

Wigger, Lothar

Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 915-931



Quellenangabe/ Reference:

Wigger, Lothar: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 915-931 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107847 - DOI: 10.25656/01:10784

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107847>

<https://doi.org/10.25656/01:10784>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 6 – November/Dezember 1996

Thema: Soziale Arbeit und Jugendhilfe

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

Weitere Beiträge

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

Diskussion: Allgemeine Pädagogik

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

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

Besprechungen

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

Dokumentation

- 949 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Social Work and Youth Welfare

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

Further Contributions

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

Discussion: On General Pedagogics

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

Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik.

Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern¹

Zusammenfassung

Notwendigkeit und Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik sind in den letzten Jahren grundsätzlich in Frage gestellt worden. Im Kontext dieser Diskussion erörtert der Beitrag die vorgebrachten empirischen, funktionalen und theoriekritischen Argumente, die die Thesen eines Rückzugs, eines Bedeutungsverlustes bzw. einer Unzeitgemäßheit der Allgemeinen Pädagogik stützen sollen, und diskutiert einige neuere Vorschläge zur Neuorientierung der Allgemeinen Pädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin. Wenn die Frage nach der Identität des Pädagogischen grundlegend ist, so hätte die Allgemeine Pädagogik den Zusammenhang, die Gemeinsamkeiten und Differenzen der pluralen Pädagogiken zu bestimmen. Allgemeine Pädagogik ist insofern zunächst analytisch-kritische und reflexive Erziehungswissenschaft. Über diese theoretische Aufgabe hinaus könnte sie in einer weiteren Ausprägung als konstruktive Theorie einen neuen pädagogischen Zusammenhang zu stiften versuchen.

Die Allgemeine Pädagogik ist in letzter Zeit Gegenstand einer Kontroverse, die grundsätzlich Sinn und Notwendigkeit der Allgemeinen Pädagogik diskutiert und ihre Existenzberechtigung überhaupt in Frage stellt.¹

„Angesichts des Ausdifferenzierungs- und Spezialisierungsprozesses der Disziplin Erziehungswissenschaft in den vergangenen 25 Jahren stellt sich die Frage, welche Bedeutung und Aufgaben die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Bezugsfeld der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihrer jeweils spezifischen Ausbildungskonzepte noch hat? Ist eine Allgemeine Pädagogik im Sinne eines integrierenden disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft überhaupt noch notwendig, wenn, wie es scheint, sich der Diskurs über das Allgemeine inzwischen in die expandierenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen verlagert hat?“ (KRÜGER 1994, S. 115)

Die Frage wie die Debatte sich demnach prinzipieller als die Diskussionen in den Jahren zuvor, die das Verhältnis von Prinzipienreflexion und Erfahrungsbezug thematisierten und die fehlende Empirisierung beklagten (HEID 1987; TENORTH 1981) oder die die Konzentration auf Ethik und normative Programmatik und das praxisorientierte Selbstverständnis kritisierten und eine Distinktion von Wissensformen einforderten (TENORTH 1984; VOGEL 1986) oder die die Möglichkeit pädagogischer Systeme oder Systematiken angesichts einer faktischen Pluralität von Theorien und eines methodischen Pluralismus erörterten (SCHÜTZ 1984; HEITGER 1984; BALLAUFF 1984; FISCHER 1989) und zur Anerkennung der theoretischen Vielfalt bzw. eines grundsätzlichen Widerstreits in der

1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um die überarbeitete und mit Anmerkungen versehene Fassung meines Habilitationsvortrages vor der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 14. Februar 1996.

Konstruktion von Allgemeinen Pädagogiken aufforderten (LENZEN 1987; RUHLOFF 1991).

Nun werden diese Diskussionen und ihre scheinbare Ergebnislosigkeit, genauer: die selbstkritischen Zweifel und das offensichtliche Fehlen eines Konsenses über Stellenwert und Zweck einer Allgemeinen Pädagogik oder eines gemeinhin anerkannten Sieges einer Position zu einem Argument für die Behauptung, „daß die Allgemeine Pädagogik ihren systematischen Ort im Zusammenhang pädagogischer Reflexion und ihre Bedeutung für eine zunehmend professionalisierte pädagogische Tätigkeit verloren hat“ (WINKLER 1994, S. 94).

Nun ist die Rede von einem „Fall“ (S. 93) der Allgemeinen Pädagogik, einem „Niedergang“ (S. 95 und 103), gar einem „Untergang“ (S. 105), bzw. einem „Rückzug“ (KRÜGER 1994, S. 115, 116 und 121) und „Bedeutungsverlust“ (S. 116), man bezweifelt ihre Notwendigkeit, und man sucht nach noch bestehenden oder neuen Aufgaben wie Begründungen.

Daß die Lage der Allgemeinen Pädagogik auch von ihren Protagonisten als prekär wahrgenommen wird, kann man u. a. daran ablesen, daß eine spezielle Zeitschrift der Allgemeinen Pädagogik vermißt wird und nun ab dem nächsten Jahr als Jahrbuch erscheinen soll oder daß Theoretiker der Allgemeinen Pädagogik über eine gewisse Heimatlosigkeit in der Kommissionsarbeit der DGfE klagen, trotz der Existenz der Kommissionen „AG Wissenschaftsforschung“ und „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“, „Historische Pädagogik“ und „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, trotz der Arbeitsgemeinschaften „Pädagogische Anthropologie“ und „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, um nur einige zu nennen.

Daß eigene Artikel unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik“ in neuen, 1995 erschienenen Wörterbüchern zur Pädagogik zu finden sind bzw. in Neuauflagen, wie z. B. in der 14., überarbeiteten Auflage des „Wörterbuchs der Pädagogik“ (BÖHM 1994), neu aufgenommen werden², ist nicht nur ein Indiz für die disziplinäre Ausdifferenzierung und die inzwischen etablierte Wahrnehmung der Allgemeinen Pädagogik als einer Teildisziplin neben anderen, sondern es zeigt sich auch die verlorene Selbstverständlichkeit und die neue Qualität der Diskussion, indem in diesen Artikeln Notwendigkeit und disziplinäre Bedeutung, Themen und Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik formuliert und Fehldeutungen zurückgewiesen werden.

Die Differenzierung der Disziplin und die Vielfalt pädagogischer Berufsfelder, Tätigkeiten und Situationen – bzw., genauer ausgedrückt: von Berufsfeldern, Tätigkeiten und Situationen, die als pädagogisch bezeichnet werden – bilden als Tatsachen die Grundlage für die Diskussion, aber die vorliegenden Interpretationen und theoretischen wie praktischen Folgerungen sind weder eindeutig noch zwingend. Die Diskussion hat eine Vielzahl von Facetten³; ange-

2 Die anderen Teildisziplinen der Pädagogik waren bereits in der 12. Auflage von 1982 mit Artikeln vertreten. In anderen Lexika oder Wörterbüchern findet man ebenfalls die anderen Teildisziplinen, nicht die Allgemeinen Pädagogik; alleine bei dem „Wörterbuch zur Pädagogik“ von SCHAUB und ZENKE (1995) gibt es einen Artikel „Allgemeine Pädagogik“.

3 Versuche der Aufarbeitung der Allgemeinen Pädagogik der DDR und deren Reformulierung (vgl. EICHLER 1994; SALZWEDEL 1993) sind scheinbar ein Thema von rein historischem Interesse, sie bleiben in der systematischen Diskussion um die Allgemeine Pädagogik weitgehend unbeachtet.

sichts ihrer Unübersichtlichkeit sind zunächst einige Diskussionsebenen und thematische Referenzen zu unterscheiden und die wichtigsten Argumentationsstränge zu systematisieren, sodann versuche ich Plausibilität und Relevanz der Befunde und Argumente für den Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik zu erörtern und werde dabei auch auf Defizite dieser Diskussion aufmerksam machen, bevor Konsequenzen und Aufgaben für die Allgemeine Pädagogik angesprochen werden.

Unter „Allgemeiner Pädagogik“ wird in der aktuellen Diskussion und auch im folgenden nicht eine Theorie oder ein Ansatz, sondern eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (wie die Disziplin als ganze zumeist bezeichnet wird) verstanden, eine Teildisziplin, vergleichbar der Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung. „Allgemeine Pädagogik“ wird also nicht mit einem bestimmten Ansatz identifiziert, auch nicht mit systematischer Pädagogik gleichgesetzt (vgl. z. B. BENNER 1991, S. 5; kritisch dazu: MOLLERHAUER 1996, S. 280), „Allgemeine Pädagogik“ meint hier auch nicht ein Ganzes von pädagogischem Denken und Handeln, dies wären vielmehr alles Fragen, die Gegenstand, Inhalt und Theoriegestalt einer „Allgemeinen Pädagogik“ als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin betreffen.

Zu einer ersten Orientierung und Verständigung hilfreich ist – von einer näheren Erörterung einmal abgesehen – LENZENS Versuch, die Struktur des Faches zu beschreiben, die BASTIAN und GUDJONS (1993) und KRÜGER (1995 a) (modifizierend) übernommen haben. Sie unterscheiden nach Kriterien wie „historisch etabliert“, „stabil“ und „jünger“, „auf länger andauernde gesellschaftliche Probleme“ reagierend (LENZEN 1994, S. 37 ff.; KRÜGER 1995 a, S. 308 ff.), zwischen Subdisziplinen (wie den exemplarisch genannten) und Fachrichtungen (wie z. B. der Freizeitpädagogik oder Medienpädagogik). LENZEN unterscheidet dann noch Praxisfelder (wie z. B. Schule, Gesundheitserziehung, Verkehrserziehung), Nachbarfächer (wie die pädagogische Psychologie, die pädagogische Soziologie, die Fachdidaktiken) und pädagogische Lehren (wie z. B. Montessori-, Waldorf- oder Freinetpädagogik) (1994, S. 40).

Im Mittelpunkt der folgenden Auseinandersetzung stehen die Ansätze, die die disziplinäre und professionelle Ausdifferenzierung zum Ausgangspunkt nehmen (vgl. v. a. KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994; KRÜGER/HELSPER 1995) und die Thesen vom „Fall“ bzw. „Rückzug“ der Allgemeinen Pädagogik und ihrer notwendigen „Neukonturierung“ (KRÜGER 1994, S. 122) bzw. von einem „neuen Fall“ für sie (WINKLER 1994, S. 107) entwickelten. Bezugspunkte der Diskussion sind – in unterschiedlicher Weise – (a) das disziplinäre Selbstverständnis, (b) die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung, (c) die Ausbildung der Professionen und die pädagogischen Berufsfelder, (d) die gesellschaftliche Öffentlichkeit.

Ich unterscheide vier Argumentationsstränge: empirisch gestützte, funktionale, theoriekritische sowie programmatische Argumentationen. Meine Ausführungen haben dementsprechend folgende Teile: (1) Zunächst werden einige Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung vorgestellt und erörtert, die die These stützen sollen, daß die Allgemeine Pädagogik sich auf einem „Rückzug“ befinde, (2) werden Vermutungen aus funktionaler Sicht diskutiert, mit denen der „Bedeutungsverlust“ der Allgemeinen Pädagogik belegt wird, (3) werden die theoriekritischen Argumente bedacht, die die Unzeitgemäßheit bzw. die

Überflüssigkeit der traditionellen Allgemeinen Pädagogik ausweisen sollen. Daran anknüpfende Vorschläge und alternative Konzeptionen für eine erneuerte Allgemeine Pädagogik werden (4) daraufhin befragt, ob sie den eigenen Maßstäben genügen bzw. einen Fortschritt angesichts des erreichten Problematisierungsniveaus darstellen. In dieser Auseinandersetzung werden – so hoffe ich – neben den allgemeinen Aufgaben von Allgemeiner Pädagogik auch die Argumente für eine m. E. heute besonders wichtige spezifische Akzentsetzung deutlich. Wenn Allgemeine Pädagogik (als Teildisziplin) heute das Allgemeine von Pädagogiken (als theoretische Entwürfe oder als praktizierte Konzepte) (vgl. PASCHEN 1979) zum Thema nimmt, dann muß Allgemeine Pädagogik im Kern eine reflexive Erziehungswissenschaft sein, die in meinem Verständnis kategorialanalytisch und argumentationskritisch arbeitet, auch selbstreflexiv und selber forschend oder Forschungen nutzend ist und die für konstruktive Ansätze eine wissenschaftliche Grundlage bereitstellt. Aus dieser speziellen Perspektive erweisen sich – der noch darzulegenden Argumentation vorgehend – die vorfindlichen Überlegungen zu einer Neufassung von Allgemeiner Pädagogik als unzureichend. Zudem können weder die empirischen Befunde zur Lage der Allgemeinen Pädagogik noch die Beobachtungen mangelnder Funktionalität noch die Kritik theoretischer Defizite die These vom „Niedergang“ oder „Bedeutungsverlust“ der Allgemeinen Pädagogik ausreichend stützen. Doch eins nach dem anderen.

1. Empirische Befunde: Die Ausdifferenzierung der Disziplin und die These vom „Rückzug der Allgemeinen Pädagogik“

Die empirische Wissenschaftsforschung beschreibt als Resultat der Disziplingeschichte der letzten Jahrzehnte, daß die Expansion zu einem „wohl kaum reversiblen Differenzierungsprozeß“ (BAUMERT/ROEDER 1994, S. 32) geführt habe. „Die pädagogischen Fachgebiete haben jeweils für sich eine quantitative Entwicklung erreicht, die es erlaubt, sozial auf Dauer gestellte Kommunikationsgemeinschaften zu bilden“ (S. 32f.). Die Analyse von Kommunikationsstruktur und -referenzen zeigt, daß die Subdisziplinen „sich als selbständige Kommunikationszentren mit eigenen zentralen Medien fest institutionalisiert“ haben (ROEDER 1990, S. 669). Dies hat auch Konsequenzen für die Allgemeine Pädagogik.

KRÜGER stützt seine Frage nach einem „Rückzug der Allgemeinen Pädagogik“ und seine Behauptung eines „Bedeutungsverlustes der Allgemeinen Pädagogik“ im Spektrum der Fachsystematik auf drei Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung (1994, S. 116f.):

- RAUSCHENBACH und CHRIST (1994) haben die zwischen Oktober 1990 und September 1993 ausgeschriebenen erziehungswissenschaftlichen Professuren für Allgemeine Pädagogik (im Westen ein Anteil von 21 %, im Osten von 25,4 %; d. h. 23 % zusammen) mit den 1987 besetzten Stellen (Anteil von 32,3 %; vgl. BAUMERT/ROEDER 1990) verglichen; die Ergebnisse nimmt KRÜGER als Indikator für den „Rückzug“ der Allgemeinen Pädagogik „zumindest in personeller Hinsicht“ (1994, S. 116).
- Die Freiburger Analysen der Promotionen und Habilitationen im Fach Erziehungswissenschaft zwischen 1945 und 1990 (MACKE 1994) zeigen einen sin-

kenden Anteil von Qualifikationsarbeiten im Bereich der Allgemeinen Pädagogik (im Zeitraum von 1945 bis 1971 ein Anteil von 50 %; 1984 bis 1990: 23 %), von KRÜGER gedeutet als „kontinuierliche Verlagerung der Gewichte in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hin zu den spezialisierten Teildisziplinen“ (1994, S. 117).

- Die spezifische Verteilung der Verwendung von Methoden in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (vgl. MACKÉ 1994) führt KRÜGER zu der Vermutung, die mit einer impliziten Wertung verbunden ist, „daß die Allgemeine Pädagogik sich vorrangig gleichsam selbstreferentiell mit ihrer eigenen Geschichte sowie ihren Theorieansätzen und Grundbegriffen beschäftigt, während die vor allem aufgrund der Einführung des Diplom-Pädagogikstudenganges seit den 70er Jahren expandierenden Teildisziplinen der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung vorrangig die Problemlagen in ihren jeweiligen pädagogischen Berufsfeldern praxisbezogen oder empirisch untersuchen“ (1994, S. 117).

Ich möchte KRÜGERS empirische Datenbasis durch Ergebnisse eines anderen Forschungsprojektes ergänzen.⁴ Die Göttinger Untersuchung zur „Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990“ zeigt, daß die Allgemeine Pädagogik – wie auch Philosophie und Psychologie – die stärksten Anteilsverluste zu verzeichnen hat (vgl. HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993, S. 36), während Sonderpädagogik, Schulpädagogik und neue Teildisziplinen – v. a. durch die Hochschulintegration – deutliche Gewinner sind. Wie in der Untersuchung bei MACKÉ verliert die Allgemeine Pädagogik Anteile, allerdings bei absolut gesehen wachsenden Zahlen. So geht ihr Anteil von 61,9 % auf 28,8 % zurück, bleibt damit aber auf dem Spitzenplatz in der Rangreihe (ebd., Tab. 31). Bei einer anderen Klassifikation der Daten und bei einer engeren Definition von der Allgemeinen Pädagogik zugehörigen Themen der Lehrveranstaltungen geht ihr Anteil von 27,9 % auf 13,9 % zurück, und nach dieser Klassifikation verliert sie in den siebziger Jahren ihren 1. Rangreihenplatz an die Schulpädagogik und rutscht in den achtziger Jahren hinter die Sonderpädagogik auf den 3. Rang (ebd., Tab. 28).⁵

Aber wie sind alle diese Befunde zu interpretieren? Stützen sie die These eines „Rückzugs“? Ich möchte drei Einwände formulieren:

-
- 4 Auch die Ergebnisse eines Pretests zur Literaturrezeption von Studierenden der Pädagogik scheinen die prekäre Lage der Allgemeinen Pädagogik zu bestätigen. Es ist für die Studierenden nicht selbstverständlich, daß Werke zur allgemeinen oder systematischen Pädagogik oder zur historischen Pädagogik gelesen werden. Und wenn man keine intensive Auseinandersetzung mit einer neueren und doch anspruchsvollen Theorie der „Allgemeinen Pädagogik“ von Studierenden erwarten kann (oder will), so wird in der Mehrzahl der Fälle auch die Erwartung enttäuscht, daß statt dessen die Beschäftigung mit einem die Disziplin als Ganzes thematisierenden oder einen pädagogischen Grundgedanken entfaltenden Surrogat erfolgte, mit einer „Einführung in die Pädagogik“ oder mit der Lektüre eines „Klassikers“ oder der kontinuierlichen Arbeit mit allgemeinen pädagogischen Lexika oder Handbüchern (WIGGER 1997).
 - 5 Eine Analyse der Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld, die bei HAUENSCHILD, HERRLITZ und KRUSE nicht zur Stichprobe zählte, bestätigt die Göttinger Befunde; sie zeigt – auf der Grundlage der Göttinger Klassifikation – an dieser Reformuniversität die Allgemeine Pädagogik auf einem 4. Rangreihenplatz nach Schulpädagogik, den neuen Teildisziplinen und der Sozialpädagogik (vgl. WIGGER/HENKEL 1996).

(1) KRÜGERS These eines „Rückzugs“⁶ ist strenggenommen unzutreffend. Bereits semantisch ist die These problematisch, denn ein „Rückzug“ ist eine Aktivität und setzt ein Subjekt voraus, das es in diesem Fall nicht gibt. (2) Die empirischen Befunde zeigen nur eine Verschiebung von Anteilen, so daß man besser von einem Rückgang spricht. Ein Rückgang der relativen Anteile einer Teil- bzw. der Ursprungsdisziplin ist aber bei einer Ausdifferenzierung einer Wissenschaft zu erwarten. (3) Wird der relative Rückgang nun als ein „Bedeutungsverlust“ oder „Bedeutungsrückgang“ (KRÜGER 1994, S. 116) interpretiert, so ist der mögliche über die Benennung eines rein quantitativen Anteils hinausgehende Sinn der Kategorie „Bedeutung“ zu bedenken bzw. der Maßstab der Beurteilung zu explizieren. So kann MACKE an den Qualifikationsarbeiten – wie HAUENSCHILD u. a. am Lehrangebot – die Expansion und Ausdifferenzierung der Disziplin belegen, aber der relative Rückgang geht einher mit einer quantitativen Steigerung, so daß – bei MACKE – die Allgemeine Pädagogik unter den acht klassifizierten Teildisziplinen die absolut und relativ größte bleibt. Mit der empirischen Feststellung eines relativen Rückgangs ist zudem noch nicht eine qualitative Beurteilung und Bewertung dieses Sachverhalts verbunden, so daß die Behauptung eines „Bedeutungsverlustes“ zumindest erläuterungsbedürftig bleibt. Dies setzt aber eine Theorie oder Systematik der Disziplin oder Kriterien voraus, von denen aus erst ein angemessener oder hinreichender, ein zu geringer oder zu großer Anteil von allgemeinpädagogischen Publikationen, Qualifikationsarbeiten, Lehrveranstaltungen etc. bestimmt werden könnte.

2. Funktionale Argumente: Die These des „Bedeutungsverlustes der Allgemeinen Pädagogik“

Die Frage nach der praktischen Relevanz wissenschaftlichen Wissens hat einen hohen Stellenwert in der Pädagogik, praktische Funktionalität scheint heute wieder das zentrale Kriterium der Legitimation eines Faches oder einer Teildisziplin zu sein. Die Frage „Wozu braucht man Allgemeine Pädagogik?“ läßt sich z. B. zunächst leicht mit einem Verweis auf geltende Studien- und Prüfungsordnungen beantworten, nach denen Studierende sowohl für eines der verschiedenen Lehrämter als auch für einen Diplom- oder für den Magisterabschluß Veranstaltungen der Allgemeinen Pädagogik besuchen, deren Themen bearbeiten und in ihrem Zuständigkeitsbereich Prüfungen absolvieren sollen. Denkt man aber vor dem Hintergrund der ausdifferenzierten Disziplin streng unter funktionalistischen Gesichtspunkten von den Berufsfeldern aus, so scheint Allgemeine Pädagogik funktionslos und obsolet, denn ihr entspricht kein Berufsfeld, für das sie exklusiv und damit auch für die Beobachtung von außen plausibel Zustän-

6 Als ein weiteres Indiz führt KRÜGER einen „Rückgang allgemeinpädagogischer Systementwürfe“ (1994, S. 118) an. WINKLER dagegen sieht „eine kontinuierliche, in jüngerer Zeit vielleicht sogar zunehmende Produktion von Texten ..., die ... sich selbst explizit der Allgemeinen Pädagogik zurechnen“ (1994, S. 94). MOLLENHAUER vermutet – auf der Grundlage eines anderen Verständnisses von Allgemeiner Pädagogik – bei den Kritikern „selektive Leseerfahrungen“ (1996, S. 278, 281 und 284), die das „theoretisch und empirisch eindrucksvolle Panorama“ von Abhandlungen zum Allgemeinen nicht zur Kenntnis nehmen läßt.

digkeit und Praxisdienlichkeit beanspruchen kann.⁷ In praxisfunktionaler Sicht ist die Schulpädagogik legitimiert als Ausbildung und Vorbereitung für die Lehrerberufe an allgemeinbildenden Schulen, die Sonderpädagogik durch die Lehrerberufe an den Sonderschulen, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch die Berufsschullehrer, die Sozialpädagogik durch die sozialpädagogischen Arbeits- und Berufsfelder, die Erwachsenenbildung entsprechend durch die gleichnamigen Tätigkeiten. Und für die Profilierung von Hochschulen scheint die Einrichtung neuer Ausbildungsgänge für mögliche, spezialisierte pädagogische Berufstätigkeiten so lukrativ, daß es gegen die entsprechende Umwidmung von Stellen der Allgemeinen Pädagogik keine guten Argumente zu geben scheint. Die Allgemeine Pädagogik mit ihren traditionellen Themen wie Bildungstheorie, Geschichte der Pädagogik, wissenschaftstheoretische Grundlagen oder Methodenreflexion scheint – wenn man so denkt – relevant zu sein ausschließlich für die Vertreter der Disziplin selbst, d.h. für die disziplinäre Selbstrekrutierung. Aber kann die Allgemeine Pädagogik sich funktional legitimieren als Ausbildung für den erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs? Dem widersprechen sowohl die Selbstrekrutierungsinteressen der anderen Teildisziplinen wie auch die aktuellen bildungspolitischen Interessen an einer stärkeren Praxisorientierung bzw. -verpflichtung der ganzen Erziehungswissenschaft. Schließlich ist zu fragen, ob sich die Allgemeine Pädagogik überhaupt nur als Ausbildung für ein exklusives Berufsfeld legitimieren soll.

Nach WINKLER geht die in den letzten Jahrzehnten im Ausbau des Bildungswesens und der Professionalisierung der außerschulischen Erziehungsbereiche „sichtbare empirische Verallgemeinerung von Pädagogik“ mit einem „Niedergang der Allgemeinen Pädagogik“ einher (1994, S. 95). Sowohl für die Disziplin wie für die Professionen und auch für die Öffentlichkeit hat die Allgemeine Pädagogik Ansehen und Bedeutung verloren:

- In der Disziplin gelte sie als „institutionalisierte Unzuständigkeit“ (S. 94), nicht zuletzt wegen ihres „ungeklärten Selbstverständnisses“ und ihres „offensichtlichen Mangels an positivem Wissen“ (S. 95).
- In der Ausbildung zwar verpflichtend, aber geringgeschätzt und nach Möglichkeit vermieden, habe sie für die Professionen wenig an „szientifisch gesicherten Inhalten“ (ebd.) zu bieten und habe selbst als „Legitimationsfigur“ (ebd.) wie auch als „Tröstungsinstanz“ (S. 96) ihre Funktionen verloren.
- Zur öffentlichen Diskussion und „zur Diagnose der pädagogischen Gegenwartssituation“ (ebd.) trage sie wenig bei, während ihre Theoriediskussionen an den Interessen der Öffentlichkeit vorbeingen.

WINKLERS Skizze der Funktionslosigkeit macht ratlos, sie ist in bestimmten Hinsichten plausibel und zugleich zu allgemein⁸, die impliziten Wertungen der Argumente bleiben zweideutig. So soll z.B. die Allgemeine Pädagogik als Legitimationsfigur weitgehend ausgespielt haben, weil einerseits die Professionen auf „generalisierte Rechtfertigungsfiguren“ verzichten können (oder verzichten

7 Vgl. z. B. die Schaubilder und Erläuterungen bei LENZEN (1994, S. 38f.) und bei KRÜGER (1995a, S. 309).

8 „Die Mängelrügen sind zu pauschal, als daß man sie prüfen könnte“ (MOLLENHAUER 1996, S. 279).

sollen?) und andererseits dieses Wissen bereits Allgemeingut sei (und insofern als Legitimationsfigur bekannt und benutzbar ist). Die Heterogenität der Argumente verweist auf die Beweisabsicht: den Nachweis eines universellen Bedeutungsverlustes, aber es wird nicht geklärt, wer welche Erwartungen mit welchen Gründen an die Allgemeine Pädagogik hat und welche Funktionen sie mit ihren Leistungen und Leistungsmöglichkeiten erbringen kann oder soll. Selbst wenn sie in der Wahrnehmung von Disziplin oder Professionen umstritten oder dysfunktional ist, müßte noch erörtert werden, ob die Vorwürfe zutreffen und welche Theorien sie treffen, ob und welche der Ansprüche der Öffentlichkeit oder der Professionen legitim sind, und außerdem: inwieweit die Ansätze der Allgemeinen Pädagogik nicht dennoch, nach wissenschaftsimmanenten Kriterien, akzeptabel und legitim sind.

3. *Theoriekritische Argumente: Die Thesen der Unzeitgemäßheit und Überflüssigkeit der Allgemeinen Pädagogik*

Die Schwierigkeiten, die Frage „Wozu braucht man Allgemeine Pädagogik?“ positiv zu beantworten, beruhen auf einem Unbehagen mit dem, was als Allgemeine Pädagogik bekannt ist, und der Verlegenheit, Allgemeine Pädagogik positiv zu bestimmen. Die Entwicklung der Disziplin hat dazu geführt, daß – so LENZEN – die Allgemeine Pädagogik zu einer „Restkategorie“ zu werden droht, in der das behandelt wird, was noch nicht spezialisiert ist (1980b, S. 49). Hinzu kommt der Eindruck, daß in der Allgemeinen Pädagogik thematisiert wird, was Erziehung irgendwie, aber nicht, was alle Erziehung betrifft. Während die anderen Teildisziplinen sich sozialwissenschaftlich orientieren und empirisch forschen, scheint die Allgemeine Pädagogik eine „Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken“ (HEID 1991, S. 683) zu sein.

Nach WINKLER mußte die Allgemeine Pädagogik als „Kernelement“ zusammenbrechen, da sich die Wirklichkeitserkenntnis in den Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft konzentriert (1994, S. 94).⁹ Die Alternativen, nämlich Allgemeine Pädagogik als Ethik, Anthropologie, Transzendental Kritik, Sammlung von Aspekten anderer Disziplinen oder praxeologische Begründung, seien im Resultat „gegenständlich abstrakt, wenn nicht sogar inhaltsleer“ (S. 105), so daß nur „ein eher unverbindliches Raisonnement über Gott [und] die Welt“ übrigbleibt. „Ihr offensichtlicher Mangel an positivem Wissen“ (S. 95) mache sie entbehrlich. Außerdem sei die Allgemeine Pädagogik nicht mehr zeitgemäß, denn sie habe bislang thematisch und kategorial auf „die veränderte Situation“ (S. 112) des Pädagogischen in der Gesellschaft nicht reagiert.

Die implizite These einer Unzeitgemäßheit rückt KRÜGER in den Mittelpunkt seiner inhaltlichen Kritik. Die Allgemeine Pädagogik habe „in ihrer Gegenstandsbestimmung, ihrer disziplinären Matrix und in ihren Diskursen bislang

⁹ Galt die Allgemeine Pädagogik traditionell als Gründungs- und Kernelement der neuzeitlichen pädagogischen Reflexion und Praxis (WINKLER 1994, S. 93), so hat sie für ihre zentrale Stellung nach WINKLER den Preis gezahlt, „daß sie immer mehr von ihrem Inhalt an die empirische Praxis pädagogischer Spezialdiskurse abgibt, die sie zunächst ethisch zu überhöhen versucht, um dann aktuell in die Krise eines fatalen Inhaltsmangels zu geraten“ (S. 97).

kaum auf die Ausdifferenzierungsprozesse der Erziehungswissenschaft, ihrer Ausbildungsgänge oder aber ihrer pädagogischen Handlungsfelder reagiert“ (KRÜGER 1994, S. 121).

KRÜGER kritisiert am Beispiel von BENNERS „Allgemeiner Pädagogik“ (1987) die „Engführung des allgemeinpädagogischen Diskurses auf eine primär schulzentrierte Perspektive“ (KRÜGER 1994, S. 120). Er konstatiert einen Widerspruch zwischen BENNERS Intention, „problemgeschichtliche und systematische Perspektiven für eine Einheit der Pädagogik angesichts der Vielheit pädagogischer Berufe und erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen formuliert zu haben“ (BENNER 1987, S. 290), und seiner Theorie, die genau jenen Ausdifferenzierungsprozeß ausgeblendet habe. KRÜGERS Belege sind BENNERS Grundbegriffe „Bildsamkeit“, „Heranwachsende“, „erziehender Unterricht“ und seine Diskussion von pädagogischen Institutionen ausschließlich am Beispiel der Schule (vgl. KRÜGER 1994, S. 120).

Man wird KRÜGERS Hinweis auf das Defizit einer Allgemeinen Pädagogik, die ihren Blick weitgehend auf den Bereich der Schule fixiert, im allgemeinen zustimmen können, allerdings vergibt er die Chance eines argumentativen Nachweises.¹⁰ Er stellt die historischen Ursprünge der Begrifflichkeit heraus und konfrontiert sie mit seinen Vorstellungen zeitgemäßer Erziehungswissenschaft.

Es erfolgt keine Prüfung, ob nicht BENNERS Prinzipien auch die Grundbegriffe der Teildisziplinen begründen und orientieren können. „Bildsamkeit“ ist kein schulzentrierter oder ausschließlich auf Heranwachsende bezogener Begriff, sondern eine universelle anthropologische Bestimmung der neuzeitlichen pädagogischen Reflexion, die „auf eine stets im Werden begriffene Identität des Menschen“ (BENNER 1991, S. 10) verweist, und wäre insofern z. B. auch für die Erwachsenenbildung grundlegend.¹¹ Auch das pädagogische Prinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ muß nicht schulzentriert verstanden werden, sondern könnte auch das fundieren, was für die Sozialpädagogik „Hilfe zur Lebensbewältigung“ (THIERSCH 1994, S. 138) meint.¹² Auch die beiden anderen Prinzipien BENNERS, „die Idee der Transformation der gesellschaftlichen Determination pädagogischer Prozesse in eine praktische Determination und die Idee einer nichthierarchischen Verhältnisbestimmung der ausdifferenzierten Grundformen menschlicher Praxis“ (BENNER 1991, S. 11), ließen sich aus ihren tradier-

10 Ein zentrales Problem der neueren Debatte um eine Allgemeine Pädagogik ist nach MOLLENHAUER (1996, S. 279) ein Defizit an argumentativer Auseinandersetzung.

11 BENNER recurriert auf HERBARTS Definition: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (zit. nach BENNER 1987, S. 56). Zwar spricht er in seinen Ausführungen fast durchgängig von „Heranwachsenden“, aber zugleich hebt er die zeitliche Offenheit hervor: „Die Bildsamkeit des Menschen im Sinne seines interaktiven Bestimmtheits zur Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis ist zwar nicht unendlich, sondern begrenzt; sie ist jedoch nicht zeitlich begrenzt. Der Mensch ist bildsam bis ins hohe und letzte Alter. Jemandem die Möglichkeit der Bildsamkeit abzusprechen, hieße ihm sein Recht zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis, seine Menschlichkeit aberkennen. ... HERBARTS Definition der Bildsamkeit als eines ‚Übergehens von der Unbestimmtheit zur Festigkeit‘ gilt keineswegs nur für den Lebensanfang, sondern auch für alle Bestimmungen, die Menschen interaktiv erlangen.“ (BENNER 1987, S. 62f.)

12 „... überall dort, wo wir in den Ernstsituationen des Lebens Fremdaufforderungen bedürfen, um bildsam zu bleiben oder von neuem zu werden, weil wir sich uns stellende Aufgaben aus unserer bisherigen Erfahrung nicht bewältigen können, sind neue Anfangspunkte für die pädagogische Praxis gegeben.“ (BENNER 1987, S. 72).

ten Bedeutungshorizonten lösen und verallgemeinern. Eine Kritik an BENNERS prinzipientheoretischer Pädagogik hätte nicht an einer kategorialen Engführung und einer Ausgrenzung von Bereichen pädagogischen Denkens und Handelns anzusetzen, sondern grundsätzlicher an der Relation der Prinzipien zu dem, was man Erziehungswirklichkeit nennen kann, d.h. an der Behauptung und Begründung der unbedingten Geltung der Prinzipien, die konstitutiv für jedes pädagogische Denken und Handeln zu sein beanspruchen.¹³

Die Kritik an traditionellen Theorien der Allgemeinen Pädagogik hat grundsätzliche Bedenken und Einwände vorgebracht, die gewichtig sind, aber nicht den „Untergang“ (WINKLER 1994, S. 105) der Allgemeinen Pädagogik besiegeln. Eine solche Folgerung wird nahegelegt, da nicht deutlich zwischen Analyse und Konstruktion unterschieden wird. Die Diagnose darf nicht als eine Prognose verstanden werden, sie dient vielmehr der Vorbereitung zur Formulierung einer Alternative, zur Begründung eines eigenen Ansatzes.

4. *Alternative Konzeptionen von Allgemeiner Pädagogik*

Die Kritiker erklären die Allgemeine Pädagogik nicht prinzipiell als eine überflüssige Disziplin, sondern sie empfehlen ihre „Neukonturierung“ bzw. Neuorientierung.¹⁴ War die ganze Aufregung unbegründet und umsonst? Die empirischen Befunde lassen sich nicht leugnen, und die kritischen Einwände aus der Diskussion der letzten Jahre sollten nicht ignoriert werden. Die Zweifel an der Bedeutsamkeit der Allgemeinen Pädagogik lassen sich als dringende Mahnung verstehen, das Allgemeine zum Thema zu machen, bloße Begründungen der Notwendigkeit und Programme von Allgemeiner Pädagogik werden letztlich nicht genügen. Über die Argumente für die Notwendigkeit Allgemeiner Pädagogik hinaus verdeutlichen die Neuentwürfe gerade in den Problemen ihrer Begründung die Notwendigkeit einer anderen Sichtweise auf die Allgemeine Pädagogik. Denn in eigentümlicher Weise bleiben sie den traditionellen Aufgabenbeschreibungen der Allgemeinen Pädagogik und ihrer Denkform verhaftet.

Auffallend an der gegenwärtigen Diskussion ist der Rückgriff auf die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und insbesondere auf einen pädagogischen Klassiker, auf SCHLEIERMACHER. So zieht OELKERS in seiner neuesten Abhandlung zur Allgemeinen Pädagogik SCHLEIERMACHERS Pädagogik heran zur Charakterisierung der „Grundformel von Pädagogik“, nämlich der „Erziehung zum Guten“ (mit der heute zu erwartenden Relativierung in Hinblick auf die Offenheit und Unbestimmtheit dessen, was das Gute ist). Er versteht Allgemeine Pädagogik als „öffentliche Pädagogik, die Begründung des Guten im Wettbewerb von Argumenten“ (1996, S. 252). So greift MOLLENHAUER SCHLEIERMACHERS Frage nach dem Verhältnis der Generationen als das zentrale Thema

¹³ Vgl. zur Kritik: HEID (1991); GÄNGLER (1988); SCHÄFER (1990).

¹⁴ Die Darlegungen zu Notwendigkeit und Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik lesen sich aber z. T. wie ein Dementi auf die harsche Kritik. 1994 wurde nach einem „Rückzug der Allgemeinen Pädagogik“ gefragt und ein Bedeutungsverlust konstatiert, 1995 ist dagegen die Rede von der Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik „zu einer ganz normalen Subdisziplin“ (KRÜGER 1995a, S. 310). Wie erklärt sich die Neubewertung des Rückgangs als Normalität?

der Allgemeinen Pädagogik wieder auf, im bewußten Gegensatz zu KRÜGERS Hinweis auf ein erweitertes Gegenstandsfeld der Pädagogik.

So plädiert WINKLER für eine „Wiederaufnahme des theoretischen Projekts einer Beschreibung und Analyse der historisch gegebenen Erziehungswirklichkeit“ (1994, S. 113) und zieht damit den Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder heran. Die strittige Voraussetzung dieses Projekts sind die heterogenen Antworten auf die Fragen: Was heißt Erziehung? Was heißt Erziehungswirklichkeit? Dabei rekurriert WINKLER auf SCHLEIERMACHERS These einer allgemeinen Bekanntheit von Erziehung: Aber gibt es einen Konsens über Erziehung oder den Erziehungsbegriff in einer pluralistischen Gesellschaft? In einer pluralistischen Gesellschaft kann weder die Identität von Erziehung als Gemeintes noch eine Übereinstimmung über Erziehung und Pädagogik vorausgesetzt werden. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse hätte nach der Identität in der Heterogenität der möglicherweise als pädagogisch zu titulierenden Vorstellungen und Praxen überhaupt erst zu suchen und kann sich nicht darauf verlassen, daß das Alltagsverständnis – mit seinem Dogmatismus, seinen Determinations- und Manipulationshoffnungen, seinen Wirkungsmythen – oder eine seiner Varianten die wissenschaftliche Analyse trägt. Fraglich ist auch, ob eine SCHLEIERMACHER-Renaissance die Legitimationskrise der Allgemeinen Pädagogik beheben kann. Liefert die Pädagogik SCHLEIERMACHERS über durchaus bedenkenswerte Fragestellungen hinaus ein tragfähiges kategoriales Gerüst für die Theorie- und Erkenntnisaufgaben der Erziehungswissenschaft unserer Tage?¹⁵ Die vorliegenden Programme und Aufgabenbeschreibungen rufen eher Skepsis hervor.

KRÜGER formuliert vier Aufgaben für eine neue Allgemeine Erziehungswissenschaft (1994, S. 122ff.):

- einen pädagogischen Grundgedanken zu entwickeln, der für alle Teildisziplinen Geltung beanspruchen kann,
- die Theoriediskurse der Teil- und Nachbardisziplinen zu bündeln und systematisch aufeinander zu beziehen,
- die sich daraus ergebenden Forschungsaufgaben in Kooperation mit den Teildisziplinen empirisch zu bearbeiten sowie die empirische Wissenschaftsforschung und die Forschungsmethodologie weiterzuentwickeln,
- in der Ausbildung vorrangig die „Vermittlung des erziehungswissenschaftlichen Disziplinwissens, der Grundbegriffe, Geschichte, Theorieströmungen und Forschungsmethoden sowie des adressaten- und situationsbezogenen Wissens“ (S. 126f.) zu übernehmen.

Allgemeine Erziehungswissenschaft ist demnach die grundlegende, integrierende und theorieorientierte Teildisziplin. Zur Begründung der Notwendigkeit von Allgemeiner Pädagogik führt KRÜGER zuletzt ein disziplinpolitisches Argument an. „Nur wenn die Speziellen Pädagogiken ihren wissenschaftlichen Referenzpunkt in Fragestellungen der Allgemeinen Pädagogik suchen ..., kann der bil-

¹⁵ So ist zu fragen, ob die Grundlagen des SCHLEIERMACHERSchen Denkens der philosophischen Reflexion und wissenschaftlicher Kritik der letzten 170 Jahre widerstanden haben und sich immer noch als legitim ausweisen können. Geschichte als Voraussetzung der Reflexion ist gegeben, aber keine legitimierbare Legitimationsinstanz.

dungspolitischen Gefahr begegnet werden, daß einzelne Studiengänge und damit auch Subdisziplinen ... an Fachhochschulen verlagert werden“ (1995 a, S. 316).¹⁶ Die Allgemeine Erziehungswissenschaft soll in dieser Hinsicht Garant der Einheit der Disziplin und der Professionen sein, wenn sie einen pädagogischen Grundgedanken formuliert. Den neuen Grundgedanken vermutet er in dem „Befund der Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxisfelder und der Entgrenzung des Pädagogischen“ (1994, S. 122). Dieser Befund unterstellt jedoch, daß die neuen Berufsfelder ausgebildeter Pädagogen „pädagogische Praxisfelder“ sind¹⁷ und daß sich in der „Entgrenzung des Pädagogischen“ (LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995)¹⁸ nicht nur das Pädagogische wandelt, sondern auch eine pädagogische Identität bewahrt. Aber was „pädagogisch“ heißt, ist nicht ausgewiesen und begründet. Der Befund basiert in seiner Plausibilität auf einem impliziten Vergleich des veränderten mit dem ursprünglichen Zustand und zehrt von einem vorausgesetzten Wissen um das „Pädagogische“. Aber ohne einen Begriff des Pädagogischen, ohne eine Erklärung der „Universalisierung von Bildung“ und der „Entgrenzung des Pädagogischen“ sowie ohne eine Bestimmung der Differenz zum Nichtpädagogischen verlieren die Theoreme die Möglichkeit, den beschworenen Gefahren der theoretischen Beliebigkeit und des Raisonnements wie der Zuschreibung von Allzuständigkeit der Pädagogik zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu begegnen.

WINKLER sieht unveränderte Aufgaben für eine Allgemeine Pädagogik, die sich unter den veränderten historischen Bedingungen sogar verschärft stellen:

- die Frage und der Versuch der Bestimmung, was Einzeldisziplinen und Professionen als pädagogische auszeichne, gerade angesichts der Entwicklung von Wissenschaft und Berufen (1994, S. 105),
- die Reflexion auf Erziehung und Unterricht als gesellschaftliche Reproduktion, individuelle Integration und soziale Reaktion auf die Entwicklungstatsache, gerade angesichts von Überlebensfragen der menschlichen Gattung (S. 106).

Aber diese traditionellen Argumente zur Legitimation genügen WINKLER nicht. Er liest aus der gesellschaftlichen Verallgemeinerung von Pädagogik, aus den

16 Zum Ausbildungsdilemma der Sozialpädagogik angesichts ihrer bipolaren Verortung vgl. THOLE 1994; zu den negativen Folgen einer Trennung der Sozialen Arbeit von der Erziehungswissenschaft vgl. THIERSCH 1994.

17 RAUSCHENBACHS Frage „Sind nur Lehrer Pädagogen?“ ist rhetorisch gemeint, die negative Antwort stützt sich auf die Existenz des Diplomstudienganges „Erziehungswissenschaft“, aber nicht auf eine Analyse der pädagogischen Qualität auch der Berufe, die RAUSCHENBACH weiterhin „soziale Berufe“ nennt: So beantwortet er z.B. nicht die Rückfrage: „Sind denn auch Sozialarbeiter Pädagogen?“

18 KADE, LÜDERS und HORNSTEIN haben präzise und detailliert in kritischer Auseinandersetzung mit Theorien der Pädagogisierung und anhand von Fallstudien „die Gegenwart des Pädagogischen“ (1991) beschrieben und explizit nach einem Begriff des Pädagogischen gesucht. Ob allerdings ihr Begriff der „Vermittlung“ (S. 61) präzise genug ist, das Pädagogische angemessen zu bestimmen, wäre ausführlicher zu diskutieren. So ist zu fragen, ob er nicht zu allgemein ist, denn es bleibt fraglich, was das „Pädagogische“ in seiner Besonderheit von Kommunikation überhaupt unterscheidet. Dies hängt m.E. damit zusammen, daß die Autoren auf eine Konkretisierung der Struktur und Zwecke von Vermittlung wie auf eine Erörterung der Gründe und Ursachen der Entstehung und Etablierung (neuer) Formen und Merkmale des Pädagogischen verzichten.

Tendenzen der Deinstitutionalisierung, Entprofessionalisierung und Normalisierung die Notwendigkeit einer neuen Allgemeinen Pädagogik ab. Seine dialektische Formel heißt: „Es liegt in der Sache der allgemeinen Pädagogik selbst, daß sie zunehmend in einer Allgemeinen Pädagogik und nur in dieser thematisch werden kann“ (S. 111). Aber was wird thematisch, wenn – wie WINKLER behauptet – den Experten die Grenzen ihrer pädagogischen Teilbereiche und damit ihre Gegenstände zerrinnen? Besteht ohne Erklärung dieser Diffusion und ohne Analyse und Kritik der Referenzprobleme dieser pädagogischen Theorien nicht die Gefahr für die Allgemeine Pädagogik, zu dem halt- und folgenlosen Raisonnement über Gott und die Welt zu werden, das WINKLER zu vermeiden sucht?

Nach seiner Konzeption einer neuen Allgemeinen Pädagogik als Beschreibung und Analyse von Erziehungswirklichkeit kommt ihr Bedeutung für die Disziplin, die Professionen und die Öffentlichkeit zu, allerdings nicht mehr als Legitimationsinstanz.

„Aus nicht minder empirischen Gründen ist diese [die Allgemeine Pädagogik, L. W.] der Aufgabe enthoben, Pädagogik überhaupt erst zu rechtfertigen und zu begründen. Ihr ist ein ausdifferenziertes soziales Feld Erziehung objektiv vorausgesetzt und gegeben, das dann in seinen Bedingungen und Strukturen, wie auch in seinen Veränderungen von außen und von innen beobachtet werden kann. Und sie kann sich darauf verlassen, daß diese Erziehung schon zu einem sozialen und semantischen Allgemeingut in modernen Gesellschaften geworden ist“. (S. 111 f.)

Aber Begründung wird mit der Faktizität nicht überflüssig: Geht es doch immer um alternative Konzepte von Erziehung, Unterricht, Lernen, Bildung, Sozialisation; in einer solchen Erörterung und Abwägung von Pädagogiken ist eine Legitimation von Pädagogik gewiß fehl am Platz. Aber WINKLERS Einwand gegen ein abstraktes, ein universalistisches Legitimationsmuster historischer Gegebenheiten oder aktueller Konzepte erübrigt nicht die Geltungsfrage und nicht ein Bemühen um Begründung. Die Hinweise auf die Faktizität von pädagogischen Berufen, auf ein verbreitetes Wissen um die Notwendigkeit von Erziehung oder ein aktuelles Nachfrageverhalten¹⁹ zeigen doch eher die Kontingenz und sind schlechter Ersatz für Begründung und Argumentation. Und wenn schon so prinzipiell argumentiert wird: Wer garantiert die soziale Selbstverständlichkeit von Pädagogik oder Erziehung? Die Unumkehrbarkeit der Erfolgsgeschichte von Pädagogik ist eine unbeweisbare Unterstellung. Auch ein etablierter Konsens in Grundsatzfragen stützt sich auf Argumente und bedarf der Begründung, spätestens dann, wenn er zerbricht. So unbestritten wichtig die Beschreibung und Analyse und Erklärung gegebener Pädagogiken und Erziehungsverhältnisse ist, auch diesseits von Legitimationen werden begründende Argumente für allgemeine Entscheidungen gesucht und müssen kritisch geprüft und erörtert werden.

19 „Selbst als Legitimationsfigur für die einzelnen Professionen hat die Allgemeine Pädagogik weitgehend ausgespielt, können doch die Beteiligten auf generalisierte Rechtfertigungsfiguren für ihr Geschäft gut und gerne verzichten. Sie gewinnen ihr Selbstbewußtsein nicht nur aus der Selbstverständlichkeit ihrer faktischen Existenz. Vielmehr weiß inzwischen fast jedes Kind, daß es der Erziehung bedarf – und gelegentlich klagt es diese sogar schon ironisch ein. Schließlich hat das Nachfrageverhalten der Bevölkerung die pädagogischen Professionen so weit gefestigt und etabliert, daß sie weder einer allgemeinen Begründung bedürfen, noch an das sie einigende pädagogische Ethos erinnert werden wollen“ (WINKLER 1994, S. 95 f.). Aber welcher Erziehung bedarf es? Ist Erziehung notwendig, oder genügt Lernen durch Erfahrung? Gibt es keine pädagogischen Kriterien? Wie begründen Pädagogen ihre Maßnahmen, Eingriffe, Arrangements, Strafen, Zensuren?

5. *Über die Notwendigkeit Allgemeiner Pädagogik und die Bedeutung einer analytischen Erziehungswissenschaft*

Die These vom Bedeutungsverlust impliziert eine Wertung, die als Defizitdiagnose einen (theoretischen) Neuanfang begründen soll. Die neuen Konzepte von Allgemeiner Pädagogik versprechen die Korrektur von theoretischen Defiziten der Vorläufer, die hier vorgelegten Einwände akzentuieren die Aufgaben anders.

Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik ist das Allgemeine der Pädagogik, d. h. das Allgemeine der vielen heterogenen Pädagogiken. Unter den Bedingungen pädagogischer Pluralität und eines wissenschaftlichen Pluralismus, einer ausdifferenzierten Disziplin und heterogener Arbeitsfelder ist das Thema einer Allgemeinen Pädagogik die Einheit in der Vielfalt, das Gemeinsame des Heterogenen, der Zusammenhang des Verselbständigten, und das ist angesichts des Gegebenen auch die Frage nach dem „Pädagogischen“. Die Klärung dieser Frage durch eine kategoriale Analyse scheint unter den angesprochenen aktuellen Umständen besonders vordringlich.

Allgemeine Pädagogik – so wie ich sie verstehe – hat zwei strikt zu unterscheidende Ausprägungen: kritische Analyse und konstruktive Theorie (vgl. FISCHER 1996; RUHLOFF 1996). Ihre erste und oft vernachlässigte Aufgabe ist die Analyse des Allgemeinen der Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht, Lernen, Bildung, Sozialisation und die Reflexion der Voraussetzungen des pädagogischen Denkens. Als analytische und reflexive Erziehungswissenschaft bezieht sie sich auf die pädagogische Wirklichkeit in der Weise, daß sie von gegebenen oder geplanten Pädagogiken die argumentativen Strukturen, die grundlegenden Kategorien und impliziten Voraussetzungen analysiert und rekonstruiert, ihre Geltung prüft – und dabei empirische und historische Forschung nutzt – und schließlich die theoretischen und praktischen Alternativen verdeutlicht. Und in diesem kritischen Geschäft macht sie auch nicht vor den Theorien und Forschungen der erziehungswissenschaftlichen Teil- oder Nachbardisziplinen Halt. Sie greift in die öffentlichen Diskussionen um Erziehung und Bildung ein, beschränkt sich aber nicht auf deren Themen, wie OELKERS (1996) es nahelegt. Die grundlegende Frage nach dem Pädagogischen läßt jeweils Gemeinsamkeiten wie Unterschiede in Hinblick auf Inhalte (kategoriale Gefüge), Strukturen (des Denkens als Argumentation) oder Voraussetzungen (des Argumentierens als Sorge um das Gelingen von Erziehung, Unterricht, Lernen, Bildung, Sozialisation) aufscheinen, sie garantiert aber weder Einheit noch Differenz. Die Antworten sind allgemeine, aber historisch und kontingent, da abhängig von vorgebrachten Argumentationen und deren Analysen. Das Ziel ist über die Beschreibung der Identität des Pädagogischen in Disziplin, Professionen und Öffentlichkeit die Erklärung von Zusammenhang und Differenzen. Den praktischen Nutzen sehe ich in der Aufklärung der Voraussetzungen von Pädagogiken, ihrer Entscheidungen und Wirkungsannahmen, in der Kenntnis der Alternativen und dem Wissen um die Grenzen.

In ihrer zweiten Ausprägung, mit anderem Standpunkt und anderer Zielsetzung und mit dem ersten nur durch die Rezeption von dessen Wissen verknüpft, ist Allgemeine Pädagogik konstruktive Theorie. Als ein je spezieller Ansatz kann sie eine Einheit des Pädagogischen konstruieren und in dieser Perspektive

pädagogische Differenzen konstituieren. Als eine Alternative in praktischer Absicht unter vielen anderen entwickelt sie Argumente für einen neuen pädagogischen Zusammenhang. Entscheidend wären hier härtere Standards der Begründung und die wissenschaftliche und kritisch-reflexive Stützung der Argumente (vgl. OELKERS 1996, S. 251) sowie deren Prüfung in Referenz zur pädagogischen Wirklichkeit. Ob die Argumente überzeugen und wie lange sie der Kritik standhalten, kann sich nur in den pädagogischen Diskursen erweisen.

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Ist systematische Pädagogik heute noch möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 425–441.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Pädagogik-Studium. Weinheim/Basel 1993.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Expansion und Wandel. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: L. ALISCH/J. BAUMERT/U. BECK (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79–128.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 29–47.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Hrsg. v. L. ROTH. München 1991, S. 5–18.
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994 (14., überarbeitete Auflage).
- BREINBAUER, I.M.: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Allgemeine Pädagogik? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 95–109.
- EICHLER, W.: Allgemeine Pädagogik in der DDR. Für Gerhard Stierand zum 60. Geburtstag. Berlin 1994, S. 21–29.
- FISCHER, W.: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik. Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988. Hrsg. v. W. FISCHER. Sankt Augustin 1989, S. 97–113 (1. Auflage 1984).
- FISCHER, W.: Pädagogik und Skepsis. In: Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Hrsg. von M. BORELLI/J. RUHLOFF. Baltmannsweiler 1996, S. 16–27.
- GÄNGLER, H.: Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 229–252.
- GÄNGLER, H.: Rezension: D. BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11 (1988), H. 16, S. 61–63.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ). Göttingen 1993.
- HEID, H.: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), S. 225–251.
- HEID, H.: Rezension: D. BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine system-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 683–689.
- HEITGER, M.: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 396–410.
- KADE, J./LÜDERS, CHR./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 39–66.
- KADE, J.: Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 147–162.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 115–130.

- KRÜGER, H.-H.: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: KRÜGER/HELSPER 1995, S. 303–318 (a).
- KRÜGER, H.-H.: Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: KRÜGER/HELSPER 1995, S. 319–326 (b).
- KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München 1994.
- LENZEN, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung (1. Teil). In: *Betrifft: Erziehung* 13 (1980), H. 11, S. 58–66 (a).
- LENZEN, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft: Restkategorie oder Kernstück? Fünf Annäherungen an die Wissenschaft von der Erziehung (2. Teil). In: *Betrifft: Erziehung* 13 (1980), H. 12, S. 42–49 (b).
- LENZEN, D.: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg 1994, S. 11–41.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 41–60.
- LÜDERS, CHR./KADE, J./HORNSTEIN, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: KRÜGER/HELSPER 1995, S. 207–215.
- MACKE G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Vervollständigung ihrer Teildisziplinen. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 49–68.
- MAROTZKI, W.: Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF, Hrsg.: *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band 2. Baltmannsweiler 1996, S. 67–84.
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. Eine Glosse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 277–285.
- OELKERS, J.: Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale allgemeiner Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 235–254.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserung im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 371–384.
- RAUSCHENBACH, TH./CHRIST, B.: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 69–92.
- ROEDER, P.M.: Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 651–670.
- RUHLOFF, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: M. BORELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band 2. Baltmannsweiler 1996, S. 148–157.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Hrsg. v. H. PEUKERT/H. SCHEUERL. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 211–216.
- SALZWEDEL, W.: Versuch zu einer allgemeinen Pädagogik der DDR. In: W. STEINHÖFEL (Hrsg.): *Spuren der DDR-Pädagogik*. Weinheim 1993, S. 120–134.
- SCHÄFER, A.: Allgemeine Pädagogik – zwischen philosophischer Theorie und wissenschaftlicher Empirie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66 (1990), H. 1, S. 61–80.
- SCHAUB, H./ZENKE, K. G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München 1995.
- SCHÜTZ, E.: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 17–29.
- TENORTH, H.-E.: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 85–103.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: Profession oder Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 17–28.
- TENORTH, H.-E.: Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 3–12.

- THIERSCH, H.: Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 131–146.
- THOLE, W.: Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projekts. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 253–274.
- VOGEL, P.: Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 472–486.
- WIGGER, L./HENKEL, CHR.: Die Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. (Unveröffentlichtes Manuskript) Bielefeld 1996.
- WIGGER, L.: Was haben Pädagogik-Studenten gelesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) (in Vorbereitung).
- WINKLER, M.: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: D. HOFFMANN/A. LANGEWAND/CHR. NIEMEYER (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim 1992, S. 135–153.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 93–114.

Abstract

In recent years, fundamental doubts have been raised as to the need for and significance of general pedagogics. In the context of this debate, the author enquires into the empirical, functional and theory-critical arguments brought forth to substantiate the theses of either a retreat, a loss of meaning, or an untimeliness of general pedagogics and discusses some of the more recent propositions concerning a reorientation of general pedagogics as a subdiscipline of educational science. If the question of the fundamental meaning of the pedagogical is a basic issue, then general pedagogics has to define the relationship, the communalities, and the difference of the plural pedagogies. In so far, general pedagogics is initially an analytical-critical and reflexive educational science. Beyond this theoretical task, it could – if designed as constructive theory – open the way to new pedagogical interrelations.

Anschrift des Autors

PD Dr. Lothar Wigger, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, 33615 Bielefeld