Während erstere primär die soziale Außenseite der Disziplin in den Vordergrund rückt, bezieht sich die zweite auf die Innenseite und rückt mit den Theorieproblemen der einzelnen Differentiellen Pädagogiken die buchstäblich personalen Aspekte in den Vordergrund. In der Moderne ist Identität nicht als absolute, sondern allenfalls als differentielle Größe denkbar. Die Allgemeine Pädagogik bearbeitet also das Identitätsproblem der Erziehungswissenschaft gleichsam als Einheit der Differenz zwischen innen und außen, zwischen Forschung und Handeln, und sie führt damit das ausdifferenzierte Allgemeine gleichsam als Besonderes auf anderer Ebene und in neuer Weise wieder ein.

Unaufgefordert ist allerdings im Zuge dieser Überlegungen mitgängig und nur in Andeutungen noch eine vierte Antwort gegeben worden, da sich die Frage „Wozu noch Allgemeine Pädagogik?“ offensichtlich nicht ohne die Frage „Wie ist Allgemeine Pädagogik möglich?“ beantworten lässt. Denn das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und das Selbstbewusstsein pädagogischer Berufe überschneiden sich konsensuell in einem phänomenologisch fundierten, operativ gefassten Begriff von Erziehung, dem die Differenz von Lernen und Zeigen zu Grunde liegt und der von daher den Bogen zwischen Deixis und Didaktik aufzuspannen erlaubt (vgl. dazu Boehm, Egenhofer & Spies, 2010; Gfrereis & Lepper, 2007; van den Berg & Gumbrecht, 2010). Damit wird weder die Erziehung neu erfunden noch sind dadurch alle Theorieprobleme gelöst, sondern es wird nur das zum Vorschein gebracht und theoretisch gesichert, was ihr Spezifikum ausmacht und damit den Kern pädagogischer Handlungsvollzüge wie den Kern des Nachdenkens über Erziehung markiert, *educational purity* sozusagen. Und es ist ja immerhin möglich, dass sich das Verhältnis von sekundärer Disziplin und sekundären Professionen auf produktive Weise verändern ließe, wenn sich die Theoriebildung der Allgemeinen Pädagogik von „pädagogischen Grundgedanken“ auf „pädagogische Grundoperationen“ umzustellen lernte.

Literatur

- Aristoteles (1972). *Nikomachische Ethik* (hrsg. v. G. Bien). Hamburg: Meiner Verlag.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79-128). Braunschweig: Werkwerkstatt (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28).
- Berdelmann, K., & Fuhr, Th. (Hrsg.) (2009). *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Boehm, G., Egenhofer, S., & Spies, Ch. (Hrsg.) (2010). *Zeigen. Die Rhetorik des Sichtbaren*. München: Fink Verlag.
- Casale, R., Röhner, Ch., Schaarschuh, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft.

- Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21(41), 43-66.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- DGfE (2008). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Erziehungswissenschaft*, 19.
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Fuhr, Th., & Schultheiss, K. (1997). Das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. *Pädagogische Rundschau*, 51, 141-154.
- Gfrereis, H., & Lepper, M. (2007). *Deixis – Vom Denken mit dem Zeigefinger*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Hörmann, G., & Körner, W. (2008). *Einführung in die Erziehungsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzinger, M. (2006). *Der Raum des Politischen. Politische Theorie im Zeichen der Kontingenz*. München: Fink Verlag.
- Illeris, K. (2008). *How We learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London/New York: Routledge.
- Kant, I. (1787/1976). Vorrede zur Zweiten Auflage. In W. Weischedel (Hrsg.), *Kritik der reinen Vernunft* (Werkausgabe Bd. III, S. 20-41). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kant, I. (1803/1978). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (2. Werkausgabe, Bd. XII, 695-761). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kauder, V. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Keiner, E. (2011). Profession und Disziplin. In J. Kade, W. Helsper, W. Thole, Ch. Lüders, F.-O. Radtke & B. Egloff (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 199-210). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kerst, Ch., Rauschenbach, Th., Weishaupt, H., Wolter, A., & Züchner, I. (2008). Studierende. In K.-J. Tillmann, Th. Rauschenbach, R. Tippelt & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 41-58). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kraft, V. (2003). Ordnung durch Bildung oder: Über die latente Subversivität des Lernens. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (S. 201-208). Weinheim/Basel/Berlin: Deutscher Studien Verlag.
- Kraft, V. (2009). Pädagogisches Selbstbewusstsein. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (S. 33-49). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Kraft, V. (2010). Konstanten der Erziehung. In F. Bernstorff, A. Ledl & S. Schlüter (Hrsg.), *Kontextualisierungen. Festschrift für Alfred Langewand zum 60. Geburtstag* (S. 207-227). Braunschweig: Lit Verlag.
- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Krüger, H.-H. (1998). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? Notizen zur Entwicklung und Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In W. Brinckmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 101-116). Donauwörth: Auer Verlag.
- Loch, W. (1998). Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In W. Brinckmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 308-333). Donauwörth: Auer Verlag.

- Lübbe, H. (Hrsg.) (1978). *Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises*. Berlin/New York: W. de Gruyter Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Macke, G. (1992). Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. *Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin*. *Erziehungswissenschaft*, 3(5), 111-134.
- Makropoulos, M. (1998). Kontingenz und Handlungsraum. In G. v. Graevenitz, O. Marquard & M. Christen (Hrsg.), *Kontingenz* (S. 23-25). München: Fink Verlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rothland, M. (2008). *Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235-249.
- Semenova, E., & Stricker, M. (2007). Eine Ontologie der Wissenschaftsdisziplinen. Entstehung eines Instrumentariums für die Wissenskommunikation. *Wissenschaftskommunikation der Zukunft*, 18(4), 61-69.
- Spaemann, R., & Löw, R. (1981). *Die Frage Wozu? Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens*. München/Zürich: Piper Verlag.
- Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 210-267). Bern: Peter Lang Verlag.
- Stichweh, R. (1994). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In Ders. (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 278-336). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung* (Bd. 1). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- van den Berg, K., & Gumbrecht, H.-U. (Hrsg.) (2010). *Politik des Zeigens*. München: Fink Verlag.
- von Graevenitz, G., Marquard, O., & Christen, M. (1998). *Kontingenz*. München: Fink Verlag.
- von Prondczynski, A. (2002). Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(Beiheft 1), 221-230.
- Wetz, F.-J. (1998). Die Begriffe „Zufall“ und „Kontingenz“. In G. von Graevenitz, O. Marquard & M. Christen (Hrsg.), *Kontingenz* (S. 27-34). München: Fink Verlag.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404-447). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Abstract: On the basis of recent empirical findings, the theory-related problems of general pedagogy are examined from a disciplinary perspective. In this, the common distinction between profession and discipline is differentiated in more detail by showing that modern educational science – in contrast to theology, law, or medicine – is to be considered a secondary discipline the development of which is directly related to processes of secondary professionalization. Against this background, the author substantiates his proposal to determine a dual function of general pedagogy: on the one hand, it serves as delimitation against other disciplines (interdisciplinary aspect), and on the other hand, it serves the intra-disciplinary integration with regard to differential pedagogies. Both functions converge in an operative understanding of education in which the identity of educational science is reflected.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Volker Kraft, Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit,
Bildung und Erziehung, Postfach 110121, 17041 Neubrandenburg, Deutschland
E-Mail: volker.kraft@hs-nb.de