

Ricken, Norbert

Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 111-129. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Ricken, Norbert: Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin - In: Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 111-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322440 - DOI: 10.25656/01:32244; 10.35468/6138-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322440>

<https://doi.org/10.25656/01:32244>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Norbert Ricken

Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin

Die Debatte zur Lage der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ ist nicht neu;¹ sie dauert nicht nur schon länger an, sondern scheint sich auch nur wenig bzw. eher langsam zu bewegen. Auffällig ist allenfalls ein Wandel der Nomenklatur: War es noch vor etlichen Jahren die ‚Allgemeine Pädagogik‘, die problematisiert wurde, so geht es derzeit um die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘; stillschweigend wird dabei vorausgesetzt, dass die Fragen doch mehr oder weniger gleich geliebt sind – prekär geworden ist halt ‚die Allgemeine‘ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Bereits zeitlich zeigen sich jedoch erste Schattierungen des Problems: Ein kurzer Verweis auf Arbeiten von Dietrich Benner (1991), Michael Winkler (1994) und Klaus Mollenhauer (1996) mag die Zäsur veranschaulichen, die man vermutlich auf die erste Hälfte der 1990er Jahre datieren kann (vgl. den Überblick in Wigger, 1996); denn bis weit in die 1980er Jahre war es durchaus noch üblich, Monographien mit dem Titel „Allgemeine Pädagogik“ zu verfassen und auch erfolgreich zu vermarkten (Gamm, 1979; Benner, 1987; Treml, 1987; Treml, 2000; bündelnd Brinkmann & Petersen 1998). Seitdem gibt es zwar – wenn auch mal mehr und mal weniger – kontinuierlich Beiträge zu der Frage, was denn Aufgabe, Logik und Funktion sowie dann auch Status der Allgemeinen Pädagogik sei; insgesamt aber haben die skeptischen Beiträge, was ‚Allgemeine Pädagogik‘ nicht sein bzw. nicht mehr sein kann, erheblich zugenommen. Auch hier mag ein Hinweis auf exemplarische Beiträge von Jürgen Oelkers (1997, 2006), Heinz-Elmar Tenorth (1998), Peter Vogel (1998) oder auch Dirk Rustemeyer (2001) sowie Volker Kraft (2012) stellvertretend genügen, um deutlich zu machen, dass hier ein anderer Ton in einer – wissenschaftlich an sich ja nicht unüblichen – diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin Eingang gefunden hat. Denn was in anderen Disziplinen – wie z. B. der Soziologie (Joas, 2007; Willems, 2008), aber auch in entfernteren Disziplinen wie der Philologie bzw. Germanistik oder gar der Physik, Biologie und Chemie – allenfalls zu Darlegungen führt, die im Ton der Selbstverständlichkeit gehalten sind und z. B. Studierende in Sinn und Zweck der so mit ‚allgemein‘ bezeichneten Teildisziplinen einführen sollen, hat in der Erziehungswissenschaft seit den 1990er Jahren einen erheblich stärker problematisierenden, einerseits offen bestreitenden und andererseits mühsam verteidigenden Unterton bekommen und markiert unmissverständlich, dass wir diese Debatten in einer Art ‚Krisenmodus‘ führen. Seit einigen Jahren mischt sich aber nun – und das ist überwiegend ein Verdienst der jüngeren Generation – auch eine neue Angriffslust in die Debatte, die Sinn und Zweck der jetzt oft mit ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ bezeichneten Teildisziplin offensiv entfaltet und in die Gesamtdisziplin einträgt; auch hier ließe sich auf AutorInnen

1 Die folgenden Überlegungen sind auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft: Daten und Positionen zur AEW“ am 11.10.2022 in Weimar vorgetragen worden; der Vortragsstil der Bemerkungen wurde für den Druck weitgehend beibehalten.

wie u. a. Kerstin Jergus und Carsten Bünger verweisen (Bünger & Jergus, 2021; aber auch Binder & Oelkers, 2022; als Beispiel für den Zugang Bünger et al. 2017; vgl. insgesamt Glaser & Keiner, 2015; Stadler-Altman & Gross, 2019).

Mit diesen Vorbemerkungen bin ich bereits mitten in der inhaltlichen Debatte angelangt – und würde doch gern einen Schritt nochmal zurücktreten. Sicher wäre es lohnend, diese Diskurse nun genauer nachzuzeichnen, Diskussionslinien aufzuzeigen, jeweilige Oppositionsbildungen zu rekonstruieren und dazugehörige Narrative zu identifizieren. Ich möchte aber diesen Zugang hier nicht wählen; vielmehr möchte ich mich mit der Frage bzw. mit den Fragen beschäftigen, was denn in meiner Perspektive die Probleme und Herausforderungen sind, auf die in dieser nur skizzenhaft angedeuteten Selbstverständigungsdebatte (in) einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Bezug genommen wird und auf die zu antworten versucht wird. Zugleich möchte ich – auch wenn es müßig ist, dies zu betonen – darauf hinweisen, dass ich hier nur einige ausgewählte Perspektiven aufgreifen kann und nicht beanspruche, alle Facetten und Aspekte angemessen einholen zu können; mir liegt daran, diese eingeschränkte Perspektive auch ausdrücklich vorab zu markieren, weil die Debatte nicht – vermutlich noch nie – bloß akademisch, also als argumentativer Streit um Vor- und Nachteile einer Teildisziplin geführt wird, sondern als wissenschaftspolitischer Kampf um Eigenlogiken, Geltungsansprüche und Hegemonien sowie damit verbundene Stellen und Fördermittel. Zudem sind – wenn es, verkürzt gesagt, um Berechtigungen geht – die jeweiligen Positionen, die die Sprechenden jeweils inne haben, nicht (mehr) unschuldig; es ist also etwas anderes, wenn ich mich als älterer, längst situierter Kollege dazu äußere, als wenn vonseiten der mittleren und jüngeren Generationen diese Problematik aus nicht selten prekäreren Kontexten heraus aufgegriffen wird. Auch das ist mit Perspektivität – wohl oder übel – verbunden und kann und muss im gemeinsamen Gespräch dann entsprechend erweitert werden.

Auch wenn der Titel meines Beitrags „Über das Allgemeine (in) der Erziehungswissenschaft“ vielleicht entsprechende Erwartungen schürt, so möchte ich doch den Untertitel stärker betonen: „Anmerkungen zur diskursiven Selbstverständigung einer (Teil-)Disziplin“. Damit möchte ich signalisieren, dass ich in den folgenden Überlegungen keinen in sich konsistenten Gedankengang zum ‚Allgemeinen‘ entwickeln werde, sondern vielmehr verschiedene Fragen und Aspekten aufgreifen und einige Anmerkungen dazu machen möchte. Dieses Vorgehen ist auch dem Eindruck geschuldet, dass es vielleicht gar nicht ein Problem gibt, das zu lösen uns aufgegeben ist, sondern dass es verschiedene Probleme, mindestens verschiedene Facetten des Problems gibt, die es zu bearbeiten gilt.

Um vorab einen Überblick zu geben, nenne ich kurz die kommenden Stationen: Ich werde mich zunächst mit Fragen der Nomenklatur, also dem Problem der Bezeichnung bzw. Benennung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin beschäftigen (1). Im Anschluss daran werde ich einige – vermutlich eher wenige – wissenschaftspolitische Aspekte aufgreifen (2), die ich dann mit wissenschaftstheoretischen Fragen verbinden möchte (3), bevor ich dann zum Schluss doch die ‚Frage nach dem Allgemeinen‘ noch aufnehmen möchte (4) und ein kurzes Fazit ziehe (5). Zudem ist es vielleicht hilfreich, den folgenden Überlegungen die implizite Grundthese voranzustellen – das erleichtert die Aufmerksamkeit und erlaubt, das eigene Verstehen nicht erst vom Ende her zurück entwickeln zu müssen: Sehr verkürzt formuliert scheint sich die Debatte um die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ m. E. um den Plausibilitäts- und Legitimationsverlust dessen zu drehen, was mal mit ‚Allgemeine Pädagogik‘ bezeichnet worden ist, und um die daraus entstandene Leerstelle bzw. anhaltende Vakanz. Insofern ist es die ‚Allgemeine Pädagogik‘, die hier ein Problem hat – und vermutlich weniger die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘. Um diese These etwas mehr zu entfalten,

scheint es mir sinnvoll, ganz pragmatisch mit Problemen der Bezeichnung der umstrittenen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft anzufangen.

Anmerkung 1: Benennungsprobleme – eine disziplinäre Perspektive

Es mag zunächst ein bloß oberflächliches Bild erzeugen, aber die spätestens seit den 2000er Jahren sich abzeichnende Verschiebung und wohl auch Pluralisierung der Bezeichnungen der problematisierten Teildisziplin lassen sich durchaus nutzen, um einen Aspekt der Problematik einzufangen; Katharina Vogel und Felix Schreiber haben in ihren Beiträgen zur Sammlung der Denominationen eindrücklich auf die enorme – bestenfalls noch als Heterogenität zu bezeichnende – Vielfalt hingewiesen (vgl. Vogel und Schreiber in diesem Band).

Eine folgenreiche Umbezeichnung sei zunächst aufgegriffen: Die Ersetzung von ‚Allgemeine Pädagogik‘ durch ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ mag für Außenstehende eine nahezu synonyme Ersetzung sein, innerhalb der Disziplin ist aber vermutlich allen deutlich, dass das mitnichten der Fall ist. Während mit der traditionellen Bezeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ – zumindest für eine gewisse Zeit² – ganz selbstverständlich eine der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bezeichnet und zudem ein ebenfalls weitgehend klares Profil – nämlich überwiegend doch (grundlagen-)theoretische, für manche auch philosophisch geartete Debatten innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft – verbunden wurde (Ricken, 2010), gilt beides für die Bezeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ gerade nicht: Weder hat sich die Bezeichnung disziplinär bisher breit etabliert, noch ist klar, was damit in der Sache gemeint ist. Jedenfalls hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erst Ende der 1990er Jahre (Berg et al., 2004, S. 51-54) – und das dann in einer kaum systematisch zu nennenden Weise – den Begriff der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ genutzt, um einige der bisherigen Kommissionen zu einer entsprechenden Sektion zusammen zu führen (vgl. die Dokumentation der ersten Jahrestagung der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ in 2001 in Beiheft 1 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2002).

In der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ versammeln sich dabei durchaus heterogene Perspektiven: So mag man ‚Erziehungs- und Bildungsphilosophie‘ noch mit ‚Wissenschaftsforschung‘ zumindest systematisch in einen Zusammenhang bringen können, man kann damit auch ‚Pädagogische Anthropologie‘ noch – wenn auch mit der Frage, warum dann hier wieder ‚pädagogisch‘ auftaucht – verbinden, aber spätestens bei der Kommission ‚Qualitative Bildungs- und Biografieforschung‘ wird man – ohne hier falsche Positionierungen oder gar Ausgrenzungen nahelegen zu wollen – die Verknüpfung mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eher in der Geschichte der DGfE und ihrer Kommissionen suchen müssen und weniger in einer Systematik auffinden können; systematisch plausibler wäre ja hier durchaus gewesen, die Verbindung zur Sektion Empirische Bildungsforschung zu stärken – aber deren Profil hat ihrerseits eine ganz spezifisch historische Geschichte, die inzwischen selbst nur Streit und Ausgründungen nach sich gezogen hat (vgl. die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsforschung GEBF in 2012).

Bereits hier zeichnet sich also ab, dass ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ eher eine Sammelbezeichnung – böse Zungen haben bisweilen gesagt: „Restekategorie“ – darstellt denn eine in der

2 Wie üblich diese Selbstbezeichnung seit nun mehr als zwei Jahrhunderten (gewesen) ist, zeigen beispielhaft die entsprechenden Arbeiten von Johann Friedrich Herbart (1806) über Wilhelm Flitner (1933, 1997 [1950]) bis hin zu Dietrich Benner (2015) (vgl. ausführlicher Rieger-Ladich, 2010).

Sache treffliche Kennzeichnung. Auch die Bezeichnung von Studienanteilen im erziehungswissenschaftlichen Curriculum fasst ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ als einen Sammelbegriff auf, der weder alters- noch handlungsfeldspezifische Inhalte enthält und insofern ‚allgemein‘ ist – und das ebenfalls seit Beginn der 2000er Jahre (Furck et al., 2010; Berg et al., 2004).

Man kann die Inkonsistenz der Bezeichnungen aber auch an der Verlegenheit nachvollziehen, wie man denn das, was mal ‚Allgemeine Pädagogik‘ hieß, jetzt – sei es im Rahmen von Denominationen, sei es im Rahmen von Publikationen – bezeichnen soll. Einige ausgewählte Alternativformulierungen seien bloß exemplarisch angeführt: Professur für „Theorie und Geschichte von Erziehung und Bildung“ (Bremen/Frankfurt), Professur für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie“ (Bremen), Professur für „Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung“ (Hamburg). Aber auch die – ebenfalls nur historisch nachvollziehbare – Bezeichnung innerhalb der DGfE mit ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ trifft nicht das, was mit ‚Allgemeiner Pädagogik‘ mal bezeichnet worden ist, zumal es – mit einer Ausnahme an der FU Berlin – innerhalb Deutschlands nie eine entsprechend denominierte Professur gegeben hat; zudem nährt diese Selbstkennzeichnung der Kommission – damals ja durchaus gewollt – eher Distinktionsgelüste denn Verständigungsbereitschaft – und das wohl auf beiden Seiten. Vermutlich eine der besseren Bezeichnungen ist die Denomination der Professur für „Systematische Erziehungswissenschaft“ (Halle), die sich auch in der Nachbesetzung noch durchgehalten hat.

Anders formuliert: Während die traditionelle Bezeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ den Begriff des Allgemeinen in einer gewissen Theorieperspektive³ ausgedeutet hatte und damit die Eigenart, die Eigenlogik der darin angestellten Arbeiten zu betonen versucht hat, kann das gerade für die Bezeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ nicht gelten; vielmehr rückt hier nun – wenn auch in negativer Form – in den Vordergrund, was bei anderen teildisziplinären Selbstbezeichnungen den Feldbezug, damit auch den Handlungsbezug markiert – wie z. B. bei Schulpädagogik, später dann Schulforschung, bei Erwachsenenbildung, später dann Weiterbildungsforschung, oder bei Sozialpädagogik. Wenn aber inzwischen längst bestritten wird, dass es übergreifende (sprich: allgemeine) Perspektiven für alle Felder des Pädagogischen geben kann bzw. geben soll – ich erinnere nur kurz an die doch ernüchternde Debatte zum „Pädagogischen Grundgedankengang“ (Flitner, 1997; sowie die Beiträge in Peukert & Scheuerl, 1991; exemplarisch Masschelein, 1996) – dann wird mit ‚Allgemeine‘ doch nur markiert, dass es gerade keinen Handlungsfeldbezug gibt – was in einer Wissenschaft, die sich vielfach als Praktische Wissenschaft versteht (Peukert, 1984), neuerlich Probleme produziert und zudem immer wieder neu das leidige Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ auf den Plan ruft (vgl. exemplarisch Weniger, 1952; sowie später Meyer-Drawe, 1984; Tenorth, 2008). So gesehen ist es nicht verwunderlich, dass sich die Assoziation ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ mit einem arg allgemeinen, irgendwie diffusen und vor allem unspezifischen Teil der Erziehungswissenschaft festgesetzt hat (mit Blick auf die ‚Allgemeine Pädagogik‘ vgl. Heid, 1991), der alles umfasst, was nicht spezifisch – sprich den anderen mit

3 Von Anfang an hat sich die ‚Allgemeine Pädagogik‘ als eine explizit theoretisch justierte Disziplin verstanden, deren Aufgabe darin besteht, sowohl die Begriffe als auch die (kategorialen) Perspektiven zu unterscheiden und systematisch zu entfalten; Wilhelm Flitner hat diese Aufgabenbestimmung sogar als Notwendigkeit ausgelegt, „einen pädagogischen Grundgedankengang“ zu entwickeln (Flitner, 1997, S. 9) – was dann später zunehmend kritisch eingeschätzt worden ist (vgl. exemplarisch die Beiträge in Peukert & Scheuerl, 1991; und dann etwas später in Brinkmann & Petersen, 1998; sowie auch Winkler, 1994; Mollenhauer, 1996; Wigger, 1996; bilanzierend Rieger-Ladich, 2010; Ricken, 2010).

Feldbezug bezeichneten Teildisziplinen – zuzuordnen ist. Ganz weit weg von einer ‚Restkategorie‘ ist das dann nicht mehr.

Aber auch aus umgekehrter Perspektive zeigt sich die Spezifik des erziehungswissenschaftlichen Problems: In der auch von der DFG herangezogenen sog. „Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes“⁴ wird die Erziehungswissenschaft zunächst der Gruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet, bevor dann differenziert wird zwischen uns geläufigen Kennzeichnungen wie „Schulpädagogik“, „Sonderpädagogik“, „Sozialpädagogik“ etc. und einem besonderen, an Bibliothekskataloge erinnernden Stichwort direkt zu Beginn: „Erziehungswissenschaft allgemein“. Diese Kombination von Disziplin mit dem Nachwort „allgemein“ findet sich zwar auch bei nahezu allen anderen Wissenschaftsfachrichtungen – also von der Soziologie über die Rechts- und Wirtschaftswissenschaft bis hin zur Verwaltungswissenschaft sowie in nahezu allen anderen Wissenschaftsgruppierungen der Lebens- und Gesundheitswissenschaften, der Natur-, Kultur- und Geisteswissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften –, wird aber gemildert dadurch, dass es zumindest häufig auch Bezeichnungen wie „Soziologische Theorie“, „Politische Theorie und Ideengeschichte“, „Allgemeine Psychologie“ oder „Rechtstheorie und -philosophie“ etc. gibt; das ist aber in der Erziehungswissenschaft gerade nicht der Fall. Anders gesagt: ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘, allemal als „Erziehungswissenschaft allgemein“ (DFG) wird auch auf diesem Weg den Geruch einer Restkategorie nicht los.

Schließlich konstruktiv gewendet: ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ könnte taugen, um eine Vielzahl von Perspektiven zu bezeichnen, die sich nicht einem oder zumindest nicht ausschließlich einem pädagogischen (Handlungs- oder Alters-)Feld zuordnen lassen und insofern eher allgemein sind. Das würde in gewisser Weise auch für die Historische Bildungsforschung gelten, die ja – interessanterweise – in der DGfE eine eigene Sektion durchgesetzt hat, ohne fusionieren zu müssen. Insofern könnte ich gut verstehen, wenn man – zumindest in größeren erziehungswissenschaftlichen Instituten oder Fakultäten – mit ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ eine Unterstruktur unterhalb der Disziplinbezeichnung markiert, um jeweilige Arbeitszusammenhänge – analog zu Schulforschung bzw. Schulpädagogik, Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildungsforschung etc. – zu verknüpfen und voneinander abzugrenzen. Eine entsprechende Bezeichnung von einzelnen Professuren mit ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ jedoch halte ich für mindestens schwierig, weil viel zu oft unklar ist, welches Anforderungsprofil denn damit gemeint ist. Dabei soll hier unkommentiert bleiben, dass das sowohl wissenschaftspolitisch als auch ökonomisch sehr gewollt sein kann; die entsprechenden Ausschreibungstexte jedenfalls belegen die Verlegenheit, das Profil einer Professur für ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ verbindlich und präzise zu bestimmen – und vermehren nicht selten das Problem, indem weitere Anforderungen (wie z. B. empirische Bildungsforschung o. ä.) aufgenommen werden.

Zweierlei sei hier nun festgehalten: Eine überzeugende Alternative für die Ersetzung und Modernisierung der traditionellen Kennzeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ stellt die Kennzeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ für mich in keinem Fall dar. Und zweitens: Nicht die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ hat per se ein Problem, sondern eigentlich die

⁴ Vergleiche dazu die Übersicht unter https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/zahlen_fakten/programm_evaluation/faechersystematik_stabu_de.pdf (letzter Zugriff am 08.03.2023). In der DFG-Fachsystematik der Wissenschaftsbereiche, die Grundlage für die Zusammensetzung der Fachkollegien ist, taucht – wenn auch erst seit 2018 – die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (mit der „Historischen Erziehungswissenschaft“ kombiniert) auf; vergleiche dazu https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/amtsperiode_2020_2024/fachsystematik_2020-2024_de_grafik.pdf (letzter Zugriff am 08.03.2023).

theoretisch forschende Erziehungswissenschaft (Bellmann & Ricken, 2020) – also das, was ich anfangs als Leerstelle oder Vakanz der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ durch ihren Plausibilitäts- und Legitimationsverlust bezeichnet habe. Umso wichtiger ist daher die Frage, warum die ‚Allgemeine Pädagogik‘ ihren Namen hat abgeben bzw. abändern müssen – und wollen.

Anmerkung 2: Hegemoniekämpfe – eine wissenschaftspolitische Perspektive

Es ist kaum zu übersehen, dass die gerade beschriebenen Prozesse – also der Plausibilitäts- und Legitimitätsverlust der traditionellen ‚Allgemeinen Pädagogik‘ einerseits und die damit verbundenen Versuche, dieser Teildisziplin ein neues Gesicht, einen anderen Namen zu geben andererseits (vgl. exemplarisch die Beiträge in Brinkmann & Petersen, 1998 sowie jüngst in Heft 65 der DGfE-Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘ von 2022 „Zur Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“) – nun gerade eben nicht in einem bloß akademischen oder gar luftleeren Raum stattgefunden haben und weiterhin stattfinden. Vielmehr geht es bei diesen Verschiebungen spätestens seit den 1970er Jahren auch um Hegemonie- bzw. inzwischen auch um Existenzkämpfe, insofern es um Professuren und Stellen, Gelder und Förderanteile geht. Zudem sind Denominationen nicht nur Anzeiger für eine disziplinäre Differenzierung, die dann z. T. auch als Gartenzäune dienen können, sondern auch Weichenstellungen, in welche Richtung sich das Fach entwickelt bzw. entwickeln soll. Entscheidungen, Teildisziplinen für wichtiger und weniger wichtig bzw. gar verschmerzbar zu halten, liegen dabei nicht allein in den Händen der Wissenschaftler:innen oder der Fachgesellschaften, sondern werden auch von Rektoraten oder Präsidien bzw. Ministerien im Hintergrund mit z. T. gravierenden Eingriffen vorangetrieben – allerdings je nach Standing der Disziplin doch sehr unterschiedlich: Bislang habe ich es noch nicht erlebt, dass ein Rektorat die Legitimität einer Theoretischen Physik, einer Theoretischen Chemie etc. bestritten und zur Umdenomination gedrängt hätte – hier wiederholen sich vielfältige Aspekte der Geringschätzung (Ricken, 2007). Inzwischen dienen aber Systematiken der jeweiligen Fachgesellschaften inneruniversitär sehr wohl auch als Argumentationshorizonte – was für ‚die Allgemeinen‘ ja auch ein Ansporn sein könnte, hier doch mehr Klarheit zu schaffen. Einer der Hintergründe ist dabei sicherlich die disziplinäre Entwicklung, die – ich verkürze grob – in verschiedene Phasen unterteilt werden kann: Betrachtet man die Anfänge der institutionalisierten Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dann fällt auf, dass die Etablierung von pädagogischen Professuren zwar spät und auch erst zögerlich erfolgt ist, aber dann doch – wenn auch auf einem schmalen Level – recht stabil gehalten werden konnte. Bis in die 1960er Jahre kann man wohl davon ausgehen, dass es zuallermeist mehr oder weniger eine Handvoll pädagogischer Professuren an einer Universität gab, die sich – bei kleinen Universitäten bis heute – dann gemäß der Logik ‚Allgemeine Pädagogik‘, ‚Schulpädagogik‘ und später dann ‚außerschulische Pädagogik‘ differenziert haben. Der enorme Aufwuchs der Disziplin in den 1970er Jahren hat dann zweierlei gleichzeitig ermöglicht: Das Fach hat sich ausdehnen und dadurch zumindest institutionell stabilisieren können; und die Ausdehnung hat es möglich gemacht, auch enorme Differenzierungen in der Fachmatrix vorzunehmen. Ein für mich bis heute ‚beeindruckendes‘ Beispiel ist die Geschichte der Erwachsenenbildung an der Universität Bremen, die zwischenzeitlich 11 Professuren für sich beanspruchen konnte – was auch den enormen, aber auch überzogenen Erwartungen einer Gesellschaft an ihre Entwicklung durch Bildung zu verdanken ist. Dass diese Phase der Expansion nicht lange angehalten hat und spätestens in den späten 1980er Jahren bereits

rückläufig war, zeigt sich dann ebenfalls an den damit verbundenen Kämpfen um Stellen, Gelder und Personalausstattungen. In dieser dritten Phase der Reduktion oder ‚Normalisierung‘, wie andere sagen würden, gelingt es daher nicht mehr, disziplinäre Differenzierung aufrecht zu erhalten bzw. gar voranzutreiben; noch weniger gelingt es aber, neue bzw. sich anders nennende Teildisziplinen auch institutionell ohne Kosten zu integrieren, so dass es in dieser Phase dann spätestens seit den 1990er Jahren sowohl zum Abbau als auch zum Umbau von erziehungswissenschaftlichen Professuren kommt und kommen muss. Dass in diesen doppelten Umbau der Erziehungswissenschaft dann die Karriere der Empirischen Bildungsforschung fällt, die sich von den – politisch gewollten – Schulleistungsstudien (insbes. PISA, aber auch TIMMS u. a.) nicht trennen lässt, ist oft betont worden und hat – auch aufgrund der grundsätzlich verschiedenen Wissenschaftsverständnisse (vgl. exemplarisch Casale, 2016) – zu zahlreichen Konkurrenzen geführt (vgl. Mathias und Vogel in diesem Band): Statistisch gesehen dürfte – vor dem Hintergrund einer zunächst enormen Reduktion aller erziehungswissenschaftlichen Professuren von 1620 Professuren in 1982 auf 905 im Jahr 2001 (Merkens & Dreyer, 2002) und einer dann nach 2010 einsetzenden stabilen Anzahl von mehr oder weniger 1000 Professuren (Gerecht et al., 2020) – der unzweifelhafte Ausbau der ‚Empirischen Bildungsforschung‘ von ca. 27 Professuren in 2005 (Kaufmann & Merckens, 2006) auf mehr als 100 Professuren in 2010 (Zlatkin-Troitschanskaia & Gräsel, 2011) auch zulasten der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ gegangen sein.⁵ Allerdings muss die Entwicklung der Disziplin der Erziehungswissenschaft insgesamt immer auch mit Blick auf benachbarte Disziplinen gerahmt werden – und hier zeigt sich dann, dass die Konsolidierung der Anzahl der Professuren in Erziehungswissenschaft nach 2010 auf einem Niveau von mehr oder weniger 1.000 Professuren (was zudem dem Stand von 1995 entspricht) (vgl. Gerecht et al., 2020) im Fächervergleich anders gewertet werden muss. Denn setzt man die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in ein Verhältnis zu zeitgleichen Entwicklungen in Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften, dann zeigt sich, dass nur die Erziehungswissenschaft sich insgesamt (proportional) verkleinert, während die anderen Disziplinen z. T. gehörig anwachsen bzw. stagnieren.⁶ Nichts destotrotz bleibt die Erziehungswissenschaft mit gut 1.000 Professuren eine doch recht große

5 Trotz der seit 2000 von der DGfE vorgelegten Datenreporte lässt sich das Verhältnis zwischen den Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ und ‚Empirische Bildungsforschung‘ nur annäherungsweise bestimmen: Zum einen gibt es nur für einen kurzen Zeitraum eine Erhebung der Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Professuren; demnach ist zwischen 2001 und 2005 die Zahl der Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ von 190 (von 914 Professuren, d. h. 20%) (Merkens & Dreyer, 2002) auf 176 (von 1.108 Professuren, d. h. 15%) gesunken (Kaufmann & Merckens, 2006); für 2005 wird erstmalig die Zahl der Professuren für Empirische Bildungsforschung mit 27 (d. h. 2,4%) angegeben (Kaufmann & Merckens, 2006). Zum anderen liegen für die anderen Berichtszeiträume nur Auswertungen der Ausschreibungen vor; demnach sind in 2003-2006 37 Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ (8,5%) und 34 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (7,9%) (Krüger et al., 2008), in 2007-2010 56 Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ (7,17%) und 78 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (9,99%) (Krüger et al., 2012) sowie in 2011-2014 58 Professuren für ‚Allgemeine Pädagogik‘ (16%) und 37 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (10,2%) (Gerecht et al., 2016) und schließlich in 2015-2018 29 Professuren ‚Allgemeine Pädagogik‘ (13,49%) und 49 Professuren für ‚Empirische Bildungsforschung‘ (22,79%) (Gerecht et al., 2020) ausgeschrieben worden.

6 Während zwischen 1995 und 2018 die Psychologie (von 541 auf 714 Professuren, d. h. +31,9%) und die Politikwissenschaft (von 284 auf 370 Professuren, d. h. +30,6%) stetig gewachsen sind, die Wirtschaftswissenschaften sich fast verdoppelt haben (von 1.316 auf 2.196 Professuren, d. h. +66,8%), stagnieren die Sozialwissenschaften (von 507 auf 522 Professuren, d. h. +2,9%) und die Erziehungswissenschaften (von 1.091 auf 1.045 Professuren, d. h. -4,2%) (Gerecht et al., 2020, S. 128). Allerdings gab es in den Erziehungswissenschaften zwischenzeitlich erhebliche Einbrüche (2000: 979, 2005: 861, 2010: 934 Professuren) (ebd.).

Disziplin. Und auch die ‚Allgemeine Pädagogik‘ verschwindet nicht einfach, wie ein Blick auf die Stellenausschreibungen zwischen 2015 und 2018 zeigt (Gerecht et al., 2020).

Doch die Stellung der Allgemeinen Pädagogik bzw. Allgemeinen Erziehungswissenschaft lässt sich nicht nur an Professuren, Ausschreibungen und Förderanteilen bemessen, sondern auch an den in den Studiengängen und Curricula zugewiesenen Aufgaben und Funktionen. Aufgrund (mir) fehlender empirischer Daten kann ich hier nur Vermutungen anstellen (vgl. stellvertretend Poenitsch, 2005); zwei Dinge scheinen mir aber plausibel: Zum einen gab es eine zeitlang eine Tendenz, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft v. a. Aufgaben im Rahmen der Einführungsveranstaltungen zuzuweisen (Furck et al., 2010); die Neigung, die Erläuterung von Grundbegriffen – gern dann auch bloß ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ – der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zuzuweisen und damit nicht unwesentliche Anteile der Lehrkapazität dieser Teildisziplin zu verbrauchen, ist vermutlich an keiner der Institute und Fakultäten zu übersehen. Gleichzeitig gab und gibt es aber andererseits auch – und das ist eine gegenläufige Beobachtung – durchaus etliche (und erfolgreiche) Bestrebungen, spezifisch theoretisch bzw. gesellschaftstheoretisch ausgerichtete Studiengänge (wie z. B. in Wuppertal und Tübingen, sicherlich auch anderswo) bzw. differenzierte und anspruchsvollere Lehrformate und theoretisch ausgerichtete Module zu etablieren (wie z. B. eine Handvoll von Theorieforschungswerkstätten, u. a. auch in Bochum).

Müsste ich nun diesen wissenschaftspolitischen Kontext bilanzieren, so würde ich vermutlich dazu neigen zu sagen, dass der Gegenwind, der die ‚Allgemeine Pädagogik‘ seit den 1990er Jahren doch erheblich durchgerüttelt und auch deutlich zurückgedrängt hat, sich zwar nicht gelegt hat, aber sich inzwischen doch um einige Windstärken beruhigt hat. Und das hat vermutlich auch damit zu tun, dass das alte Bild, was ‚Allgemeine Pädagogik‘ sei und wie die entsprechenden Kolleg:innen habituell verfasst seien, sich doch deutlich verschoben hat. Auch mit Blick auf die Kommissionskultur der Bildungs- und Erziehungsphilosophie kann man vermutlich mit Fug und Recht behaupten, dass die früheren Modi des Auftretens und Argumentierens sich gewandelt haben – so dass auch die erklärten ‚Verächter‘ (wie Schleiermacher das mal mit Blick auf die Religion gesagt hat) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ mit ihren z. T. nicht nachlassenden Spitzen nicht mehr so ganz zielgenau bzw. treffsicher sind, wie sie es vielleicht mal waren (vgl. den Streit zwischen Tenorth, 2020 und Reichenbach, 2021). Nichtsdestotrotz ist aber auch nicht von der Hand zu weisen, dass die in den wissenschaftspolitischen Kämpfen erlittenen Kränkungen nicht einfach verschwunden sind.

Anmerkung 3: Verschiebungen im Wissenschaftsverständnis – eine wissenschaftstheoretische Perspektive

Dass die derzeitige Lage der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ nicht nur einfach aus Benennungsproblemen, aber auch nicht ausschließlich aus Hegemoniekämpfen resultiert, dürfte vermutlich weithin Zustimmung finden. Allerdings ist es vermutlich ebenfalls einsichtig, dass Nomenklatur und Statuskämpfe nicht bloß Abbilder eines wissenschaftstheoretischen Wandels sind, sondern dass auch jeweilig propagierte Wissenschaftsverständnisse Teil der Kämpfe sind, so dass zumindest Vorsicht bei der Frage geboten ist, was denn jeweils Ursache und Wirkung seien. Ich möchte hier nur drei Aspekte aus diesen Diskursen aufgreifen und beginne mit einer Anmerkung zum Wandel dessen, was – wenn auch zunächst nur im Kontext der Erziehungswissenschaft – Forschung ist bzw. sein sollte und welcher Typ von Wissenschaft daher der Erziehungswissenschaft zugeschrieben werden kann:

Da ist zunächst eine gewisse Spannung in der Zugehörigkeit der EW zu den üblichen Clustern der Wissenschaft, die schon angeklungen ist: Während in der Fächersystematik des Statistischen Bundesamts ganz selbstverständlich die Erziehungswissenschaft zu den Sozialwissenschaften gerechnet wird (und dort – das kann ich nicht ganz verschwiegen – dann auch auf die Wissenschaften trifft, die mal Staatswissenschaften genannt worden waren, nämlich insbesondere Recht und Ökonomie), findet sich nicht selten innerdisziplinär auch die Selbstzurechnung als Geisteswissenschaft – und das insbesondere in Kreisen der früheren Allgemeinen Pädagogik; die lang anhaltende Dominanz der traditionellen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (insbesondere auch in diesem Theoriefeld) mag das zwar verständlicher, aber in der Sache nicht überzeugender machen (Meseth, 2014). Dabei rührt die Skepsis gegenüber dem Etikett ‚Sozialwissenschaft‘ auch daher, dass mit dieser das Kriterium der ‚empirischen Forschung‘ verbunden wird. Insbesondere vom Gegenstand her dürfte es aber m. E. nur richtig sein, die Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu verstehen – was theoretische Forschung nicht nur nicht ausschließt, sondern – wie auch in den anderen Disziplinen – ganz selbstverständlich einfordert. Auch methodisch sehe ich nicht, wo die Erziehungswissenschaft aus dem Kanon der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden ausschert, denn auch diese haben längst Methoden der Theorieforschung integriert (vgl. den Überblick in Bellmann & Ricken, 2020). Dabei verstehe ich auch den Trend, kulturwissenschaftliche Perspektiven stark zu machen, nicht als Wechsel der Clusterzugehörigkeit, sondern als eine – allerdings m. E. dann sehr wichtige – Bewegung innerhalb der Sozialwissenschaften, die die Bedeutung symbolisch-kultureller Dimensionen für soziale Zusammenhänge explizit herausstellt und damit gegen (zumindest frühere) Ableitungstendenzen des Kulturellen aus der politisch-ökonomischen Basis gerichtet ist (vgl. auch Meyer-Drawe, 2004; Wimmer, 2002). Quer dazu liegt dann eine – heute m. E. kaum noch diskutierte – Einschätzung, die Form der Wissenschaft im Fall der Erziehungswissenschaft als „praktische Wissenschaft“ (Peukert, 1984) zu bezeichnen; hier liegt sicherlich eine mögliche Differenz zur Soziologie. Mit dieser Kennzeichnung war aber damals gerade nicht Praxeologie und Praktikenanalyse, sondern Handlungsbezug und Handlungsgestaltung gemeint – und auch hier hatte es die Allgemeine Pädagogik nicht leicht, sich selbst zu verorten. Die zugleich damit genährte Vorstellung, Erziehungswissenschaft sei v. a. eine Ausbildungswissenschaft (insbesondere für den Lehrberuf), haben – zumindest eine zeitlang – überhaupt Wissenschaftsbezüge der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verdunkelt.

Im Kontext dieser beiden Zuordnungsschwierigkeiten bzw. -verschiebungen, die für die ‚Allgemeine Pädagogik‘ beide problematisch sind, lassen sich nun zwei Etappen des Wandels des Wissenschaftsverständnisses rekonstruieren, die die Problematik verschärft haben; Rita Casale hat in ihren epistemologisch ausgerichteten Arbeiten immer wieder darauf hingewiesen (zuletzt Casale, 2020).

Da ist erstens das, was immer wieder – im Rückgriff auf einen prominenten Beitrag von Heinrich Roth – als „realistische Wendung“ (Roth, 1963) innerhalb der Erziehungswissenschaft bezeichnet wird. Auch wenn dieser Text sicherlich nicht die Auffassung ins Werk gesetzt hat, dass Wissenschaft und Forschung doch überwiegend bzw. gar ausschließlich empirische Forschung sei und sein solle, so ist doch unübersehbar, dass dieses Wissenschaftsverständnis weit verbreitet ist und auch große Zustimmung erfahren hat – insbesondere im Kontext der Sozialwissenschaften. Ebenso offensichtlich ist aber auch, dass die traditionelle ‚Allgemeine Pädagogik‘ es gegenüber dieser Tendenz nicht ganz leicht hatte (und noch hat) – und z. T. jedenfalls einen Ausweg gewählt hat, der eher das Kennzeichen ‚Rückzug‘ bei gleichzeitiger

‚Selbstaufwertung durch Anderenabwertung‘ verdient. Die in der erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaft (DGfE) – passenderweise in den 1980er Jahren – betriebene Selbstkennzeichnung der theoretischen Arbeitsweise als „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ hat jedenfalls nicht unbedingt dazu beigetragen, das Merkmal „Wissenschaftlichkeit“ bzw. „Forschung“ auch für Fachfremde zu erfüllen. Und das – unabhängig von den jeweiligen Arbeitsweisen – auch dadurch, dass mit dieser Selbstzurechnung zur „Philosophie“ eine Unterscheidung von Wolfgang Brezinka aufgegriffen wurde (Brezinka, 1978), die im Grunde die ‚Nicht-Wissenschaftlichkeit‘ solcher Arbeitsweisen auszuweisen sucht, indem sie ‚Philosophie der Erziehung‘ (wie auch ‚praktische Pädagogik‘) von Wissenschaft ab- und ausgrenzt. Dazu passt, dass es für Erziehungstheoretiker:innen – zumindest zeitweise – leichter möglich war, Fördergelder zu akquirieren, wenn sie empirische Forschungsprojekte zur Förderung vorschlugen. Zudem hat man aber auch zur Seite der ‚Philosophie‘ hin zumindest ein Spannungsfeld aufgemacht, denn so ohne weiteres wurden und werden Bildungstheoretiker nicht als Erziehungsphilosophen akzeptiert (vgl. jüngst Casale, 2022, sowie Stojanov, 2014 zu den Bemühungen um eine Verortung der ‚Bildungsphilosophie‘ innerhalb der Philosophie). Statt also auf Philosophie in der Selbstbezeichnung zu setzen, hätte man vielleicht besser getan, Eigenlogik und Eigenrecht einer theoretischen Forschung herauszustellen – wie dies in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Soziologie, Politologie) bereits weit früher auch geschehen ist.

Eine zweite relevante Verschiebung des Wissenschaftsverständnis lässt sich nun auf die 1990er Jahre datieren und als Nötigung kennzeichnen, auch gesellschaftlich relevantes Wissen zu produzieren bzw. die gesellschaftliche Relevanz und Bedeutung der Forschungen herauszustellen. Nun tauchen zwar – für manche damals zunächst auch überraschend – etliche Großforschungsstudien zur Bedeutung von Lernen, Schule und Humankapital bzw. Schulleistung und Kompetenzerwerb auf (wie z. B. die für die UNESCO angefertigte Studie von Jacques Delors „Learning: The Treasure Within“ (Delors, 1996), aber auch die seit 2000 weltweit durchgeführten Schulleistungsstudien wie z. B. PISA, TIMMS etc.), so dass ‚Bildung‘ in den späten 1990er Jahren zum Gesellschaftsthema wird; dass aber dadurch bildungstheoretische Arbeiten nun neue und besondere Aufmerksamkeit erhalten hätten, kann kaum behauptet werden – Bernd Zymek hat auf diesen Umstand bereits früh hingewiesen (Zymek, 1998). Für die Erziehungswissenschaft insgesamt aber kann diese Wende doch deutlich als – wenn auch ambivalenter – Gewinn markiert werden, sind doch Fragen nach Sinn und Zweck der Erziehungswissenschaft (auch als Disziplin an der Universität), wie sie noch gegen Ende der 1980er Jahre nötig schienen bzw. nicht unüblich waren – z. B. als Tagung an der Universität Münster unter dem Titel „Wozu Erziehungswissenschaft?“ (Jeismann, 1987; vgl. auch Giesecke, 2004) –, derzeit in dieser Weise kaum noch (vor-)stellbar. Im Kontrast dazu haben aber beide Verschiebungen Selbstverständnis und Status theoretischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft sicherlich nicht erleichtert.⁷

All dies lässt sich nun – wie in einem Brennglas – an der für die traditionelle ‚Allgemeine Pädagogik‘ so durchschlagenden Umbenennung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (und die später daran anschließende weitere Umbenennung zur Bildungswissenschaft bzw.

⁷ Dass das aber nicht einfach nur ein Effekt von außen ist, kann an der Entwicklung der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft deutlich werden, die die wissenschaftspolitischen Herausforderungen doch anders aufgenommen hat und sich inzwischen nachhaltig hat etablieren können – mit der erstaunlichen Nebenwirkung, dass auf der Rückseite (z. B. im Rahmen praxeologischer Forschungen) nun auch sowohl Theorieforschungspraktiken (Berdelmann et al., 2019; Fegter et al., 2015) als auch Historische Bildungsforschung (Hoffmann-Ocon et al., 2020) wieder gestärkt werden.

Bildungsforschung (Bellmann, 2016)) nachvollziehen: Zunächst signalisiert die Abkehr von ‚Pädagogik‘ als Selbstkennzeichnung den Versuch, sich aus Praxis- und Ausbildungszusammenhängen zu lösen und als eigenständige Wissenschaft zu etablieren. Und das mit allen Attributen einer „ganz ‚normale[n]‘ Disziplin“ (Tenorth, 1992, S. 134), wie Heinz-Elmar Tenorth nie müde geworden ist zu betonen. Seine Unterscheidung von ‚Pädagogik‘ (als auf Praxis- und Professionszusammenhänge gerichtete Perspektive) und ‚Erziehungswissenschaft‘ (als wissenschaftliche Perspektive auf Pädagogik, Praxis und das darin stattfindende Lehren und Lernen) ist ungemein wirkmächtig geworden (vgl. bereits früh Tenorth, 1982; sowie Tenorth, 1994), auch wenn sie sich nicht stringent durchhalten lässt – wie z. B. Johannes Bellmann und Nicole Balzer deutlich gemacht haben (Balzer & Bellmann, 2019), aber auch Tenorth selbst einräumt (Tenorth, 2008). Es ist aber dieser wissenschaftspolitisch motivierte ‚Move‘, wie man inzwischen gern sagt, der die Bezeichnung ‚Pädagogik‘ hat anrücklich werden lassen – und damit die Selbstkennzeichnung der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ letztlich nur weiter unterminiert hat.

Als Zwischenfazit zur Lage der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ seien drei Momente festgehalten: Erstens haben die skizzierten Verschiebungen im Wissenschaftsverständnis – also einerseits die zeitweise Assoziation von Forschung mit Empirie sowie der Ausweis gesellschaftlicher Relevanz andererseits – zum Ende(n) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ erheblich beigetragen; man mag die Folgen davon auch als Gewinn interner Differenzierungen lesen,⁸ unstrittig scheint mir jedoch auch, dass weder die Konstellation der Kommissionen in der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ der DGfE insgesamt noch eine der Kommissionen allein das ausfüllen, was einst als Platz der – bisweilen gar als „Königsdisziplin“ bezeichneten (Winkler, 1994, S. 93) – ‚Allgemeinen Pädagogik‘ gegolten hat. Vielmehr muss man wohl konstatieren, dass dieser Platz zunehmend leer(er) geworden ist, was auch am Verschwinden der mit ‚Allgemeine Pädagogik‘ überschriebenen Publikationen abgelesen werden kann.⁹ Das aber impliziert – zweitens – gerade nicht, dass die entsprechenden Aufgaben einer früheren ‚Allgemeinen Pädagogik‘ – wie z. B. die „Theorie- und Reflexionsfunktion“, die „Vermittlungs- und Diskursfunktion“ sowie die „Öffentlichkeits- und Verständigungsfunktion“, die sich von der Ausfaltung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ nur schwerlich trennen lassen (Ricken, 2010, S. 22-32) – deswegen nun einfach weggefallen seien; vielmehr fällt ihre Bearbeitung gegenwärtig eher aspekthaft und zersplittert aus. Dass sich nun – drittens – diese Lage inzwischen ändert, hatte ich anfangs bereits angemerkt; genannt seien hier verschiedene Versuche, die Eigenart, Eigenlogik und das Eigenrecht theoretischer Forschungen

8 Dass diese Verschiebungen aber gerade nicht bloß reflexiv motiviert gewesen sind, lässt sich auch an manchen Rivalitäten zwischen den DGfE-Kommissionen ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ einerseits und ‚Wissenschaftsforschung‘ andererseits ablesen; beide Kommissionen gehen zunächst auf Arbeitsgruppen (März 1978: Wissenschaftsforschung/März 1984: Praktische Philosophie und Pädagogik) zurück und wurden formal erst 1989 als Kommissionen etabliert; ich danke Peter Vogel für die Daten und den Literaturhinweis (vgl. Herrmann, 1989). Ihre Zusammenfassung im Rahmen einer Sektionsstruktur erfolgte dann in 1999.

9 So finden sich zwar etliche Publikationen mit der Ergänzung „Einführung“ – z. B. in die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ Thompson, 2020, in die „Erziehungsphilosophie“ (Schäfer, 2005) bzw. die „Erziehungs- und Bildungsphilosophie“ (Casale 2022) – sowie etliche Darlegungen von Grundbegriffen (Koller, 2004, inzwischen in 9. Auflage von 2021; Dörpinghaus/Uphoff, 2011; Krüger/Helsper, 1995, inzwischen in 9. Auflage von 2010, sowie zuletzt Vogel, 2019 und Feldmann et al., 2022), doch die letzten (und zugleich auch wirkmächtigen) „Allgemeinen Pädagogiken“ stammen von Dietrich Benner (1987, inzwischen in 8. Auflage von 2015) und Alfred K. Tremml (1987; 2000). Die wenigen gegenwärtigen Ausnahmen (z. B. Bernhard, 2011; Ladenthin, 2022) bestätigen diese Diagnose eher, als dass sie das Gegenteil belegen – auch weil beide Publikationen kumulative Aufsatzsammlungen sind und gerade keinen ‚pädagogischen Grundgedankengang‘ mehr präsentieren können bzw. wollen (vgl. Fußnote 3 sowie einen eigenen Versuch in Ricken, 2010).

zu erläutern und in das erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsverständnis einzutragen: Zu nennen wären hier einerseits sowohl die ausgesprochen differenzierten Beiträge, die im Rahmen einer Tagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Herbst 2019 zu „Praktiken und Formen der Theorie“ in der Bildungsphilosophie von Christiane Thompson, Markus Rieger-Ladich und Malte Brinkmann zusammengetragen worden sind (Thompson et al., 2021), als auch die Etablierung eines von der DFG geförderten Netzwerks zur ‚Theoretischen Forschung in der Erziehungswissenschaft‘, das sich – koordiniert von Johannes Bellmann – auch im Anschluss an einen Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Pädagogik (Bellmann & Ricken, 2020) gegründet hat und nun Fragen des Theorieverständnisses, der entsprechenden wissenschaftsgeschichtlichen Traditionslinien und Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft sowie schließlich auch die Frage nach spezifisch theoretischen Forschungsmethoden kooperativ bearbeitet. Es sind aber andererseits auch die im Rahmen einer von Kerstin Jergus und Carsten Bünger organisierten Arbeitsgruppe „Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ entwickelten Überlegungen, die ein verändertes Verständnis von Theorieforschung mit wissenschaftspolitischen Fragen verknüpfen und beides offensiv in das gesamtdisziplinäre Selbstverständnis einzutragen suchen (Bünger & Jergus, 2021). In all diesen Bemühungen geht es neben der gut nachvollziehbaren wissenschaftspolitischen Dimension auch um eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftsgeschichtliche Korrektur im Wissenschaftsbegriff – und zwar in beide Richtungen, nämlich einerseits als Argumentation gegen die Verengung des Forschungsbegriffs, andererseits aber auch als Selbstanstrengung, den eigenen Forschungsmodus auch methodisch ausweisen zu können und spezifische Theorieforschungsmethoden sowohl zu versammeln als auch i. T. noch zu entwickeln. Das ist schließlich nicht nur wissenschaftspolitisch und wissenschaftstheoretisch unverzichtbar, sondern auch wissenschaftsdidaktisch ungemein wertvoll, soll die Ausbildung in Theorieforschung sich gerade nicht mehr bloß sozialisatorisch – also in traditionellen ‚Meister-Schüler-Verhältnissen‘ (Steiner, 2004) – vollziehen, sondern – wie in manchen Theorieforschungswerkstätten bereits durchgeführt – systematisch erlernt werden. Bevor ich nun eine letzte Anmerkung zum Problem des ‚Allgemeinen‘ anschließe, möchte ich die Zwischenbilanz nutzen und auf die Benennungsfrage zurückkommen: Terminologisch könnte man den beschriebenen und veränderten Konstellationen vielleicht dadurch Rechnung tragen, dass man ‚Allgemeine Pädagogik‘ nicht mehr in Richtung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ zu modernisieren versucht. Dass beides nicht synonym ist, ist hoffentlich deutlich genug geworden; und dass ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ ihrerseits bloß vage bzw. diffus ist und sich daher weder zu wissenschaftstheoretischen noch zu wissenschaftspolitischen Zwecken gut eignet, sei nun angeschlossen. Es wäre daher vielleicht viel fruchtbarer, wenn man einerseits ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ als Clusterkategorie nutzt (und damit auf einer ersten Ebene der subdisziplinären Bezeichnungen – also neben ebenfalls weiten und eher unspezifischen Kennzeichnungen wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik etc. – verankert) und andererseits ‚Theoretische Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft auf der zweiten Ebene (also z. B. auf der Ebene der Denominationen, aber auch der DGF-Kommissionen) auch begrifflich eigens ausweist; mein Vorschlag hierfür wäre ‚Theoretische Erziehungswissenschaft‘, vielleicht auch ‚Systematische Erziehungswissenschaft‘, aber bereits ‚Theorie(n) der Erziehung und Erziehungswissenschaft‘ bzw. ‚Theorie und Philosophie der Erziehung‘ halte ich für weniger gut geeignet. Dass ich hier zudem nicht ‚Bildung‘ sagen mag, hat damit zu tun, dass ich ‚Bildung‘ nicht als ein eigenes Gegenstandsfeld, sondern als ein – und zwar das (!) neuzeitlich-moderne – Paradigma des Pädagogischen, also als die spe-

zifisch neuzeitlich-moderne Form, Erziehung zu denken (und zu gestalten), denke (Ricken, 2006). Der Begriff der ‚Erziehung‘ ist insofern weiter und zeitübergreifender als ‚Bildung‘ und anders als diese auch viel deutlicher mit der Generationenproblematik im Rahmen der sozialen Reproduktion von Gesellschaft verbunden, die sich ja nur in der pädagogischen Gestaltung der Ontogenese vollziehen kann (vgl. ausführlicher Ricken, 2023).

Anmerkung 4: Das Problem des ‚Allgemeinen‘

Die bisherigen Überlegungen haben das ‚Allgemeine‘ im Kontext der Differenz zwischen ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ eher als Marker für den gerade fehlenden Feldbezug aufgegriffen. Dass ‚das Allgemeine‘ aber doch mehr bzw. anderes bezeichnet als eine formale (Nicht-)Zuordnungskategorie, dürfte unstrittig sein. Es ist daher abschließend doch erforderlich, das Problem des ‚Allgemeinen‘ wenigstens von der Seite her aufzunehmen – ohne dass sich dadurch aber etwas an der vorgeschlagenen Terminologie (für mich) ändert. Pointiert formuliert: Ich sehe keine Möglichkeit, einen inhaltlichen Begriff des ‚Allgemeinen‘ so zu etablieren, dass er dann als Kennzeichnung einer – theoretisch verfahrenen – Teildisziplin taugen könnte.

Der skizzierte Plausibilitäts- und Legitimitätsverlust der früheren ‚Allgemeinen Pädagogik‘ wird immer wieder mit dem „Verlust“ bzw. „Schwund“ des „Allgemeinen“ in Verbindung gebracht und dann gern – auch in einer Geste der Schuldzuweisung – dem „postmodernen Denken“ ursächlich zugeschrieben (vgl. zu diesem ‚Narrativ‘ jüngst Zorn, 2022). Die dort betriebene Demontage der „großen Erzählungen“ (Lyotard, 1986), so heißt es in diesem Narrativ dann gern, hätte auch die Auflösung modern tragender Kategorien – wie insbes. ‚Wahrheit‘, i. T. auch ‚Gerechtigkeit‘, und in besonderer Weise dann auch ‚das Allgemeine‘ – nach sich gezogen. Dadurch seien – ob fahrlässig oder gar mutwillig – elementare Kategorien weggebrochen, die in den heutigen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen fehlen würden; mehr noch: Der auch in der Politik und Ökonomie, wie überhaupt lebensweltlich anzutreffende ‚Verlust des Allgemeinen‘ sei beteiligt daran, dass die gegenwärtigen Krisen – insbes. das Problem der sozialen Ungleichheit – mindestens nicht gut zu bearbeiten, wenn nicht sogar i. T. ursächlich entstanden seien (vgl. exemplarisch die Kritik des ‚Postmodernismus‘ als „Anti-Humanismus“ bei Nida-Rümelin, 2016).

Diesem – für mich wenig überzeugenden – Deutungsmuster lässt sich nun mindestens zweierlei entgegenhalten: Zum einen werden hier Denkprinzipien erheblich zu hoch, zu wirksam angesetzt und in eine m. E. schiefe Kulturverfallsrhetorik eingebaut; zum anderen aber wird übersehen bzw. übergangen, dass die klassischen Konzepte der ‚Wahrheit‘ und des ‚Allgemeinen‘ mit guten Gründen dekonstruiert worden sind – und zwar aus der Einsicht, dass sie konkret nicht universale Geltung beanspruchen können, sondern ihrerseits selbst partikular sind und diese Partikularität nur schlecht kaschieren können. Solange die ‚eine Wahrheit‘ – und dann in ihrer korrespondenztheoretischen Form der Übereinstimmung zwischen Vorstellung und Realität – aus erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Gründen nicht ausgewiesen werden kann (vgl. exemplarisch die erstaunlich schwierige Verteidigung des ‚neuen Realismus‘ bei Gabriel, 2020), solange auch ‚das Allgemeine‘ nicht exemplarisch benannt und plausibilisiert werden kann, solange werden wir wohl mit der Pluralität der Perspektiven und der (sozial verfassten) Konstruktivität menschlicher Denkoperationen leben müssen – was gerade nicht ausschließt, sondern neuerlich dringend macht, dann über konkurrierende Perspektiven, heterogene Methodologien und differente Befunde miteinander zu streiten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es mir – auch im Kontext der Frage nach (der Möglichkeit) einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ – unerlässlich, den Konturen des Begriffs des ‚Allgemeinen‘ nun doch kurz inhaltlich nachzugehen: Der klassische Begriff des „Allgemeinen“ – bei Aristoteles als dasjenige bezeichnet, „was seiner Natur nach mehreren zukommt“ (Axelos et al., 1971, S. 165) und nicht bloß einem Besonderen – ist lange Zeit zunächst substantziell, d. h. als Wesensmoment von etwas ausgelegt worden; die Frage „was ist x?“ – also z. B. die Tugend, die Wahrheit, aber auch so etwas wie ein Schuh¹⁰ – hat dazu angehalten, Bestimmungsmomente hervorzuheben, die nicht bloß – mit Vilém Flusser gesprochen – dem einen oder anderen Schuh, sondern allen Schuhen bzw. dem Schuh ‚an sich‘ zukommen und damit das zum Ausdruck bringen, was dann als die ‚Idee des Schuhs‘ bzw. die ‚Schuhheit‘ oder das ‚Allgemeine‘ des Schuhs genannt werden könnte. Dass wir diese Kennzeichnung des Schuhwesens – also dem, was den Schuh an sich, die Idee des Schuhs ausmacht und allen Schuhen substantziell eingeschrieben ist – nicht mehr mitvollziehen können, ist fast müßig zu betonen; wir behandeln das Problem eher als Frage nach der Angemessenheit der Begriffe und insofern streng nominalistisch, jedenfalls schon lange nicht mehr substanzialistisch. Aber auch die neuzeitliche Fassung des ‚Allgemeinen‘, nämlich das damit zu bezeichnen, was in Naturzusammenhängen „gesetzmäßig“ und in praktischen Zusammenhängen zumindest „verallgemeinerbar“ ist (Axelos et al., 1971, S. 182ff.), entbehrt zunehmend ungeteilter Geltung und Zustimmung. Vielmehr wird – nahezu egal bei welchen Phänomenen – immer wieder auf die vielen Besonderheiten, die sich gerade nicht einfach verallgemeinern lassen, hingewiesen – und das zu Recht.¹¹

Der kleine Abstecher in die Logik des ‚Allgemeinen‘ ist nun auch für die Frage nach der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ relevant; denn auch hier hat das ‚Allgemeine‘ nicht bloß das bezeichnet, was keinem spezifischen Feld zuzuordnen ist, sondern sollte die theoretische Auseinandersetzung mit dem, was das ‚Pädagogische‘ (Schäfer, 2012) schlechthin ausmacht und was über alle Besonderheiten hinweg Geltung beanspruchen kann, kennzeichnen. Dass es dabei – und durchaus nicht selten – durchaus auch substanzialische Verständnisweisen gegeben hat – insbesondere wenn es um anthropologische Bestimmungen geht, in denen dann ‚Bildung‘ aus dem Menschlichen selbst her- oder gar abgeleitet wird –, lässt sich nicht verschweigen. Dass

10 Vilém Flusser hat am Beispiel der ‚Kuh‘ die metaphysische Denkfigur, die zwischen Substanz und Akzidenz unterscheidet und die Bestimmung des Substantziellen als Kennzeichnung der ‚Idee‘ – hier dann: der „Kuhheit“ der Kuh – nimmt, in einem leider nur als Tondokument verfügbaren Vortrag zu „Vier Menschenbilder“ am Gottlieb Duttweiler Institut in 1991 erläutert. Vgl. dazu die Aufzeichnung unter https://www.youtube.com/watch?v=WtD3xB_rD3g (letzter Aufruf 08.03.2023). Dass daraus hier ein ‚Schuh‘ geworden ist, hat mit der großen Vielfalt der ‚Schuherscheinungsweisen‘ zu tun.

11 Die mit Kant verbundene Maxime, sich an dem zu orientieren, was verallgemeinerbar ist, zeigt ihre enormen Begrenzungen, wenn das Verhalten sich gerade nicht sinnvoll verallgemeinern lässt – wie dies nicht zuletzt in der Coronapandemie, aber auch in weiten Teilen der Klimakrise zunehmend deutlich geworden ist. Wenn aber Handlungsmöglichkeiten – z. B. in Coronafragen nach Alter, Gesundheitszustand, lebensweltlichen Kontexten und Einbindungen sowie Praktiken und sozialen Milieus – differenziert werden müssen, schlagen verallgemeinernde Maximen nur zu leicht und zu schnell in kollektivistische bzw. autoritäre Maßnahmen um und erzeugen vielfach neue Spaltungen. Die Herausforderung besteht daher auch darin, weder liberalistischen bzw. individualistischen noch kollektivistischen bzw. autoritären Modellen das Wort zu reden, sondern nach neuen Denkwegen zu suchen. Eine Lösungsperspektive könnte sein, das ‚Allgemeine‘ nicht mehr in der bisherigen Entgegensetzung zum ‚Besonderen‘ zu fassen, sondern in dem zu situieren, was die vielen Besonderen verbindet, was sie miteinander teilen und was sie aneinander bindet – ohne es deswegen alle auch jeweilig bzw. es dann gemeinsam haben zu müssen. Es könnte daher darum gehen, das ‚Allgemeine‘ selbst relational zu denken, so dass Sozialität und dessen Strukturen das Register sind, in dem das ‚Allgemeine‘ erläutert und bestimmt werden müsste (vgl. ausführlicher Ricken, 2024).

diese Denkweisen aber mit guten Gründen längst immer wieder zurückgewiesen worden sind, ist ebenfalls unübersehbar. Anders formuliert: Solange sich ein inhaltlicher (und nicht bloß formaler) Begriff des ‚Allgemeinen‘ nicht überzeugend auf- und ausweisen lässt, so lange sind auch Kennzeichnungen wie ‚Allgemeine Pädagogik‘ ebenfalls nicht überzeugend. Sie dann zur (wissenschaftspolitischen) Kennzeichnung von Teildisziplinen sowie zur Justierung von damit zusammenhängenden Selbstverständnissen zu nutzen, scheint mir ausgesprochen fragwürdig.

Fazit: Ein kurzer Rück- und Ausblick

Im Rückblick auf das Gesagte wird deutlich, dass die bisherig entwickelten Überlegungen auf zwei verschiedenen Achsen laufen: Da ist zum einen das Plädoyer für eine theoretisch forschende Teildisziplin, die ich als Teil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrachte, aber gerade nicht mit Allgemeine Erziehungswissenschaft bezeichnen würde; ihre Stellung in der Gesamtdisziplin ist vielleicht viel weniger umstritten als bisweilen befürchtet, hängt aber auch davon ab, wie diese ‚Theoretische Erziehungswissenschaft‘ ihren Gegenstand – nämlich Theorie und Theoriebildung –, ihre Perspektive und die entsprechenden Methoden auszuweisen vermag. Ausdrücklich sei aber betont, dass sie sich in keinem Fall bloß als Einführungsdisziplin – z. B. in Grundbegriffe – gebrauchen lässt; und das nicht aus einem Dünkel heraus, sondern weil bereits die Erläuterung der Grundbegriffe ja in ein viel grundsätzlicheres Problem der Wahrnehmung und Identifikation sozialer Interaktionen und Praktiken als pädagogischer Interaktionen einführt (stellvertretend Schäfer, 2015). Da ist aber zum anderen das Problem des ‚Allgemeinen‘, das als Problem trotz der vielen Kritiken fortbesteht und zugleich nicht im Rückgriff auf traditionelle Konzepte des ‚Allgemeinen‘ gelöst werden kann. Gerade diese Frage könnte ein möglicher Gegenstand der ‚Theoretischen Erziehungswissenschaft‘ sein, ist aber ganz bestimmt nicht ihr einziger. Dass aber ein wie auch immer situierter Begriff des ‚Allgemeinen‘ taugen soll, um eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu kennzeichnen, das leuchtet mir nicht ein. Vielmehr ist große Vorsicht und Skepsis angesagt, wenn zwischen den verschiedenen Bedeutungsfacetten des ‚Allgemeinen‘ allzu leicht und allzu schnell gewechselt wird.

Das Wort- und Silbenspiel im Namen der Tagung – „Allgemeinsame Erziehungswissenschaft“ mit Hervorhebung des ‚gemeinsamen‘, ‚gemeinen‘ und ‚einsamen‘ – verführt dazu, eine dritte Achse aufzumachen und die Produktionsbedingungen in den Blick zu nehmen: Oft genug war ‚Allgemeine Pädagogik‘ tatsächlich eine ‚einsame Tätigkeit‘, die die jeweiligen Wissenschaftler:innen für sich, nicht selten in distinktiver Abgrenzung zu anderen betrieben haben. Dieser Modus ist nicht immer schon mit dem Verschwinden der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ auch mitverschunden. Umso mehr wäre es lohnend, die ‚Theoretische Erziehungswissenschaft‘ zu einer gemeinsamen Sache zu machen, zu etwas, was nur in und als Kooperation möglich ist.

Literatur

- Axelos, C., Flasch, K., Schepers, H., Kuhlen, R., Romberg, R. & Zimmermann, R. (1971). Allgemeines/Besonderes. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1* (S. 164-191). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichtomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21-47). Springer VS.
- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51-70). Schöningh.

- Bellmann, J. & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783-787.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Benner, D. (1991). Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26. Beiheft, 171-185.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz Juventa.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 1-27). Springer VS.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhard, A. (2011). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Binder, U. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2022). *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage*. Waxmann.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. Reinhardt.
- Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.) (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*. Auer.
- Bünger, C. & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 32(63), 83-90.
- Bünger, C., Jergus, K. & Schenk, S. (2017). Politiken des akademischen Mittelbaus. Einsatzpunkte einer Kritik im Medium der Wissenschaft. *Berliner Debatte Initial*, 27(1), 100-109.
- Casale, R. (2016). Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 43-56). Barbara Budrich.
- Casale, R. (2020). Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 807-822.
- Casale, R. (2022). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Brill Schöningh.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentieth-first Century*. UNESCO.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9-55). Springer VS.
- Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (Hrsg.) (2022). *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Beltz Juventa.
- Flitner, W. (1933). *Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. F. Hirt.
- Flitner, W. (1997). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Furck, C.-L., Spieker, S. & Reuter, L. R. (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Barbara Budrich.
- Gabriel, M. (2020). *Fiktionen*. Suhrkamp.
- Gamm, H.-J. (1979). *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Rowohlt.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Post, A. & Weishaupt, H. (2016). Personal. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 135-158). Barbara Budrich.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2020). Personal. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 115-145). Barbara Budrich.
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, (2), 151-165.
- Glaser, E. & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Klinkhardt.
- Heid, H. (1991). Rezension zu D. Benner: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 683-689.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Röwer.

- Herrmann, U. (1989). Die ‚Kommission Wissenschaftsforschung‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Gründung, Entwicklung, Perspektiven. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 1-19). Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann-Ocon, A., Vincenti, A. d. & Grube, N. (Hrsg.) (2020). *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. transcript.
- Joas, H. (Hrsg.) (2007). *Lehrbuch der Soziologie*. Campus.
- Kaufmann, K. & Merckens, H. (2006). Professuren im Fach Erziehungswissenschaft. Denominationen und Anzahl im Herbst 2005. In M. Kraul, H. Merckens & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 111-128). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Kraft, V. (2012). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 285-301.
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.) (1995). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H., Kücker, C. & Weishaupt, H. (2012). Personal. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 137-158). Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Schnorr, O. & Weishaupt, H. (2008). Personal. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 87-112). Barbara Budrich.
- Ladenthin, V. (2022). *Allgemeine Pädagogik*. Ergon.
- Lyotard, J.-F. (1986). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Passagen Verlag.
- Masschelein, J. (1996). Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In J. Masschelein & M. Wimmer, *Alerität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik* (S. 107-125). Leuven University Press
- Merckens, H. & Dreyer, J. (2002). Professuren im Fach Erziehungswissenschaft. Denomination und Anzahl im September 2001. In H. Merckens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen* (S. 125-142). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meseth, W. (2014). Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 249-268). Springer VS.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen des pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60(2), 249-259.
- Meyer-Drawe, K. (2004). Kulturwissenschaftliche Pädagogik. In F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen* (S. 602-614). Metzler.
- Mollenhauer, K. (1996). Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(2), 277-285.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*. Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, 237-267.
- Oelkers, J. (2006). Allgemeine Pädagogik und Erziehung. Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(6), 192-214.
- Peukert, H. (1984). Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften. In O. Fuchs (Hrsg.), *Theologie und Handeln* (S. 64-79). Patmos.
- Peukert, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.). (1991). *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Beltz.
- Poenitsch, A. (2005). Allgemeine Pädagogik im Kerncurriculum der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In A. Dzierzbicka, R. Kubac & E. Sattler (Hrsg.), *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen* (S. 105-112). Löcker.
- Reichenbach, R. (2021). Rezension von Heinz-Elmar Tenorths „Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz“. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97(4), 514-524.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (Hrsg.). (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, P. Wachtel, B. Werner & D. Schmetz (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Bd. 3 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik* (S. 15-42). Kohlhammer.
- Ricken, N. (2024). Anerkennung und Adressierung. Anmerkungen zu einem Denkstil. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing Inequality. Aktuelle Perspektiven der Subjektivierungsforschung* (S. 145-164). Barbara Budrich.

- Ricken, N. (2023). ‚Inklusion‘ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 21-41). Barbara Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2010). Allgemeine Pädagogik. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik: 100 Grundbegriffe* (S. 23-25). Reclam.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(1), 109-119.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235-249.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Beltz.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Schöningh.
- Schäfer, A. (2015). Konstitutionsprobleme pädagogischer Wirklichkeiten. In H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 1-35). Beltz Juventa.
- Stadler-Altman, U. & Gross, B. (Hrsg.). (2019). *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zur Entgrenzung der Disziplin*. Barbara Budrich.
- Steiner, G. (2004). *Der Meister und seine Schüler*. Hanser.
- Stojanov, K. (2014). Bildung. Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. *Erwägen Wissen Ethik*, 25(2), 203-212.
- Tenorth, H.-E. (1982). Pädagogik als Wissenschaft. Probleme einer Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 71-93) Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 129-139.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Heinz-Herrmann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa (S. 17-28).
- Tenorth, H.-E. (1998). Theorie, nicht Moral ist das Defizit. Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 87-100). Auer.
- Tenorth, H.-E. (2008). „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In G. Weigand & M. Bösch & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Grundfragen – Themenschwerpunkte – Handlungsfelder* (S. 193-202). Ergon.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Metzler.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. Kohlhammer.
- Thompson, C., Rieger-Ladich, M. & Brinkmann, M. (Hrsg.). (2021). *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Beltz Juventa.
- Treml, A. (1987). *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Kohlhammer.
- Treml, A. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157-180.
- Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Weniger, E. (1952). Theorie und Praxis in der Erziehung. In E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Theorie und Praxis der Erziehung* (S. 7-22). Beltz.
- Wigger, L. (1996). Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(6), 915-931.
- Wigger, L., Cloer, E., Ruhloff, J., Vogel, P. & Wulf, C. (Hrsg.). (2002). *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Beiheft 1 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Leske + Budrich.
- Willems, H. (Hrsg.). (2008). *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (2002). Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (Beiheft 1), 109-122.
- Winkler, M. (1994). Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 93-114). Juventa.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Gräsel, C. (2011). Empirische Bildungsforschung – ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 9-20). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zorn, D.-P. (2022). *Die Krise des Absoluten. Was die Postmoderne hätte sein können*. Klett-Cotta.
- Zymek, B. (1998). „Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch“. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(6), 789-803.

Autor

Ricken, Norbert, Prof. Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Philosophie der Erziehung;

Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft;

Pädagogische Anthropologie; Macht- und Anerkennungstheorien; Subjektivierungsforschung.

E-Mail: norbert.ricken@rub.de