

Weiß, Edgar

Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Salomon, David [Hrsg.]; Weiß, Edgar [Hrsg.]: *Krisendiskurse. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang 2013, S. 125-141. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2013)*



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Edgar: Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft - In: Salomon, David [Hrsg.]; Weiß, Edgar [Hrsg.]: *Krisendiskurse. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang 2013, S. 125-141* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128231 - DOI: 10.25656/01:12823

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128231>

<https://doi.org/10.25656/01:12823>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

JAHRBUCH für **PÄDAGOGIK** **2013**

Krisendiskurse



PETER LANG
EDITION

Auch als pädagogisches Thema sind Krisendiskurse keineswegs ein Novum, gegenwärtig scheint es angebracht, aktuelle Krisendiskurse zum Gegenstand kritisch-pädagogischer Reflexion zu machen. Das Jahrbuch soll zur Reflexion und Diskussion maßgeblicher aktueller Krisenwahrnehmungen und deren faktischer und potentieller pädagogischer Bedeutung beitragen. Dazu werden zunächst in einem ersten Themenblock Krisendiskurse und (ausgebliebene) gesellschaftliche Lernprozesse besprochen. Ein zweiter Block fragt, ob man von einer Krise oder der Zerstörung der Pädagogik sprechen sollte. Weitere Themen sind Krisen in Bildungssystemen und Bildungskonzepte im Kontext von „Krise und Kritik“. Zudem enthält der Band einen Rückblick auf 20 Jahre *Jahrbuch für Pädagogik* und 25 Jahre *Oedelsheimer Kreis*.

David Salomon, Dr. phil., vertritt eine Professur für Politische Bildung an der Universität Siegen.

Edgar Weiß, Dr. phil. habil., vertritt eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

Jahrbuch für Pädagogik 2013
Krisendiskurse

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2013

Krisendiskurse

Redaktion:
David Salomon und Edgar Weiß

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,
Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Radde,
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Martin Dust, Hannover
Sven Kluge, Alfter/Mannheim
Andrea Liesner, Hamburg
Ingrid Lohmann, Hamburg
David Salomon, Siegen
Jürgen-Matthias Springer, Frankfurt a.M.
Gerd Steffens, Kassel
Edgar Weiß, Siegen



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-653-04759-2 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-04759-2

ISSN 0941-1461

ISBN 978-3-631-64978-7

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des

Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für

Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.com

Edgar Weiß

Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik.

Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Krisendiagnosen haften das Problem an, dass es für das Vorliegen einer „Krise“ nur sehr bedingt – am ehesten wohl noch im Rahmen der medizinischen und vielleicht noch der wirtschaftswissenschaftlichen Begriffsverwendung – klar definierte Kriterien gibt.¹ Wann eine Situation als eine „entscheidende, schwierige“ – so die umgangssprachliche Semantik von „Krise“ seit dem 18. Jahrhundert – gelten soll, das ist keineswegs ohne weiteres eindeutig. Eine Krise diagnostizieren heißt eine Situation interpretieren, und Interpretationen sind gegen Fehlurteile nicht prinzipiell geschützt; auch ist – entsprechend dem Thomas-Theorem² – damit zu rechnen, dass Krisenrhetorik mitunter eine behauptete Krise faktisch erst generiert. Mithin sind Krisendiagnosen bekanntlich keineswegs standpunktunabhängig (vgl. Dollinger, 2006, S. 32 f.).

Nichtsdestoweniger aber dürfte plausibel nicht bestreitbar sein, dass es bedenkliche, gefährliche, entscheidende – eben „kritische“ oder „krisenhafte“ – Situationen gibt. Ob und gegebenenfalls inwiefern die inzwischen vielbesagte „Krise“ der Allgemeinen Pädagogik sinnvollerweise als eine solche zu begreifen ist, scheint mir der Nachfrage wert. Ich werde sie – aus der Perspektive eines kritisch-pädagogischen Selbstverständnisses³ – im folgenden näher thematisieren und mit einigen Strichen ihr Zustandekommen rekonstruieren (1) sowie exemplarisch die Muster erörtern, mit denen aus den Reihen Allgemeiner Pädagogik auf sie reagiert worden ist (2). Sodann möchte ich vermitteltst einiger Hinweise zeigen, dass sich nicht nur eine *Krise Allgemeiner Pädagogik*, sondern auch eine *allgemeine Krise der Pädagogik* konstatieren lässt (3), ehe ich mich abschließend der Frage annehmen will, welchen Beitrag Allgemeine Pädagogik heute leisten könnte, um ihrem eigenen Bedeutungsschwund wie der behaupteten allgemeinen Krise der Pädagogik entgegenzuwirken (4).

1.

Die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft erfolgte aus dem Bemühen um die Ausgestaltung einer *Allgemeinen* Pädagogik: aus der Reflexion auf pädagogische Fragestellungen überhaupt, auf deren Gemeinsamkeiten und Systematisierbarkeit, auf deren Zusammenhang mit Ethik, Psychologie und anderen Nachbardisziplinen, auf pädagogische Grundbegriffe, Handlungsformen, Forschungsweisen und bereichsrelevante historische Erfahrungen. Reflexionen dieser Art bestimmten die Entwürfe, die mit der Entwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft gemeinhin verbunden werden; in diesem Sinne ging es Trapp in seinem Hauptwerk um ein „vollständiges System der Pädagogik“, zielten Kant und Schleiermacher in ihren pädagogischen Vorlesungen auf eine „Theorie der Erziehung“ überhaupt und führte Herbart den Begriff „Allgemeine Pädagogik“ durch seine gleichnamige Schrift von 1806 in die Diskussion ein.⁴

Seitdem galt, wenngleich in der Geschichte der Erziehungs- und Bildungswissenschaft⁵ Richtungsstreitigkeiten, Kontroversen über Ziele, Handlungsformen, Forschungsmethoden, theoretische und historische Rekurse nie fehlten, Allgemeine Pädagogik lange unangefochten als Kernstück und Leitdisziplin des Faches. So unterschiedlich z.B. die Ansätze Wilhelm Flitners und seines einstmaligen Promovenden Hans-Jochen Gamm waren, – hinsichtlich der Aufgaben Allgemeiner Pädagogik stimmten sie *grundsätzlich* überein. Diese habe, heißt es bis in die späten Auflagen Flitners „Allgemeiner Pädagogik“, „das erzieherische Phänomen als solches“ zu klären (Flitner, 1980, S. 23), sie habe, heißt es ähnlich bei Gamm, „das Gesamtgefüge erzieherischer Einwirkungen“ zu erfassen und zu systematisieren (Gamm, 1979, S. 13).

Ein solcher Konsens gehört längst der Vergangenheit an. Inzwischen scheint sich die Geschichte Allgemeiner Pädagogik als „Verlust- und Verfallsgeschichte“ zu erweisen, über Status, Aufgaben, Inhalt, Funktion und Möglichkeit Allgemeiner Pädagogik herrscht offenbar „notorische Ungewißheit“ (Winkler, 1994, S. 97; 1998, S. 61). Ihren Gehalten nach scheint es Allgemeine Pädagogik nurmehr im Plural zu geben (Brinkmann/Petersen, 1998a), im Singular ist sie augenscheinlich allenfalls noch „Sammelbezeichnung“ für „unbestimmtes pädagogisches Denken“ oder „loser Verbund“ diverser, miteinander unvermittelter Vorstellungen.⁶

Technologische Innovationen und gesellschaftlicher Wandel haben zunehmend die Infragestellung anthropologischer Konstanten und die Thematisierung des adäquaten Umgangs mit Lebensstadien und Generationsverhältnissen mit sich gebracht und zur Problematisierung traditioneller pädagogischer Überzeugungen geführt.⁷ Fortschreitende soziale Desintegrations- und Ausdifferenzierungsprozesse haben die Diversifizierung differentieller Pädagogiken bewirkt, die Identi-

fizierung „allgemeiner Merkmale“ des pädagogischen Feldes in der stark pluralisierten Gesellschaft erschwert und damit die Funktionstüchtigkeit Allgemeiner Pädagogik als „Integrationswissenschaft“ fraglich gemacht.⁸ Die pädagogische Rezeption traditionelle Kausalitätserwartungen und „naiv-realistische“ Empiriebezüge problematisierender systemtheoretischer und konstruktivistischer Theoriegehalte, vor allem aber universelle Verbindlichkeitsansprüche rationaler Argumentation zugunsten einer Affirmation vermeintlich je monadologisch abgeschlossener Sprachspiele verabschiedender postmodernistischer Ansätze haben die einstige Strahlkraft Allgemeiner Pädagogik massiv erschüttert.⁹

Seit den 1980er Jahren ist im Hinblick auf die Situation des Faches von einer „Trivialisierung“ und immer neuen Wenden, von „Paradigmschwund“, „Vielfältigkeit und Uneindeutigkeit“, „Durcheinander-Systemen“, dem „buntscheckigen Gemisch von Moden“ und „Auflösungserscheinungen“ die Rede; Fachvertreter argwöhnten das „Überflüssigwerden“ der in Einzeldisziplinen zerfallenden Pädagogik, die nurmehr einer „öffentlichen Baustelle“ gleiche.¹⁰

In den 1990er Jahren ist der eklatante Bedeutungsverlust Allgemeiner Pädagogik dann offenkundig zur weit verbreiteten Gewissheit innerhalb der Disziplin geworden. Winklers Frage „Wo bleibt das Allgemeine?“ (Winkler, 1994) brachte eine generelle Wahrnehmung und den damit verbundenen Klärungsbedarf lapidar zum Ausdruck. Winkler selbst, Krüger, Mollenhauer, Wimmer, Vogel, Oelkers u.a. bescheinigten der Allgemeinen Pädagogik eine „Krise“, – auch von der „Diffusion“, vom „Niedergang“ oder „Zerfall“ Allgemeiner Pädagogik war die Rede.¹¹

Für die diagnostizierte Krise sprechen nun nicht nur eine bis in die Gegenwart anhaltende Infragestellung des Stellenwerts Allgemeiner Pädagogik im Fachdiskurs und die zunehmende Komplexität der Lebensbedingungen, beschleunigte Verfallszeiten jeweiliger Wissensstände, die Entstehung immer neuer Teilpädagogiken und die schwindende Kraft zu deren Integration. Analysen pädagogischer Qualifikationsarbeiten zeigen auch, dass sich die Erstellung von Dissertationen und Habilitationen im Bereich Allgemeiner Pädagogik im Zeitraum von 1945 bis 1990 halbiert und auf einen Anteil von 23 % reduziert hat.¹² Und wenn gleich für die Hochschulpädagogik der Nachkriegszeit insgesamt eine wachsende Personalexpansion feststellbar ist, hatten bereits Anfang der 1990er Jahre nur 17 % der ausgeschriebenen pädagogischen Hochschullehrer- und Hochschullehrerinnenstellen ein allgemein-pädagogisches Ausschreibungsprofil (vgl. Brinkmann/Petersen, 1998b, S. 18). Die Zahl der Professuren für Allgemeine Pädagogik ist zugunsten spezifizierter Stellenprofile in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft deutlich rückläufig; allgemein-pädagogische Ordinariate werden zunehmend nicht neu besetzt, sondern gestrichen oder umdefiniert, und auch der allgemein-pädagogische Anteil an Lehrveranstaltungen ist rückläufig; die Be-

handlung traditionell allgemein-pädagogischer Themen hat sich offenkundig – in stark gestreuter und atomisierter Form – mehr und mehr in die spezialisierten Teildisziplinen verlagert.¹³

Weiterhin ist – m.E. mit guten Gründen – deutliches Unbehagen an älteren Erscheinungsformen Allgemeiner Pädagogik artikuliert worden. Man hat auf das Versagen – etwa das politische Versagen der die Allgemeine Pädagogik über Jahrzehnte maßgeblich bestimmenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik –, auf Borniertheiten, übermäßige Selbstbezüglichkeit und die Vernachlässigung bedrängender Zeitfragen im Rahmen traditioneller Allgemeiner Pädagogik verwiesen (vgl. z.B. Oelkers, 2006, S. 192). Von seiten differentieller Pädagogiken sind unterdessen – plausiblerweise – Platzanweisungsansprüche Allgemeiner Pädagogik zurückgewiesen worden, vor allem – pädagogikgeschichtliche Interdependenzen ignorierende (vgl. Dollinger, 2006, S. 15) – Bestrebungen, elementare schul- sowie sozialpädagogische Ausbildungsprozeduren statusmindernd aus dem universitären Bereich auszugrenzen.¹⁴ Kaum zu bestreiten dürfte auch sein, dass verschiedene wichtige Themenbearbeitungen, die durchaus im Bereich auch Allgemeiner Pädagogik lagen, im Rahmen differentieller Pädagogiken mitunter weitaus intensiver und ertragreicher erfolgt sind.¹⁵

2.

Ich möchte nach dieser kurzen Bestandsaufnahme, nach der feststellbar sein dürfte, dass sich im Sinne des Verlusts an Integrationskraft und unangefochtener Bedeutung sowie im Sinne wachsender Bestandsgefährdung durchaus von einer Krise Allgemeiner Pädagogik sprechen lässt, einschlägige Muster erörtern, gemäß derer aus den Reihen des Faches auf diese Krise reagiert worden ist.

Dabei wird, soweit ich sehe, nahezu durchgängig übereinstimmend gefordert, dass aus der krisenhaften Situation – sei es zum Zweck der Rettung oder aber der Verabschiedung Allgemeiner Pädagogik – überhaupt Konsequenzen zu ziehen seien. Dies wird auch dort eingeräumt, wo ziemlich direkt an den traditionellen Aufgabenbestimmungen Allgemeiner Pädagogik festgehalten wird. So versucht etwa Benner, dem Zerfall der Pädagogik in diverse Einzeldisziplinen durch die Rückbesinnung auf einen „*pädagogischen Grundgedanken*“ entgegenzutreten, der „für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis“ und in aller pädagogischer Theorieentwicklung und Forschung Geltung beanspruchen müsse (Benner, 1989, S. 1232; 2001, S. 9, 15 ff.). So sind Pranges Versuche, das Eigentliche der Pädagogik auf Herbarts Spuren unter Rekurs auf die „*einheimischen Begriffe*“ (Herbart, 1806, S. 21) der Disziplin zu klären und „*Erziehung*“ und „*Bildung*“ als deren einzigen Gegenstand und das „*Zeigen*“ als deren Grundoperation auszuwei-

sen (Prange, 2000, S. 7; 2005), sichtlich auf eine aktuelle Profilvergewinnung und neue Demarkation berechnet. So soll Tremels systemtheoretisch fundierte Allgemeine Pädagogik nach wie vor für den Blick auf „das Unvermeidliche und Unhintergehbare der Erziehung“ und für systematische und historische „Orientierung“ zuständig und keineswegs nur noch „auslaufende ‚Rest-Pädagogik‘“ sein, im Hinblick auf den Status Allgemeiner Pädagogik gleichwohl aber deutliche Konzessionen an den konstatierten Bedeutungsverlust machen (Tremel, 2000, S. 30; 1998, S. 197 f., 217). So will schließlich Bernhard dem Trend der „De-konstruktion Allgemeiner Pädagogik“ durch deren Reetablierung als fachbereichsklärender und begriffsstrukturierender Instanz entgegenwirken, was allerdings die weithin ausstehende Fundierung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Kritische Theorie und praxisphilosophischen Geschichtsmaterialismus erfordere (Bernhard, 2011, S. 11, 29).

Zunehmende Einsichten in die Problematik älterer allgemein-pädagogischer Ansprüche, aber auch der immer wieder hervorgehobene Umstand, dass Allgemeine Pädagogik anders als etwa die Schul- und Sozialpädagogik jenseits des Hochschulbetriebs kein eigenes Berufsfeld repräsentiert¹⁶, dürften verstärkt zu einer neuen Selbstbescheidung Allgemeiner Pädagogik beigetragen haben, die etwa in der zunehmend verbreiteten Auffassung zum Ausdruck gelangt, Allgemeine Pädagogik könne allemal nur noch „Reflexions-“, nicht aber länger auch „Handlungswissenschaft“ sein (exemplarisch: Winkler, 1999; 2006, S. 46; Krüger, 1999, S. 176), wobei ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen möchte, dass mir die Polarisierung in dieser zugespitzten Form – bei aller Berechtigung der Zurückweisung der sogenannten „normativen Pädagogik“ und hemdsärmeliger Rezeptpädagogiken – als allzu simplifizierend und undialektisch erscheint (vgl. Weiß, 2011).

Mithin ist es heute weithin Konsens geworden, die Allgemeine Pädagogik nicht mehr als „Leitdisziplin“, sondern nurmehr als eine „Teildisziplin“ des Faches unter anderen bzw. als eine der „differenziellen Pädagogiken“ zu betrachten¹⁷, was m.E. jedoch oft zu einer „misplaced concreteness“ im Sinne Whiteheads (1949, S. 67 f.; 1984, S. 39, 184) gerät. Denn zu unterscheiden wäre doch zwischen der arbeitsteiligen Organisation eines Fachbereichs einerseits und der Logik von Denkbündeln andererseits. Kein etwaiger Anspruch einer schwerpunktmäßig allgemein-pädagogisch arbeitenden Fraktion, andere Fraktionen des Faches statusbedingt gleichsam leitend an die Hand nehmen zu dürfen, ließe sich schlüssig begründen. Gleichwohl aber werden allgemein-pädagogische – d.h. Grundlagen und Legitimation pädagogischen Handelns überhaupt betreffende – Überlegungen in aller Pädagogik (die als solche andernfalls gar nicht zur Selbstvergewisserung gelangen könnte) orientierend und insofern allerdings erkenntnis- und handlungsleitend bleiben müssen. Das aber ist ganz unabhängig

davon, ob allgemein-pädagogische Reflexionen relativ verselbständigt oder aber in direkter Verbindung mit jeweiligen differentiell-pädagogischen Bestrebungen erfolgen.

Wollte man hingegen, was keineswegs selten geschieht, Allgemeine Pädagogik (im Sinne der Befassung mit pädagogischen Fundamentalfragen) nurmehr als pädagogische Teilangelegenheit verstehen, so wäre allerdings der logische Widerspruch zu bedenken, auf den schon Bernhard (2011, S. 33) hingewiesen hat: Als „Teildisziplin“ wäre Allgemeine Pädagogik de facto keine allgemeine mehr, sie unter *diesen* Bedingungen retten zu wollen, liefe unfreiwillig auf das Paradoxon hinaus, Allgemeine Pädagogik um den Preis ihrer Auflösung erhalten zu wollen.

Neben solch unfreiwilligen Tendenzen zur substanziellen Aufweichung Allgemeiner Pädagogik stehen aber auch Ansätze, die – gleichsam nach der Nietzsche-Devise: „... was fällt, das soll man auch noch stoßen!“ (Nietzsche, 1883 ff., S. 455) – durchaus den „Niedergang“ Allgemeiner Pädagogik begrüßen und mit neuen Chancen assoziieren. Tendenzen zu „antipädagogischen Programmen“ (Winkler, 1998, S. 62) gab und gibt es durchaus auch bei etablierten Fachvertretern, etwa bei Giesecke, der das von ihm behauptete „Ende der Erziehung“ explizit als chanceträchtig betrachtet und den Pädagogen durch einen „Lernhelfer“ ersetzen will (Giesecke, 1985; 1996, S. 395). Dieter Lenzen plädiert für die Anpassung an die faktische Entgrenzung der als „pädagogisch“ firmierenden Praktiken, und das heißt: für die Transformation der Pädagogik in eine die Humanontogenese beschreibende und kurativ begleitende Lebenslaufwissenschaft (D. Lenzen, 1997; 1998). Dabei erweise sich, wiewohl die Erziehungswissenschaft in diesem Kontext „integrationswissenschaftliche“ Funktionen behalten solle, die Allgemeine Pädagogik als „Leitdisziplin“ definitiv als obsolet und die Suche nach einem erziehungswissenschaftlichen „Proprium“ als „verfehlt“ (D. Lenzen, 1998, S. 49; 1997, S. 18 f.). Und ähnlich möchte Huschke-Rhein die Pädagogik in eine die Differenzen von Erziehung, Therapie und Beratung einebnende „Beratungs-“ oder „Lebensbegleitwissenschaft“ überführt sehen (Huschke-Rhein, 1998).

3.

Die Frage, ob solche Obsoleszenzerklärungen überzeugen, ist m.E. zu verneinen. M.E. signalisieren sie, dass nicht nur eine *Krise der Allgemeinen Pädagogik*, sondern auch eine *allgemeine Krise der Pädagogik* konstatiert werden kann. Jedenfalls gilt dies m.E. dann, wenn man aus der Perspektive Kritischer Theorie und eines durch sie inspirierten Kritischen Pädagogikverständnisses denkt.

Aus dieser Sicht erweisen sich dominierende gesellschaftliche und bildungspolitische Tendenzen als in hohem Maße beunruhigend. Offensichtlich sind eine zunehmende Funktionalisierung und Ökonomisierung des Bildungssystems (Kluge/Steffens/Weiß, 2009), dessen gezielte Angleichung an einen neoliberalen Marktfundamentalismus, der *scheinbar* vor staatlichen Bevormundungen schützt, faktisch jedoch einen „Paradigmenwechsel vom öffentlichen Gut Bildung zu dessen Kommodifizierung“ durchgesetzt hat (Ptak, 2009, S. 84). Die Aktualität des Heydornschen Satzes: „Von der Schule soll ein lückenloser Übergang zum Arbeitsmarkt erfolgen, auf dessen Nachfrage abgestimmt“ (Heydorn, 1972, S. 90) zeigt sich an der inzwischen vollzogenen „Engführung von Bildung als Qualifikation von Arbeitskraft“, der „Steuerung der Bildungspolitik mittels marktwirtschaftlicher oder marktähnlicher Instrumente“ und der (hypokritisch als „autonomiefördernd“ suggerierten) „Liberalisierung des Bildungssektors zur Schaffung eines neuen globalen Wachstumsmarktes“; treibende Akteure der aktuellen Bildungsreformen sind supra- und transnationale Organisationen mit ihren Beratungsagenturen, deren Entscheidungen „demokratischen Kontrollverfahren entzogen sind“ (Ptak, 2009, S. 81, 84).

Wenn die Bunderegierung und die Arbeitgeberverbände BDA und BDI „unisono die ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ „ ausrufen, geht es um das gleiche wie bei der rasch zum „lukrativen Geschäft“ eines internationalen Konsortiums avancierten (vgl. Liesner, 2009, S. 97) OECD-Initiative PISA, die mit Winklers Bemerkung weniger ein „Programme for International Student Assessment“ als vielmehr ein „Programme for International Student Adjustment“ repräsentiert (Winkler, 2006, S. 29): Es geht vorrangig um verwertbare „skills“, um die „Zurichtung des Bildungssystems auf seine ökonomische Zweckmäßigkeit“ (Ptak, 2009, S. 81), nicht aber um die Freisetzung von „Selbstbestimmung“, „Ich-Stärke“, „Mündigkeit“, die Befähigung zu „kritischer Selbstreflexion“, „Demokratie“ und „Widerständigkeit“ gegen repressive Strukturen, wie etwa Heydorn und Adorno sie engagiert als Orientierungsgrößen der Erziehungs- und Bildungsarbeit vertreten haben (Adorno, 1981, S. 93, 143, 107, 133, 90, 118; Heydorn, 1972, S. 121, *passim*).

Anlässe zum Nachdenken über einschneidende Kurskorrekturen gäbe es freilich genug: etwa die Ergebnisse der jüngsten „Mitte-Studie“, derzufolge, verbunden mit wachsender sozialer Kälte und Abstiegsängsten, bei jedem und jeder zehnten Deutschen ein „gefestigtes rechtsextremistisches Weltbild“ konstatierbar ist (Decker/Kiess/Brähler, 2012, S. 15), womit zweifellos eine enorme Herausforderung auch der Pädagogik bezeichnet ist; etwa eine nach dem kürzlich erschienenen Armutsbericht des Paritätischen Gesamtverbandes dramatisch wachsende, mit neoliberalen Wirtschaftsprinzipien und der zunehmenden Prekarisierung des Arbeitslebens unmittelbar zusammenhängende Armutsgefährdungsquote

von 15,1 % der deutschen Bevölkerung (Der Paritätische Gesamtverband, 2012), die zahlreiche junge Menschen betrifft und deren Bildungsmöglichkeiten erheblich beeinträchtigt; überhaupt signifikante herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungschancen, denen durch bloße Forderungen nach Inklusion und differenz- und heterogenitätssensiblen Bildungsbedingungen nicht beizukommen sein wird, wenn es bei der notorischen Bildungsunterfinanzierung bleibt, – mit 4,4 % des Bruttoinlandsproduktes liegen die bundesdeutschen Bildungsausgaben nicht nur deutlich unter dem OECD-Durchschnitt und weit unter den Ausgaben der skandinavischen Länder, die öffentlichen Bildungsausgaben weisen hierzulande auch seit Jahrzehnten eine stetig fallende Tendenz auf (vgl. Ptak, 2009, S. 83).

Vor dem Hintergrund der soeben grob skizzierten Trends lässt sich mutmaßen, dass der konstatierte Abbau Allgemeiner Pädagogik gerade deren geringer ökonomischer Nutzbarkeit geschuldet ist. Bemerkenswerterweise korrespondiert dieser Abbau mit einer disziplinären und professionellen Expansion der Pädagogik insgesamt.

Das aber scheint vordergründig zu einer allgemeinen Krise der Pädagogik nicht zu passen, sondern vielmehr die Vermutung nahelegen, die Krise Allgemeiner Pädagogik markiere so etwas wie einen „Niedergang im allgemeinen Erfolg“ (Winkler, 1994, S. 103), sie treffe also mit einer Erfolgsgeschichte der Pädagogik in Gestalt einer wachsenden „Pädagogisierung“ zusammen. Eine solche Annahme aber würde die *Dialektik* dessen, was man seit Kobs „Soziologischer Theorie der Erziehung“ „Pädagogisierung“ nennt (Kob, 1976; vgl. Pollak, 2012), verkennen.

„Pädagogisierung“ in diesem Sinne ist zunächst Bestandteil dessen, was Foucault (1999, S. 198) die „stetige Etatisierung von Machtverhältnissen“ genannt hat; sie meint die fortschreitende Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems zur „Zivilisierung, Disziplinierung und Qualifizierung“, kurz: zur gesellschaftlichen „Verfügbarmachung“ des bürgerlichen Individuums (Pollak, 2012, S. 489). Dieser Prozess setzte maßgeblich im 18. Jahrhundert mit einer zunehmend systematischen Scholarisation ein, erfasste nach und nach auch die Vorschulzeit und den Freizeitbereich und führte zum Aufbau einer institutionalisierten Sozialpädagogik (Herrmann, 1986). Die zeitgenössische Expansion und Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeitsfelder – begleitet vom Ausbau und der Diversifizierung beratender Professionen, aber auch von einem boomenden Paidotainment (vgl. z.B. Oelkers, 2006; Winkler, 2006, S. 27 ff.) – ist historisch betrachtet nur der (vorläufige) Kulminationspunkt dieses Prozesses.

Inzwischen ist Kindheit – in Gesellschaften unseres Typs – in einem zuvor nie erreichten Ausmaß „pädagogische Kindheit“ (Hentig, 1976, S. 51); Schule beansprucht ein nie zuvor erreichtes Zeitvolumen, Kindheit ist durch ein immenses Freizeit- und vermeintes Förderangebot, durch mit pädagogischen Ansprüchen

lierte Regelungen und durch die Dauerreize einer ebenfalls noch pädagogische Wertigkeitsansprüche erhebenden kommerzialisierten „Kinderkultur“ (K.-D. Lenzen, 1978) geprägt. Aber nicht nur die Kindheit, auch andere Lebensalter und Lebenssphären sind in diesem Sinne zunehmend „pädagogisiert“ worden; der Hinweis auf ein blühendes Angebot der Gesundheits- und Lebensberatung, Erlebnispädagogik und Freizeitanimation sowie auch die fortschreitende „Pädagogisierung des Arbeitslebens“ durch betriebliche Fortbildungsmaßnahmen, Management-Training usw. möge an dieser Stelle zur Verdeutlichung ausreichen.

Damit dürfte die Dialektik der Pädagogisierung bereits greifbar werden. Wilhelm Brinkmann hat in einem luziden Beitrag aufgewiesen, dass es sich bei der „Pädagogisierung“ der Kindheit um einen in sich überaus ambivalenten Prozess handelt, dass sie vor dem Hintergrund des Vergleichs mit anderen historischen Epochen einerseits zu erweiterten Freiheiten, zur Entlastung der Kinder von Erwerbsarbeit und anderen Zugriffen, zu Schonräumen und Schutzbestimmungen, andererseits aber zugleich zu größerer Fremdbestimmung, zur Kolonialisierung, Verplanung und Verwaltung von Kindheit geführt hat (Brinkmann, 1987), – eine Ambivalenz, deren problematische Seite ohne Gefährdung der positiven Errungenschaften erst noch abzutragen wäre. Was Brinkmann für die „Pädagogisierung“ der Kindheit gezeigt hat, gilt unterdessen für den Prozess der „Pädagogisierung“ schlechthin.

Wenn man mit Bernfeld damit rechnet, dass Pädagogik selbst „vielleicht die Zukunft“ verhindert, „die sie verspricht“ (Bernfeld, 1967, S. 11), rechnet man damit, dass Pädagogik in einem präzisierbaren Sinne ihrerseits „unpädagogisch“ sein und sogenannte „Pädagogisierung“ sich im Perspektivenwechsel als „Depädagogisierung“ (Prange, 1991, S. 115) erweisen könnte. Für ein kritisch-pädagogisches Grundverständnis bezeichnet postkonventionelle Mündigkeit den – als solchen erstmals von Kant deutlich konturierten und vernunftethisch begründeten – pädagogischen Orientierungsmaßstab. Pädagogische Interventionen, die als solche legitim sein sollen, haben aus dieser Sicht notwendig der regulativen Idee zu folgen, Hilfen auf dem Weg zur Autonomie bereitzustellen.

Pädagogisches Handeln ist damit implizit auf ein Emendations- sowie auf ein jeweiliges Selbstauflösungsprinzip verpflichtet. Pädagogik hat sich, so verstanden, nicht auf gesellschaftlich je funktionale Zubringer- und Anpassungsdienste reduzieren zu lassen, sondern sich – über die konservativen Funktionen, die sie unweigerlich auch hat, hinaus – im Rahmen ihrer Möglichkeiten in den Dienst sozialer und individueller Emanzipation zu stellen. Sie hat zudem als konkrete Intervention immer wieder auf ihr Überflüssigwerden zugunsten des Mündigkeitserwerbs der ihr Anvertrauten hinzuarbeiten, nicht aber auf wahllose Versteigerung und Ausdehnung eigener Einflussphären.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die zeitgenössische Expansion der Pädagogik, so erfolgt diese offenbar zu einem nicht unwesentlichen Teil gerade um den Preis des Verzichts auf ein Pädagogikverständnis wie das eben grob umrissene. Aus dessen Blickwinkel haftet der zunehmenden Funktionalisierung und Ökonomisierung der Pädagogik, der Kommodifizierung von Bildung und der weitgehenden Reduktion der Bildungsinstitutionen auf ihnen zugeordnete Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsdienste eine geradezu „unpädagogische“ Grundtendenz an; in diesem Sinne kann die Expansion der Pädagogik als Ausdruck deren allgemeiner Krise verstanden werden, was sich vermutlich auch empirisch erhärten ließe, sofern man den Erfolg unseres Bildungssystems unter interessanten Aspekten jenseits des PISA-Genres – etwa unter denen der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz und sozialer Handlungsfähigkeiten, des Verständnisses für gesellschaftliche und politische Zusammenhänge, der etwaigen Anfälligkeit für demokratiefeindliche Haltungen usw. – untersuchte.

Die Pädagogik geht heute „auf den Markt und verhält sich nach dessen Gesetzen“ (Winkler, 2006, S. 244). Soweit sie das tut, steht postkonventionell verstandene Mündigkeit ihren Interessen grundsätzlich entgegen: autonome Subjekte dürften schwerlich Bedarf an als „pädagogisch“ etikettierten Konsumgütern haben. Die Mündigkeitsidee explizit preisgebende, Lernwelten arrangierende professionelle Beratungsdienste für alle Lebenslagen vorsehende Modelle einer „kurativen“ Lebensbegleitdisziplin (vgl. D. Lenzen, 1997, S. 18 ff.) erheben indes genau das problematisierte Expansions- affirmativ zum Zukunftsprinzip. Damit soll freilich nicht das mindeste gegen ein allen Altersgruppen erforderliche Hilfen verfügbar machendes Angebot pädagogischer, beratender und therapeutischer Dienste (deren Konfundierung allerdings ihre ganz eigene Problematik haben dürfte) gesagt sein; es soll damit lediglich der Konfundierung pädagogischer mit anderen Aufgaben sowie der Überantwortung von Lebensläufen an die etwaigen Entmündigungs-, Instrumentalisierungs- und Kolonialisierungsabsichten geschäftiger Begleitdienst-Agenturen opponiert werden.¹⁸

Eine immer weiter fortschreitende, zunehmend den Gesetzen des Marktes unterworfenen „Pädagogisierung“ ist aus kritischer Perspektive also über weite Strecken augenscheinlich wesensgemäß „unpädagogisch“. Sie zeigt eine allgemeine Krise der Pädagogik insofern an, als der Preis der Expansion pädagogischer Arbeit in deren zunehmender strukturkonformistischer Funktionalisierung, in ihrem weitgehenden Verzicht auf emanzipatorische Ambitionen, in ihrer Vereinnehmbarkeit für letztlich ökonomisch bestimmte Interessen liegt, – offenkundig konnte der derzeit zu verzeichnende Bedeutungszuwachs der Pädagogik insgesamt „nur um den Preis gesellschaftlicher Affirmativität“ erfolgen (Winkler, 1999, S. 272).

4.

Es wäre nun gewiss völlig illusorisch anzunehmen, die vor dem Hintergrund eines kritischen Pädagogik-Verständnisses trotz allen Scheinerfolgs bzw. aller konstatablen Expansion und Ausdifferenzierung pädagogischer Phänomene aufscheinende pädagogische Allgemeinkrise könne von der heute institutionell geschwächten, allenfalls vermittelt „praktisch“ werdenden Allgemeinen Pädagogik „bewältigt“ werden, – das wäre wohl überhaupt nur im Kontext struktureller Wandlungen möglich, und es erforderte allemal diskursive Neubesinnung, Kooperation und eine entschiedene, bloßer funktionaler Indienstnahme opponierende Positionierung möglichst aller pädagogischen Fraktionen. Sehr wohl aber könnte Allgemeine Pädagogik Impulse geben und dazu beitragen, dass diese Krise reflektiert und Gegenpotentiale erwogen und freigesetzt werden.

Gerade darin ist m.E. in der Tat auch eine ihrer entscheidenden Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben zu sehen. Und dabei könnte Allgemeiner Pädagogik durchaus zum Vorteil gereichen, was ihr häufig als Schwäche ausgelegt worden ist: das Faktum, dass sie jenseits der Hochschulen kein eigenes Berufsfeld vertritt, womit sie aber gerade von der Erwartung unmittelbar nutzungsfähiger Zubringerdienste vergleichsweise entlastet ist, ihre Ressourcen also ungleich freier als die differentiellen Pädagogiken der Behandlung entsprechender grundlegender pädagogischer Selbstverständigungsaufgaben widmen könnte (vgl. auch Winkler, 1994, S. 106).

M.E. ist dem immer noch von vielen Vertreterinnen und Vertretern Allgemeiner Pädagogik zur Geltung gebrachten Urteil, Allgemeine Pädagogik sei bei allem *institutionellen* Bedeutungsverlust keineswegs obsolet, ausdrücklich zuzustimmen. Genuin allgemein-pädagogische – etwa Fragen der pädagogischen Ethik, der Rezeption nachbarwissenschaftlicher Einsichten, pädagogik- und erziehungsgeschichtlicher Entwicklungen usw. betreffende – Vergegenwärtigungen werden auch in den jeweiligen Diskursen differentieller Pädagogiken unabdingbar sein. Nichtsdestoweniger dürfte Allgemeine Pädagogik nicht ohne bedenkliche Substanzverluste in die pädagogischen Teildisziplinen auflösbar sein (vgl. z.B. Krüger, 1994, S. 122 ff.; Winkler, 1994, S. 103 ff.). Bemühungen um eine scharfe Konturierung und Abgrenzung angemessener pädagogischer Interventionsformen gegenüber Formen der Manipulation, Indoktrination usw., Fragen der Begründung von Erziehung überhaupt, der pädagogischen Ethik und Moralerziehung, der Familienerziehung, der pädagogischen Anthropologie, der pädagogischen Grundbegriffe, der Geschichte des Faches, des Aufwachsens unter früheren und heutigen Bedingungen und der Bildungstheorie, Auseinandersetzungen mit Formen des Paidotainments, mit einer vulgarisierenden „Dissemination des pädagogischen Wissens in den Alltag“ (Krüger, 1999, S. 177), mit populistischen

„Erziehungsratgebern“ und Rezeptpädagogiken (vgl. z.B. Brinkmann/Petersen, 1998b, S. 15; Oelkers, 2006, S. 193 ff.) und dergleichen mehr wären im Falle eines definitiven Niedergangs einer sich *schwerpunktmäßig* auf traditionell als allgemein-pädagogisch geltende Sujets kaprizierenden Instanz innerhalb des Faches vermutlich großenteils in Gefahr zu veröden.

Anmaßender Selbstgenügsamkeit und irgendwie gearteter Leitungsansprüche hat Allgemeine Pädagogik als ihrerseits auf Lernprozesse fortwährend angewiesenen bleibende Instanz im Ensemble der arbeitsteiligen Bereiche des Faches freilich konsequent zu entsagen. Pädagogik ist ein „multidisziplinäres Fachgebiet“ (Baumert/Roeder, 1994, S. 36). Ihr Feld weist eine Komplexität auf, der – sofern überhaupt – lediglich vermitteltst intra- und interdisziplinärer Anstrengungen gerecht zu werden wäre. Von einer gemeinsamen Reflexion auf ein pädagogisches „Proprium“ unterdessen entbindet das m.E. nicht, – ohne sie ließe sich eine verstärkte Selbstvergewisserung der Pädagogik als *kritischer* Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die allerdings dringend desiderabel wäre, kaum erwarten.

Anmerkungen

- 1 „Krise“ – von gr. κρίσις (ursprünglich: „Scheidung“, „Streit“, „Entscheidung“ im Sinne eines Urteilspruches oder einer Beurteilung und zunächst nicht von „Kritik“ unterschieden) – meint heute allgemein eine „schwierige Lage“, „Klemme“. In der Medizin steht das Wort für den Höhepunkt einer akuten Krankheit und einen Wendepunkt im Krankheitsverlauf, definiert z.B. als schneller Fieberabfall, der binnen 24 Stunden zur normalen oder subnormalen Körpertemperatur führt und von einer „Pseudokrise“ (nur vorübergehender, eine „Krise“ lediglich vortäuschender Fieberanfall) unterschieden wird. Ökonomisch meint „Krise“ die im Vergleich zu den übrigen Phasen empirisch bestimmbare Phase des wirtschaftlichen Niedergangs im Konjunkturzyklus. Vgl. Koselleck (1973), S. 196 ff.; Brockhaus (1998), S. 93; Dudenredaktion (1963), S. 371 f.; Psychembel (1977), S. 656, 990.
- 2 „Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“ (Thomas, 1965, S. 114).
- 3 Standortgebundenheit bedeutet freilich nicht Standpunktbeliebigkeit. Selbstverständlich wird hier beansprucht, dass eine kritisch-theoretische bzw. kritisch-pädagogische Sichtweise anderen Perspektiven gegenüber prinzipiell als argumentativ überlegen ausweisbar ist. Dies im Rahmen einer paradigmata-vergleichenden Diskussion zu zeigen ist indes nicht Thema des vorliegenden Beitrags.
- 4 Trapp (1780), S. 61; Kant (1803), S. 700; Schleiermacher (1826), passim; Herbart (1806); vgl. Rieger-Ladich (2010), S. 23.
- 5 Ich verwende diese Bezeichnung, was nicht ungebrauchlich (vgl. Bernhard, 2011), aber keineswegs einheitliche Praxis ist, als Synonym für „Pädagogik“ im Sinne der wissenschaftlichen Dimension des Wortes.
- 6 Heid (1991), S. 68; Brinkmann/Petersen (1998b), S. 7; Raithe/Dollinger/Hörmann (2007), S. 16; vgl. auch Benner (1989), S. 1232.

- 7 Näheres dazu, samt betreffender Hinweise: Weiß (2001); (2012), S. 11 ff., 53 ff., 127 ff.
- 8 Vgl. Benner (1989); Brinkmann/Petersen (1998b), S. 14; Loch (1998), S. 312; Rieger-Ladich (2010), S. 24.
- 9 Vgl. dazu: Luhmann/Schorr (1982); (1988); Raithe/Dollinger/Hörmann (2007), S. 195 ff.; Baacke u.a. (1985); Kupffer (1990); Vogel (1998), S. 163 ff.; Rieger-Ladich (2010), S. 24.
- 10 Vgl. Neumann/Oelkers (1981); Loch (1984); Raithe/Dollinger/Hörmann (2007), S. 201; Garz (1989); D. Lenzen (1989); Gudjons (1992); Lassahn (1996); Bittner (1982); Benner (1989); Schulze (1993), S. 33.
- 11 Vgl. Winkler (1994); Krüger (1994); Mollenhauer (1996); Wimmer (1996); Vogel (1998); Oelkers (2006).
- 12 Vgl. Krüger (1995), S. 314 f.; Wigger (1996), S. 918 f.; D. Lenzen (1998), S. 33; Vogel (1998), S. 159.
- 13 Vgl. Krüger (1994), S. 116 ff.; Oelkers (2006), S. 193; Baumert/Roeder (1994), S. 34; Vogel (1998), S. 158 f.; Macke (1994), S. 65.
- 14 Die seinerzeitige Überantwortung der elementaren Lehrerbildung an die preußischen Pädagogischen Akademien (später an die Pädagogischen Hochschulen) erfolgte unter dem Einfluss der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Spranger, 1920); Diskussionen über den geeigneten Ort sozialpädagogischer Ausbildungsprozeduren (Fachhochschulen vs. Universitäten) haben bis in die jüngere Zeit angehalten (vgl. Hamburger, 1995; Prange, 1996; Erziehungswissenschaft, 1997).
- 15 Ich denke etwa an die Behandlung der NS-Geschichte in schulpädagogischen oder an die Befassung mit dem Rechtsextremismus Jugendlicher in sozialpädagogischen Kontexten. Auch friedenspädagogische Fragen sind „differentiell-pädagogisch“ intensiver als im Rahmen Allgemeiner Pädagogik erörtert worden, obschon sie durchaus als allgemeinpädagogische Sujets Beachtung verdienen (vgl. Weiß, 2012, S. 157 ff.).
- 16 Vgl. Macke (1994), S. 65 f.; Winkler (1994), S. 99; Wigger (1996), S. 920 f.; Müller (1997), S. 51; Oelkers (2006), S. 192).
- 17 Vgl. Dietrich (1988); Benner (2001); Wigger (1996), S. 917; Rieger-Ladich (2010), S. 23; Bellmann/Müller (2012), S. 30; Müller (1997), S. 51.
- 18 Lenzen scheint die angesprochene Gefahr als eine mit seinem Modell verbundene durchaus zu sehen und betont, dass er Sorge nicht als „Ersatzhandeln für das Individuum“ verstanden wissen möchte, „sondern als Movens, die eigene Handlungsfähigkeit zu befördern“ (D. Lenzen, 1997, S. 20). Was „eigene Handlungsfähigkeit“ aber vor dem Hintergrund der gleichzeitigen Preisgabe emanzipatorischer Ideale (vgl. D. Lenzen, 1997, S. 21) noch bedeuten soll, bliebe wohl der Konkretisierung bedürftig.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1981), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, Frankfurt a.M., 7. Aufl.
- Baacke, Dieter u.a. (Hg.) (1985), *Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik*, Weinheim/München.
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter M. (1994), „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft, in: Krüger/Rauschenbach (1994), 29-47.

- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (2012), Allgemeine Pädagogik, in: Horn u.a. (2012), 30-33.
- Benner, Dietrich (1989), Pädagogik, systematische, in: D. Lenzen (1989), Bd. 2, 1231-1246.
- (2001), Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München, 4. Aufl.
- Bernfeld, Siegfried (1967), Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M.
- Bernhard, Armin (2011), Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler.
- Bittner, Günther (1982), Überflüssige Pädagogik, in: Neue Sammlung, 22. Jg., 432-435.
- Brinkmann, Wilhelm (1987), Kindheit im Widerspruch: zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung. Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Theorie vergesellschafteter Kindheit, Würzburg.
- /Petersen, Jörg (Hg.) (1998a), Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige, Donauwörth.
- /Petersen, Jörg (1998b), Und es gibt sie doch – die Allgemeine Pädagogik, in: dies. (1998a), 7-31.
- Brockhaus (1998), Der Brockhaus in fünfzehn Bänden, Bd. 8, Leipzig/Mannheim.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2012), Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012, Bonn.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2012), Politische Trends gestoppt, negative Trends beschleunigt. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2012, Berlin.
- Dietrich, Theo (1988), Grund- und Zeitfragen der Pädagogik, Bad Heilbrunn.
- Dollinger, Bernd (2006), Die Pädagogik vor der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorien vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik, Wiesbaden.
- Dudenredaktion (Hg.) (1963), Duden, Bd. 7: Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim/Wien/Zürich.
- Erziehungswissenschaft (1997), 8. Jg., H. 15.
- Flitner, Wilhelm (1980), Allgemeine Pädagogik, Frankfurt a.M./Berlin/Wien.
- Foucault, Michel (1999), Botschaften der Macht, Stuttgart.
- Gamm, Hans-Jochen (1979), Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, Reinbek.
- Garz, Detlef (1989), Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, in: Pädagogische Rundschau, 43. Jg., 17-35.
- Giesecke, Hermann (1985), Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart.
- (1996), Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung, in: Combe/Helsper (1996), 391-403.
- Gudjons, Herbert (1992), Gliederung und „Systematik“ der Erziehungswissenschaft. Oder: „Ein buntgeschecktes Gemisch von Moden?“, in: Pädagogik, 44. Jg., H. 9, 48-53.

- Hamburger, Franz (1995), Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik, in: *Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., H. 12, 92-128.
- Heid, Helmut (1991), Rezension: D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jg., 683-689.
- Hentig, Hartmut von (1976), *Was ist eine humane Schule?*, München/Wien.
- Herbart, Johann Friedrich (1806), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in: ders., *Pädagogische Schriften*, Bd. II, Stuttgart 1982, 2. Aufl. (hg. von W. Asmus), 9-155.
- Herrmann, Ulrich (1986), Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, in: J. Martin/A. Nitschke (Hg.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Freiburg/München, 661-683.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972), *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt a.M.
- Horn, Klaus-Peter u.a. (Hg.) (2012), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, 3 Bde.
- Huschke-Rhein, Rolf (1998), *Allgemeine Pädagogik als Systemische Erziehungswissenschaft. Zur Rekonstruktion tradierter und neuer Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik*, in: Brinkmann/Petersen (1998a), 168-195.
- Kant, Immanuel (1803), *Über Pädagogik*, in: ders., *Werkausgabe*, Frankfurt a.M. 1968 (hg. von W. Weischedel), Bd. XII, 693-761.
- Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.) (2009), *Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Jahrbuch für Pädagogik 2009*, Frankfurt a.M.
- Kob, Janpeter (1976), *Soziologische Theorie der Erziehung*, Stuttgart.
- Koselleck, Reinhart (1973), *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*, Frankfurt a.M.
- Krüger, Heinz-Hermann (1994), *Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft*, in: ders./Rauschenbach (1994), 115-130.
- (1995), *Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen*, in: ders./W. Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen, 303-318.
 - (1999), *Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft*, in: Sünker/Krüger (1999), 162-183.
- /Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1994), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim/München.
- Kupffer, Heinrich (1990), *Pädagogik der Postmoderne*, Weinheim/Basel.
- Lassahn, Rudolf (1996), *Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin*, in: *Pädagogische Rundschau*, 50. Jg., 339-351.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1989), *Pädagogische Grundbegriffe*, Reinbek, 2 Bde.
- (1997), *Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese*, in: *Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., H. 15, 5-22.
 - (1998), *Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?*, in: Brinkmann/Petersen (1998a), 32-54.
- Lenzen, Klaus-Dieter (1978), *Kinderkultur – die sanfte Anpassung*, Frankfurt a.M.
- Liesner, Andrea (2009), *Von Pisa nach Bologna. Schöne Landschaften, düstere Aussichten?*, in: Kluge/Steffens/Weiß (2009), 93-103.

- Loch, Werner (1984), Die Wenden des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik, in: *Bildung und Erziehung*, 37. Jg., 119-130.
- (1998), Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht, in: Brinkmann/Petersen (1998a), 308-333.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1982), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.
- /Schorr, Karl Eberhard (1988), *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.
- Macke, Gerd (1994), Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Vernetzung ihrer Teildisziplinen?, in: Krüger/Rauschenbach (1994), 49-68.
- Mollenhauer, Klaus (1996), Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg., 277-285.
- Müller, Siegfried (1997), Aschenputtel, Dornröschen und der Froschkönig. Anmerkungen zu den Bemerkungen eines externen Beobachters der universitären Sozialpädagogik, in: *Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., H. 15, 50-54.
- Neumann, Dieter/Oelkers, Jürgen (1981), Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: *Pädagogische Rundschau*, 35. Jg., 623-648.
- Nietzsche, Friedrich (1883 ff.), *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, in: ders., *Werke in sechs Bänden*, München/Wien 1980 (hg. von K. Schlechta), Bd. III, 275-561.
- Oelkers, Jürgen (2006), Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82. Jg., 192-214.
- Pollak, Guido (2012), Pädagogisierung, in: Horn u.a. (2012), Bd. II, 489-490.
- Prange, Klaus (1991), *Pädagogik im Leviathan: Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*, Bad Heilbrunn.
- (1996), Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik, in: *Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., H. 14, 63-75.
 - (2000), Plädoyer für Erziehung, Baltmannsweiler.
 - (2005), *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*, Paderborn u.a.
- Pschyrembel, Willibald (1977), *Klinisches Wörterbuch*, Berlin/New York, 253. Aufl.
- Ptak, Rolf (2009), Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck, in: Kluge/Steffens/Weiß (2009), 81-93.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2007), *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*, Wiesbaden, 2. Aufl.
- Rieger-Ladich, Markus (2010), *Allgemeine Pädagogik*, in: St. Jordan/M. Schlüter (Hg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart, 23-25.
- Schleiermacher, Friedrich (1826), *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Pädagogische Schriften I*, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983 (hg. von E. Weniger).
- Schulze, Theodor (1993), Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), *Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Gedenkschrift*, Weinheim, 13-34.

- Spranger, Eduard (1920), Gedanken über Lehrerbildung, in: H. Kittel (Hg.), Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, Weinheim 1965, 17-65.
- Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1999), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt a.M.
- Thomas, William I. (1965), Person und Sozialverhalten, Neuwied/Berlin (hg. von E.H. Volkart).
- Trapp, Ernst Christian (1780), Versuch einer Pädagogik, Paderborn 1977 (hg. von U. Herrmann).
- Tremml, Alfred K. (1998), Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf, in: Brinkmann/Petersen (1998a), 196-221.
- (2000), Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln.
- Vogel, Peter (1998), Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., 157-180.
- Weiß, Edgar (2001), Die Renaissance Pädagogischer Anthropologie: Neues Wissen über den Menschen?, in: U. Bracht/D. Keiner (Red.), Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik 2001, Frankfurt a.M., 233-250.
- (2011), Adorno als Pädagoge – Erziehungs- und bildungstheoretische Positionen eines „Negativisten“ und die Frage ihrer Aktualität, in: ders. (Hg.), Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition, Frankfurt a.M., 129-178.
 - (2012), Politisch-pädagogische Perspektiven. Tendenzanalysen im Zeichen Kritischer Theorie, Kirchvers.
- Whitehead, Alfred North (1959), Wissenschaft und moderne Welt, Zürich.
- (1984), Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie, Frankfurt a.M., 2. Aufl.
- Wigger, Lothar (1996), Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 915-931.
- Wimmer, Michael (1996), Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Combe/Helsper (1996), 404-447.
- Winkler, Michael (1994), Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik, in: Krüger/Rauschenbach (1994), 93-114.
- (1998), Maria und die positive Haltung – auch ein Zugang zur Allgemeinen Pädagogik, in: Brinkmann/Petersen (1998a), 55-86.
 - (1999), Reflexive Pädagogik, in: Sünker/Krüger (1999), 270-300.
 - (2006), Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart.